

Revista Brasileira de Educação do Campo

The Brazilian Scientific Journal of
Rural Education
(Countryside)

Vol. 3(3), September-December 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. 3, SET./DEZ. 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 Lemos 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. 3, 456p., set./dez. 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. 3 (set. / dez. 2018). - Tocantinópolis (TO), 2018.

Quadrimestral

ISSN: 2525 – 4863

Editoração: Gustavo Cunha de Araújo

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

CDD 370.11

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

EQUIPE EDITORIAL / EDITORIAL BOARD

EDITOR CHEFE / EDITOR IN CHIEF

Gustavo Cunha de Araújo, 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

Antonia Darder, School of Education, Loyola Marymount University, Los Angeles, United States
Bernard Charlot, Sciences de l'éducation, l'Université Paris 8, Paris, França
Carlos Manique, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal
Daniel Schugurensky, School of Public Affairs and School of Social Transformation, Arizona State University, Arizona, Estados Unidos
Dušan Stamenković, Faculty of Philosophy and CogSci Center, University of Niš, Sérvia
Fernando Hernández, Faculdade de Belas Artes da Universidade de Barcelona, Universidade de Barcelona – UB, Espanha
Inés Dussel, Departamento de Investigaciones Educativas Del CINVESTAV-IPN, Cidade do México, México
Jean-Louis Ichard, Institut INFOCAP, Formation des acteurs du monde agricole et rural, Paris, França
Jordi González García, Facultad de la Educación, Universitat Internacional de Catalunya, Catalunya, Espanha
Lídice Mesa Gómez, Reitoria, Universidade de Artemisa, Artemisa, Cuba
Luisa Isabel Rodriguez 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-Niemenen, Faculty of Educational Sciences, University of Helsinki, Helsinki, Finlândia
Roberto García-Marirrodriga, 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

EDITAÇÃO 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

CONSELHO EDITORIAL NACIONAL / NATIONAL EDITORIAL STAFF

Adelaide Ferreira Coutinho, Departamento de Educação II/ UFMA, São Luiz, Maranhão, Brasil
Agnaldo Rodrigues da Silva, Departamento de Ciências Humanas/UNEMAT, Cáceres, Mato Grosso, Brasil
Analise de Jesus da Silva, Faculdade de Educação/UFMG, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
Anderson Fabrício Andrade Brasil, Departamento de Educação do Campo/UFT, Tocantinópolis, Tocantins, Brasil
Cássia Ferreira Miranda, Departamento de Educação do Campo/UFT, Tocantinópolis, Tocantins, Brasil
Clarice Aparecida Santos, Instituto de Educação/UnB, Planaltina, Brasília, Brasil
Edson Caetano, Departamento de Teorias e Fundamentos da Educação/UFMT, Cuiabá, Mato Grosso, Brasil
Fábio Pessoa Vieira, Faculdade de Educação/UFBA, Salvador, Bahia, Brasil
Fátima Costa de Lima, Departamento de Artes Cênicas/UDESC, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil
Fernando José Martins, Centro de Educação e Letras/UNIOESTE, Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil
Geraldo Márcio Alves dos Santos, Departamento de Administração Escolar/UFV, Viçosa, Minas Gerais, Brasil
Gerda Margit Schutz Foerst, Centro de Educação/UFES, Vitória, Espírito Santo, Brasil
Helena Quirino Porto Aires, Departamento de 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
Kaé 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
Lília Neves Gonçalves, Instituto de Artes/UFU, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil
Lourdes Helena da Silva, Departamento de Educação/UFV, Viçosa, Minas Gerais, Brasil
Maria de Lourdes Bernartt, Departamento Acadêmico de Ciências Humanas/UTFPR, Pato Branco, Paraná, Brasil
Maciel Cover, Departamento de Educação do Campo/UFT, Tocantinópolis, Tocantins, Brasil
Mara Pereira da Silva, Departamento de Educação do Campo/UFT, Tocantinópolis, Tocantins, Brasil
Marco Aurélio Gomes de Oliveira, Departamento de Pedagogia/UFT, Tocantinópolis, Tocantins, Brasil
Mário Borges Netto, Departamento de Pedagogia/UFT, Tocantinópolis, Tocantins, Brasil
Marcus Facchin Bonilla, Departamento de Educação do Campo/UFT, Tocantinópolis, Tocantins, Brasil
Michèle Sato, Departamento de Ensino e Organização/UFMT, Cuiabá, Mato Grosso, Brasil
Miguel González Arroyo, Faculdade de Educação/UFMG, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
Mônica Castagna Molina, Instituto de Educação/UnB, Planaltina, Brasília, Brasil
Natascha Eugênia Janata, Departamento de Estudos Especializados em Educação/UFSC, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil
Neusa Maria Dal Ri, Departamento de Administração e Supervisão Escolar/UNESP, Marília, São Paulo, Brasil
Rafael Litvin Villas-Boas, Instituto de Educação/UnB, Planaltina, Brasília, Brasil
Ribamar Ribeiro Júnior, Departamento de Ensino/IFPA, Marabá, Pará, Brasil
Rogério Omar Caliari, Departamento de Ensino/IFES, Colatina, Espírito Santo, Brasil
Salomão Antônio Mufarrej Hage, Instituto de Ciências da Educação/UFPA, Belém, Pará, Brasil
Sidinei Esteves de Oliveira de Jesus, Departamento de Educação do Campo/UFT, Tocantinópolis, Tocantins, Brasil
Sônia Maria dos Santos, Faculdade de Educação/UFU, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil
Sérgio Botton Barcellos, Instituto de Ciências Humanas e da Formação/FURG, Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil
Wilson José Soares, Departamento de Ensino/IFMT, Rondonópolis, Mato Grosso, Brasil
Tereza Mara Franzoni, Departamento de Artes Cênicas/UDESC, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil
Ubiratan Francisco de Oliveira, Departamento de Educação do Campo/UFT, Tocantinópolis, Tocantins, Brasil

[PT] FOCO, ESCOPO E MISSÃO

A Revista Brasileira de Educação do Campo, de periodicidade quadrienal, publica Artigos originais resultantes de pesquisas teóricas e/ou empíricas, Dossiês Temáticos, Ensaios 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 quadrienal 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](#)

[CLARIVATE ANALYTICS \(EMERGING SOURCES CITATION INDEX\)](#)

[PORTAL DE PERIODICOS DA CAPES](#)

[CLASE](#)

[IRESIE](#)

[ERIHPLUS](#)

[DIMENSIONS](#)

[REDIB](#)

[ERIC \(EDUCATION RESOURCES INFORMATION CENTER\)](#)

[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/ELECTRONIC JOURNALS LIBRARY](#)

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

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

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

[DATAVERSE HARVARD](#)

[E-JOURNALS.ORG](#)

[SHERPA/ROMEO](#)

[OASIS BR](#)

[LA REFERÊNCIA](#)

[RCAAP](#)

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

[WORLDCAT \(OCLC\)](#)

[ZENODO](#)

[MENDELEY](#)

[ACADEMIA.EDU](#)

[ACADEMICKEYS](#)

[JOURNALTOCS](#)

[CITEULIKE](#)

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

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

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

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

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

[BASE](#)

[OPENAIRE](#)

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

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

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

[SCIENCE LIBRARY INDEX](#)

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

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

SUMÁRIO / CONTENTS

Expediente / Masthead

Educação do Campo e formação de professores i
Gustavo Cunha de Araújo, Cícero da Silva
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n3pi>

Artigos Especial / Special Article

Arquitectura del pathos en “Los dos principes” de José Martí 734

Luisa Isabel Rodríguez Bello
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n3pv>

Artigos / Articles / Artículos

Alimentación escolar y promoción del desarrollo: perspectivas en Santa Lucía 734

Patrícia Andrade de Oliveira e Silva
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n3p734>

O educar-se no campo: caneta, enxada e botânica camponesa 763

Matias Köhler, Estela Santos, Cristiane Giaretta, Gilmar Gomes, Sebastião Pinheiro
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n3p763>

A função social da escola do campo e os princípios filosóficos da educação para o MST: um olhar sobre a Escola José Maria 784

Francieli Fabris, Luci Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n3p784>

Base de profissionalidade do trabalho docente na Educação do Campo 810

Wiama de Jesus Freitas Lopes, Emanuela Alves da Silva
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n3p810>

Education of Teachers from Rural Schools: Notes on some Actions and Programs Developed by Higher Education Federal Schools in Minas Gerais State 834

Rita Laura Avelino Cavalcante, Júlia Loren dos Santos, José Elenito Teixeira Moraes
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n3p834>

Por uma Ciência popular da vida: ancestralidade e Agroecologia na formulação das Ciências da Natureza da Educação do Campo 862

Marcelo de Albuquerque Vaz Pupo
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n3p862>

Licentiate Degree in Rural Education: contributions to training monitors of Agricultural Family Schools 891

Diego Gonzaga Duarte da Silva, Lourdes Helena da Silva
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n3p891>

Escolas com classes multisseriadas no município de Santa Maria de Jetibá-ES: memórias na mediação fotográfica 911

Juber Helena Baldotto Delboni, Gerda Margit Schütz Foerste
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n3p911>

Who Sits at the Table? A female farm activist's experience during the De Doorns farm workers strike, South Africa 937

Kara Grace Mackay
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n3p937>

Histórias de vida tramadas aos processos formativos de uma professora de escola do campo do município de Restinga Sêca/RS 949

Mariane Bolzan, Helenise Sangui Antunes
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n3p949>

Interfaces entre a Educação do Campo e o êxodo rural da juventude camponesa 970

Marizete Andrade da Silva
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n3p970>

Projetos educacionais como metodologia de ensino na escola de educação do campo Sol Nascente de Confresa-MT	991
<i>Noemia de Souza Ventura, Marcelo Franco Leão</i>	
http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n3p991	
Ciências da Natureza e materialismo histórico-dialético: encontros e desencontros na formação de educadores do campo	1009
<i>Emilio Romanini Netto</i>	
http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n3p1009	
A aprendizagem da docência de acadêmicas em formação inicial: novas temporalidades	1037
<i>Ana Cláudia Silva Rodrigues, Rayane Pereira Santos, Adriege Matias Rodrigues</i>	
http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n3p1037	
Formação de professores quilombolas e o Programa Etnomatemática: repensando processos de ensino da Matemática	1064
<i>Érika Lúcia Ferreira de Jesus, Roberto Barcelos Souza</i>	
http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n3p1064	
Educação do Campo: uma proposta de formação de professores para classes multisserieadas em formato de roda	1084
<i>Flaviana Maria de Oliveira, Roberto Gimenez</i>	
http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n3p1084	

Política Editorial / Editorial Policy

Diretrizes e Normas para Publicação / Guidelines and Instructions for Authors

Educação do Campo e formação de professores

Gustavo Cunha de Araújo¹, Cícero d a Silva²

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

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

A Revista Brasileira de Educação do Campo – RBEC, ISSN 2525-4863, periódico do curso de Educação do Campo, da Universidade Federal do Tocantins, *campus* de Tocantinópolis, lança o seu terceiro número do volume 3, referente ao terceiro trimestre de 2018. Este número traz 16 artigos, aprovados dentre os manuscritos recebidos ao longo dos anos de 2017 e 2018.

Neste ano de 2018, buscando aumentar a qualidade nos processos editoriais, bem como nas indexações e artigos publicados na revista, tivemos uma significativa conquista: a revista foi aceita para ser indexada na *Emergin Sources Citation Index*, coleção da base de dados Clarivate Analytics (*Web of Science*). É uma base extremamente importante, pois através dela, a revista terá maior visibilidade internacional e será avaliada para integrar outras bases dessa coleção (*Web of Science*), para que assim a Clarivate Analytics possa nos conceder o fator de impacto.

Neste número, publicamos um artigo especial da autora Luisa Isabel Rodríguez Bello (Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Venezuela) intitulado **Arquitectura do pathos en “Los dos principes” de José Martí** que discute um poema literário de José Martí, que, dentre outros assuntos, aborda o campo e as suas simbologias pelo viés literário.

No artigo, **Alimentación escolar y promoción del desarrollo: perspectivas en Santa Lucía**, de Patrícia Andrade de Oliveira e Silva (Universidade Federal de Uberlândia – UFU), a autora destaca os programas de alimentação escolar que contribuem para a formação de estudantes e comunidades em áreas rurais de Santa Lúcia. Dentre alguns resultados encontrados, a autora ressalta a melhora da participação dos alunos na escola e o fortalecimento da gestão escolar.

Na sequência, o artigo intitulado **O educar-se no campo: caneta, enxada e botânica camponesa**, de Matias Köhler, Estela Santos, Cristiane Giaretta, Gilmar Gomes e Sebastião Pinheiro (Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS), discute a experiência desenvolvida no projeto sobre botânica camponesa realizada em um assentamento, localizado em Viamão, Rio Grande do Sul. Dentre alguns resultados encontrados pelos pesquisadores, afirmam que os encontros ocorridos ao longo desse projeto com os participantes do assentamento contribuíram com o reconhecimento e o fortalecimento da identidade de resistência no Grupo.

O próximo artigo, **A função social da escola do campo e os princípios filosóficos da educação para o MST: um olhar sobre a Escola José Maria**, de Francieli Fabris (Instituto Federal do Paraná – IFPR) e Luci Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi (Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ), as autoras apresentam

uma pesquisa que problematiza a função social da escola do campo em assentamentos de reforma agrária na região sul do país. A partir de um estudo de caso, as pesquisadoras descobriram que na escola do campo pesquisada é importante que o processo pedagógico dela seja uma das ferramentas que essa instituição possa fomentar novas opiniões acerca de questões emergentes colocadas na sociedade atual, principalmente relacionadas ao contexto local e aos estudantes camponeses, uma vez que o MST foi fundamental para a criação dessa escola.

Em **Base de profissionalidade do trabalho docente na Educação do Campo**, de autoria de Wiama de Jesus Freitas Lopes (Universidade Federal de Campina Grande – UFCG) e Emanuela Alves da Silva (Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN), os pesquisadores objetivaram compreender a profissionalidade docente de professores do campo, a partir de uma pesquisa bibliográfica. Dentre alguns resultados alcançados nesta investigação, os autores afirmam que é necessário e importante ter uma reorganização curricular contextualizada com as demandas e interesses dos sujeitos do campo.

Já no artigo **Education of teachers from rural schools: Notes on some actions and Programs Developed by Higher Education federal schools in Minas Gerais State**, de autoria dos pesquisadores Rita Laura Avelino Cavalcante, Júlia Loren dos Santos e José Elenito Teixeira Moraes (Universidade Federal de São João del-Rei – UFSJ), são discutidos algumas ações e alguns programas oferecidos pelas instituições federais de ensino superior do estado de Minas Gerais relacionados à formação de professores do campo. Os autores chegaram a alguns resultados que indicam uma expansão de cursos voltados a esse tipo de formação, porém, essa expansão não deixou clara a consolidação de uma política pública voltada à formação de professores do campo no estado de Minas Gerais, uma vez que essas ações ainda não superaram a descontinuidade das políticas públicas predominantes nas últimas décadas.

Em seguida, **Por uma Ciência popular da vida: ancestralidade e Agroecologia na formulação das Ciências da Natureza da Educação do Campo**, Marcelo de Albuquerque Vaz Pupo (Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA) discute aspectos históricos e conceituais acerca da Ciência da Natureza da Educação do Campo. Na pesquisa realizada, o autor ressalta um ensino de Ciências para a Educação do Campo, que faz da Agroecologia e dos modos de apropriação dos agroecossistemas elementos centrais de análise e orientação pedagógica.

Posteriormente, no artigo intitulado **Licentiate Degree in Rural Education: contributions to training monitors of Agricultural Family Schools**, de Diego Gonzaga Duarte da Silva e Lourdes Helena da Silva (Universidade Federal de Viçosa – UFV), os autores analisam as avaliações dos monitores de Escolas Família Agrícolas – EFA sobre as contribuições do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFV para com as práticas pedagógicas desenvolvidas nessas escolas. Segundo os autores, os resultados indicam que a LEDOC tem sim contribuído para a formação dos monitores tanto pela apropriação dos saberes didático-pedagógicos quanto pelo estímulo à realização de práticas interdisciplinares.

Na sequência, em **Escolas com classes multisseriadas no município de Santa Maria de Jetibá-ES: memórias na mediação fotográfica**, de autoria de Juber Helena Baldotto Delboni e Gerda Margit Schütz Foerste (Universidade Federal do Espírito Santo – UFES), objetiva-se compreender os processos de constituição das escolas multisseriadas e os sentidos que lhes são atribuídos junto às comunidades do campo. As pesquisadoras compreendem que é importante situar o debate para além da concepção equivocada de que as escolas multisseriadas são espaços de atraso ou de “anomalia” no sistema educacional. Para elas, essas escolas são espaços vivos de produção da vida, que dialogam com culturas e saberes de agricultores familiares das comunidades do campo.

No artigo **Who Sits at the Table? A female farm activist's experience during the**

De Doorns farm workers strike, South Africa, de Kara Grace Mackay (University of Pretoria, África do Sul), a autora discute o ativismo de uma líder rural na greve dos fazendeiros conhecida como *De Doorns*, entre os anos de 2012 a 2013 na África do Sul. Por meio de uma pesquisa etnográfica, a autora afirma que houve perdas e ganhos entre os trabalhadores agrícolas durante e após essa greve (como o aumento das desigualdades sociais), o que reforça a necessidade de igualdade e justiça social para essa população camponesa que luta por seus direitos.

No texto **Histórias de vida tramadas aos processos formativos de uma professora de escola do campo do município de Restinga Sêca/RS**, de autoria de Mariane Bolzan e Helenise Sangui Antunes (Universidade Federal de Santa Maria – UFSM), as autoras discutem alfabetização e Educação do Campo numa escola localizada em Restinga Sêca, no Rio Grande do Sul. As pesquisadoras compreendem na pesquisa realizada que é importante para o professor alfabetizador que atua em escolas do campo ter melhor visibilidade e valorização diante do trabalho que exerce nessas escolas, pois isso é relevante para o debate sobre os processos de formação nessas instituições que envolvem a alfabetização da população campesina.

O próximo artigo, **Interfaces entre a Educação do Campo e o êxodo rural da juventude camponesa**, de Marizete Andrade da Silva (Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG), a partir de uma pesquisa bibliográfica, a autora comprehende que o fenômeno do êxodo rural da juventude camponesa provém de inúmeros fatores, em que sobressai a ausência de políticas públicas abrangentes. Na pesquisa realizada, a autora ressalta também a realidade objetiva das populações que criam e recriam o espaço do campo como modo de vida.

Em **Projetos educacionais como metodologia de ensino na escola de Educação do Campo Sol Nascente de Confresa-MT**, de Noemí de Souza Ventura e Marcelo Franco Leão (Instituto Federal de Mato Grosso – IFMT), os autores objetivam mostrar a necessidade de desenvolver metodologias de ensino voltadas para a Educação do Campo, analisando o desenvolvimento de projetos educacionais voltados a escolas do campo. No estudo em questão, os autores afirmam que é importante inserir a leitura de livros literários como ação dentro desses projetos, uma vez que pode contribuir significativamente para a aprendizagem dos estudantes.

No próximo manuscrito, **Ciências da Natureza e materialismo histórico-dialético: encontros e desencontros na formação de educadores do campo**, de Emilio Romanini Netto (Universidade Federal do Paraná – UFPR), o autor busca verificar encontros e desencontros do enlace entre a Ciências da Natureza e o materialismo histórico-dialético, ao relacionar com o projeto de formação de educadores do campo. A partir de alguns resultados encontrados, o pesquisador comprehende que o materialismo histórico-dialético é capaz de fundamentar novas análises sobre a realidade natural. Contudo, o autor entende que a disputa de concepção entre os sujeitos envolvidos na execução do projeto de Educação do Campo e os formatos disciplinares dos cursos de Pedagogia e Licenciatura são desconectados, uma vez que os conteúdos dos materiais didáticos das Ciências da Natureza não se relacionam a uma perspectiva co-evolutiva ou histórico-natural.

No trabalho **A aprendizagem da docência de acadêmicas em formação inicial: novas temporalidades**, de Ana Cláudia da Silva Rodrigues, Rayane Pereira Santos e Adrienne Matias Rodrigues (Universidade Federal da Paraíba – UFPB), a partir de um projeto de extensão desenvolvido em escolas do campo da Paraíba, as pesquisadoras objetivaram compreender como ocorre a aprendizagem da docência de acadêmicas a partir das ações desenvolvidas nesse projeto. Segundo as autoras, os resultados indicaram que a aprendizagem da docência não se concretiza sem a articulação dos diferentes espaços formativos da prática pedagógica a partir de novas temporalidades.

Em seguida, o artigo **Formação de professores quilombolas e o Programa Etnomatemática: repensando processos de ensino da Matemática**, de autoria de Érika Lúcia Ferreira de Jesus e Roberto Barcelos Souza (Universidade Estadual de Goiás – UEG), apresenta uma pesquisa desenvolvida no estado de Goiás com estudantes quilombolas. Nessa investigação, os autores afirmam que, para promover o reconhecimento de ações metodológicas para o ensino de Matemática que vise combater às diferenças, a desigualdade e a discriminação e quem sabe vislumbrar a verdadeira equidade nas relações socioculturais, é importante e necessário investir na formação de professores.

Por último, em **Educação do Campo: uma proposta de formação de professores para classes multisseriadas em formato de roda**, de autoria de Flaviana Maria de Oliveira e Roberto Gimenez (Universidade Cidade de São Paulo – UNICID), os autores apresentam uma pesquisa de mestrado realizada em São Paulo cujo objetivo foi investigar a Educação do Campo e a pluralidade existente no contexto escolar, apresentando como produto de intervenção uma proposta de formação continuada em formato de roda de conversa. Na pesquisa desenvolvida, os autores compreenderam que a roda de conversa como proposta para formação docente possibilita aprender a registrar o planejamento e a ação dos procedimentos da roda e a elaboração de diário, o que pode ser considerado salutar para o desenvolvimento de propostas associadas às demandas de inclusão típicas de escolas do campo.

Com a publicação desta edição, a qual traz uma grande diversidade de artigos oriundos de diferentes instituições brasileiras e estrangeiras, a RBEC encerra o ano de 2018 ainda mais forte. Evidentemente, isso é fruto do trabalho sério da equipe editorial e da confiança que os diferentes autores depositam nesse periódico para publicar os resultados de suas pesquisas. Portanto, com o crescimento da RBEC a Educação do Campo ganha maior visibilidade e espaço na sociedade em geral, corroborando a missão dessa revista.

Desejamos a todos e a todas boas leituras e um próspero ano de 2019!

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 e formação de professores. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 3(3), i-iv. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n3pi>

ABNT

ARAÚJO, G. C.; SILVA, C. Educação do Campo e formação. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 3, n. 3, set./dez., p. i-iv, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n3pi>

Arquitectura del pathos en “Los dos principes” de José Martí

Luisa Isabel Rodríguez-Bello¹

¹Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas. Latín. Avenida José Antonio Páez 1020, Distrito Capital. Caracas. Venezuela.

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

RESUMEN. Interpretamos que, en “Los dos principes” de José Martí, el poema dibuja un *pathos* (sentimiento de piedad y compasión) que se nutre de diversas relaciones intertextuales (v.g. un poema de Helen Hunt Jackson, un romance de la tradición popular hispánica y tópicos literarios de Horacio (Quintus Horatius Flaccus), excelente poeta latino). Lo vegetal y animal se emplean simbólicamente: el laurel y el caballo como emblemas de la realeza; el fúnebre álamo representa el dolor y el sacrificio y las lágrimas del pobre campesino, al igual que la oveja, el perro y el pajarito. Martí coloca el sol, símbolo luminoso, en el campo abierto de los pastores, lo que contrasta con el color negro en el mundo palaciego. El ave en el espacio de los pastores representa la trascendencia del ser. La arquitectura del poema se funda en un paralelismo fonosemántico donde proliferan figuras de estilo. Se configura un lector niño más cerca del animal, y se ratifica lo inútil del poder ante la muerte, siendo la esencia del dolor la misma en cualquier contexto sociocultural.

Palabras clave: José Martí, “Los dos principes”, Intertextualidad, *Pathos*, Literatura Infantil.

The architecture of pathos in “Los dos príncipes” by José Martí

ABSTRACT. We interpret that, across "Los dos príncipes" by José Martí, the poem draws a *pathos* (feeling of piety and compassion) that is nourished by diverse intertextual relationships (e.g. a poem by Helen Hunt Jackson, a popular hispanic romance and literary topics of Horace (Quintus Horatius Flaccus), excellent Latin poet). Vegetable and animal signs are symbolically employed: the laurel and the horse as emblems of royalty; the mournful poplar is of pain and sacrifice and tears of the poor peasant, as well as the sheep, the dog and bird. Martí places the sun, a luminous symbol, in the open spaces of the shepherds, which contrasts with the obscure (black) we see in the palatial world. The bird in the space of the shepherds represents the transcendence of being. The architecture of the poem is based on a phonosemantic parallelism, where the figures of style proliferate. A child reader is configured closer to the animal. The poems teaches the reader that, in front of death, royal power is nothing, being the same the essence of pain under any sociocultural context.

Keywords: José Martí, “Los dos príncipes”, Intertextuality, *Pathos*, Children Literature.

Arquitectura do *pathos* en “Los dos príncipes” de José Martí

RESUMO. Interpretamos que em "Os dois príncipes" de José Martí, o poema desenha um *pathos* (sentimento de piedade e compaixão) que se baseia em várias relações intertextuais (por exemplo, um poema de Helen Hunt Jackson, um romance da tradição popular latino-americano e obras literárias de Horácio (Quintus Horatius Flaccus), excelente poeta latino. Vegetais e animais são usados simbolicamente: o louro e o cavalo como emblemas da realeza; o álamo funerário representa a dor e o sacrifício e as lágrimas do pobre camponês, assim como as ovelhas, o cachorro e o passarinho. Martí coloca o sol, símbolo luminoso, no campo aberto dos pastores, que contrasta com a cor negra no mundo palaciano. O pássaro no espaço dos pastores representa a transcendência do ser. A arquitetura do poema baseia-se em um paralelismo *fonosemánico* onde proliferam figuras de estilo. Um leitor infantil é configurado mais próximo do animal, e a inutilidade do poder diante da morte é confirmada, sendo a essência da dor a mesma em qualquer contexto sociocultural.

Palavras-chave: José Martí, “Los dos príncipes”, Intertextualidade, *Pathos*, Literatura Infantil.

Introducción

Nuestro análisis se orienta a demostrar que la eficacia persuasiva de “Los dos principes” -poema que José Martí escribe e incluye en su revista de literatura dedicada a la infancia, *La Edad de Oro* (1889/1989) - yace en la articulación de un *pathos* que ensambla distintas tradiciones e influencias en una estructura rítmico melódica copiosa en figuras de estilo. Una argumentación por *pathos* se propone la “activación o manipulación de los sentimientos del receptor” (Rodríguez-Bello, 1984, p. 164), quien es inducido a la interpretación emotiva del mensaje: “Mediante estos argumentos, el oyente es arrastrado a un sentimiento (tristeza, amor, odio, ira, vergüenza, etc.) por el discurso”. (*ibid*).

Así pues, sobre la base del dolor de un padre ante la muerte del hijo, el poema se construye mediante una sostenida y tensa atmósfera luctuosa, ocurriendo a la par en dos escenarios representativos de dos estratos socioculturales diferentes, uno real y otro pastoril (de campo); semánticamente se erige con base en un término equivalente (hijo), que posee un mismo valor, y dos términos opuestos (rey y pastor), que reflejan dos imaginarios sociales y espaciales distintos, con particulares connotaciones simbólicas. Se

trata de uno de los poemas más estudiados y referidos de la Edad de Oro. Entre las exégesis destacan: la relación intertextual con el poema de Helen Hunt Jackson (Florit, 1889/1980; Chacón y Calvo, 1954/1980; Marinello, 1973/1980); la filiación con el viejo romance castellano (Florit, 1889/1980; Portuondo, 1974/1980; Arias, 1980); la predilección de Martí por trabajar en sus poemas con parejas de conceptos iguales (Portuondo, 1974/1980; De Oraa, 1983); y la intención martiana de interpretar la manera como el dolor por la pérdida del hijo afecta en dos contextos diferentes (Arias, 1980; Díaz Henríquez, 2014).

Retomamos la crítica precedente y, desde una perspectiva hermenéutica, nos propusimos, por una parte, demostrar la arquitectura del *pathos* en “Los dos principes” mediante la precisión de diversos tipos de relaciones intextuales que ocurren, se reactualizan las fijadas por la crítica y se proponen otras, en especial, la substancial que mantiene con la tradición clásica de la poesía horaciana. Por otra parte, interpretamos símbolos e identificamos los juegos del lenguaje que determinan la proliferación de figuras que esculpen la forma, determinan los efectos sonoros y delinean la ética y estética del poema. A continuación, se transcribe el poema, corpus esencial del análisis:

Los dos principes

Idea de la poetisa norteamericana Helen Hunt Jackson

El palacio está de luto
Y en el trono llora el rey,
Y la reina está llorando
Donde no la pueden ver:
En pañuelos de holán fino
Lloran la reina y el rey:
Los señores del palacio
Están llorando también.
Los caballos llevan negro
El penacho y el arnés:
Los caballos no han comido,
Porque no quieren comer:
El laurel del patio grande
Quedó sin hoja esta vez:
Todo el mundo fue al entierro
Con coronas de laurel:
-¡El hijo del rey se ha muerto!
¡Se le ha muerto el hijo al rey!

En los álamos del monte
Tiene su casa el pastor:
La pastora está diciendo
“¿Por qué tiene luz el sol?”
Las ovejas, cabizbajas,
Vienen todas al portón:
¡Una caja larga y honda
Está forrando el pastor!
Entra y sale un perro triste:
Canta allá adentro una voz:
“¡Pajarito, yo estoy loca,
Llévame donde él voló!”
El pastor coge llorando
La pala y el azadón:
Abre en la tierra una fosa:
Echa en la fosa una flor:
-¡Se quedó el pastor sin hijo!
¡Murió el hijo del pastor! (p. 45)

Roces intertextuales

Las relaciones intertextuales las examinaremos a la luz de las teorías sobre este fenómeno. Genette (1997) considera que la conexión entre texto y lector opera de manera abierta y contractual; vislumbra cinco tipo de relaciones de transtextualidad, cuyos términos de denominación están prececidos por los prefijos inter, para, meta, archi e hiper. La intertextualidad es relación de copresencia o presencia efectiva entre dos o más textos; es más explícita, si se corresponde con la cita con o sin comillas, o menos explícita cuando el préstamo no se declara; o todavía menos explícita como en la

alusión. La segunda o paratextualidad es la relación pragmática, menos explícita y más distante, entre el texto y un indicador dentro del texto que define acciones del lector y se convierte en un indicio genérico: “Título, subtítulo, intertítulos; prefacios, postfacios, advertencias, introducciones, etc.; notas marginales, al pie de página, finales; epígrafes” (p. 55). La metatextualidad se corresponde con la crítica; es una relación de “comentario”, “que une un texto a otro texto del que él habla, sin citarlo (convocarlo) necesariamente, y ... sin nombrarlo” (p. 56). La architextualidad es relación muda, articulada por una mención paratextual de adscripción taxonómica: “titular, como en

Poesías, Ensayos, La Novela de la Rosa, etc., o, la mayoría de las veces, infratitular: la indicación Novela, Relato, Poemas, etc., que acompaña al título sobre la cubierta” (p. 56); la obra no necesariamente declara su pertenencia genérica, pues la determinación del status genérico de un texto es asunto del lector, del critico, del público, que puede negarse a aceptar como tal el status reivindicado por la vía del paratexto. La última o hipertextualidad es toda relación que une un texto B, el hipertexto, a un texto A, el hipotexto; el hipertexto deriva de un texto anterior por transformación simple o indirecta (imitación); se trata de un texto “derivado de otro texto preexistente” (p. 57), que puede ser de carácter descriptivo e intelectual, como cuando un metatexto (v.g. la *Poética* de Aristóteles), comenta otro (v.g. Edipo Rey), aunque puede darse el caso de que B no mencione a A, pero existe gracias a él por medio de una operación de transformación, como ocurre con *La Eneida* de Virgilio y el *Ulises* de Joyce que son dos hipertextos que derivan de un mismo hipotexto por medio de operaciones transformativas.

En efecto, hay en “Dos principes” un uso extenso de lenguaje figurado que se erige con base en repeticiones de estructuras que convocan al diálogo, a la comunicación, a la intersección de voces que marcan los roces intertextuales. Estudiar las variadas formas que asumen estas relaciones vendría a cubrir un vacío crítico en torno a una pequeña y valiosa obra para la formación sentimental de la infancia.

El poema de Helen Hunt Jackson en “Los dos principes”

Es evidente que Martí provoca la primera indagación intertextual al declarar su precedente literario mediante el ‘paratexto’ que coloca debajo del título de su poema: “Idea de la poetisa norteamericana Helen Hunt Jackson”. Para Genette (2001): el paratexto es un umbral; permite que el texto se proponga como tal a sus lectores con la posibilidad de entrar (leerlo) o retroceder (o no leerlo). El poema aludido por Martí es *The Prince is dead*, el cual transcribimos con la respectiva traducción del mismo:

The prince is dead

A room in the palace is shut. The king
And the queen are sitting in black.
All day weeping servants will run and bring,
But the heart of the queen will lack
All things; and the eyes of the king will swim
With tears which must not be shed,
But will make all the air float dark and dim,
As he looks at each gold and silver toy,
and thinks how it gladdened the royal boy,
And dumbly writhes while the courtiers read
How all the nations his sorrows heed.
The prince is dead.

The hut has a door, but the hinge is weak,
And today the wind bows it back;
There are two sitting there who not speak;
They have begged a few rags of black.
They are hard at work, though their eyes are wet
With tears which must not be shed;
They dare not look where the cradle is set;
They hate the sunbeam which plays on the floor,
But will make the baby laugh out no more;
They feel as if they were turning to stone
They wish the neighbors would leave them alone
The prince is dead.

(Citado por Chacón y Calvo, 1954/1980, pp. 185-186).

El príncipe ha muerto

Un salón en el palacio está cerrado. El rey y la reina están sentados vestidos de negro. Todo el día los sirvientes llorando correrán y traerán cosas, mas al corazón de la reina todo faltará: y los ojos del rey se inundarán nadarán en lágrimas que no deben ser derramadas, pero qué harán que todo el aire flote denso y oscuro, cuando mira cada juguete de oro y plata, y piensa cómo alegraban al niño real, y se contorsiona mudamente mientras los cortesanos leen cómo todas las naciones prestan atención a su pena. El príncipe está muerto

La choza tiene una puerta, pero el gozne es débil, y hoy el viento la abre; allí hay dos personas sentadas que no hablan; ellos han limosneado unos andrajos negros. Están trabajando mucho, y sus ojos están humedecidos con lágrimas que no deben ser derramadas. No se atreven a mirar el lugar donde está la cuna. Aborrecen los rayos de sol que juegan en el piso, pero que no harán reír más al niño. Sienten que se están volviendo de piedra; quisieran que los vecinos los dejaran solos.

El príncipe está muerto

(Chacón y Calvo 1954/1980, p. 186).

Entre ambos poemas hay una relación “paratextual” como se indicó antes, y otra hipertextual. Esta última determina el trayecto del hipertexto (*The prince is dead*) al hipotexto (“Los dos príncipes”). Florit (1952/1980) apunta otro tipo de relación al considerar que el poema martiano es una adaptación en “romance en versos agudos”, que busca la forma y las palabras en “la vieja fuente de la poesía castellana” (p. 158). Chacón y Calvo (1954/1980) los confronta y afirma que el primero sirve como “fuente de inspiración”, pero con “las notas propias de un romance viejo” (p. 187). Marinello

(1973/1980) apunta cómo Helen Hunt Jackson canta la muerte del señor y la del campesino a través de un contraste que también articula Martí, pero incorporando su personalidad y sensibilidad, “traduciendo un sentimiento humano universal, a una forma tradicional y popular de España” (p. 190). Arias (1980) relaciona ambas composiciones; para él, Martí introduce elementos nuevos y descarta otros, le quita peso poético a la figura del rey, individualiza en la segunda parte a los pastores y les da mayor vivacidad a su sufrimiento, eludiendo “los harapo negros, el recuerdo directo del niño,

la cuna, y en cambio introduce los álamos, las ovejas, el perro, la llamada al pajarito de la pastora y al flor en la fosa” (p. 254); considera que dos señalamientos de la poeta son desarrollados con mayor riqueza: la alusión que ella hace al “odiado rayo de sol”, el cual aparece en Martí en la imprecación de la pastora “¿por qué tiene luz el sol?”; otro es el juicio que ella emite sobre los pastores (*They are hard at work*), lo que en Martí “parece dar pie para la presentación activa del pastor, trabajando precisamente para sepultar a su hijo, con lo que el poema gana en dramatismo y sentido social” (p. 254); añade que, aunque hay respeto por el dolor de los hijos en cualquier contexto, lo emotivo se endereza hacia el amor a los humildes, como “una manera de ir sembrando la semilla de la rebelión ante la injusticia social” (p. 247), juicio este que sólo parcialmente seguimos, pues gusta a Martí, en *La Edad de Oro*, instalarse en un imperativo de igualdad. Uno de los aciertos del poema yace en tratar de mantener un mismo nivel de dolor en ambos estratos sociales representados con el fin de que la lección moral fluya por sí misma y llegue a todos por igual.

Chacón y Calvo (1954/1980) expone que en este poema se actualizan las estructuras de los romances viejos españoles que influyen en la poesía latinoamericana escrita y de tradicional oral, entre ellas, el paralelismo; es “lo popular genuino que vive en el incesante fluir de la tradición” (p. 182). Para él, emplear el procedimiento paralelístico es propio del romance, lo que demuestra con irrefutable argumento al citar una versión oral cubana de la canción compuesta en España con motivo de la muerte de la reina Mercedes, la primera esposa de don Alonso XII:

Las campanas de la iglesia
ya no quieren repicar
porque la reina se ha muerto
y luto quieren guardar.
Los jardines de palacio
ya no quieren florecer
porque Mercedes se ha muerto
y luto quieren tener.
Ya murió la flor de mayo,
ya murió la flor de abril,
ya murió la blanca rosa
rosa de todo Madrid (p. 183).

La tradición de la poesía castellana

Para Marinello (1973/1980), la relación de “Los dos principes” con la tradición se aprecia en el uso del romance de versos octosílabos asonantados: “un caso agudo y pleno de esclarecida servidumbre a los moldes más venerables del idioma y de la poesía”; admira que, siendo Martí el pensador americano más universal de su tiempo, el que anuncia nuevas formas en la poesía, sea quien, “sobre todos los otros, otorga nueva vida a una voz que viene del fondo de la historia española y que cuajó siempre en días de hierro, sangre y fe” (p. 191). Arias (1980) corrobora esta idea. Portuondo (1974/1980) también confirma la fidelidad a la tradición de las viejas gestas y romances, y lo valora como imagen de un dolor universal bajo el aspecto de la muerte que aflige por igual al poderoso y al humilde; considera, del mismo modo, que cualquier influencia es sólo fuente de inspiración, que el valor reside en el producto de una genialidad creadora, que la materia (acto de enterramiento) la toma de Helen Hunt Jackson, pero es creación de Martí la tonalidad y gravedad acorde con lo solemne de la ocasión a través de una gradación ascendente de tono y sentido que culmina en los dos versos finales formados por oraciones exclamativas, independientes desde el punto de vista gramatical “pero” subordinadas

psicológicamente en cuanto presentan el mismo fenómeno bajo su doble aspecto de la muerte del niño y de la pérdida experimentada por los padres” (p. 174).

En efecto, cuando confrontamos “Los dos principes” con el romance a la muerte de la reina Mercedes, se muestra, además de lo dicho por Chacón y Calvo, cómo Martí establece relación intertextual con el poema de la norteamericana y el de la tradición de la poesía hispánica, puesto que además de lo antes expresado, arrastra y trasplanta en su poema la atmósfera de dolor presente en el romance aludido. Esta atmósfera no solo permea los contenidos que se expresan, sino que marca el tono que define la retórica persuasiva dirigida a sembrar un *pathos* en el lector u oyente. Rige, en consecuencia, la presencia viva de una raíz melódica hispana en “Los dos principes”, que alienta la esencia narrativa del poema portadora de sonoridades fonorrítmicas, de léxico, voces y estilos corales de llanto público. Habría que preguntarse si Martí tuvo alguna conciencia de su deuda con esta canción.

“Los dos principes” en la tradición horaciana de la poesía universal

“Los dos principes” de Martí es poema que dialoga, en general, con la tradición literaria de occidente: lenguaje, géneros, estilos. El único momento en que

los padres hablan y se lamentan en “Los dos principes” ocurre en la escena pastoril, lo que permite asociarlo con la égloga - un género para el lamento del pastor por la pérdida del ser querido - y con la elegía, y más específicamente con el *plancto* (*llanto*) como ocurre con Jorge Manrique, quien da continuidad al tópico horaciano. Ecos de la obra poética de Horacio se sienten en su obra para la infancia. En efecto, sabemos que José Martí poseía una refinada cultura clásica grecolatina que se puede leer en *La Edad de Oro*.

Las virtudes, que el poeta latino intenta promover en Roma para coadyuvar en la formación de un nuevo romano con sus *Odas* y *Épodos*, se reactualizan en el propósito martiano de formar un hombre de luz y decoro con su revista para la infancia. En “Los dos principes”, el entronque con el poeta latino deriva del tema, de recursos compositivos y del lenguaje. Desde el punto de vista de la intertextualidad destaca la articulación con una tradición de *topoi* horacianos.

La retórica clásica (Rodríguez-Bello, 1994) considera que los argumentos (por *ethos*, *logos* y *pathos*) se organizan en los denominados “lugares” (*topoi* en griego y en latín *loci*). Los *topoi* son los lugares donde reside cierta categoría de argumento (Corbett, 1990, p. 95). Hay *topoi* ‘comunes’ y ‘específicos’. Los ‘comunes’

expresan estrategias generales de la mente humana para procesar y organizar información: definir, generalizar, clasificar, comparar, relaciones de causa-efecto y pueden aparecer en cualquier tipo de discurso. Los específicos traducen los temas de cada género o especialidad. Dentro de la obra de un autor hay *topoi* (temas) que se repiten. Los *topoi* conforman un conjunto de temas, contenidos y estructuras reificadas, recurrentes.

En las *Odas* y *Épodos* de Horacio, hay *topoi* recurrentes, entre ellos, *carpe diem* (aprovecha el momento) y *aurea mediocritas* (justo medio o dorada medianía), los cuales se exponen en las odas dedicadas a *Sextius* y a *Licinius*, a quienes la voz lírica les aconseja moderación entre dos extremos de vida.

El contraste martiano entre la “casa” humilde y el palacio real está en Horacio. En *Odas* (II, 2) la voz lírica impreca a Licinio y le advierte que vivirá más tranquilo si, siendo precavido, no se arriesga al profundo mar y evita las tempestades (*Rectius uiues, Licini, neque altum/semper urgendo neque, dum procelas/cautus horrescis, nimium premendo/litus iniquom*), pues quien elige ‘la dorada medianía’ (*auream mediocritatem*), seguro (*tutus*) carece de las inmundicias de un techo (*tecti*)

derruido, y tranquilo (*sobrius*) carece de un palacio envidiable (*aula invidenda*). El término horaciano *tecti* se corresponde con “casa” en Martí, *aula*, con “palacio”.

Por otra parte, en la oda a Sextius (I, 4) emite Horacio la famosa frase en la que expone su tesis de que la muerte llega a la casa de todos por igual: *Pallida Mors aequo pulsat pede pauperum tabernas/ regumque turris* [La pálida muerte visita con el mismo pie los ranchos de los pobres y las torres de los reyes] (Traducción nuestra). *Tabernas pauperum* son las “chozas de los pobres”. *Turris regumque* son las altas moradas de los reyes. Ambos términos también son equivalentes a “casa” y “palacio” en “Los dos principes”. Por lo tanto, es horaciana la idea de que el dolor y la muerte son comunes para el pobre y el rico.

Dice el poeta latino en la Oda a Póstumo: “sea que seamos reyes, sea que seamos pobres colonos, todos debemos atravesar las ondas de la Laguna Estigia” (*Odas*, II, p. 14). Por lo tanto, Martí injerta el poema de Helen Hunt Jackson en el patrón métrico del romancero; lo desarrolla mediante tópicos comunes universales inmortalizados en la poesía del escritor latino, quien muestra la correspondencia entre los ciclos de vida y muerte de la naturaleza y del hombre, porque cada uno de ellos posee su primavera e inviernos

propios. Insiste Horacio en recordar al hombre su condición mortal, que el reino de la vida es breve, que la muerte es parte de la vida que, por breve, debe ser disfrutada y vivida con moderación, serenidad y equilibrio ni en un palacio envidiable ni en un techo que se derrumbe. Tanto Horacio, como Helen Hunt Jackson y Martí, utilizan la “casa” como imagen, símbolo y medida del cosmos humano. La relación entre el poema de Horacio y el de Martí es tan estrecha que se puede decir que la isotopía de “Los dos principes” recrea la frase horaciana: *Pallida Mors aequo pulsat pede pauperum tabernas/ regumque turris*. O más bien que el poema de Martí es una trama en vivo del enunciado horaciano. La lectura intertextual permite apreciar que existe un hilo ontológico en la obra de José Martí que se fragua en la historia de los lenguajes, de la cultura. En su deseo vehemente por la definición del ser latinoamericano, acaece en su obra una búsqueda retroactiva de esencias. Otros ecos de Horacio se respiran en *La Edad de Oro*.

Arquitectura estético-argumentativa de “Dos principes”

Portuondo (1974/1980) demuestra que la composición del poema se basa en el paralelismo. La sensualidad de los

terminos y las descripciones procuran un cuadro realista en el que se emplea una técnica usada en los viejos romances que consiste en “una sucesión de escenas independientes que determinan la impresión general” (p. 176): se exhiben, uno tras otro, el escenario, la actitud de los hombres y animales, el dolor de ambos, el entierro, mediante un verdadero paralelismo: lloran los padres, los animales se entristecen y prosigue el tributo, paralelismo radical, pues en cada estrofa final la misma palabra inicia y concluye los asonantes, rey en la primera, pastor en la segunda: “-¡El hijo del rey se ha muerto!/-¡Se le ha muerto el hijo al rey!” Resalta el predominio del dolor por la muerte “que siega las vidas en flor”, que el dolor los iguala a todos. Después de la exquisita exégesis de Portuondo, pareciera que muy poco quedara por hurgar y decir sobre este poema. Diferimos de él, cuando afirma el predominio de un lenguaje libre de imágenes “utilizado siempre en sentido recto” con sólo una posible metáfora, que puede incluso tomarse en su sentido recto: “Echa en la fosa una flor”. Y se pregunta Portuondo ¿Se trata de una flor real o de una metáfora en la que *flor* simboliza al niño muerto?” (p. 73).

En concordancia con De Oraa (1983), reafirmamos la tendencia martiana de trabajar por parejas de conceptos

iguales, lo cual se manifiesta - como también lo revalida Portuondo - en el empleo del esquema del paralelismo. Para nosotros, es esta la figura de estilo básica que sostiene la arquitectura del poema.

En nuestro análisis discursivo, respetamos la sucesión natural de los signos en el poema; reafirmamos la hipótesis ya antes referida de que el paralelismo es esquema que toma Martí de Jackson; mas proponemos que este recurso se desarrolla retórica, formal y semánticamente sobre la base de dos *topoi* comunes y una isotopía. Los *topoi* son ‘causa-efecto’ en la escena del hijo del rey, ‘comparación’ en la del pastor. La isotopía se asume en el sentido que le da Greimás (1971) a este término, es decir, como haz de categorías semánticas redundantes, iterativas, que subyacen en un discurso. La redundancia deriva del tratamiento de un mismo asunto en dos contextos distintos, pero con un mismo impacto.

Rige en el poema una argumentación por *pathos*, orientada a formar y activar los sentimientos del joven destinatario de *La Edad de Oro*, lo que determina la profusión de un léxico solo aparentemente denotativo, con una significativa carga simbólica apropiada para el duelo, que es el sentimiento a compartir con la audiencia (“de luto”, “llora”, “llorando”, “lloran”, “llorando”, “negro”, “entierro”, “se ha

muerto”, “ha muerto”, “cabizbajas”, “triste”, “llorando”, “murió”).

Este léxico configura la isotopía del ‘llanto’ y sustenta las estrategias donde los personajes toman la palabra para asegurar alianza en el dolor. Son estrategias que, dentro de la teoría retórica (Lausberg, 1983), aparecen ubicadas en el lugar de las figuras “frente al público”: “interrogación” (*interrogatio*) y “exclamación” (*exclamatio*). De esta manera, la argumentación por *pathos* se desarrolla mediante un *logos* que juega con un lenguaje figurado apto para dibujar sentimientos en acción y consolidar un modo o una tonalidad basada en el material sonoro de la lengua.

En pocos versos se actualizan rasgos en el interior de un campo semántico que, en este poema, se bifurca en dos para retratar dos mundos, el de la realeza (“palacio”, “trono”, “rey”, “reina”, “holán”, “caballos”, “laurel”, “patio grande”) y el de los pastores (“álamos”, “monte”, “pastor”, “pastora”, “ovejas”, “caja”, “perro”, “pajarito”, “pala”, “azadón”, “fosa”, “flor”), afines en la participación de un mismo nivel de humanidad que define la situación en extremo patética y trágica. Se plasma un mismo tipo de suceso en distintos estratos socioculturales, alto (realeza) y bajo (pastores). Los personajes, en esencia

iguales, difieren en el desempeño de distintos papeles sociales: madre (rey o pastora) y padre (rey o pastor). Los imaginarios espaciales difieren: palacio y campo. Los animales representativos de cada contexto son el caballo en el mundo de la realeza; ovejas, perro y pajarito, en el campestre. En el mundo vegetal, el ‘laurel’ es emblema de realeza; el ‘álamo’ del campo donde se mueven los pastores.

Mundo1: el hijo del rey se ha muerto

El primer suceso del poema se desarrolla mediante el esquema del *topos* denominado ‘causa-efecto’ pero invertido. Primero se presenta el efecto, luego la causa, con lo que se genera una impresión de sorpresa. El efecto es la noticia. Se reseña el suceso directamente mediante la estrategia de la ‘*evidentia*’, figura afectiva mediante la cual se muestran hechos a los ojos del lector que se consideran útiles y suficientes para persuadir: “El palacio está de luto/ Y en el trono llora el rey,/ Y la reina está llorando/Donde no la pueden ver:”. El suceso lo cuenta la voz lírico-narrativa como ocurriendo simultáneo al acto de enunciación, en presente, y por medio de una perífrasis de gerundio. La circunstancia aciaga (“de luto”) expresada a través del predicativo “estar” parece reseñar un evento social, “noticioso”,

contingente e inusual ocurrido en “palacio”, término éste que aparece como el sujeto gramatical del enunciado. Ello explica su uso metonímico, pues “palacio” está en relación de contigüidad con “rey” y “reina”, las personas a quienes realmente aplica el predicado y que luego son verbalizadas.

“Palacio” es ‘metonimia’, figura literaria que se basa en una relación de contigüidad entre el término usado y aquél por el cual se sustituye. Hay un uso estratégico de la sintaxis oracional con el fin de crear verosimilitud a través de la transmisión de un mensaje claro y sencillo que en apariencia disimula los recursos retóricos. Se sigue el orden normal de la frase en español. El sujeto ocupa la posición inicial, excepto en el segundo verso en el que se coloca al final para lograr un balance. Inmediatamente después se enuncia el sujeto de la siguiente oración, con la misma raíz nominal estableciéndose juegos figurales, en este caso, es la figura literaria denominada ‘poliptoton’ al apostar con la misma raíz de la palabra (“llora-llorando” y “rey...reina”) con sus efectos melódicos correspondientes.

La conjunción “y” se utiliza como procedimiento cohesivo al inicio de dos versos consecutivos, lo que desde el punto de vista del estilo aporta sonoridad, mediante el ‘polisíndeton’. El recurso,

unido a la reiterada ‘aliteración’ (de los sonidos /-t/ en los tres primeros versos, de /-r/ en el segundo y tercero, de /-l/ y de /-n/, presentes en los cuatro versos.), crea una textura melódica especial enmarcada y fortalecida por otro esquema retórico denominado ‘quiasmo’ que consiste en la repetición de palabras en cláusulas sucesivas en orden gramatical invertido.

En el ‘quiasmo’ hay cruce de elementos, pero no antítesis. Hay, también, unidad de sentido en los argumentos por *pathos* que se exponen inductiva y gradualmente uno detrás de otro. La iteración del verbo “llorar” que se articula por medio de la atribución de un mismo predicado a sujetos singulares marca el sentido luctuoso y lo devela progresivamente. La sinonimia que forman los predicados referidos a unos mismos sujetos (‘el palacio está de luto’, ‘el rey llora’, ‘la reina está llorando’) crea una redundancia sonora y semántica que equilibra la sintaxis casi geométrica del poema como se demuestra en el ‘quiasmo’. Ante la noticia, se poetiza la actitud o reacción de los hombres.

Llama de nuevo la atención el juego con el orden de los elementos oracionales: “En pañuelos de holán fino/Lloran la reina y el rey:/ Los señores del palacio/ Están llorando también”. Los dos sujetos quedan encerrados dentro del verbo “llorar” y se

articula otro ‘quiasmo’. Ellos contienen un campo semántico: el de los seres humanos en el conjunto palaciego. Se insiste en los mismos pensamientos con el uso de los lexemas nominales (“palacio”, “reina” y “rey”) y verbal (“llorar”). Se insiste sobre el mismo asunto. Hay, entonces, una ‘*expolitio*’, figura afectiva en relación con el asunto, que insiste en el mismo pensamiento antes expuesto. “Palacio”, que tenía una posición privilegiada en los cuatro primeros versos del romance, pasa a una secundaria como complemento nominal de “señores”. Los sujetos (“el rey” y “la reina”) que en los cuatro primeros versos realizan individualmente la acción de llorar, ahora, lloran “en plural”, como lo hacen los “señores”. El “número” como categoría lingüística se usa estratégicamente porque enfatiza el sentido de una “pluralidad”, de un colectivo, que son los integrantes del palacio.

Se reproducen los mismos contenidos con los mismos recursos literarios: ‘metonimia’, ‘poliptoton’, ‘aliteración’ y ‘quiasmo’. Los efectos han sido muchos, en particular, el trágico aristotélico, que se desprende de la actitud de los animales ante la noticia lastimera. De esta manera, el sentido de plural se incorpora al conjunto de seres que comparte el duelo real: “Los caballos llevan negro/ El penacho y el arnés:/ Los

caballos no han comido/, porque no quieren comer:”. Los caballos se seleccionan como representativos de los animales de la nobleza; son mostrados al receptor mediante un sistema descriptivo que integra imágenes cromáticas y afectivas, aliteraciones y doble negación; se les muestra en empatía con los reyes participando del duelo al ostentar el color que identifica el ritual, lo que se exalta en la sintaxis con la anteposición del atributo objetivo. El efecto del dolor se representa en ellos internamente: “no han comido”. La rebeldía que puede generar lo injusto de la muerte de un niño o joven es mostrada a través de ellos: “no han comido porque no quieren”. Por lo tanto, el peso argumentativo de la estrofa se expone a través de los caballos. La simbiosis que se expresa entre el hombre y el animal conduce a su humanización y su uso es estratégico en una literatura para la infancia. Y queda el caballo como ícono de un dolor que penetra los espacios y todos comparten, adquiriendo connotaciones simbólicas. Como emblema de las tinieblas, el caballo representa la “montura” del humano al que siempre acompaña en el viaje hacia el más allá, lo que potencia el sentido mortuorio y de duelo comunitario. Como símbolo de la juventud, aporta indicios sobre la prematura muerte del hijo del rey: “Pero

cuando se pasa el umbral de la pubertad es entonces cuando el caballo llega a ser plenamente ... el símbolo de la impetuosidad del deseo, de la juventud del hombre, con todo lo que ésta contiene de ardor, fecundidad y generosidad” (Chevalier y Gheerbrant, 1995, p. 214).

Hay un uso pragmático del predicativo “negro” (Si “negro” modifica a “el penacho y el arnés” debería estar en plural) en “los caballos llevan negro/el penacho y el arnés”, pero el adjetivo pareciera modificar toda la situación de duelo, por ser el color apropiado para el contexto y la circunstancia lírica.

Por otra parte, la estrofa que habla del acto del entierro (“El laurel del patio grande/ Quedó sin hoja esta vez:/ Todo el mundo fue al entierro/ Con coronas de laurel:/”) se construye argumentativamente a partir del esquema causa/consecuencia. Se prioriza la consecuencia y se coloca en los dos primeros versos, que contiene la presuposición “esta vez”, es decir, que antes nunca el árbol se había quedado sin hojas. La causa está contenida en los versos tercero y cuarto. El perfil sonoro de las estrofas sigue sustentado por la rima en los versos impares y la ‘aliteración’. La ‘hipérbole’ conduce el dinámico desarrollo semántico de un texto que, con breves trazos, construye la imagen de un dolor universal, que se extiende a todos los seres

y elementos: del palacio al rey y la reina; del rey y la reina a los señores; de los señores a los animales; de los animales a los vegetales (“laurel”: que es al mismo tiempo imagen literaria y símbolo de muerte); de los vegetales a “todo el mundo”, el sujeto universal por excelencia.

El dolor universal ha recorrido, en forma progresiva, todas las instancias del acontecer en la tierra. Expele un halo trágico, porque el sufrimiento de los reyes, que sufren sin merecerlo genera compasión (el *eleos* aristotélico), que parece provenir de contemplar en la escena a padres llorando a unos hijos que ellos ven y que el público no. El *pathos* está en la superficie del texto. Es dolor plural. Un sufrimiento común generado por medio de la empatía con un hecho que puede ocurrir a cualquier persona con la cual se comparta un nivel de humanidad. Es la razón del miedo (*phobos*): “porque la compasión se tiene del que padece no mereciéndolo; el miedo es de ver el infortunio en un semejante nuestro” (Aristóteles, *Poética*, II, p. 12). Seguidamente se nos muestra la causa del sufrimiento.

El poema asume la estructura retórica argumentativa de causa-efecto, pero invertida. Primero se enuncia el efecto (el dolor y el llanto) y luego la causa (la muerte del hijo) que coincide con el cierre del romance, una posición privilegiada de

la primera parte del poema: “-¡El hijo del rey se ha muerto!/ ¡Se le ha muerto el hijo al rey!”.

En sólo dos versos, el autor hace alarde de varios recursos estilísticos. Se aprecia una figura literaria “frente al asunto” (aquellas que permiten al emisor enfrentarse o dirigirse directamente a la audiencia)¹ es ^{la} ‘*exclamatio*’. Hay presencia de un ‘quiasmo’ que organiza el lienzo animado de dolor en una totalidad coherente y armónica. Hay un uso consciente y controlado de los recursos del lenguaje para la expresión simétrica de un conjunto penoso y patético, el más trágico. Se ve cómo no interesa destacar la muerte del príncipe. Importa el sentido trágico del *pathos* que se comunica, mediante una particular estructura.

Y por medio de la homología de sentimientos, se prepara para una apropiada comunión con el receptor, de manera que el dolor toque el corazón de todos y que todos sientan *phobos* (miedo, temor). El dolor universal resuena figuradamente, también, por medio del estribillo, recurso digno para el lamento. En efecto, dentro de su visión de la tragedia, Aristóteles incluye el temor y la compasión como pasos previos para llegar a la catarsis. Aquí solo podríamos hablar de un lirismo que resplandece trágicamente y toca o mueve el alma sensible.

Mundo 2: murió el hijo del pastor

El desarrollo del segundo suceso del poema opera como la concreción del *topos* de la comparación, con la particularidad de que una de sus caras ya ha sido desplegada en la primera parte, debido a la técnica compositiva del poema que insiste en develar una parte del asunto, luego otra. El conjunto se descubre al final. Mediante la ‘comparación’, que implica poner dos cosas juntas para encontrar igualdad, diferencia, superioridad o inferioridad, se contrastan dos contextos: uno alto y otro bajo, uno noble y otro plebeyo, pero mientras más diferencias se muestran, más se manifiesta lo que nos iguala en esencia, lo que es común y universal, evitándose en el poema para niños la odiosa presencia de los contrastes sociales, entre un suceso cuya exégesis interpretativa ya hemos realizado, y otro sobre el cual disertaremos.

La expresión del segundo acontecimiento emplea recursos para acrecentar el tono patético. La figura de la ‘*evidentia*’ desenmascara la otra realidad: “En los álamos del monte/ Tiene su casa el pastor:/ La pastora está diciendo/ “¿Por qué tiene luz el sol?””.

Se transita desde lo alto a lo bajo en la escala social; del rey y la reina al pastor y la pastora; de la ciudad al campo en

relación con los ambientes; de la magnificencia del palacio a la morada que aloja los humildes personajes. Se deja atrás al inmortal “laurel” emblema de la inmortalidad adquirida por la inútil victoria, y se revela el fúnebre “álamo” significador de la dualidad del ser, asociado con los infiernos, el dolor y el sacrificio, así como con las lágrimas. El “álamo” es árbol funerario, “simboliza las fuerzas regresivas de la naturaleza, el recuerdo más que la esperanza, el tiempo pasado más que el porvenir de los renacimientos” (Chevalier y Gheerbrant, 1995, p. 69).

El sentido camina de un lado al otro del poema. Son los símbolos y las figuras del lenguaje las que hacen el trabajo estético. En oposición a un dolor, que conmociona a todos y que podría llamarse trágico, se declara uno más íntimo, más lírico. A la madre real los protocolos palaciegos la obligan a silenciarlo: “Y la reina está llorando/donde no la pueden ver”. Es la ironía de los contrastes. A la madre del monte le es permitido el lamento, la queja, y, en consecuencia, el discurso asume una estructura dialógica que dramatiza la historia por medio de la ‘*interrogatio*’, figura que evoca el patrón de la égloga: “¿Por qué tiene luz el sol?”. Es una pregunta retórico-filosófica en la que la pastora despliega el saber popular y

atina en mostrar las inclemencias de un destino que arrebata a los padres la luz, el sentido de la vida. La *interrogatio* contiene una metáfora simbólica en la que yace una analogía del tipo: “sol es a padre como luz es a hijo”. La analogía es invocada por el uso común del verbo “tiene” para los sujetos “pastor” y “sol”. La metáfora traslada al poema el simbolismo de la luz y del sol, como emblemas de energía, fuerza, esplendor, sabiduría, virtudes inútiles para mitigar el llanto por la muerte del hijo, como también lo son los grandes palacios o las gradaciones sociales.

Éticamente, el símbolo en boca de la pastora es un reconocimiento a su sabiduría, que se muestra en su reflexión-reclamo en forma de pregunta. Estéticamente, el símbolo luminoso se emplea para marcar un contraste con la atmósfera obscura, sombría y de negro del primer romance; es requerido tanto para la proporción y el equilibrio del poema montado sobre la diferencia entre dos contextos, como para la expresión de un mismo contenido. “Luz” y “sol” irradian diferentes sentidos, lo cual es algo característico de la naturaleza del símbolo: “El símbolo se afirma desde entonces como un término aparentemente asible cuya inasibilidad es el otro término” (Chevalier y Gheerbrant, 1995, p. 22). La

irradiación del símbolo determina la actitud de padres y animales dolientes.

En la siguiente estrofa (“Las ovejas, cabizbajas,/ Vienen todas al portón:/ ¡Una caja larga y honda/ Está forrando el pastor!”) de nuevo se revela, pero con más patetismo, la empatía del animal, lo que muestra el uso del cuantificador “todas” y la transposición de “el pastor” en el último verso citado. Al mismo tiempo, en escena, aparecen ovejas humanizadas en duelo y el pastor forrando una “caja”, sustantivo éste que podría asumirse como un archilexema del muy extenso conjunto semántico de “cajas” con el fin de evitar el correspondiente lexema fúnebre. Caja es ‘sinédoque’, signo extenso que evita el intenso. Se pinta un cuadro animado en el que el adjetivo “cabizbajas” retrata el sentimiento de las ovejas, mas no se expresa el del pastor quien debe acompañar el dolor con el trabajo de fabricar la caja para enterrar al hijo. En los versos siguientes, se prolonga la empatía de los animales cuando concurren el perro, la pastora y el pajarito a quien ella se dirige: “Entra y sale un perro triste: / Canta allá adentro una voz/- “¡Pajarito, yo estoy loca,/ Llévame donde él voló!”.

La humanización es teatral y trágica por la incorporación del diálogo y por el patetismo que proviene de presentar en la escena animales tristes y cabizbajos al lado

de una madre que, clavada por el dolor, es apenas “voz”, metonimia por demás commovedora. Las palabras de la pastora, en estilo directo, reiteran el recurso de la ‘*exclamatio*’, y contienen un ‘apóstrofe’ en la petición al “pajarito”: “llévame donde él voló”, donde ella ruega su propia muerte. Se sabe que es la madre quien habla por la anáfora “yo” y el atributo en femenino, que junto con “me” son ostensivos de la inferencia. Hay un paralelismo sintáctico en los dos primeros versos del texto citado, que aporta sonoridad y da relieve a los sustantivos “perro” y “voz” ubicados al final del enunciado. El diminutivo “pajarito” rocía el texto de ternura, infunde lo bello y lo sublime. “Los objetos bellos son pequeños”, dice Edmund Burke (1987). Por otra parte, el ruego de la madre señala otro nivel de sentido que mira hacia lo alto, aéreo y etéreo: al ave, al vuelo, a una poética del espacio que deja sembrada la idea de un más allá después de la muerte, un más allá, arriba, donde moran esencias. Es lo absoluto.

Así pues, se sugiere una creencia en la trascendencia del dolor y de las personas que lo experimentan. Las palabras de la pastora contienen el dinamismo del verbo del trayecto a las alturas que es el reino de lo imaginario (“voló”): “En el reino de la imaginación, a toda inmanencia se une una trascendencia” (Bachelard, 1972, p. 14);

esas palabras contienen símbolos apropiados para la elevación: “pájaro” y “luz”. También enuncian el deseo de trascendencia de un “yo” (llevádme): “El vuelo predispone a los pájaros, para ser símbolos de las relaciones entre cielo y tierra ... el ave es la figura del alma escapándose del cuerpo ... las aves simbolizan los estados espirituales...” (Chevalier y Gheerbrand, 1995, p. 154-155).

El poema para niños se aventura con un tema trascendente y delicado. Incorpora una esencia como “pájaro” en diminutivo y la acción de “volar” como parte de la petición de la madre al ave. El uso de tal verbo ya acoge la idea de un viaje hacia las alturas, por lo que se puede relacionar lo dicho por la madre con la vida del espíritu. Ésta se caracteriza por una operación dominante que consiste en querer crecer y elevarse. “... las imágenes poéticas son *operaciones* del espíritu humano en la medida en que nos aligeran, o nos levantan o nos elevan. No tienen sino un eje de referencia: el eje vertical. Son esencialmente aéreas” (Bachelard, 1972, p. 57).

No es casual que los ocho versos precitados que retratan la relación estrecha entre los pastores y los animales, concentren la mayor cantidad de adjetivos del poema. Entre ellos son significativos

“cabizbajas” y “triste”, adecuados para describir el sentimiento de pesar de los “seres humanos” en una situación de pena y de luto. Retratan cómo el duelo contagia a los animales y delinean los sentimientos que se quieren sembrar en la audiencia, los cuales, entonces, derivan de una doble contemplación estética: primero, los animales experimentan dolor contemplando a los pastores en duelo; luego, el lector contempla el dolor tanto de los animales como de los pastores. El hecho representado tiene gran impacto desde el punto de vista de una literatura dirigida al niño en la que el animal es uno de los objetos estéticamente empleados para la persuasión. Además, los adjetivos contienen semas relacionados con la isotopía fundamental del poema: el llanto por la muerte del hijo. Por lo tanto, la presencia del adjetivo en el cuadro de dolor es necesaria para la comunicación de un *pathos* que es consecuencia de la soledad del humilde en luto, en franca contraposición con la compañía de que disfrutaría el poderoso. El adjetivo es aquí instrumento de una argumentación por *pathos* para significar lo trascendente, cuyo momento sublime ocurre en el entierro del niño de campo.

En los versos empleados para representar el entierro del humilde (“El pastor coge llorando/ La pala y el azadón:/

Abre en la tierra una fosa:/ Echa en la fosa una flor:"), resaltan la ‘aliteración’ en el segundo y la permutación del objeto directo para el final. El gerundio predicativo “llorando” muestra el gemido del pastor que ocurre simultáneamente con la acción de realizar el doloroso trabajo de cavar una fosa para enterrar el hijo en flor. Es la primera vez que se usa el verbo “llorar” en la escena fúnebre de los pastores donde se exhibe una situación extrema de soledad opuesta a la del entierro real en el que la mayoría asiste con coronas de laurel. No hay ayudantes para quien no tiene “señores” a su servicio, ni aduladores, ni amigos. Sin embargo, la palabra - que se le ha silenciado a la reina para gritar su dolor - se le concede a la pastora. La libertad del humilde tiene ventajas.

El espectáculo representado *per se* es el mejor estímulo para despertar compasión, commiseración e induce a un tipo de comunicación estética. El lector queda implicado en la escena del sufrimiento. Es un espectáculo *mea res agitur* (el asunto me concierne) en el que el placer deriva de reconocer el sufrimiento del yo en el otro y el del otro en el yo. Es sentimiento compartido, dividido. Es un sentimiento universal el dolor del pastor y de la pastora, que es el mismo del rey y de la reina, que es el dolor del yo que

contempla la escena. La soledad de los pastores es, entonces, relativa. Los acompaña el sentimiento de la audiencia. A ellos la voz autorial les cede, además, el poder de la palabra para influir en los otros. El poema evidencia que lo trágico está en la vida misma, en el propio vivir y morir. Si en la escena anterior se decía que el dolor era universal porque era colectivo, ahora se afirma que es universal porque cada ser humano individual y en soledad lo sufre y padece.

Epilogum

Ubicados al final de ambos romances, el de la realeza y el pastoril, los versos, “-Se quedó el pastor sin hijo!-¡Murió el hijo del pastor!”, responden a la estructura del estribillo. Ambos finales se asemejan parcialmente. Coincidén en los procedimientos figurales: ‘*exclamatio*’ y ‘*quiasmo*’. El uso del estribillo consolida la existencia de un paralelismo fonosemántico como principio que da soporte a la arquitectura estética de un poema profusamente figurado, cuya estructura retórica se monta sobre una misma isotopía (‘llanto por la muerte del hijo’) que se pasea por dos escenarios, y nos enseña que el poder es inútil ante la muerte.

Creemos, pues, haber demostrado que la arquitectura del *pathos* en “Los dos principes” de José Martí se sustenta en: a) relaciones paratextuales e hipertextuales con el poema de Helen Hunt Jackson; b) relaciones intertextuales de carácter sonoro y de atmósfera luctuosa con el poema a la muerte de la esposa del rey Alfonso XII; c) relaciones intertextuales con tópicos horaciones universales, v.g. *carpe diem* y *aurea mediocritas*; d) el esquema riguroso del ‘paralelismo’ desplegado mediante el desarrollo de dos *topoi* o lugares comunes: ‘causa-efecto’ y ‘comparación’; e) la profusión de figuras literarias de orden formal como el ‘quiasmo’ y de carácter afectivo en relación con la materia tratada, v.g. ‘*exclamatio*’ e ‘*interrogatio*’; f) exhibición de contrastes sociales que tienden a mostrar la lección moral de que todos, como seres humanos, estamos expuestos a experimentar sentimientos trágicos de temor y compasión trágica. Como expresa Díaz Henríquez (2014), en Martí, para todo padre “independientemente del linaje”, el hijo ocupa lugar privilegiado lo que evidencia su pensamiento humanista, que “integra en un todo único: lo ético, lo estético, lo social y lo cultural”.

Subyace la idea de la fragilidad social e ideológica del colectivo llorando con el poderoso, masa que, en

oportunidades, se deja irracionalmente arrastrar por espectáculos sobrecogedores relacionados con lo noticioso de la muerte de un personaje palaciego, o mediático, masa que le rinde copioso tributo. Con el humilde nadie llora: está ‘solo’ en su duelo; solo él, en intimidad, está con su difunto hijo y le es ineludible manejar la pala y el azadón en hora extrema. En uno de sus epigramas, dice Marcial (s/f): “*ille dolet vere qui sine teste dolet*” (I, 33) (Llora de verdad aquel quien llora sin testigo”) (Traducción nuestra). Podríamos inferir que a los pastores les dejan llorar, mientras que a los reyes la ignorante multitud se lo impide. En consecuencia, se desprende una ironía.

Llama la atención que el cuantificador “todo” se pasea por una y otra ala del poema en “Todo el mundo fue al entierro/Con coronas de laurel” y “Las ovejas, cabizbajas, vienen todas al portón”. Es decir, el humano y el animal forman dos conjuntos con similar función: la de acompañar a los padres en duelo. A los padres reales siguen hombres. A los padres campesinos un rebaño de ovejas. Dado el hecho de que el hablante lírico dispensa la palabra a este último grupo al cual solo animales acompañan, podría afirmarse que el autor se ubicaría más cerca de un grupo que de otro, configurando de esa manera como lector ideal de *La Edad de Oro* a uno

más cerca del animal y más compasivo con él, como es el niño.

Para concluir, resulta oportuno recordar a Samuel Gili Gaya (1972), quien considera que el pequeño posee un sistema expresivo autosuficiente que los adultos nunca acaban de entender, y refiere la anécdota del padre que llevó a un hijo suyo de cuatro años a un museo de pinturas, y ambos se detienen ante un cuadro del circo romano donde los cristianos son despedazados por las fieras; el padre al observar que el niño miraba la escena, afligido ante tan bárbaro espectáculo, le dice: “-¿Te pones triste, verdad?” Y el niño responde? “- Sí, mira ese pobre tigre no tiene cristiano”. La anécdota demuestra cómo las palabras “tigre” y “cristiano” tenían para los dos interlocutores muy distintas repercusiones evocadoras, muy distintas adherencias representativas y sentimentales. A estas adherencias sentimentales del niño, atiende José Martí en su poema y en *La Edad de Oro*, uno de cuyos propósitos es educar al futuro hombre latinoamericano, cumpliendo con la máxima horaciana de que la poesía debe ser dulce y útil: divertir y enseñar.

Bibliografía

Arias, S. (1980). Martí como escritor para niños a través del análisis de dos textos de *La edad de Oro*. En *Acerca de la Edad de*

Oro (pp. 243-281). Ciudad de la Habana. Centro de Estudios Martianos.

Aristóteles (1967). *Obras*. Madrid: Aguilar.

Bachelard, G. (1972). *La poética del espacio*. México: Fondo de Cultura Económica.

Burke, E. (1997). *Indagación filosófica sobre el origen de nuestras ideas acerca de lo sublime*. Madrid: Tecnos.

Chacón y Calvo, J. M. (1954/1980). Lo popular hispánico en “Los dos principes”. En *Acerca de la Edad de Oro* (pp. 179-187). Ciudad de la Habana. Centro de Estudios Martianos.

Chevalier, J., y Gheerbrant, A. (1995). *Diccionario de los símbolos*. Barcelona: Edit. Herder.

Corbett, E. (1990). *Classical Rhetoric for the modern student* (third edition). New York: Oxford University Press.

De Oraa, F. (1983). De la Fuente con Dos ramas: Contribución a una lectura “poética” de Versos Sencillos”. *Anuario del Centro de Estudios Martianos*, 6, 168-176.

Díaz Henríquez, S. (2014). Los dos principes de José Martí. [en línea]. En La Jiribilla. Recuperado de http://www.epoca2.lajiribilla.eu/articulo/77_75/los-dos-principes-de-jose-marti [fecha de consulta: 1 de noviembre de 2017].

Florit, E. (1889/1980). Los versos de La Edad de Oro [1952]. En *Acerca de la Edad de Oro* (pp. 157-160). Ciudad de la Habana. Centro de Estudios Martianos.

Genette, G. (2001). *Fronteras*. México: Siglo veintiuno editores.

Genette, G. (1977). La literatura a la segunda potencia. En *Intertextualité: Francia en el origen de un término y el desarrollo de un concepto* (pp. 53-62.). Desiderio Navarro, selección y traducción. La Habana: Casa de Las Américas.

Gili Gaya, S. (1972). *Estudios del lenguaje infantil*. Barcelona: Bibliograf.

Horace. (1929). *Satires, Epistles, and Ars Poetica*. H. Rushton Fairclough, H. (trad.). Cambridge: Loeb Classical Library/Harvard University Press.

Lausberg, H. (1983) *Manual de Retórica*. Madrid: Gredos.

Martialis, M. Valerius. (s/d). Epigrammaton, Liber I, 33. Poema recuperado de http://www.thelatinlibrary.com/martial/mar_t1.shtml [fecha de consulta: 1 de noviembre de 2017].

Marinello, J. (1973/1980). Tradición y novedad en los versos de *La Edad de Oro*. En *Acerca de la Edad de Oro* (pp. 188-191). Ciudad de la Habana. Centro de Estudios Martianos.

Martí, J. (1946). *Obras completas*. La Habana: Editorial Lex.

Martí, J. (1989). *La Edad de Oro*. La Habana: Editorial Letras Cubanas/ Centro de Estudios Martianos.

Portuondo, J. A. (1974/1980). Análisis de la obra poética: “Los dos principes”. En *Acerca de la Edad de Oro* (pp. 164-178). Ciudad de la Habana. Centro de Estudios Martianos.

Rodríguez-Bello, L. I. (1994). Argumentos por ethos, logos y pathos. En *Estudios de Lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua materna* (155-173). César Villegas Caracas: Asovele.

ⁱ Dedicatoria: A Maryana Edith Rodríguez-Williams.

Informações do artigo / Article Information

Recibido en : 28/10/2017
Aprobado en: 24/04/2018
Publicado en: 25/12/2018

Received on October 28th, 2017
Accepted on April 24th, 2018
Published on December 25th, 2018

Contribuciones en el artículo: La autora fue la responsable de todas las etapas y resultados de la investigación, a saber: elaboración, análisis e interpretación de los datos; escritura y revisión del contenido del manuscrito; y aprobación de la versión final que se publicará.

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.

Conflictos de interés: La autora declaró no haber ningún conflicto de interés referente a este artículo.

Conflict of Interest: None reported.

Orcid

Luisa Isabel Rodríguez-Bello



<http://orcid.org/0000-0002-7319-8041>

Cómo citar este artículo / How to cite this article

APA

Rodríguez-Bello., L. I. (2018). Arquitectura del pathos en “Los dos principes” de José Martí. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 3(3), v-xxix. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n2pv>

ABNT

RODRÍGUEZ-BELLO., L. I. Arquitectura del pathos en “Los dos principes” de José Martí. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 3, n. 3, set./dez., p. v-xxix, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n2pv>

Alimentación escolar y promoción del desarrollo: perspectivas en Santa Lucíaⁱ

Patrícia Andrade de Oliveira e Silva¹

¹Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Instituto de Economia e Relações Internacionais. Avenida João Naves de Ávila nº 2121, Santa Mônica. Uberlândia - MG. Brasil.

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

RESUMEN. Los programas de estímulo a la alimentación escolar son relevantes pues contribuyen a la formación de los(as) alumnos(as) y comunidades. Analizando el caso de Santa Lucía (en el Caribe), destaca el proyecto Fortalecimiento de los programas de alimentación escolar en el marco de la iniciativa América Latina y el Caribe sin Hambre 2025, desarrollado por la Cooperación del gobierno brasileño junto con la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO). El proyecto, que se llevó a cabo entre 2009 y 2017, fue desarrollado en más de 10 países y tenía como objetivo principal fomentar la alimentación escolar sustentable. El proyecto se inició entre 2014 y 2015 en Santa Lucía, donde hay cuatro escuelas-piloto. Dos de ellas se ubican en áreas rurales, y son las que presentan los mejores resultados. La ponencia tiene como objetivo analizar los efectos del proyecto en Santa Lucía, profundizando en el análisis realizado por la evaluación externa conducida entre FAO y gobierno brasileño. La metodología es una revisión bibliográfica de los principales documentos oficiales y de la situación en Santa Lucía. Los principales resultados expresan una mejor participación de los alumnos en la escuela, fortalecimiento de la gestión escolar, entre otros.

Palabras-clave: Alimentación Escolar, Desarrollo Rural, Cooperación Internacional, Brasil, Santa Lucía.

Development impacts of school feeding program: perspectives in Saint Lucia

ABSTRACT. School feeding programs are very important because it enhance students and communities. Analyzing Santa Lucia case (in Caribbean), the Strengthening of School Feeding Programmers in Latin America and Caribbean inside in the initiative of Latin America and the Caribbean without Hunger 2025, developed by Brazilian Government cooperation with the Food and Agriculture Organization of United Nations (FAO). The project, started in 2009 and ended in 2017, developed in more than 10 countries and the main objective was promote sustainable school feeding. In Santa Lucia, the project began in 2014/15, with four schools attending it, two of them in rural areas, which presented best results. The paper objective is to analyze the effects of the project in Santa Lucia, deepening the analysis carried out by the external evaluation conducted between FAO and Brazilian government. The methodology is a bibliographic review of the official documents and the reflection about Saint Lucia. The main results are very positive, with an expressive improvement in the participation of students, strengthening of school management, among others.

Keywords: School Feeding, Rural Development, International Cooperation, Brazil, Saint Lucia.

Alimentação escolar e promoção do desenvolvimento: perspectivas em Santa Lúcia

RESUMO. Os programas voltados para a promoção da alimentação escolar são relevantes por contribuírem para a formação de estudantes e comunidades. Analisando o caso de Santa Lúcia (no Caribe), se destaca o projeto Fortalecimento de Políticas de Alimentação Escolar no âmbito da iniciativa América Latina e o Caribe sem Fome 2025, desenvolvido através da cooperação do Governo Brasileiro com a Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (FAO). O projeto, em vigor entre 2009 e 2017, foi desenvolvido em mais de 10 países e teve como objetivo principal promover a alimentação escolar sustentável. Em Santa Lúcia, o projeto teve início em 2014/15, com quatro escolas-piloto, sendo duas em áreas rurais e que apresentam os melhores resultados. O objetivo do artigo é analisar os efeitos do projeto nesse país, aprofundando a análise realizada pela avaliação externa realizada entre a FAO e o governo brasileiro. A metodologia é uma revisão bibliográfica dos principais documentos oficiais e da situação em Santa Lúcia. Os principais resultados são consideravelmente positivos, com expressiva melhora na participação dos alunos na escola, fortalecimento da gestão escolar, entre outros.

Palavras-chave: Alimentação Escolar, Desenvolvimento Rural, Cooperação Internacional, Brasil, Santa Lúcia.

Introducción

La alimentación escolar es una política social relevante, con condiciones de crear caminos saludables, mejorando las condiciones de vida de las poblaciones locales. En América Latina y el Caribe, hace muchos años que se han desarrollado diversos programas de estímulo a la alimentación escolar, por parte de las agencias internacionales y los gobiernos federales, lo que ha contribuido al bienestar de los niños, de sus familias, de su comunidad y a la oferta de alimentos.

Según FAO y OPS (2016) la alimentación escolar es una estrategia para la modificación y construcción de una demanda de alimentos, involucrando diversos sectores del gobierno y diversas instancias de la sociedad. Los ministerios involucrados en esa temática son muchos, especialmente los de Educación, Salud, Agricultura y Pesca, Economía/Hacienda e Industria/Comercio.

En ese escenario, se destaca el proyecto *Fortalecimiento de los programas de alimentación escolar en el marco de la iniciativa América Latina y el Caribe sin Hambre 2025*, viabilizado por la cooperación de Brasil con la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO). Según FAO, ABC y FNDE (2017b, p. 11), este proyecto “tenía como objetivo general

contribuir con el desarrollo y el fortalecimiento de políticas públicas de alimentación escolar en los países cooperantes”. Para el logro de este objetivo, se implementaron las siguientes políticas: 1. Institucionalizar Programas de Alimentación Escolar Sustentables (PAES), 2. Desarrollar la educación alimentaria y nutricional, promoviendo la elección de hábitos alimentarios saludables, 3. Elevar la oferta de alimentos adecuados en los ambientes escolares.

Además, según FAO, ABC y FNDE (2017b) el proyecto involucró a 17 países de 2009 a 2017, con diferentes niveles de estructura, organización e implementación en cada país, de acuerdo con las condiciones y contextos históricos de cada país. El marco referencial para la construcción de los proyectos se fundamentó en el ejemplo de la política brasileña, a través del Programa Nacional de Alimentación Escolar (PNAE), un programa reconocido internacionalmente como de gran calidad, capaz de ofrecer soporte para los gestores gubernamentales latinoamericanos.

En el Caribe, la situación de la inseguridad alimentaria es una cuestión histórica y actualmente está mezclada con nuevos desafíos, como por ejemplo la obesidad infantil. Según los datos

disponibles en FAO (2015b), el porcentaje de personas que no podían satisfacer solamente sus necesidades alimentarias en los países de la comunidad caribeña (llamado como CARICOM) era distinto en los países, siendo que en Haití era del 23,8% en 2014 y en Santa Lucía era del 1,6% en 2006. Observando los datos ampliados, sobre el porcentaje de personas que no podrían satisfacer sus necesidades alimentarias y no alimentarias hay un incremento relevante, siendo el 58,5% en Haití y el 28,8% en Santa Lucía, en 2014. Es mundialmente conocida la situación de Haití, uno de los países más pobres de Américaⁱⁱ y por ello, las estadísticas para los demás países del CARICOM son más parecidas a las de Santa Lucía.

Según Albert et al. (2007), Beckford (2012), Henry (2012), la reducción de la inseguridad alimentaria (que afecta a menos del 5% de las personas en la mayoría de los países) tiene una correlación estricta con el aumento de los proyectos gubernamentales y no gubernamentales para la erradicación del hambre. Destaca la preocupación de las Naciones Unidas después de 1990 (debido a los efectos negativos de la liberalización económica en casi todos los países de América Latina y el Caribe).

Otro problema que tampoco está siendo tratado como debería y los autores

llaman la atención es la elevación de la obesidad en los países del CARICOM, especialmente de la obesidad infantil. En 2001, el porcentaje de obesidad infantil era del 11% en San Vicente y las Granadinas y también en Dominica, la desnutrición o malnutrición entre los niños de 5 años de edad era del 0,7%, mientras que la tasa para la obesidad era del 9.4%. (Albert et al., 2007).

Debido a este escenario, la Organización para Alimentación y Agricultura de las Naciones Unidas (FAO), la Organización Mundial de la Salud (OMS) y los gobiernos locales están desarrollando diversos proyectos, individualmente o en cooperación, para satisfacer las necesidades específicas de la población. Entre las acciones destaca el proyecto *Fortalecimiento de los programas de alimentación escolar en el marco de la iniciativa América Latina y el Caribe sin Hambre 2025*, conocido también como *proyecto 180*. Los resultados en Santa Lucía, según FAO, ABC y FNDE (2017b) fueron exitosos, puesto que los proyectos se iniciaron en 2014/2015 y ya hay diversos avances institucionales, políticos, en las escuelas, etc.

No obstante, todavía persisten desafíos en el desarrollo interno y externo del proyecto y también en la

institucionalidad de los programas. En este sentido, la ponencia intenta analizar los efectos del proyecto en Santa Lucía (sus límites y conquistas), aportando sugerencias para las acciones futuras. Para ello, el análisis será dividido en: 2) contexto regional y antecedentes del proyecto, 3) principales resultados de Santa Lucía, 4) límites y desafíos, 5) consideraciones finales y, por último, 6) las referencias.

Contexto regional y antecedentes del proyecto

Contexto regional

La comunidad caribeña (CARICOM) es un grupo de quince países, como

mostramos en la figura 1, que según Saint Ville, Hickey y Phillip (2015) ha sido identificada como vulnerable a los cambios debido a su extensión, a la exposición a la naturaleza, a la unicidad ecológica y a vulnerabilidad socioeconómica. Según las estadísticas de la CEPALⁱⁱⁱ, 12 de los 15 miembros son islas y están situados en un área de 60.000 kilómetros cuadrados. Los rendimientos y la población de CARICOM son muy heterogéneos, ya que en Bahamas es posible encontrar rendimientos de USD 21,000 y menos de 800 dólares en Haití en 2012, mientras el porcentaje de crecimiento en CARICOM fue del 2.4% en el mismo año.

Figura 1. Comunidad Caribeña (CARICOM). Países miembros en amarillo.



Fuente: Caribbean 360.

Recuperado de: <http://www.caribbean360.com/business/caricom-to-harmonise-caribbean-business-rules>

En Santa Lucía, según datos del National Office (2015), hay casi 172 mil habitantes y en 2012 había una esperanza de vida de 75 años para los hombres y 83 para las mujeres y un decrecimiento de la mortalidad infantil del 21,3 (a cada 100.000 nacimientos) en 2005 al 16,2 en 2012. Casi el 90% de los niños frecuentan la escuela primaria y secundaria y por eso la alimentación escolar es una cuestión a tener cada vez más en cuenta, siempre buscando combatir la desnutrición y que, como en los demás países caribeños, ha presentado mejoras en los últimos años.

La desnutrición se estima a partir de la privación de alimentos, buscando el porcentaje de personas que tienen menos energía diaria de la necesaria para llevar una vida saludable. “El número de personas desnutridas en el Caribe disminuyó de 8,1 millones en 1990-92 a 7,5 millones en 2014-16, una disminución

de alrededor del 7,4 por ciento”, como demuestra la tabla 1. (FAO, 2015, p. 1).

Aun así, a pesar de la disminución de la inseguridad alimentaria, surgieron nuevos problemas en las últimas décadas, especialmente los relacionados con el incremento de la obesidad infantil. Según Henry (2012), el porcentaje de hombres y mujeres con obesidad creció exponencialmente en las últimas décadas y el coste de la obesidad puede estimarse en función de sus efectos para el diagnóstico de dos principales enfermedades: diabetes e hipertensión. Según este mismo estudio, los países con mayores costes de obesidad fueron Jamaica (USD 146,5 millones), Trinidad y Tobago (USD 48,4 millones) y Guyana (USD 38,0 millones), con muchos otros costes indirectos como hospitalización, medicamentos, muertes prematuras, etc.

Tabla 1. Número (en millones) y predominio (%) de personas en desnutrición en el Caribe.

	Millones					Predominio (%)				
	1990	2002	2007	2011	2016	1990	2002	2007	2011	2016
Caribe	8,1	8,2	8,3	7,6	7,5	27	24,4	23,5	20,8	19,8
Antigua y Barbuda	<0,1	<0,1	<0,1	<0,1	<0,1	15,9	42	28,1	23,2	13,9
Bahamas	<0,1	<0,1	<0,1	<0,1	<0,1	9,5	6	8	7,5	5,6
Barbados	n/a	<0,1	<0,1	n/a	n/a	<5	5,2	6,7	<5	<5
Dominica	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	<5	<5	<5	<5	<5
Granada	<0,1	<0,1	<0,1	<0,1	<0,1	17,5	31	26,6	23,1	18,7
Haití	4,4	4,8	5,4	5	5,7	61,1	55,2	57,1	50,6	53,4
Jamaica	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	10,4	7,3	7	8,2	8,1
Sta. Lucía	<0,1	<0,1	<0,1	<0,1	<0,1	12,8	11,8	11,3	12,8	12,2
San	<0,1	<0,1	<0,1	<0,1	<0,1	20,7	16,8	9,2	6,8	6,2

Vicente y Granadinas										
Trinidad y Tobago	0,2	0,2	0,2	0,1	0,1	12,6	11,9	11,7	10,2	7,4
Belice	<0,1	<0,1	n/a	<0,1	<0,1	9,7	5,8	<5	5,7	6,2
Guiana	0,2	<0,1	<0,1	<0,1	<0,1	22,8	9,7	10,4	11,9	10,6
Suriname	<0,1	<0,1	<0,1	<0,1	<0,1	15,5	13,9	11,5	8,7	8

Fuente: Adaptado de FAO (2015).

Este comportamiento de los adultos tiene efectos en la cultura alimentaria y afectará a sus hijos y a toda la comunidad. Por ello, según Albert et al. (2007), desde los años 1990 Las Naciones Unidas empezaron a través de la FAO un proceso de desarrollo de herramientas de educación nutricional llamado “Directrices alimentarias”, para abordar los problemas nutricionales en 4 países del Caribe: Dominica, Granada, Santa Lucía y San Vicente y las Granadinas, durante el período 2004 -2007. Este fue uno de los primeros pasos para mostrar (especialmente en los agentes públicos) la importancia de una alimentación escolar adecuada, pues según los mismos autores las directrices constituyeron un proceso sólido para la comprensión de las necesidades de cada país y las prácticas necesarias en los hogares. “Esta situación creó un sentimiento de pertenencia entre las distintas partes interesadas y dio credibilidad a las recomendaciones”. (Albert et al., 2007, p. 346).

Después de esa iniciativa, otro proyecto que fue desarrollado en esta

región fue “Fortalecimiento de los programas de alimentación escolar en el marco de la iniciativa América Latina y el Caribe sin Hambre 2025 - GCP/RLA/180/BRA”, que empezó en 2009 en los países latinos y las primeras experiencias caribeñas fueron desarrolladas entre 2013 y 2015.

Antecedentes del Proyecto

Según los trabajos desarrollados por FAO, ABC y FNDE (2014, 2010, 2012, 2017, 2017b), el proyecto fue un Programa de Cooperación Internacional entre el Gobierno Brasileño (con la Agencia Brasileña de Cooperación, la ABC, y el Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación, el FNDE) y la FAO firmado en 2008, cuyas actividades fueron desarrolladas hasta 2017 en 17 países de América Latina y el Caribe para la implementación de programas de alimentación escolar sostenibles. El programa empezó con 5 países y pasó por cuatro revisiones donde fueron siendo agregados nuevos países y metas. La

última revisión, en 2014, consolidó las metodologías de implementación conjunta entre Brasil y la FAO, basadas en los principios de la cooperación Sur-Sur (CSS). La estrategia de intervención fue centrada en cinco pilares, que se transformaron en 5 acciones estratégicas:

- 1) Fortalecimiento, promoción de debates, reflexiones, acción intersectorial, creación de comités técnicos locales e institucionalización del apoyo y participación de los gobiernos, la sociedad civil, la comunidad, la escuela, etc.,
- 2) Desarrollo de las capacidades humanas y técnicas para implementar programas de alimentación escolar sostenibles,
- 3) Implementación, monitoreo y evaluación de Escuelas Sostenibles, con vistas a la aplicación práctica de los conceptos desarrollados en los cursos en todos sus niveles incluyendo la construcción y reforma de las escuelas, implementación de prácticas alimentarias saludables, creación de huertos escolares, participación de agricultores familiares, etc,
- 4) Difusión de conocimientos e información, a través de publicaciones y en la web,
- 5) Gestión, monitoreo y evaluación.

Hay una gran lista de materiales que se generaron para sistematizar las etapas del proyecto, pero los más destacables

serían: i. La evaluación externa realizada en 2017 (FAO, ABC y FNDE, 2017b), ii. El documento de revisión sustantiva de 2014 (FAO, ABC y FNDE, 2014), y iii. El estudio de caso realizado en ocho países en 2013 (FAO, ABC y FNDE, 2013). Los principales resultados generales hasta 2017 por el proyecto en los países fueron: a) una evolución relevante de la gestión y la institucionalización de procesos, leyes, etc., b) el desarrollo de capacidades humanas, c) la implementación y gestión de las Escuelas Sostenibles y, finalmente, d) la efectiva promoción de programas de alimentación escolar. (FAO, ABC y FNDE, 2017b).

A través del proyecto, los resultados positivos alcanzados por los países participantes, especialmente entre 2012 y 2014, y el conocimiento de la experiencia brasileña llamaron la atención de la comunidad caribeña, e incentivó su interés por desarrollar iniciativas en sus países. Los resultados fueron positivos, especialmente en Santa Lucía, como se demostró en la evaluación externa realizada en 2017, cuando fue posible percibir el alcance de las actividades realizadas entre 2014 y 2017, en poco tiempo y con visibles resultados institucionales, regionales y escolares.

La metodología de la evaluación externa englobó entrevistas en tres grupos:

a) Actores nacionales y regionales: miembros de los gobiernos locales y / o del gobierno brasileño que proporcionaron apoyo al proyecto, b) Actores técnicos: miembros de la FAO, FNDE y ABC en sus diferentes competencias y c) Actores locales: comunidad escolar, agricultores familiares, voluntarios y comunidad local involucrada con el proyecto. Se buscaron datos cuantitativos y cualitativos sobre el desempeño del proyecto en el país y esas informaciones fueron sistematizadas en tablas y/o gráficos y temas principales que no podrían ser tratados gráficamente. Para los datos cualitativos se generó una escala de evaluación donde las cuestiones eran cualificadas en una escala de pésimo a muy bueno. (FAO, ABC y FNDE, 2017b).

Debido a su importancia, la próxima sección sistematizará los resultados obtenidos en la evaluación externa y profundizará el análisis para después verificar los límites y desafíos para la isla, la región y la propia continuación de las acciones ya existentes.

Los principales resultados del proyecto: El caso de Santa Lucía

El proyecto colaboraba efectivamente para el país, con más calidad en la alimentación escolar, disminuyendo el desperdicio, incluyendo a los agricultores familiares y enseñando a los niños la relevancia de la agricultura. (Jefe de extensión rural de Santa Lucía). (FAO, ABC y FNDE, 2017b).

A partir del desarrollo del proyecto fue viabilizada la cooperación técnica con foco en la alimentación escolar sostenible, pues la unión de la *expertise* brasileña con el marco institucional de la FAO y así como el protagonismo de los países favoreció en una atmósfera positiva en todos los países. Algunos obtuvieron más éxito que otros, pero hay que considerar las diferencias internas y también el tiempo de actuación. Una de las actividades más destacables fue la consolidación y multiplicación de las Escuelas Sostenibles, que significaron la concreción del proyecto con alcance directo en los niños, la comunidad escolar y local. Otro factor importante fue la creación de nuevas capacidades en cada país, especialmente para gestionar las políticas, un legado importante no solamente para los países, sino especialmente para la cooperación internacional, donde las iniciativas brasileñas se transformaron en ejemplo para otros países. (FAO, ABC y FNDE, 2017b).

Es necesario destacar también que el proyecto tuvo inicio en 2009 y continuó (después de algunas renovaciones) hasta diciembre de 2017. Uno de los principales objetivos era garantizar que los países participantes alcanzasen autonomía para continuar haciendo sus actividades después de culminado el proyecto. En Santa Lucía,

el proyecto empezó sus actividades a finales de 2014 y principios de 2015. Oficialmente hay dos escuelas-piloto (*Belle - Vue y Marchand Combined School*) que recibieron recursos directos y después dos escuelas más que no los recibieron directamente (*Vieux - Forty Primary y Ciceron Combined School*), aunque la asistencia técnica era realizada por el equipo del proyecto.

Todas las escuelas tuvieron huertos escolares implementados con la llegada del proyecto y fueron ocho los seminarios realizados para la implementación de las Escuelas Sostenibles, además de cuatro eventos nacionales sobre el tema y la realización de nueve cursos presenciales, no-presenciales y mixtos con aproximadamente 25 participantes, compuestos por miembros del gobierno, del comité nacional, directores de escuela, profesores, etc.

Para comprender los resultados obtenidos hasta 2017 en este país, es necesario hacer una división del análisis en: a) resultados institucionales y de gestión del proyecto, b) resultados locales y c) externalidades positivas.

Resultados Institucionales y de Gestión del Proyecto.

En relación con la institucionalidad y gestión, las temáticas evaluadas por FAO,

ABC y FNDE (2017b) podrían ser clasificadas como: i. Articulación e Intersectorialidad, ii. Cambio de Paradigma y Marcos Legales y iii. Participación Social. Uno de los mayores triunfos de Santa Lucía fue la consolidación del Comité Nacional para Alimentación. Este comité realizaba reuniones mensuales y contaba con la participación de representantes de diversos ministerios: educación, salud, agricultura, etc.

También es importante resaltar la participación del sector privado en ese país, pues fue el único de los 17 países que contó con una acción representativa del sector privado, a través de una empresa de energía llamada LUCELEC^{iv}, que financió la reforma y construcción de nuevas instalaciones para una escuela y participó activamente en las reuniones del comité directivo nacional.

La consolidación del comité generó un verdadero interés por comprender y difundir la importancia de la alimentación escolar y la promoción de la seguridad alimentaria para el desarrollo sostenible. En Santa Lucía, la articulación del proyecto entre los diversos agentes involucrados solo fue posible a través del comité, quien fue responsable de la evaluación cualitativa realizada acerca de la articulación de los actores sociales. En el

gráfico 1 es posible confirmar que, en comparación con los demás países que tenían más tiempo de desarrollo de actividades, Santa Lucía, con menos de cinco años de implementación, no estaba distante del resultado alcanzado por los demás.

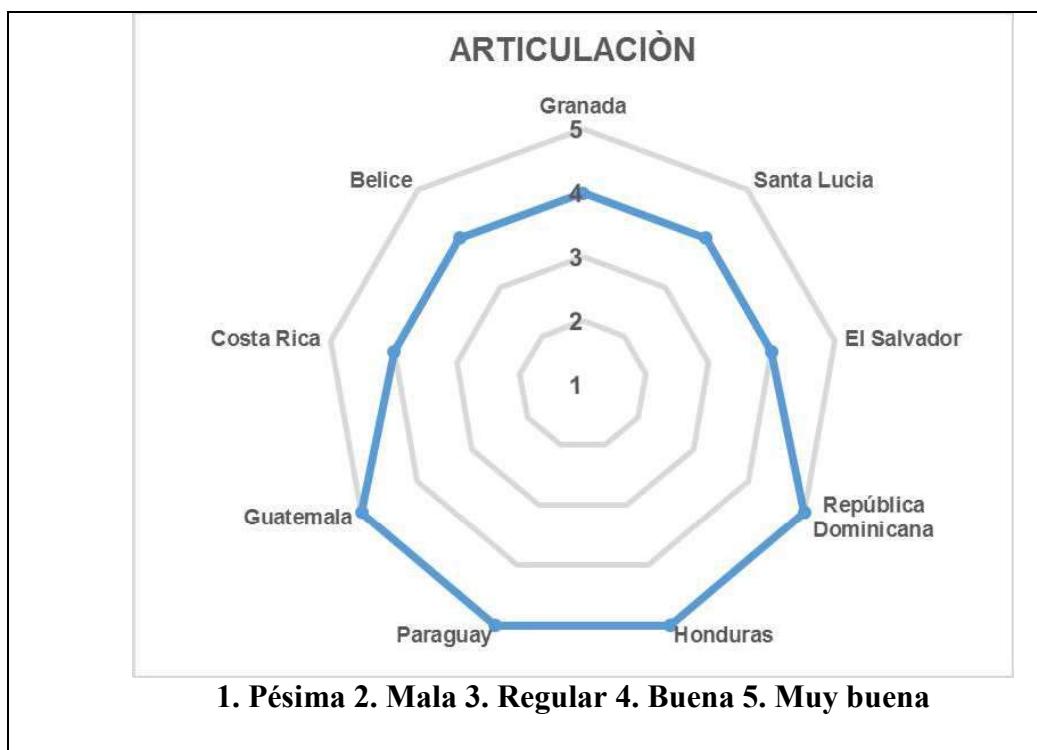
Como efecto de esta mayor articulación, la intersectorialidad gubernamental e intergubernamental también se desarrolló bien, pues el gobierno participó activamente y cooperó con la FAO en la creación del Comité Nacional, incluso permitió la articulación del Programa de Alimentación Escolar y Programa de Combate al Trabajo Infantil. Además, según FAO, ABC y FNDE (2017), las alianzas en los niveles regionales y locales también fueron desarrolladas, involucrando también la agricultura familiar y la comunidad local. Este éxito es debido no solamente a los actores, involucrados en el comité nacional, sino también a todo un arduo trabajo previo, realizado por la FAO de sensibilización y consolidación del proyecto, y también al apoyo proporcionado por el gobierno brasileño debido a los fondos generados y a su experiencia. Entre estos agentes, fue destacada por el comité la presencia de la coordinadora del proyecto, la Dra. Najla

Veloso, que con su empeño conquistó la confianza de los demás.

Otros logros institucionales que el proyecto preveía en los países eran: cambio de paradigma acerca de la alimentación escolar, que significa cambiar su percepción asistencialista para un derecho humano, y la constitución de marcos legales en el país. Con relación al primero, según representantes del comité nacional, del ministerio de agricultura e incluso de las directoras de las escuelas, este proceso no está finalizado, pero avanzó significativamente, puesto que hasta los partidos políticos del país están debatiendo propuestas sobre del tema debido al éxito del proyecto. Los marcos legales son el ítem más complicado de alcanzar, ya que a pesar de los avances, en Santa Lucía solo hubo tres años de proyecto y es poco tiempo para un cambio en la constitución. Incluso con el reciente cambio gubernamental y la toma del poder por la oposición, son reconocidos los logros de la última gestión y se tiene intención de continuar con esta iniciativa y proponer marcos legales. Según el nuevo ministro de agricultura, “el tema de la alimentación escolar es muy importante, crucial para el país y el gobierno tiene intención de expandirlo. El marco legal sobre la alimentación escolar es una meta a

ser alcanzada". (FAO, ABC y FNDE, 2017b).

Gráfico 1. Evaluación de la articulación de los actores sociales involucrados en el proyecto.



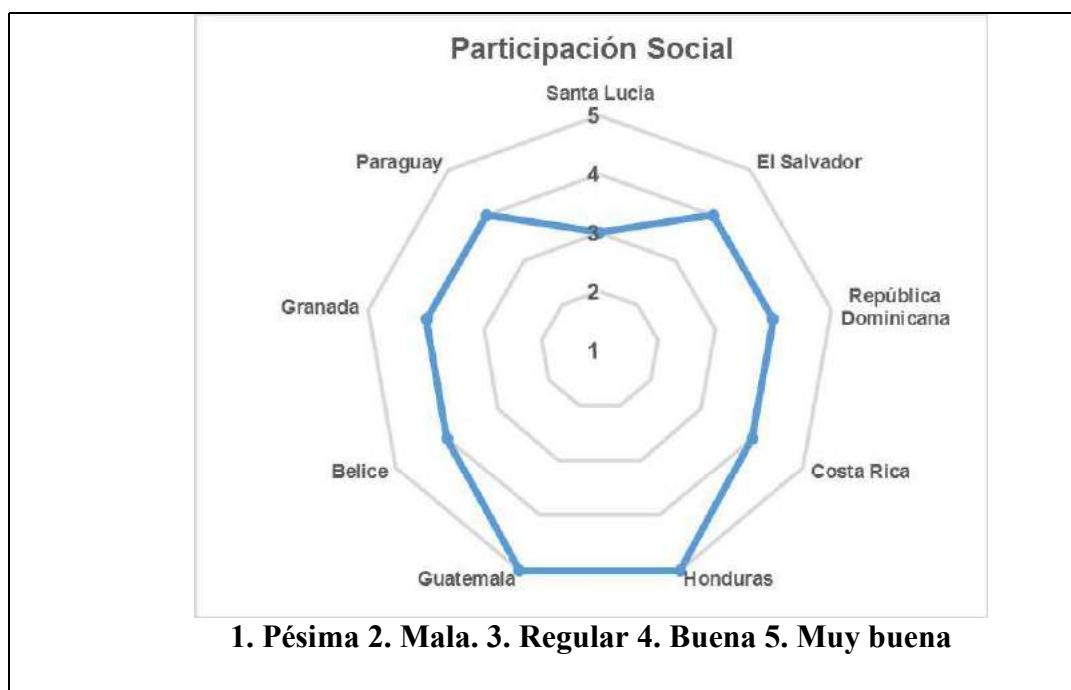
Fuente: Evaluación Externa Final del Proyecto. FAO, ABC y FNDE (2017b).

La participación social fue el principal desafío en Santa Lucía, y según la mayoría de los entrevistados sigue siendo un problema, especialmente en las escuelas urbanas. A través del gráfico 2 es posible verificar que, en comparación con los demás países, Santa Lucía obtuvo la peor calificación.

Aunque la participación en las escuelas rurales era satisfactoria, pues

envolvía a padres, madres, agricultores y a la comunidad, fue detectada una falta de periodicidad, y en las escuelas urbanas el escenario es mucho más problemático, pues son áreas con elevada violencia urbana donde generalmente los padres no tienen casi ningún interés.

Gráfico 2. Evaluación de la participación social.



Fuente: Evaluación Externa Final del Proyecto. FAO, ABC y FNDE (2017b).

Según las palabras de una directora de escuela urbana “en el pasado teníamos una madre que nos ayudaba, pero después de su embarazo no pudo hacerlo más y actualmente no hay participación de la comunidad escolar. Es un área urbana muy violenta y es muy complicado”. (FAO, ABC y FNDE, 2017b). En comparación con las palabras de una directora de una escuela rural “el empoderamiento de los actores locales fue real y significativo, especialmente al inicio del proyecto, siendo nuestro desafío encontrar maneras de que ellos continúen o vuelvan” (FAO, ABC y FNDE, 2017b). Por este motivo, está claro que la violencia urbana próxima a las escuelas es un factor muy grave, pero el proyecto por sí mismo no será capaz de

solucionar este problema, es necesaria la actuación gubernamental para que la paz reine en estos espacios.

Además, también fue detectada decepción en algunos padres y madres que creían que después del proyecto y a través de la agricultura familiar y los huertos escolares que fueron implementados ya no sería necesario pagar para la alimentación de sus niños, puesto que antes del proyecto la alimentación era financiada por los padres que podían pagar USD 1/día. Incluso después del proyecto los padres continúan pagando (no siempre diariamente) por los alimentos que no es posible obtener en los huertos. Esta necesidad pone de manifiesto la dificultad de la involucración de la agricultura

familiar en el proyecto, que será debatida en la próxima sección.

Resultados Locales

La investigación de campo en Santa Lucía indagó sobre varios impactos locales, pero se destacarán especialmente los provenientes de las Escuelas Sostenibles: a) la calidad de los menús, b) la infraestructura de las escuelas y c) la participación de la agricultura familiar.

Con relación a los menús, todos los agentes entrevistados evaluaron como muy

positivo los cambios realizados, pues buscaban mejorar la calidad de los alimentos ofrecidos a los niños, respetando la cultura alimentaria caribeña y alcanzando resultados positivos en relación con la introducción de menú regional, aunque siempre se puede mejorar. Según las respuestas de los entrevistados y con el gráfico 3, está claro que en Santa Lucía la calidad de los menús es muy buena, pues los productos son frescos, especialmente los tomates, los pimientos, las lechugas y las zanahorias y hay poca utilización de fertilizantes. (FAO, ABC y FNDE, 2017b).

Gráfico 3. Evaluación de la calidad de los menús en las ES.



Fuente: Evaluación Externa Final del Proyecto FAO, ABC y FNDE (2017b).

Los huertos escolares fueron un factor destacable, pues la iniciativa tuvo

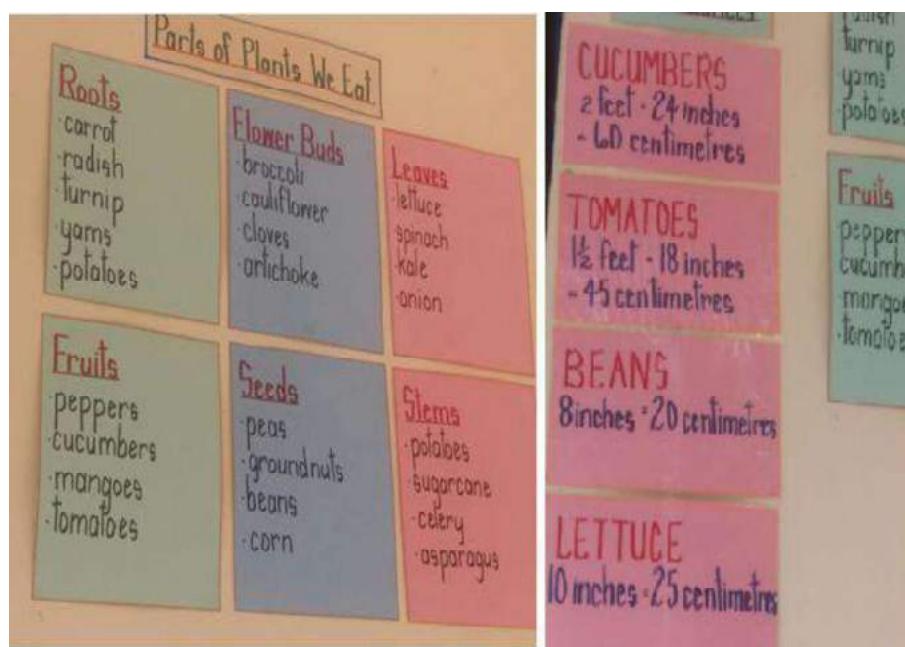
más de un efecto positivo, tanto en la alimentación como en su utilización como

herramienta pedagógica. Debido a los huertos escolares hubo una mejora en la calidad y diversidad de la alimentación, pues los productos obtenidos eran de gran calidad y los niños tenían una alimentación saludable y suficiente. El menú fue mejorado con la introducción de productos locales, a través de la contribución de los padres y donantes, y la implementación del desayuno en la mayoría de las escuelas.

Como herramienta pedagógica, los huertos escolares, desde su concepción, fueron diseñados para ser un espacio donde los alumnos podrían tener clases en contacto con la propia naturaleza. En Santa Lucía, la utilización de los huertos escolares como herramienta todavía está

incompleta, pues los profesores tienen muchas dudas sobre cómo explotar mejor el potencial en cada curso, y para ello es necesario que el comité nacional y las otras instituciones involucradas proporcionen mayor apoyo en los próximos años. Un buen ejemplo de utilización de los huertos escolares con enfoque pedagógico fue desarrollado en la *Marchand Combined School*. Observando la figura 2, es posible percibir cómo utiliza uno de los profesores los productos del huerto para enseñar a los niños (especialmente todos los jueves, semanalmente) cuáles son las partes de las plantas que pueden ser consumidas, su clasificación, diferenciación, etc.

Figura 2. Trabajos Desarrollados a partir del Huerto Escolar, Santa Lucía.



Fuente: Evaluación Externa Final del Proyecto FAO, ABC y FNDE (2017b).

A partir de esta simple actividad, los niños aprenden mucho más acerca de la práctica agrícola, comprenden mejor el lenguaje escrito, la matemática y desarrollan un nuevo tipo de vivencia, visto que la agricultura no es la principal actividad económica en Caribe, debido a sus problemas naturales y su dependencia de productos importados. Muchas veces los niños no saben de dónde provienen los alimentos y con estas actividades pueden obtener nuevas habilidades. Por eso es tan relevante continuar trabajando y utilizando los huertos escolares de forma continua, buscando crear nuevos usos, formas y ampliar su participación en el proceso educativo.

Observando la infraestructura, el trabajo realizado en las escuelas (especialmente las reformas) fue muy

importante para propiciar las condiciones adecuadas para la promoción de una alimentación de calidad. Según la evaluación cualitativa (gráfico 4), en Santa Lucía los resultados fueron los acordes con lo planificación, incluso a pesar del menor tiempo de implementación del proyecto, ya que con relación a la infraestructura, el país obtuvo valoraciones mejores que las de Costa Rica, donde el proyecto empezó muchos años antes.

En las dos escuelas que recibieron fondos directamente del proyecto, la infraestructura fue evaluada como buena, aunque todavía había necesidad de mejorar los utensilios y el sistema de refrigeración. La infraestructura de los huertos también es un punto a ser mejorado en todos los casos, especialmente en construcción de cercas y del sistema de irrigación.

Gráfico 4. Evaluación del resultado de la adecuación de la infraestructura en las escuelas piloto.



Fuente: Investigación Evaluación Final del Proyecto. FAO, ABC y FNDE (2017b).

La escuela *Vieux-Forty Primary* fue la única que recibió los fondos para infraestructura de la empresa de energía LUCELEC y evaluó mejor su infraestructura, ya que a través del fondo se pudo construir una cocina totalmente nueva, dotada con los mejores equipamientos. El interés de LUCELEC en proyectos con estas características no es nuevo ni tampoco fue descubierto a partir del proyecto, pues hace 7 años la empresa ya recibió solicitudes de diversas escuelas para ayudar en las reformas o la construcción. Efectivamente, el proyecto ayudó considerablemente a organizar las acciones y enseñar a la empresa cómo tratar esas cuestiones que antes eran hechas de una forma muy desorganizada. (FAO, ABC y FNDE, 2017b).

Según el representante de LUCELEC, “la empresa invirtió cerca de 4 mil dólares, especialmente en la infraestructura, y la ventaja son los descuentos en impuestos a partir de estas iniciativas” (FAO, ABC y FNDE, 2017b). O sea, la inversión de fondos para la escuela *Vieux-Fort Primary* fue benéfica en todos los sentidos, pues la empresa obtuvo ganancias a través de impuestos y muchas más ventajas a través de su participación en el comité nacional. LUCELEC está muy satisfecha con los resultados obtenidos hasta ahora, especialmente en relación con la infraestructura de la escuela, y aunque el apoyo del gobierno es bueno, la empresa puede contribuir a mejorar en términos de facilitación, coordinación y monitoreo del

proyecto. Para ello es indispensable la permanencia del comité nacional, siendo esta la esfera más importante de coordinación y aprendizaje en relación con la alimentación escolar.

El último tema de esta sección es la participación de la agricultura familiar. Observando los resultados obtenidos en la evaluación externa, es posible identificar que fue un punto muy complejo a desarrollar debido a cuestiones históricas, culturales y también naturales de Santa Lucía. Según Henry (2012), Webster, Ganpat y Banya (2008), Lowitt et al. (2016) debido a las condiciones históricas del Caribe (como su tipo de colonización) y, especialmente, a las condiciones naturales (alta incidencia de huracanes y lluvias)^v la producción agrícola fue comprometida a lo largo de las décadas.

Históricamente, los países caribeños basaron su desarrollo económico a través de la exportación agrícola a mercados en Europa y sus instituciones agrícolas estaban fuertemente dirigidas a los mercados de exportación en lugar de a las necesidades de los mercados nacionales. Pero durante 1986-2006, se percibieron cambios dramáticos en los sectores agrícolas de la región, con una caída significativa en la participación de las exportaciones agrícolas mundiales del 2% al 0,3%, saliendo de un superávit de USD

2.900 millones a un déficit de USD 2.200 millones. (Saint Ville et al., 2015).

Los desafíos actuales que enfrenta el Caribe incluyen suprimir la dependencia de importación de alimentos, enfrentar la disminución del comercio agrícola, y la quiebra de las divisas y las cadenas agroalimentarias. Debido a estos factores y a la importante presencia de pequeños agricultores en la región es imprescindible crear innovaciones institucionales para la región en el sentido de incentivar sus cultivos agrícolas en cada país para el propio abastecimiento.

Por estos motivos, el proyecto 180, a partir de su visión de integración de la agricultura familiar a la alimentación escolar y por consecuencia el desarrollo socio-económico local y regional, fue una oportunidad única para que las instituciones gubernamentales, no gubernamentales, los agentes regionales y locales implementaran acciones para hacer una nueva realidad en Santa Lucía.

Sin embargo, la realidad fue mucho más compleja que las teorías y ese entrelazamiento entre el proyecto y la agricultura familiar es una debilidad actual que puede y debe ser enfrentada. Uno de los problemas fundamentales fue la institucionalidad de las compras agrícolas, pues no es una tradición en el país que las escuelas tengan una relación próxima con

los agricultores familiares para hacer las compras, como es realizado en otros países^{vi}.

La institucionalidad desarrollada en Santa Lucía preveía la participación de una junta de comercialización (en inglés: *Marketing Board*) relacionada con el Ministerio de Agricultura. Pero según el jefe de extensión agrícola de Santa Lucía:

La junta tiene dificultades para instalarse en el país debido a la competencia con los supermercados (más fácil y rápido para obtener de los productos), los agricultores tardaron en recibir sus pagos y, principalmente, no hubo la articulación gubernamental necesaria para que funcionara correctamente. (FAO, ABC y FNDE, 2017b).

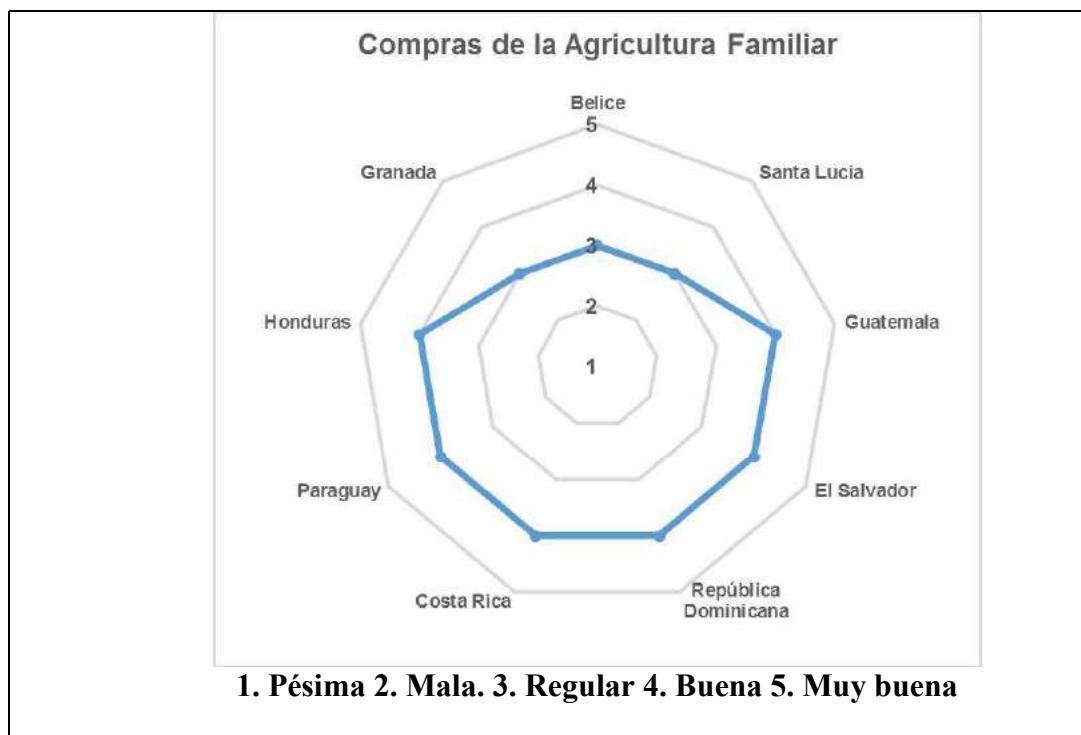
Este hecho fue comprobado en la entrevista de las representantes de la junta, donde no tenían mucho conocimiento acerca de las diferentes acciones a ser desarrolladas por el proyecto ni hicieron parte del comité nacional y tampoco

tuvieron un contacto muy estrecho con él. (FAO, ABC y FNDE, 2017b).

También en esta evaluación, las palabras de una de las representantes de la junta ejemplifican la cuestión: “la articulación gubernamental es un tema central para el proyecto y viene siendo realizada a través del comité y de la junta, sin embargo, hay dificultades de interacción entre estas dos instituciones”. (FAO, ABC y FNDE, 2017b). Además, también fueron detectados problemas en la relación con los agricultores familiares, pues la demora para el pago de sus ventas hizo que se decepcionasen con el proyecto.

Como resultado, conforme apunta el gráfico 5, la evaluación cualitativa de las compras de la agricultura familiar no fue positiva, igual que en los demás países caribeños analizados, resultado esperado vistas las dificultades institucionales enfrentadas para la implementación de las compras.

Gráfico 5. Evaluación de las compras de la agricultura familiar.



Evaluación Externa Final del Proyecto FAO, ABC y FNDE (2017b).

Con relación a los datos cuantitativos, según la tabla 2, se comprueba que hubo un bajo número de agricultores involucrados (menos de 3%

del total) y solamente 100 toneladas de alimentos adquiridos. Este hecho provocó un poco de decepción en el equipo por el escaso involucramiento de los agricultores.

Tabla 2. Datos cuantitativos sobre el desempeño de la agricultura familiar.

Acción	Santa Lucía
Agricultores(as) familiares involucrados	115
% en relación con el total de agricultores familiares	3%
Número de organizaciones campesinas involucradas	5
Volumen (ton) de alimentos adquiridos de la Agricultura Familiar para a alimentación escolar	100
Fondos aportados (USD) para las compras de la Agricultura Familiar por el proyecto	USD 3.000

Fuente: Evaluación Externa Final del Proyecto FAO, ABC y FNDE (2017b).

Sin embargo, sería muy importante para Santa Lucía y todo el Caribe encontrar formas de trabajo conjunto entre la junta, los agricultores y el comité nacional

debido a la gran relevancia nacional de la promoción de un sector agrícola más estable en estos países.

Al realizar un breve análisis de los resultados hasta el momento, destaca el hecho de que el proyecto en Santa Lucía reúne en pocos años logros significativos, entre ellos, la institucionalidad generada por el comité nacional y la modificación de los hábitos alimentarios y educacionales de los niños, que son señales de un cambio que apenas está empezando. Pero también es necesario prestar más atención a la participación social y al compromiso de la agricultura familiar, para que las 5 acciones esperadas del proyecto sean desarrollados de forma correcta. Además de los productos, las visitas en Santa Lucía demostraron que otros efectos no esperados fueron sensiblemente sentidos y merecen destacarse.

Externalidades Positivas

A través de la implementación de políticas públicas en cualquier lugar del mundo, a pesar de los resultados esperados previamente, es muy común tener otros efectos indirectos que pueden ser positivos o negativos, las llamadas “externalidades”.

En el caso de Santa Lucía, el proyecto 180 tuvo otros tres efectos positivos que no formaban parte de los productos esperados, pero que necesitan ser destacados: a) la involucración emocional de las personas implicadas, b) el protagonismo de las mujeres y c) el mayor

interés de la embajada brasileña. Los dos primeros aspectos fueron sentidos en los nueve países participantes de la evaluación, pero el último fue una característica específica de este país caribeño. (FAO, ABC y FNDE 2017b).

En relación con la involucración emocional, es necesario destacar nuevamente que fue iniciado en el modo de gestión del proyecto por la FAO y las agencias brasileñas, y se perpetuó especialmente en la ejecución del proyecto a través de su coordinadora que sensibilizó de manera decisiva a todos los demás agentes de la FAO y de los gobiernos locales, transformando el tema de la alimentación escolar en un desafío de vida para todos los participantes. Esta implicación se extendió a todas las esferas del proyecto y en Santa Lucía lo vimos en todos los lugares, pero es necesario destacar lo sucedido en la escuela *Viuex-Forty Primary*, donde no recibieron fondos directamente del proyecto y los fondos fueron solamente de LUCELEC para infraestructura. Por este motivo, las cocineras eran voluntarias de la comunidad (incluso no tenían hijos en la escuela) y trabajaban totalmente por amor a la causa. Según afirma una de las cocineras:

Supe del programa a través de mi amiga que trabaja aquí como voluntaria conmigo. Ciertamente el proyecto debe continuar, porque

tenemos niños aquí que no tienen nada para comer en casa y por esta situación estoy aquí como voluntaria ... pero espero que un día pueda ser contratada por la escuela. (FAO, ABC y FNDE, 2017b).

Se nota que son mujeres desempleadas y que les gustaría ser contratadas por la escuela, pero debido la ausencia de fondos continúan trabajando todos los días para garantizar que los niños de la comunidad tengan acceso a, por lo menos, una comida de calidad.

Según FAO, ABC y FNDE (2017b), el protagonismo de las mujeres es un factor impresionante en toda la evaluación externa, pues esta presencia se percibe en todas las esferas, desde la gestión hasta las escuelas. En Santa Lucía no fue diferente y en el comité nacional la mayoría de las personas presentes eran mujeres, la coordinación de la FAO era realizada por una mujer, también en la junta comercial y en las escuelas las directoras, profesoras y cocineras eran en su mayoría mujeres. Este hecho es una comprobación más de la calidad y relevancia del trabajo femenino, demostrando sus capacidades y competencias.

Por último, cabe destacar el entusiasmo y confianza en el proyecto de la embajada brasileña en Santa Lucía. En la entrevista, el representante brasileño en el país dijo que:

Este programa cayó del cielo porque se solicita mucho que Brasil tenga más presencia en la isla ... Este programa, aunque no sea un proyecto de infraestructura es el único que presenta *tangible results*, a través de la mejora de las escuelas, de la alimentación de los niños y que tiene impacto sobre las personas. (FAO, ABC y FNDE, 2017b).

Con esto, es posible afirmar que el proyecto propició una mejora en las relaciones exteriores brasileñas con la isla, e interesa continuar desarrollando estrategias como esta. Sin embargo, a pesar de los éxitos y algunos problemas relatados con anterioridad, claramente hay otros límites y desafíos que serán enfrentados sobre esta temática en Santa Lucía, especialmente en el proyecto 180 e este tema será expuesto en la próxima sección.

Límites y Desafíos

Como hemos visto anteriormente, el proyecto resultó exitoso en sus iniciativas, destacando la articulación, la intersectorialidad y la mejoría de los menús y la infraestructura. Pero todavía hay mejoras necesarias que aún no fueron completadas para que todas las actividades esperadas fueran logradas. Por eso, según la evaluación de la FAO, ABC y FNDE (2017b), los principales desafíos en este país son los siguientes:

1) Autonomía y expansión:
Actualmente el proyecto tiene algún nivel

de autonomía para seguir sus actividades, en especial para la gestión a través del comité nacional. No obstante, hay cuestiones no resueltas, como la participación social y de los agricultores familiares. Después de ser solucionadas estas cuestiones, sería de mucho interés para todos los entrevistados que el proyecto sea generalizado a todas las escuelas en el país.

2) Implementación de marcos legales: Como han transcurrido solamente dos años de la implementación efectiva del proyecto en Santa Lucía, no hay ningún marco legal que formalice la alimentación escolar como prioridad política en el país. Algunos avances ya han sido observados, en el ámbito de la política (con alguna disputa entre gobierno y oposición), lo que es una señal de que esta cuestión no saldrá de la agenda.

3) Financiamiento: La cuestión financiera siempre es un factor importante y delicado, pues los fondos brasileños aportados nunca fueron altos en Santa Lucía y a partir de 2018 no será posible tener nuevas inversiones debido a la finalización de programa. Es indispensable encontrar nuevas formas de financiamiento. La evaluación demostró que una de ellas puede ser el incremento de la participación de las entidades privadas (una de las grandes innovaciones

registradas en el proyecto), también, según el representante de la embajada brasileña, una opción sería desarrollar un nuevo proyecto con una asociación trilateral Brasil-México-Caribe, pues Brasil y México tienen mucha experiencia en la construcción de políticas y especialmente México tiene fondos disponibles para que eso se realice.

4) Inserción de los agricultores familiares: Es necesario repensar si la junta comercial (el *Marketing Board*) es una institución que puede contribuir a aproximar los agricultores a la escuela y, para ello, el primer paso sería promover un acercamiento real de la junta con el comité nacional, participando en las reuniones. Otra iniciativa posible es traer a los agricultores que estén cerca de la escuela (especialmente en las escuelas rurales) para realizar actividades en los huertos escolares y ganar más confianza en el proyecto. Con total seguridad, este es el tema que es más dependiente de la asistencia técnica, visto la debilidad histórica de la propia agricultura familiar en Santa Lucía.

5) Participación social: Este es un punto más a ser desarrollado de forma completa, pues es necesario crear mecanismos que atraigan a los padres y madres para colaborar con la escuela, promoviendo encuentros los fines de

semana o por la noche. Se deben utilizar materiales que expliquen mejor cómo funciona el proyecto y cómo está mejorando la vida de sus hijos también pueden ser una buena estrategia. Este punto probablemente exigirá tiempo y paciencia para ser efectivo.

6) Incentivo al empoderamiento femenino: la participación femenina es destacada en este proyecto y es importante que la equidad de género siempre sea una meta a ser alcanzada en todos los niveles.

Los puntos descritos anteriormente son una síntesis de límites y desafíos que el país tendrá que enfrentar, especialmente a partir de 2018, cuando todos los países tendrán que encontrar formas de superar el fin del proyecto, sea a través de nuevas asociaciones o individualmente. Lo indispensable es que el tema de la alimentación escolar no sea olvidado, por el contrario, que continúe cada vez más presente en la agenda caribeña y que nuevos proyectos puedan ser desarrollados, ampliando su alcance y beneficios.

Consideraciones finales

La alimentación escolar es una política pública muy relevante para la promoción del desarrollo económico y social, puesto que engloba aspectos relacionados no solamente con la

alimentación adecuada, sino también con la salud, con la educación y con la inserción de pequeños agricultores en los mercados. En Brasil, la experiencia sobre este tema es desarrollada con éxito desde hace más de 50 años y de 2009 a 2017 el proyecto “Fortalecimiento de los programas de alimentación escolar en el marco de la iniciativa América Latina y el Caribe sin Hambre 2025 - GCP/RLA/180/BRA” tiene como objetivo principal, a través de la experiencia brasileña fomentar la alimentación escolar en países de América Latina y el Caribe. Para ello, la gestión del proyecto fue dividida entre la Organización de Las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO), la Agencia Brasileña de Cooperación (ABC/MRE) y el Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Brasileña (FNDE/MEC). Sin embargo, la ejecución del proyecto en los países fue responsabilidad de la FAO, que también era responsable de la coordinación general.

El proyecto empezó con 5 países participantes y terminó en 2017 con 13 países oficiales y 4 países más que recibieron algún tipo de apoyo. Los resultados que se esperaban obtener en cada país fueron divididos en 5 productos principales: a) Fortalecimiento de políticas de alimentación escolar y su articulación con otras políticas_a través de un proceso

amplio de sensibilización de los gobiernos y la comunidad local, b) Desarrollo de las capacidades humanas y técnicas a través de los cursos, eventos y materiales, c) Implementación, monitoreo y evaluación de Escuelas Sostenibles con la aplicación práctica de escuelas-piloto, la implementación de prácticas alimentarias saludables, la creación de huertos escolares, la participación de los agricultores familiares, etc, d) Difusión de conocimientos e información a través de publicaciones y en la web y, e) Gestión, monitoreo y evaluación.

Es de conocimiento público que América Latina y el Caribe son, históricamente, regiones con altos índices de pobreza y desigualdad, determinando que proyectos como el 180 sean una oportunidad única de mejora de la calidad de vida para esas poblaciones. Especialmente en el caso del Caribe, es notable que en las últimas décadas ha habido una mejora en los indicadores de nutrición infantil, pero, al mismo tiempo, está muy presente la elevación de la obesidad adulta, que puede transformarse en un grave problema social para los niños en pocos años.

De este modo, fomentar programas que tengan como objetivo elevar la educación alimentaria y nutricional es una excelente opción de política pública para la

región caribeña que, actualmente, está compuesta por 15 países diferentes, siendo 12 islas. Otro punto relevante es el incentivo a la agricultura familiar, pues estos países son cada vez más dependientes de las importaciones de alimentos, visto las dificultades naturales (presencia muy importante de huracanes) y también el poco apoyo a las comunidades de agricultores locales. Un proyecto que al mismo tiempo eduque a los niños y estimule la agricultura local (dependiendo menos de las importaciones) sería una iniciativa clave para esta región y fue exactamente esto lo que ocurrió en Santa Lucía.

El 180 inició sus actividades en la isla solamente en 2014/15, en el último ciclo de países que se adhirieron a la iniciativa y, en poquísimo tiempo, ya es posible observar resultados positivos según la evaluación externa realizada en 2017. Con relación a la gestión del proyecto, se destaca la involucración de diversos ministerios y el interés político con el tema, especialmente después de la consolidación del comité nacional que, con sus reuniones mensuales, deciden los rumbos y ritmos del proyecto en las escuelas, prestando una asistencia técnica local muy relevante. Este comité proporcionó una mayor intersectorialidad y articulación entre las entidades

gubernamentales, las entidades privadas y la FAO.

En la esfera local, en las dos escuelas-piloto que recibieron fondos brasileños para la realización de las 5 acciones, la implementación de las escuelas sostenibles, la adaptación del menú, las mejorías en infraestructura, los huertos escolares y el envolvimiento de la comunidad escolar hicieron toda la diferencia para que los niños tengan ahora una alimentación de mucha mejor calidad y también en la mayoría de los casos no solamente en el almuerzo, también en el desayuno. En las otras dos escuelas-piloto que no recibieron fondos del gobierno brasileño, pero recibieron asistencia técnica del comité nacional y en un caso apoyo financiero para la infraestructura de un agente privado, los resultados también fueron positivos con relación a la mejora de la alimentación escolar.

Siendo así, ahora que el proyecto está en su etapa de finalización, es posible afirmar que Santa Lucía encaminó sus pasos en dirección a su autonomía en relación con la alimentación escolar, pero aún son necesarias acciones para la manutención y ampliación del proyecto, en especial para la creación de marcos regulativos, la inserción de los agricultores familiares y la participación escolar. También destaca en este caso (el único

entre los 13 países activos en el proyecto hasta 2017) la participación de una entidad privada (empresa LUCELEC) que no solamente ofreció fondos para la infraestructura, sino que incluso participa todavía activamente en el comité nacional y puede convertirse en una alternativa viable de captación y aportación de recursos en el futuro. Otra opción viable sería crear nuevos programas con el apoyo de México, que tiene experiencia y fondos exclusivos para trabajar con el Caribe o incluso un proyecto de colaboración trilateral entre Brasil, México y el Caribe.

Es posible constatar que, a pesar de los múltiples avances registrados, todavía hay mucho trabajo por realizar en Santa Lucía y toda la comunidad ya que, la alimentación escolar tiene mucho que aportar para el desarrollo económico y social.

Referencias

- Albert, J. A., Samuda, P. M., Molina, V., Regis, T. M., Severin, M., Finlay, B & Prevost, J. L. (2007). Developing Food-Based Dietary Guidelines to Promote Healthy Diets and Lifestyles in the Eastern Caribbean. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 39(6), 1-8.
- Beckford, C. (2012). Issues in Caribbean Food Security: Building Capacity in Local Food Production Systems. In Aladjadjiyan, A. (Org). *Food Production – Approaches, Challenges and Tasks* (pp. 1-18). London: Intechopen.

Food and Agriculture Organization of United Nations (FAO). (2015). *Las compras públicas a la agricultura familiar y la seguridad alimentaria y nutricional en América Latina y el Caribe: Lecciones aprendidas y experiencias.* 1-96. Recuperado de: <http://www.fao.org/3/a-i4902s.pdf>

Food and Agriculture Organization of United Nations (FAO). (2015b). State of Food Insecurity in CARICOM Caribbean: Meeting the 2015 hunger targets: Taking stock of uneven Progress. *Subregional Office for the Caribbean, Food and Agriculture Organization of the United Nations*, Bridgetown: Barbados, 2-54.

Food and Agriculture Organization of United Nations (FAO), Organización Panamericana de la Salud (OPS). (2016). *Panorama de la seguridad alimentaria y nutricional en América Latina y el Caribe.* 1-92. Recuperado de: <http://www.fao.org/3/a-i6747s.pdf>

Food and Agriculture Organization of United Nations (FAO), Agencia Brasileña de Cooperación (ABC), Fondo Nacional de desarrollo de la educación (FNDE). (2017). *Encuentro Internacional: La Alimentación Escolar como Estrategia Para el Alcance de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.* Costa Rica, 20 al 22 de marzo, 1-31.

Food and Agriculture Organization of United Nations (FAO), Agencia Brasileña de Cooperación (ABC), Fondo Nacional de desarrollo de la educación (FNDE). (2017b). *Fortalecimiento de los Programas de Alimentación Escolar - América Latina y Caribe.* Evaluación final del proyecto. Brasília. Manuscrito sometido para publicación.

Food and Agriculture Organization of United Nations (FAO), Agencia Brasileña de Cooperación (ABC), Fondo Nacional de desarrollo de la educación (FNDE). (2014). *Proyecto Fortalecimiento de los*

Programas de Alimentación Escolar - América Latina y Caribe. Documento de revisión, noviembre, Brasília, 1-42.

Food and Agriculture Organization of United Nations (FAO), Agencia Brasileña de Cooperación (ABC), Fondo Nacional de desarrollo de la educación (FNDE). (2013). *Panorama de la Alimentación escolar y posibilidades de compra directa de la agricultura familiar en países de América Latina. Estudio de caso de ocho países.* Brasília, 1-275. Recuperado de: <http://www.fao.org/3/a-i3413s.pdf>

Food and Agriculture Organization of United Nations (FAO), Agencia Brasileña de Cooperación (ABC), Fondo Nacional de desarrollo de la educación (FNDE). (2013b). Programas de Alimentación Escolar Sostenibles en América Latina y el Caribe. In *Informe del Seminario Internacional y Multisectorial* (pp. 1-101), Brasília.

Food and Agriculture Organization of United Nations (FAO), Agencia Brasileña de Cooperación (ABC), Fondo Nacional de desarrollo de la educación (FNDE). (2012). *Declaración del Foro de Expertos sobre Programas de Alimentación Escolar Sostenibles para América Latina y el Caribe.* Santiago, 1-8. Recuperado de: <http://www.fao.org/3/a-au439s.pdf>

Food and Agriculture Organization of United Nations (FAO), Agencia Brasileña de Cooperación (ABC), Fondo Nacional de desarrollo de la educación (FNDE). (2010). *Proyecto Fortalecimiento dos programas de alimentación escolar no marco de la iniciativa América Latina y Caribe Sin Hambre 2025.* Informe Final de las Actividades Cooperación Técnica FNDE-FAO-GCP180/RLA/BRA. Brasília, 1-26.

Henry, F. J. (2012). Food and Nutrition Research in the Caribbean. *West Indian Med.*, 61(4), 338-350.

Lowitt, K., Saint Ville, A., Keddy, S. M. C., Phillip, L. E., & Hickey, G. M. (2016). Challenges and opportunities for more integrated regional food security policy in the Caribbean Community. *Regional Studies, Regional Science*, 368-378.

National Statistical Office. (2015). *Demographic Profile: Saint Lucia*, 1-2.

Saint Ville, A. S., Hickey, G. M., & Phillip, L. E. (2015). Addressing food and nutrition insecurity in the Caribbean through domestic smallholder farming system innovation. *Reg. Environ Change*, 15, 1325-1339. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10113-015-0770-9>

Webster, N., Ganpat, W., & Banya, A. (2008). Promoting Agriculture and Food Sustainability through Apprenticeship Programs in the Caribbean: A Case Study in Trinidad and Tobago. In *Proceedings of the 24th Annual Meeting AIAEE*. E.A.R.T.H. University, Costa Rica, 1-10.

ⁱ Ponencia basada en la evaluación externa realizada por FAO, ABC y FNDE (2017b). Es necesario dar las gracias a todos los miembros involucrados en esta investigación, en especial a las coordinadoras de la FAO, ABC, FNDE, a los consultores Rogério Súniga Rosa, Flávia Schwartzman y a todos los entrevistados.

ⁱⁱPara mayores informaciones: https://elpais.com/elpais/2016/10/10/planeta_futuro/1476100899_783549.html

ⁱⁱⁱ Informaciones en: <http://caribbean.cepal.org/content/regional-integration-towards-inclusive-value-chain-strategy>

^{iv}Mayores informaciones en: <http://www.lucelec.com/>. El tema referente a LUCELEC será tratado en detalles en el análisis de la infraestructura de las escuelas.

^v Es necesario recordar la última serie de huracanes que afectó la región caribeña y destruyó países como Antigua y Barbuda. Mayores informaciones en: https://www.clarin.com/mundo/barbuda-isla-vacia-inhabitabile-paso-huracan-irma_0_rJW2GCc9W.html

^{vi} Ejemplos de países con mayor conexión entre los agricultores familiares y las escuelas en el proyecto son: Costa Rica, Paraguay, Honduras, etc. (FAO, ABC y FNDE, 2017b).

Informações do artigo / Article Information

Recibido en : 28/05/2018
Aprobado en: 19/06/2018
Publicado en: 12/09/2018

Received on May 28th, 2018
Accepted on June 19th, 2018
Published on September, 12th, 2018

Contribuciones en el artículo: La autora fue la responsable de todas las etapas y resultados de la investigación, a saber: elaboración, análisis e interpretación de los datos; escritura y revisión del contenido del manuscrito; y aprobación de la versión final que se publicará.

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.

Conflictos de interés: La autora declaró no haber ningún conflicto de interés referente a este artículo.

Conflict of Interest: None reported.

Orcid

Patrícia Andrade de Oliveira e Silva

 <http://orcid.org/0000-0001-9238-3536>

Cómo citar este artículo / How to cite this article

APA

Silva, P. A. O. (2018). Alimentación escolar y promoción del desarrollo: perspectivas en Santa Lucía. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 3(3), 734-762. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/ufc.2525-4863.2018v3n2p734>

ABNT

SILVA, P. A. O. Alimentación escolar y promoción del desarrollo: perspectivas en Santa Lucía. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantípolis, v. 3, n. 3, set./dez., p. 734-762, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/ufc.2525-4863.2018v3n2p734>

O educar-se no campo: caneta, enxada e botânica camponesa

Matias Köhler¹, Estela Santos², Cristiane Giaretta³, Gilmar Gomes⁴, Sebastião Pinheiro⁵

¹Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Programa de Pós-Graduação em Botânica, Instituto de Biociências. Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares (ITCP). Avenida Bento Gonçalves, 9500. Porto Alegre - RS. Brasil.

^{2,3,4,5}Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares (ITCP).

Autor para correspondência/Author for correspondence: matias.k@ufrgs.br

RESUMO. Neste trabalho, apresentamos e discutimos as experiências da execução do projeto “Troca de Saberes sobre Botânica Camponesa”, realizado ao longo do ano de 2014 no Assentamento Filhos de Sepé (Viamão, RS) com o Grupo Mulheres da Terra e a Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares. Guardiãs de saberes e práticas ancestrais, o Grupo se faz atuante em todas as esferas de produção do assentamento. Ao longo de 12 encontros, diversos temas relacionados às práticas agroecológicas junto à vida camponesa foram tratados utilizando-se diferentes abordagens: teóricas, práticas e reflexivas. Partindo-se de pressupostos educativos que valorizam os saberes populares, assim como a horizontalidade dos processos de ensino/aprendizagem, os encontros contribuíram com o reconhecimento e o fortalecimento da identidade de resistência no Grupo.

Palavras-chave: Agricultura Camponesa, Educação do Campo, Educação Ambiental, Educação Popular, Desenvolvimento Rural.

Learning in the countryside: pen, hoe and the peasant botany

ABSTRACT. In this paper, we present and discuss experiences of the execution of the project “Exchange of Knowledge on Peasant Botany”, carried out during 2014 at the Assentamento Filhos de Sepé (Viamão, RS) with the group “Mulheres da Terra” and the Technological Incubator of Popular Cooperatives. An important characteristic of the Group is the role of women. Maintainers of knowledge and ancestral practices. They become active in all spheres of agriculture production of the settlement. Throughout 12 meetings, several themes related with agroecological practices with peasant life were addressed using different approaches: theoretical, practical and reflexive. Based on educational assumptions that value popular knowledge, as well as the horizontality of teaching/learning processes, the meetings contributed to the recognition and strengthening of the group’s identity of resistance against the current globalized agriculture. Likewise, the progress was made in the construction of autonomy in the face of techniques and knowledge applied to agroecological production.

Keywords: Environmental Education, Peasant Agriculture, Popular Education, Rural Development, Rural Education.

El educarse en el campo: lápiz, azada y botánica campesina

RESUMEN. En este trabajo, presentamos y discutimos las experiencias de la ejecución del proyecto “Intercambio de Saberes sobre Botánica Campesina”, realizado a lo largo del año 2014 en el Asentamiento Hijos de Sepé (Viamão, RS) con el Grupo Mujeres de la Tierra y la Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares. Guardianes de saberes y prácticas ancestrales, el Grupo se hace actuante en todas las esferas de producción del asentamiento. A lo largo de 12 encuentros, diversos temas relacionados a las prácticas agroecológicas junto a la vida campesina fueron tratados utilizando diferentes abordajes: teóricas, prácticas y reflexivas. A partir de presupuestos educativos que valoran los saberes populares, así como la horizontalidad de los procesos de enseñanza/aprendizaje, los encuentros contribuyeron con el reconocimiento y el fortalecimiento de la identidad de resistencia en el Grupo.

Palabras-clave: Agricultura Campesina, Educación del Campo, Educación Ambiental, Educación Popular, Desarrollo Rural.

Introdução

Falar e agir em educação pressupõe refletir sobre o próprio conceito de educação. Isso porque há diferentes formas de compreendê-lo e, assim, de o praticar. Há muito tempo se discute concepções e métodos de educação, com o objetivo de torná-la mais humana, democrática e ampla em termos de conhecimento. Entretanto, o que vivenciamos comumente – ainda nos dias de hoje – seja como alunos ou professores, são práticas que remontam a conceitos estreitos, do século passado. De acordo com Gallo (2012), as teorias pedagógicas do século XX centraram-se no vínculo entre o ensinar e o aprender, de maneira que só se aprende aquilo que é ensinado e não se pode aprender sem que alguém ensine. Esta visão caminha na direção da homogeneização do aprendizado, ou seja, no sentido de buscar que todos aprendam a mesma coisa, da mesma forma e na mesma quantidade. Afinal, se só é possível aprender se alguém ensina, é possível controlar o que, como e o quanto se aprende.

Embora tais premissas tenham o objetivo de dinamizar a educação, tornando-a mais eficiente dentro de uma perspectiva científica, há que se observar a sua decadência em termos de resultados.

Talvez porque a ciência também seja um conceito a ser revisto. A educação é uma ciência humana e como tal, dinâmica e em constante transformação, assim como os processos naturais, que se distanciam – e se opõem – aos métodos da ciência tradicional. Segundo Boaventura de Souza Santos (1988), o determinismo mecanicista – uma das bases da ciência tradicional – é o horizonte certo de uma forma de conhecimento que se pretende utilitário e funcional, reconhecido menos pela capacidade de compreender profundamente o real do que pela capacidade de o dominar e transformar. Esta perspectiva de ciência é especialmente nociva quando tratamos de conhecimentos ligados à natureza e ao meio ambiente, uma vez que seu embasamento contribui significativamente com as lógicas de distanciamento entre o homem e a natureza. Os caminhos do desenvolvimento tecnológico, que visam à manipulação do ambiente, dissociam culturalmente a humanidade do restante da natureza, colocando o ser humano em uma posição de sujeito e a natureza de objeto. Como consequência, vivemos o distanciamento moderno e a terceirização do saber-fazer agrícola, bem como a hegemonia da mecanização, das

monoculturas, dos herbicidas, das sementes compradas. Cenário no qual a educação ambiental – que deveria ser uma área transversal de conhecimento – encontra sérios obstáculos e se torna uma disciplina de menor importância, frequentemente relegada ao *status* de entretenimento e/ou de mera curiosidade.

Contudo, o entendimento sobre ciência vem sendo amplamente discutido, colocando em cheque as formas de aquisição de conhecimento e trazendo à tona a necessidade de se atentar para as reações envolvidas na construção do saber:

Estamos de novo regressados à necessidade de perguntar pelas relações entre a ciência e a virtude, pelo valor do conhecimento dito ordinário ou vulgar que nós, sujeitos individuais ou coletivos, criamos e usamos para dar sentido às nossas práticas e que a ciência teima em considerar irrelevante, ilusório e falso; e temos finalmente de perguntar pelo papel de todo o conhecimento científico acumulado no enriquecimento ou no empobrecimento prático das nossas vidas, ou seja, pelo contributo positivo ou negativo da ciência para a nossa felicidade (Santos, 1988, p. 47).

Neste contexto, em que se reflete sobre a transição paradigmática vivida pela ciência, de padrões impositivos de legitimação do conhecimento ao desenvolvimento que inclui saberes variados, a educação pode ser compreendida como um processo de

construção, heterogêneo e diverso. Ao considerarmos o aprendizado um acontecimento singular, na medida em que cada um aprende a seu próprio modo, nem sempre conduzidos por um professor, abrimos nossos olhos para a importância dos saberes oriundos da experiência. Estes, indissociáveis do ambiente como um todo, como a vida camponesa, que conhece o tempo, o clima e os ciclos naturais muito mais pela própria relação com a natureza do que por relógios, previsões meteorológicas ou livros de ciências.

Estes conceitos não pretendem diminuir a relevância de todo o conhecimento constituído por meio da ciência até então, tampouco desvalorizar a instituição educativa, no entanto, reduzem o foco dos currículos e das avaliações unificadas e voltam o nosso olhar para algo belo e fundamental na educação: a produção de sentidos. Pode parecer óbvio que a educação deva produzir sentido, pois em suma, este é o próprio sentido da educação. Afinal, o que aprendemos de algo se não nos fizer sentido? De fato, só é possível produzir sentidos em educação por meio de relações. E como aprender/ensinar algo sobre natureza/ambiente sem relacionar-se com os mesmos?

Do desejo de transitar dos tradicionais conceitos de educação para frutíferos caminhos de construção de

saberes relacionados com a natureza, com a produção agroecológica e com a vida camponesa, surgiu o projeto Troca de Saberes sobre Botânica Camponesa, realizado entre os meses de março e dezembro de 2014, no Assentamento de Reforma Agrária Filhos de Sepé. A ação foi construída conjuntamente pela Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares (ITCP) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e pelo grupo Mulheres da Terra, um coletivo do assentamento protagonizado por mulheres que atua na produção agroecológica e na economia solidária. Neste artigo, trazemos reflexões e relatos deste acontecimento, que promoveu o encontro entre famílias camponesas, estudantes, professores e técnicos universitários, com seus saberes, por meio da troca e da experiência, bem como discussões que revelam uma nova maneira de compreender amplamente a ideia de desenvolvimento em suas mais variadas dimensões.

Contextualização

Os atores

O Assentamento Filhos de Sepé fica localizado no município de Viamão, Rio Grande do Sul (RS), na Região Metropolitana de Porto Alegre, e foi criado em 1998 após conquista por militantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem

Terra (MST). É o maior assentamento do Estado, com 9.500 hectares, acolhendo cerca de 376 famílias de distintas trajetórias pessoais no que diz respeito a história de vida, originárias de 115 diferentes municípios do estado, com diferentes modos de vida e relações com a agricultura.

Uma particularidade do Assentamento é que está localizado dentro do perímetro da Área de Proteção Ambiental do Banhado Grande. Além disso, tem parte de seu terreno dentro de uma Unidade de Conservação de Proteção Integral, o Refúgio da Vida Silvestre Banhado dos Pachecos. Ambas Unidades de Conservação pertencem à Secretaria de Meio Ambiente do RS, e têm a finalidade de conservação e preservação ambiental. Esta situação coloca as famílias em um contexto de adequação às exigências e normas previstas nos Planos de Manejo das referidas Unidades, com restrições frente ao uso de recursos naturais e preservação de recursos hídricos, impondo a necessidade de toda produção agrícola ser orgânica, sem o uso de agrotóxicos. Essa característica vai ao encontro dos princípios que norteiam as atividades do grupo enquanto Movimento Social, fortalecendo a organização do trabalho qualitativamente diferente do padrão hegemônico do agronegócio.

Dentro desse contexto, diversas iniciativas emergiram para melhor organização entre as famílias e suas atividades, com destaque para cooperativas, associações e coletivos. Desses, destaca-se o Grupo Mulheres da Terra. O grupo surgiu do reconhecimento da importância e relevância do protagonismo feminino nas atividades produtivas do assentamento, sejam trabalhos domésticos ou do campo. Assim, por meio de princípios da autogestão, autonomia e agroecologia, mulheres de 15 famílias começaram a se organizar e, com apoio mútuo e autoestima, estabeleceram encontros periódicos para diversas atividades, como formação e capacitação na área da saúde, agricultura, gênero, artesanato, panificação, saboaria, dentre outras. O grupo avançou e estabeleceu-se a partir de 2000, tendo como principal atuação a viabilização da comercialização de produtos oriundos de artesanatos (bolsas, tapetes, toalhas, lã), da panificação (pães, bolos, cucas, geleias) e da agricultura (fruticultura e horticultura).

Nesta trajetória, os caminhos do Grupo Mulheres da Terra e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) se encontraram, especificamente, por meio da Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares (ITCP). A ITCP é um programa de extensão universitária, lotado na Faculdade

de Ciências Econômicas, que visa à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão atendendo demandas populares e camponesas do mundo do trabalho. É formado por um grupo interdisciplinar, incluindo estudantes de variados cursos de graduação, além de professores e servidores técnicos da Faculdade de Economia da UFRGS. Na ocasião, a equipe era composta de estudantes de biologia, ciências sociais, artes visuais, geografia, agronomia e economia. No quadro de orientadores, o grupo contava com o engenheiro agrônomo Sebastião Pinheiro, que atua desde a década de 1970 com agricultura ecológica. Sebastião, conhecido como Tião, possui diversos livros e cartilhas publicadas relacionados à temática da agricultura, além de dispor de um magnífico arcabouço teórico indissociável das práticas que ele domina, sempre dotado de uma contagiente animação e positividade que toca todos a sua volta.

As ações

O projeto “Troca de Saberes sobre Botânica Camponesa” aconteceu ao longo do ano de 2014, com encontros mensais realizados aos sábados, em diferentes locais do Assentamento. No total, foram realizados 12 encontros durante os meses de março e dezembro. O Grupo Mulheres

da Terra e a ITCP idealizaram tais ações a partir de reuniões prévias, em que o Grupo apresentou demandas para as quais buscava apoio. Estas, em sua maioria, eram de ordem prática: como evitar os danos das formigas à horta, como aumentar a produção, como reconhecer e manter um solo fértil, como armazenar sementes, dentre outras. Tais demandas originaram os temas a serem desenvolvidos, bem como o cronograma que melhor as contemplasse.

Como metodologia, cada encontro foi dividido em três momentos: o primeiro com uma abordagem teórica-expositiva, o segundo de maneira teórica-prática, e o terceiro momento reflexivo/avaliativo. No primeiro, os assuntos eram apresentados utilizando exposição oral, roda de conversas, bem como recursos audiovisuais (com projeções de vídeos, fotos e apresentações). O segundo momento envolvia atividades práticas que de alguma forma estavam relacionadas com o tema anteriormente visto, mas destacava-se pelo fazer e pela “mão na massa”. Por fim, no último momento, buscava-se refletir sobre o processo experienciado por meio de conversas e discussões, tentando materializar em registros escritos com cartazes, palavras-chave, fluxogramas ou resumos o que havia sido apreendido nas atividades do dia (Figura 1B-D).

Os temas foram abordados de acordo com um eixo histórico-temporal, construído com base em uma perspectiva evolutiva dos fenômenos da natureza. Assim, iniciamos falando sobre a origem do universo e da vida, passando pelas diversas formas de organismos até chegarmos no surgimento da agricultura, na evolução da agricultura, e, por fim, questões contemporâneas da natureza, da terra, da ciência e da agricultura¹.

Plantio de Esperanças

Para marcar simbolicamente o primeiro encontro, realizou-se uma atividade de abertura, uma mística, na qual cada participante escolheu uma semente para plantar (entre várias opções disponíveis) em um recipiente preparado para a atividade (Figura 1A). Ao plantar, cada pessoa se apresentou e manifestou os motivos da escolha da sua semente, relacionando-os com seus desejos e expectativas acerca do projeto que estava sendo iniciado. Embora os participantes tenham revelado uma grande diversidade de origens, trajetórias pessoais e motivações, destacou-se em comum o sentimento de partilha e cooperativismo expressos em suas escolhas. As sementes de leguminosas, como crotalária, feijão e guandu – muito utilizadas para adubar o solo – foram plantadas como homenagem à

ligação próspera com a terra, bem como pela simbologia de nutrir o projeto, com os melhores sentimentos de positividade. O desejo de produzir frutos e gerar conhecimentos foi relacionado a sementes de abóbora, batata e melancia, devido à opulência, magnitude e sabor dos alimentos. O fortalecimento de estruturas e

a geração de continuidade e permanência, foi significado com sementes de milho – cujas verticalidade e força servem de apoio para outras espécies - e propágulos de mandioca – cuja raiz, que vigorosamente descompacta o solo, é um versátil alimento que garante subsistência.

Figura 1. A. Mística de abertura, com plantio de sementes. B. Momento expositivo teórico, com falas de Sebastião Pinheiro. C. Atividade prática, na propriedade de uma integrante do Grupo Mulheres da Terra, para queima da casca de arroz. D. Momento reflexivo, com construção de fluxogramas e painéis, para fixação dos temas explorados.



Fonte: Pesquisa dos autores (2014).

A riqueza de significados contida nas ações do grupo revelou uma profunda relação com a natureza, por meio da qual são construídos diariamente seus saberes.

Quando se escuta e valoriza a história de alguém ou de um povo, com suas memórias, percepções e relações com o ambiente, percebe-se que o quanto valioso é

o saber da experiência, em que os processos de aprendizagem independem da transmissão vertical de conhecimento e, tampouco, dos caminhos metodológicos legitimados pela ciência - que valorizam o distanciamento entre sujeitos e objetos de estudo - tidos como únicos e insubstituíveis. O saber que se constrói com a vivência, por sua vez, é indissociável da existência e da subjetividade humanas, conforme explicita Bondía:

A ciência moderna, a que se inicia em Bacon e alcança sua formulação mais elaborada em Descartes, desconfia da experiência.... uma vez vencido e abandonado o saber da experiência e uma vez separado o conhecimento da existência humana, temos uma situação paradoxal. Uma enorme inflação de conhecimentos objetivos, uma enorme abundância de artefatos técnicos e uma enorme pobreza dessas formas de conhecimento que atuavam na vida humana, nela inserindo-se e transformando-a. A vida humana se fez pobre e necessitada, e o conhecimento moderno já não é o saber ativo que alimentava, iluminava e guiava a existência dos homens, mas algo que flutua no ar, estéril e desligado dessa vida em que já não pode encarnar-se (Bondía, 2002, p. 28).

Posteriormente, foi realizada uma apresentação sobre a história da agricultura e da botânica, destacando-se eventos que marcaram ambas, com enfoque na importância do conhecimento sobre as plantas. Duas atividades práticas foram

realizadas: uma que consistia em fazer um composto para combate de formigas (com o uso de frutos cítricos “velhos”/fungados misturados em água), e outro feitio chamado “água de vidro” (com o uso de cinza do fogão à lenha, cal hidratada e água) que proporciona às plantas uma maior resistência aos danos da geada, do frio e até da predação por insetos. Tais práticas, consideradas novidade pela maior parte do Grupo, foram conduzidas pelo Sebastião. Primeiramente, Tião demonstrou e explicou o funcionamento de cada um dos ingredientes para o funcionamento dos compostos. O fungo que faz apodrecer as laranjas ou demais cítricos (*Penicillium* sp.) quando caídos ao chão do pomar, são inimigos (antagonistas) naturais dos fungos (*Leucogaricus* sp.) que as formigas utilizam em seus ninhos para se alimentar. Dessa forma, ao se inocular o fungo dos cítricos nos ninhos de formigas, mata-se o fungo da qual elas dependem, diminui-se a população de formigas e, consequentemente, os eventuais danos que estas podem causar às hortas. Algumas agricultoras que já haviam feito uso deste método associaram o conhecimento teórico à sua prática, manifestando o sentimento de reconhecimento, devido à confluência entre os seus saberes e as informações apresentadas por Tião. Diferentemente de uma transmissão vertical de informações, onde o aluno está como um receptáculo de

conteúdos, houve uma troca de saberes: os relatos e informações provenientes das experiências prévias das agricultoras, agregaram à construção de conhecimento junto ao grande grupo, que participou das atividades com grande entusiasmo.

O feitio da água de vidro foi recebido com muita surpresa pelo grupo, ao perceber a simplicidade da receita e o grande potencial de uso. A cinza resultante da queima da lenha é composta basicamente de macro e micronutrientes minerais que variam com a composição da madeira queimada. Estes minerais exercem papel fundamental na resistência das plantas às pragas e às doenças, e quando combinados com o silício proveniente da cal, adquirem novas conformações, atuando como excelente protetor para as plantas, contra o desenvolvimento de doenças fúngicas e bacterianas. Além disso, a água de vidro enrijece e endurece as plantas, aumentando a epiderme, tornando as plantas mais resistentes às geadas e secas, pois diminui a evapotranspiração (Emater, 2001; Pinheiro, 2011; 2015).

Ambas as técnicas passaram a ser adotadas pelo Grupo, que nos encontros seguintes já deram retorno sobre o uso e os resultados. A utilização do composto, antes considerada pelas agricultoras uma “tentativa” e realizada de maneira esporádica, ganhou *status* de um efetivo

método no manejo com as formigas, podendo ser incorporado às rotinas agroecológicas. O contentamento também foi unânime junto à equipe da ITCP, que por sua vez, pôde contribuir com a legitimação dos saberes do grupo, pois saber nenhum deve ser desperdiçado e sim, ampliado. Em pleno acordo com a afirmação de Santos (2002, p, 232), a equipe está certa de que “em primeiro lugar: a experiência social em todo o mundo é muito mais ampla e variada do que o que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante. Em segundo lugar: esta riqueza social está a ser desperdiçada”.

O reconhecimento de práticas simples como um meio de alcançar o manejo da propriedade, motivou as famílias campesinas, trabalhando a autoestima do Grupo, repleto de esperanças. À medida que as famílias possuem meios para solucionar os problemas inerentes à prática campesina sem se tornar refém de agentes externos, como técnicos especializados, grandes empresas do agronegócio ou agropecuárias, o Grupo fortalece a sua autonomia construída a partir de uma identidade de resistência (Campos, 2006), em uma forma mais ampla, trabalhando o seu Biopoder Camponês (Pinheiro, 2015).

Do Micro ao Macro

No encontro seguinte, explorou-se teoricamente a formação do universo e as origens da vida. Origens, no plural, pois embora tenha sido apresentada a visão atualmente aceita pela ciência, o grupo foi instigado a refletir sobre diferentes cosmovisões para o assunto, com contações de histórias indígenas, africanas e cristãs. A proposta foi bem recebida e gerou um proveitoso debate acerca das diferentes hipóteses. Variados níveis de tolerância à diversidade foram manifestados, tendo em vista algumas opiniões marcadas por orientações religiosas, o que possibilitou trabalhar questões referentes ao respeito mútuo e à diversidade da vida como um todo.

A atividade seguinte contemplou perfeitamente tais discussões, com a observação de micro-organismos presentes no cotidiano. Utilizou-se uma técnica simples e de baixo custo, chamada garrafa de Winogradsky (Figura 2C). Trata-se de uma garrafa plástica, na qual se inocula matéria orgânica proveniente de solo, lama, areia ou terra juntamente à água. Ao longo do tempo, é possível verificar a estratificação de diferentes camadas, distinguíveis por diferentes colorações, que correspondem às colônias de micro-organismos, que de acordo com as características de cada uma (maior ou

menor afinidade com oxigênio ou outro nutriente, temperatura preferida para crescimento, etc.), adquirem diferentes posições na garrafa. A prática gerou curiosidade, pois de fato, o universo microscópico, palpável, pode ser compreendido como distante de nosso cotidiano, tendo em vista sua invisibilidade ao olho nu. A possibilidade de tornar visível e compreensível a presença de tantos seres no ambiente, manteve a atenção voltada para a amplitude da diversidade que nos cerca.

Entrando de vez nos microcosmos, o encontro seguinte focou na unidade básica dos organismos vivos: a célula. O assunto foi introduzido com foco no papel destas microestruturas (normalmente invisíveis a “olho nu”) na formação das macroestruturas que estamos habituados a enxergar, tocar, plantar e comer. Após um momento expositivo, foi proporcionada a experiência de observar, no microscópio e na lupa, células de algumas plantas, como cebola e flores silvestres, e também micro-organismos que habitam poças d’água e açudes.

A prática com lupas e microscópio foi extremamente marcante. Para muitas, foi a primeira experiência que tiveram em visualizar as flores e demais plantas do dia a dia em detalhes tão minuciosos e somente assim, foi possível visualizar pequenos insetos que habitam as flores e

suas pequenas estruturas (Figura 2A). Mais fascinante, foi ao ver no microscópio com material extraído do açude do Assentamento, organismos até então nunca vistos, que se mexiam, e manifestavam a vida em tão pequena forma. Exclamações como “Eu to vendo!” trouxeram a lembrança das palavras de Paulo Freire (1988, p. 26): “educar-se é impregnar de sentido cada momento da vida, cada ato cotidiano”. Nesse momento, o sentido completou-se naquelas percepções. O que era até então abstrato, apenas imaginável, tornou-se visível, concreto. O que era obscuro, reconhecido.

Dando sequência, o quarto, o quinto e o sexto encontro foram centrados nos

micro-organismos e no reconhecimento de sua presença em elementos do dia a dia. O queijo, o vinho, o vinagre, a cerveja e o pão – produzidos por meio da fermentação de fungos e bactérias – ou como processos de saúde e doença do corpo humano – todos dependentes de micro-organismos microscópicos. A saúde do solo, igualmente depende deles para a nutrição das plantas, reciclagem de nutrientes, e consequentemente, para a fertilidade da terra. Desta forma, o desenvolvimento de hortas, pomares e roças está intrinsecamente relacionado com os micro-organismos neles presentes.

Figura 2. A. Prática de visualização em lupa. B. Consulta a livros para reconhecimento de plantas, verificando o conhecimento científico e a correlação com o conhecimento popular. C. Garrafa de Winogradsky construída em atividade prática com o Grupo, para demonstrar a estruturação dos solos de acordo com a microbiota. D. Roda de conversa sobre plantas alimentícias, medicinais e ornamentais com o Grupo, após caminhada e coleta de plantas.



Fonte: Pesquisa dos autores (2014).

Durante esses encontros foram trabalhadas várias percepções sobre o mundo microscópico – quem são esses organismos, como e onde vivem, como crescem e do que se alimentam. As atividades práticas exploraram a compostagem (processo microbiológico no qual a matéria orgânica bruta – cascas de frutas, restos de comidas, esterco – são reciclados em adubo para uso na agricultura) em diferentes ocasiões e escalas no Assentamento, bem como o feitio de vinagre a partir de frutas produzidas no Assentamento e não comercializadas em feiras. Todo o

processo da compostagem foi acompanhado e realizado conjuntamente com o grupo. E, novamente, Paulo Freire (1992) nos instiga:

O primeiro é o saber que a gente chama de saber prático sem o qual a gente não realiza as coisas. O outro saber é o saber que a gente chama de saber teórico sem o qual a gente também se perde. O povo tem o direito de saber a teoria da prática do povo. Quer dizer: a prática do povo é absolutamente fundamental, mas a prática não é a teoria dela mesma. É preciso que o povo domine porque tem esse direito, domine a prática, ou a teoria da prática, ou o saber teórico. Por que só os intelectuais têm esse direito? Por que só os intelectuais, os chamados intelectuais, quando o

povo também é intelectual? Por que só os que trabalham aparentemente apenas com a cabeça, com a mente e não com as mãos? Por que só os primeiros têm o direito à linguagem difícil, têm o direito à teoria e o povo não? (Freire, 1992).

Também vinculando à temática dos micro-organismos, realizamos atividades de carbonização de casca de arroz. O Assentamento Filhos de Sepé é um dos maiores produtores de arroz ecológico do Estado do RS. Contudo, a casca do arroz é uma matéria majoritariamente descartada, tendo em vista que parte da produção do grão é polido para venda como arroz branco, e, quando bruta, a casca de arroz é de difícil decomposição, devido seu alto nível de lignina e celulose. Entretanto, quando carbonizada (queimada incompletamente) a casca de arroz torna-se uma importante matéria-prima para ser utilizada no solo, como cobertura, mantendo a umidade, a temperatura do solo, e disponibilizando importantes nutrientes para os cultivos. Dessa maneira, dedicamos alguns de nossos encontros com esta prática, visando seu uso nas áreas de produção das famílias.

Cuidado com a vida

No sétimo e oitavo encontros, reforçou-se o trabalho do Grupo Mulheres da Terra com as sementes. Este vem qualificando-se nos últimos anos para

construir um Banco de Sementes Crioulas, uma iniciativa inovadora, que se dá por meio do cultivo, multiplicação e armazenamento locais e também por meio de trocas com outros grupos, com o objetivo de suprir a necessidade de acesso às sementes saudáveis para plantios.

As sementes crioulas assumiram significativa importância nos últimos 50 anos, quando tem imperado o acelerado processo de submissão da agricultura aos grandes complexos agroindustriais, substituindo os métodos tradicionais agrícolas por novidades mercadológicas, como sementes híbridas de multinacionais, pacotes agroquímicos, etc. Contudo, as famílias campesinas reconhecem que suas próprias sementes carregam no seu interior a história de uma herança genética plena de diversidade social, adaptadas às características locais (Alves et al. 2013). Abordou-se de maneira teórica e prática aspectos relacionados ao cuidado para armazenamento de sementes, reforçando conhecimentos prévios do Grupo: a importância de armazenar as sementes bem secas para minimizar as chances de avarias; o uso de cinzas para eliminar pragas que se alimentam das sementes; e o armazenamento em recipientes bem vedados e em local fresco e escuro, para não estimular processos de germinação, e aumentar a durabilidade das sementes.

Cabe ressaltar aqui o protagonismo feminino no trato com as sementes. A relação entre a ação feminina e a história da agricultura é um aspecto que tem sido abordado recorrentemente na literatura. Historicamente, no sistema patriarcal, os homens foram aqueles que mais facilmente foram seduzidos pela intensa adição de insumos à agricultura. Período em que muitos dos saberes tradicionais – aos quais a agricultura moderna tentou se sobrepor – ficaram sob a guarda das mulheres, sendo cuidados em pequenas plantações de chás e hortaliças nos quintais de suas casas. Com o empoderamento da mulher camponesa, muito há o que ser resgatado e valorizado, reconhecendo as Mulheres da Terra como verdadeiras guardiãs, tanto das sementes quantos dos conhecimentos de suas ancestrais (Pelwing et al., 2008).

O conhecimento sobre plantas foi o tema abordado nos encontros seguintes (Figura 2B, D). Foram enfatizadas as diferentes maneiras de classificar os vegetais de acordo com sua forma de vida (herbácea, trepadeira, arbustiva, arbórea), bem como por afinidades morfológicas e categorias taxonômicas. Historicamente, a Botânica, estudo científico do reino vegetal, assumiu uma característica elitista, onde demonstrar conhecimentos sobre plantas mostrava erudição. Contudo, o conhecimento sobre plantas é inerente à

vida humana e a vários outros animais. De fato, a etimologia da palavra remonta estritamente a um dos motivadores elementares sobre o conhecimento de plantas: *botané*, do grego, planta, que deriva do verbo *boskein*, alimentar, logo, alimento (Gordh & Headrick, 2001). Assim, o conhecimento botânico sempre esteve associado a um saber prático: quais plantas utilizar para comer, e quais não comer; quais utilizar para determinadas enfermidades, para tingir tecidos, para construir artefatos, etc. Atualmente, muitos camponeses se sentem desempoderados, devido à histórica desvalorização de seus conhecimentos. Consequentemente, creem que estudantes ou professores universitários têm maior propriedade intelectual. No entanto, a presença da extensão universitária no Assentamento, disposta a conhecer os agricultores e seus saberes, causa impactos em ambos. Promovendo a autonomia entre os agricultores e também o aprendizado com eles, os estudantes e professores puderam experienciar, para além de suas expectativas, novas possibilidades de relacionar o ensino com os saberes e sua relevância social.

Foram realizadas longas caminhadas para trabalhar o reconhecimento de plantas de jardins, hortas e matas do Assentamento, durante as quais foram

feitas coletas de plantas, para posterior estudo e práticas de herborização. Nas caminhadas, as mulheres do Grupo reconheceram diversas espécies, associando-as ao seu uso, enquanto espécies de uso medicinal, alimentícias ou tóxicas. Da mesma maneira, o Grupo apontou espécies utilizadas como indicadoras ecológicas: plantas características de solos compactados ou férteis, ou ligadas à riqueza de determinados nutrientes. Mais uma vez, a autonomia e a autoestima do Grupo foram fortalecidas. Assim, as agricultoras banharam a todos com os seus saberes e deram uma boa demonstração de como conviver harmoniosamente com a natureza! Conhecer, alimentar-se dela e a cuidar, com simplicidade.

Desta forma, imersos no clima de trocas e cooperação que se estabeleceu, desenrolou-se o último encontro, com uma roda de conversa, em uma roda de amigos e amigas. As avaliações e impressões de todo o processo - indizíveis - foram manifestadas com gratidão e com o desejo de continuidade dos encontros. A entrega de certificados de participação foi uma mera formalidade, diante da magnitude de tudo o que se passou, e ainda assim, ele - o certificado - foi muito bem recebido pelas pessoas, como uma honraria. Como um símbolo de reconhecimento mútuo. As

trocas de saberes, de objetos, de sementes, de experiências ou mesmo sorrisos e abraços, produziram muito mais do que resultados objetivos, mas passaram a fazer parte da história de vida das pessoas e do mundo que elas estão a construir.

Considerações finais

As vivências do projeto “Trocas de Saberes Sobre Botânica Camponesa” representaram importantes acontecimentos para os sujeitos envolvidos, agregando em suas trajetórias profissionais e pessoais a rica experiência de viver seus sonhos de desenvolvimento. O aparente desafio de interligar conhecimentos científicos e saberes tradicionais camponeses, setores comumente considerados distantes pela sociedade moderna, manifestou-se, na realidade, como um fluido caminho de aprendizados. Especialmente para a equipe da ITCP, foi gratificante se propor a estar em comunicação/extensão com os movimentos sociais do campo. Com o desejo de contribuir no processo de formação mútua de agricultores/as e estudantes de diversas áreas como biologia, agronomia, antropologia, nutrição, economia, artes e geografia, foram aprimoradas também visões holísticas sobre o espaço rural e seus sujeitos. Não se limitando a áreas de saber estritamente técnicas, mas ao incluir a

dimensão cultural do ser agricultor/a, se fizeram presentes questões relacionadas com o histórico-cultural e sociopolítico do movimento da luta pela Reforma Agrária.

Outro relevante fator contribuiu para o sucesso das atividades: o olhar que emerge das realidades locais para a satisfação das demandas. A partir de cada encontro foram construídos coletivamente os saberes necessários para contemplá-las, como no caso da adubação do solo. Com aprendizados biológicos e culturais sobre a composição do solo, a partir das ofertas da natureza local foi possível pensar soluções igualmente locais. Estas, muito mais satisfatórias do que possíveis ofertas oriundas do mercado do agronegócio.

Nesse contexto, em meio à práxis, o estudo da botânica pôde ser elevado à sua máxima potência enquanto área de conhecimento/saber. Ao contribuir com processos agroecológicos, para a melhoria da produção e também da qualidade de vida no campo, o aprendizado dos livros e dos laboratórios se tornou vivo. O estudo da vida que constrói – e não destrói – a vida. Da tarefa de aplicar os saberes sobre a natureza com o objetivo de manipulá-la, emergem as relações entre o homem e a natureza, que por sua vez, podem ser benéficas para todos. Esta afirmativa pode parecer óbvia e um tanto superficial, por ser recorrente em discursos ambientais,

mas ela carrega um grande sentido quando vivenciada. Para quem pôde, ainda que por breves momentos, presenciar resíduos da produção de casca de arroz sendo aproveitados, transformando-se em nutrientes para o solo, em nutrientes para a esperança de pessoas que dedicam suas vidas a produzir alimentos, tal afirmativa se tornou uma profunda verdade. E assim, em meio a pequenos acontecimentos, a cada passo, foram plantadas novas sementes, pequenas sementes dotadas de grandes sonhos e aspirações de um presente afortunado para todos os seres.

Assim constatamos urgente a necessidade de democratizarmos os saberes, torná-los acessíveis para as resoluções dos diversos problemas que nos afligem social e ambientalmente. Afinal, para que(m) servem os conhecimentos? A educação como uma ação cultural, a qual permeia todas as esferas de organização é um caminho para uma perspectiva emancipadora, democrática e cidadã. Entretanto, as constantes disputas ideológicas, sobretudo em detrimento às lógicas de mercado, conduzem à elitização do conhecimento e dos meios de produção, bem como à inferiorização de conhecimentos não reconhecidos academicamente. O desenvolvimento de ações semelhantes à deste projeto, que primam pela educação intimamente

relacionada com os saberes ambientais, ainda é uma realidade distante para a maioria dos ambientes formais de educação no Brasil. Embora haja iniciativas neste sentido por parte de diversos grupos e projetos, não são prioridades junto às políticas públicas.

A atual conjuntura sociopolítica nos dá indicativos de que áreas de conhecimento e os conceitos educativos que estimulam o saber ambiental, a criticidade e a democratização do conhecimento não interessam aos planos para a educação dos atuais governantes. Áreas estas, onde o desenvolvimento se encontra de maneira potente com a educação. Todavia, estes fatos não diminuem o ímpeto de criação de quem está a atuar, tampouco ofuscam o brilho das realizações que estão a ocorrer por aí, em pequenos grupos, em algumas escolas, em bairros periféricos, zonas rurais ou cidades remotas... De onde menos se espera, surge a vida. Brotam novas sementes. Os processos reais de ensino/aprendizagem são assim, orgânicos. Emergem de pequenos movimentos, criam fissuras na estrutura, irrompem.... E são.... Como o próprio desejo de viver. E contra o desejo não há luta vitoriosa, pois sempre continuará se manifestando e agindo micropoliticamente.

Agradecimentos

A realização do projeto “Troca de Saberes sobre Botânica Camponesa” foi possível apenas com a dedicação e envolvimento de muitas pessoas. Agradecemos aos demais colegas da ITCP que também participaram de alguns encontros e de discussões ao longo da realização do Projeto: Gládis, Artur, Tábata, Rafael, Marília, Schimitão. Da mesma maneira, agradecemos aos demais colegas do Grupo Viveiros Comunitários que também participaram de alguns encontros e contribuíram nas atividades. Por fim, de maneira mais importante, agradecemos ao Grupo Mulheres da Terra, por meio de todos e todas participantes que dedicaram vários momentos para os encontros e as trocas de saberes, nos acolhendo em suas casas e demais espaços comunitários: Cristinona, Jussi, Boca, Lúcia, Geni, Tereza, Fred, Teka, Eneli, Rosane, Dayane, Sônia, Rian, Sérgio, Josiane, Neila, Seleni, Eneli, Cleusa, sem as quais nada disso faria sentido. Nossa sincero agradecimento.

Referências

Alves, S. A., Marques, G. P., & Mendonça, M. R. (2013). A produção de sementes de variedades crioulas e a construção da autonomia camponesa no Movimento Camponês Popular – MCP – no Brasil. In

Anales del 14º Encuentro de Geógrafos de América Latina, Peru.

Bondía, J. L. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 19, 20-28. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>

Campos, C. S. S. (2006). Campesinato autônomo - uma nova tendência gestada pelos movimentos sociais do campo. *Lutas & Resistências*, 1, 146-162.

EMATER. (2001). Dica Agroecológica: Uso de água de cinza e cal como fertiprotetor de plantas. *Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável*, 2(4).

Freire, P. (1992). Assentamento Conquista da Fronteira - Bagé: Palestra do companheiro e educador Paulo Freire. *Obra de Paulo Freire*: Série Eventos. Recuperado de: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/2415>

Freire, P. (1998). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

Gallo, S. (2012). As múltiplas dimensões do aprender. In *Anais do Congresso de Educação Básica: Aprendizagem e Currículo*. Florianópolis, SC: UFSC.

Gordh, G., & Headrick, D. H. (2001). *A Dictionary of Entomology*. Wallingford: CABI Publishing.

Pelwing, A. B., Frank, L. B., & Barros, I. I. B. (2008). Sementes crioulas: o estado da arte no Rio Grande do Sul. *Revista de Economia e Sociologia Rural*, 46(2), 391-420. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-20032008000200005>

Pinheiro, S. (2011). *Cartilha da Saúde do Solo e Inocuidade dos Alimentos*

(*Cromatografia de Pfeiffer*). Porto Alegre: Salles.

Pinheiro, S. (2015). *Saúde no Solo (Biopoder Camponês) versus Agronegócio*. Porto Alegre, RS: Juquira Candiru Satyagraha.

Santos, B. S. (1988). Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. *Estudos Avançados*, 2(2), 46-71. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141988000200007>

Santos, B.S. (2002). Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, 237-280.

ⁱ Os temas abordados, em ordem trabalhada, foram os seguintes: origens do universo, da Terra e da vida, origens da agricultura, estrutura da vida (células, organismos), micro-organismos e sua importância, compostagem e fermentações, morfologia e taxonomia vegetal, plantas indicadoras, alimentícias e medicinais, sementes crioulas e banco de sementes.

Informações do artigo / Article Information

Recebido em: 13/12/2017
Aprovado em: 23/01/2018
Publicado em: 12/09/2018

Received on December 13th, 2017
Accepted on January 23th, 2018
Published on September, 12th, 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

Matias Köhler

 <http://orcid.org/0000-0003-1863-6309>

Estela Santos

 <http://orcid.org/0000-0003-0039-4858>

Cristiane Giaretta

 <http://orcid.org/0000-0003-2246-2954>

Gilmar Gomes

 <http://orcid.org/0000-0002-0232-3909>

Sebastião Pinheiro

 <http://orcid.org/0000-0003-3306-6260>

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Köhler, M., Santos, E., Giaretta, C., Gomes, G., & Pinheiro, S. (2018). O educar-se no campo: caneta, enxada e botânica campesina. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 3(3), 763-783. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/ufc.2525-4863.2018v3n2p763>

ABNT

KÖHLER, M.; SANTOS, E.; GIARETTA, C.; GOMES, G.; PINHEIRO, S. O educar-se no campo: caneta, enxada e botânica campesina. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 3, n. 3, set./dez., p. 763-783, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/ufc.2525-4863.2018v3n2p763>

A função social da escola do campo e os princípios filosóficos da educação para o MST: um olhar sobre a Escola José Maria

Francieli Fabris¹, Luci Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi²

¹Instituto Federal do Paraná - IFPR. Colegiado de Pedagogia. Campus Palmas. Rodovia PRT-280. Palmas - PR. Brasil.

²Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNOCHAPECÓ

Autor para correspondência/Author for correspondence: francielifabris@unochapeco.edu.br

RESUMO. O presente artigo se propõe a apresentar uma pesquisa que trata da Educação do Campo, cujo escopo consiste em problematizar a função social da escola do campo em assentamentos de reforma agrária, com o aporte dos princípios filosóficos da educação para o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Especificamente, analisa como se configura a função social da escola campesina EEB José Maria, localizada no Assentamento José Maria, em Abelardo Luz, Santa Catarina, Brasil. A opção metodológica foi de um estudo de caso histórico-organizacional, através de pesquisa documental. Os dados foram organizados e apresentados em três períodos temporais: do início do acampamento à fundação da escola (1996-1998), primeiro período de funcionamento, marcado por um processo de estagnação (1999 a 2005) e a retomada da aproximação da escola com o MST (2006-2016).

Palavras-chave: Escola do Campo, Função Social, Princípios Filosóficos, MST.

The social function of the rural school and the philosophical principles of education for the MLW: a look at the School José Maria

ABSTRACT. The present article proposes to present a research that deals with Rural Education and has the scope to problematize the social function of the rural school in settlements of agrarian reform, with the contribution of the philosophical principles of education to the Movement of Landless Workers (MLW). The school is located in the Jose Maria settlement, in Abelardo Luz, Santa Catarina, Brazil. The methodological option was a historical-organizational case study, through documentary research. The data were organized and presented in three time periods: from the beginning of the camp to the foundation of the school (1996-1998), the first period of operation, marked by a process of stagnation (1999 to 2005) and the resumption of the school approach with the MLW (2006-2016).

Keywords: School of the Countryside, Social Role, Philosophical Principles, MLW.

La función social de la escuela del campo y los principios filosóficos de la educación para el MST: una mirada sobre la Escuela José María

RESUMEN. El presente artículo se propone presentar una investigación que trata de la Educación del Campo y tiene como objetivo problematizar la función social de la escuela del campo en asentamientos de reforma agraria con el aporte de los principios filosóficos de la educación para el Movimiento de los Trabajadores Sin Tierra (MST). La escuela está ubicada en el Asentamiento José María, en Abelardo Luz, Santa Catarina, Brasil. La opción metodológica fue de un estudio de caso histórico-organizacional, a través de la investigación documental. Los datos fueron organizados y presentados en tres períodos temporales: desde el inicio del campamento a la fundación de la escuela (1996-1998), primer período de funcionamiento, marcado por un proceso de estancamiento (1999 a 2005) y la reanudación de la aproximación de la escuela con el programa MST (2006-2016).

Palabras clave: Escuela de Campo, Función Social, Principios Filosóficos, MST.

Introdução

O presente artigo se propõe a apresentar uma pesquisa sobre Educação do Campo, cujo escopo consiste em problematizar a função social da escola do campo em assentamentos de reforma agrária, pautada nos princípios filosóficos da educação para o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST).

A Educação do Campo é um ato de luta frente ao contexto educacional brasileiro, tendo em vista que, historicamente, a educação foi negada para as minorias da sociedade, isto é, aos que estão às margens, como nos diz Freire (2005). Caldart (2012) refere-se à Educação do Campo protagonizada pelos próprios sujeitos trabalhadores do campo e suas organizações, que considera as questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses no embate de classe, em relação às questões de concepções políticas de educação, de formação humana e de identidade camponesa, elementos que fazem parte do cotidiano das escolas do campo.

Nosso trabalho centra-se na escola campesina de assentamento do MST, cuja construção emerge a partir de uma necessidade concreta das famílias acampadas, pelo seu entendimento sobre a importância da educação, na construção de

um modelo de sociedade mais justo a todos. Nessa perspectiva, a escola assume um papel fundamental para contribuir na formação de sujeitos com capacidades de dar continuidade ao processo organizacional do Assentamento. De acordo com o MST, a construção da educação deve ser feita de forma coletiva, organizada e sem barreiras numa escola pensada por todos, assumindo o papel fundamental para a educação campesina: ser uma possibilidade de emancipação social e formação de consciência. (MST, 2005).

Tendo como premissas a Educação do Campo e as especificidades dos povos campesinos de assentamentos, a investigação foi mobilizada a partir de dois “lugares”: nossa formação como educadora (11 anos em escola no Assentamento), militante do Setor de Educação do MST e moradora em um Assentamento e nossa formação acadêmica, como pesquisadora. De acordo com estudos de Caldart (2004), Arroyo (2012) e Frigotto (2012), entrelaçamos dois campos que promovem debate em uma perspectiva crítica acerca das realidades, das expectativas e das necessidades da classe trabalhadora. Para esses lugares, a Educação do Campo se coloca como objeto: de luta (de movimento sociais) e de análise (de pesquisadores).

É nesse cenário que constituímos como foco de estudo o processo educativo desenvolvido pela Escola Básica Municipal (EBM) José Maria, uma escola campesina do Assentamento José Maria, localizada no município de Abelardo Luz, no estado de Santa Catarina, região sul do Brasil. A pesquisa foi desenvolvidaⁱ com o objetivo de investigar como se configura a função social da escola, no decorrer de sua história, com base nos princípios filosóficos da educação para o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST).

Quanto à metodologia, desenvolvemos um estudo de caso histórico-organizacional, por intermédio de uma pesquisa documental, que, de acordo com Saint-George (2005, p. 30): “Apresenta-se como um método de recolha e de verificação de dados: visa acesso nas fontes pertinentes, escritas ou não, e a esse título, faz parte integrante da heurística da investigação.”

A coleta de dados ocorreu em documentos disponíveis a partir de 1998, conforme segue: 1) Publicações: a partir de documentos elaborados pelo Movimento “Por uma Educação do Campo”, que nos apresentam os debates referentes à educação, nos diferentes períodos; Cadernos do MST, n. 9, 11 e 13; 2) Debates no MST Nacional: informações em relação aos debates no MST Nacional

identificadas e organizadas, considerando-se publicações em documentos existentes nesse período; 3) Documentos da EBM José Maria: Projeto Político-Pedagógico (PPP), Termo de Criação, registros do Planejamento Coletivo e de entrevistas com pessoas da comunidade (arquivo da escola).

Os dados foram organizados e apresentados em três períodos temporais, definidos a partir de indicadores de ações desenvolvidas: do início do acampamento à fundação da escola (1996-1998), primeiro período de funcionamento, marcado por um processo de estagnação (1999 a 2005) e a retomada da aproximação da escola com o MST (2006-2016). A análise foi realizada à luz dos princípios filosóficos conceituais de educação do MST, descritos no “Dossiê MST Escola” (MST, 2005), considerados como categorias de análise dadas a *priori*.

O texto que segue está organizado em três seções: na primeira, apresentamos os princípios filosóficos da educação para o MST; na segunda, colocamos em tela o debate sobre função social de uma escola campesina de assentamento e apresentamos o percurso histórico construído pela escola José Maria. À guisa de conclusão, apresentam-se as disputas políticas e ideológicas, que marcam o processo educativo da escola, o avanço e o

regresso diante dos princípios do MST; a resistência por parte de alguns educadores em reconhecer o processo de luta que constituiu a escola, bem como a falta de identidade como espaço.

Os princípios filosóficos da educação para o MST

O MST pauta-se em princípios filosóficos que respaldam a condução para o desenvolvimento das diversas atividades realizadas pelo Movimento. De acordo com o “Dossiê MST e escola”, entende-se por princípio “... algumas ideias/convicções/formulações que são as balizas (estacas, marcos, referenciais) para nosso trabalho no MST.” (MST, 2005, p. 160). O MST considera os princípios filosóficos e pedagógicos como elementos balizadores nos processos de construção de suas ações. Apresentamos, a seguir, os princípios filosóficos para a educação para o MST, de acordo com o Caderno de Educação n. 13 (MST, 2005).

Educação para transformação social

É o horizonte que define a educação para o MST, pois considera-se o processo pedagógico como político, levando-se em consideração as questões sociais, cujos pilares principais são: justiça social, radicalidade democrática e valores humanistas e socialistas.

Para atendermos aos objetivos que esse princípio apresenta, é necessário considerar que essa educação não pode suprimir o compromisso em se desenvolver a consciência de classe. Freire nos apresenta a reflexão sobre as ações realizadas: “Ao defendermos um permanente esforço de reflexão dos oprimidos sobre suas condições concretas, não estamos pretendendo um jogo divertido em nível puramente intelectual. Estamos convencidos, pelo contrário, de que a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática.” (Freire, 2005, p. 59).

A contribuição de Freire elucida a proposição de uma educação para a transformação social - precisa sensibilizar, humanizar, indignar-se diante das injustiças. Ainda, precisa fazer a diferença nos espaços em que se está inserida. O educador precisa ter a sensibilidade de compreender que a escola é um espaço de possibilidades, de aproximação das relações com a comunidade, promovendo uma educação aberta para o novo, para o mundo.

A escola - a sala de aula - é um espaço onde temos a oportunidade de debater sobre os contextos da sociedade. Para Mészáros (2005), a escola tem o papel de ser mais do que um espaço que transfere conhecimentos, tem de buscar ir além dos muros da escola. A escola e a comunidade

são espaços formativos, formal ou informalmente, que possibilitam diálogos, sobre os contextos que envolvem-as. Nesse aspecto, as escolas campesinas, oriundas de lutas coletivas, apresentam as especificidades da luta, que são elementos de formação. A memória da história precisa ser mantida, articulada aos contextos atuais, e contribuindo na assimilação dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade.

Educação para o trabalho e a cooperação

A educação que o MST acredita tem em seus princípios educação para o trabalho e a cooperação, um projeto alternativo de sociedade que busca o desenvolvimento do campo considerando as necessidades e os interesses dos trabalhadores. A cooperação é um elemento estratégico para a construção de novas relações sociais e melhor desenvolvimento das famílias, e à escola cabe capacitar para a cooperação. O “Boletim de Educação do MST n. 1” diz que:

Por mais que a gente seja consciente, corajoso, inteligente, a gente nunca consegue enfrentar o inimigo sozinho. Ninguém conquistou a terra sozinha. Ninguém educa sozinho. Ninguém vai transformar a sociedade sozinho, mas podemos fazer tudo isso se aprendermos a nos organizar e

agir coletivamente. (MST, 1992, p. 3).

Defende que nenhum avanço, nenhuma conquista acontece se não houver a força de muitas mãos, o esforço de muitas mentes, as opiniões de muitas pessoas, a transformação e as mudanças só têm sentido se fizerem diferença na vida das pessoas. Esse é o objetivo da coletividade, da organização, dos debates e das tomadas de decisões conjuntas, fazer a diferença e a mudança na vida dos sujeitos. Mas considera que esses têm de fazer parte do processo, participar dos debates, para serem protagonistas da história. De acordo com o “Boletim de Educação n. 4” (MST, 1994), “é preciso juntar o estudo com trabalho”. Um dos objetivos do MST é a escola do trabalho, mas à luz do trabalho socialmente educativo, coletivo e cooperado.

Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana

Também chamada de educação omnilateral, uma educação voltada para as várias dimensões do desenvolvimento do ser humano, sua formação política, social, econômica, organizativa, moral, cultural e afetiva, entre outras. “Educação omnilateral, abrange a educação e emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são

simplesmente dados pela natureza. O que é especificamente humano neles é a criação deles pelo próprio homem.” (Frigotto, 1981 *apud* Mészáros, 2005, p. 181).

A emancipação do ser humano é um processo que acontece gradativamente, todas as situações educam ou deseducam, de acordo com o contexto. Para Frigotto (2012), o trabalho é uma atividade desenvolvida por todos os seres humanos, de maneira que o ser produz e reproduz a si mesmo, o trabalho precisa ser compreendido a partir de seu princípio educativo, partindo dessa significação para adentrar as questões da profissionalização, uma vez que esta faz parte da vida das pessoas.

Assim, a língua que falamos, os valores, os sentimentos, os hábitos, o gosto, a religião ou crenças e os conhecimentos que incorporamos não são realidades naturais, mas uma produção histórica. São os seres humanos em sociedade que produzem as condições que se expressam no seu modo de pensar, sentir e de ser. (Frigotto, 2012, p. 266).

Todos os fatos existentes são produções históricas, que possuem consigo uma bagagem ideológica que vem de acordo com as forças de determinado contexto. Atualmente, organizar os educandos em filas lembra a organicidade da ditadura militar. Nessa contramão, o MST tem como princípio quarto:

O ensino corresponde ao momento de repasse dos conteúdos da teoria. É através do ensino que os alunos entram em contato com o conhecimento já acumulado pela humanidade nos vários campos da vida humana. São teorias que outras pessoas formulam a partir da prática delas. Conhecendo estas teorias podemos entender e melhorar a nossa prática, sem ter que inventar a roda novamente. (MST, 1992, p. 9).

Embora de maneira bastante simples, tal pressuposto é significativo, uma vez que deixa claro um segundo objetivo do MST, em relação a sua proposta de educação: socializar o conhecimento elaborado pela ciência. A proposta do MST não desconsidera em nenhum momento os conhecimentos já existentes, mas tem como objetivo potencializá-los com as realidades em que os sujeitos estão inseridos, bem como, busca buscar garantir que todas as pessoas tenham acesso a esse conhecimento.

Educação com/para valores humanistas e socialistas

Somos sujeitos capazes de aprender e repreender, mas, para isso, a escola precisa estimular, potencializar o processo educativo, desafiar os estudantes a construírem e não aceitarem qualquer situação, ter na sua ideologia o princípio de proporcionar aos educandos serem sujeitos protagonistas de sua história. Para

Mészáros (2005, p. 13), “Educar não é a mera transferência do conhecimento, mas sim conscientização e testemunho de vida. É construir, libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um campo aberto de possibilidades.”

O MST desafia-se em pensar uma educação que valorize os sujeitos e o conhecimento que esses trazem de suas vivências, considerando que a escola faz parte de um sistema, e, nesse contexto de sociedade capitalista em que está inserido, apresenta limites para romper com a proposta que o sistema educacional apresenta.

Nos últimos anos, o cenário educacional apresentou mudanças significativas, mas não o suficiente para recuperar o atraso provocado pelo abandono que historicamente existiu. No entanto, a busca para a educação gratuita e de qualidade ainda é ponto de pauta nas lutas dos trabalhadores e trabalhadoras, principalmente do campo.

A escola pode desenvolver atividades específicas que permitam estabelecer a relação entre a memória e história, que ajudem a compreender a nossa vida própria como parte da história e a ver cada ação ou situação numa perspectiva histórica, quer dizer em um movimento entre passado, presente e futuro, em suas relações com outras ações, situações, totalidade. (Caldart, Stedille & Daros, 2015, p. 130).

De acordo com os movimentos sociais, os processos formativos formais ou não formais fazem parte da constante luta travada em prol da classe trabalhadora, na busca de uma transformação social, em que não existam tantas diferenças sociais, econômicas e culturais. Para isso, é preciso ter clareza de que a escola não se movimenta sozinha, a comunidade faz parte dessa dialética, outros órgãos e espaços da sociedade também devem estar presentes nessa elaboração. A escola campesina, originada da luta dos movimentos sociais, tem um compromisso ainda maior, precisa garantir que a história seja relatada, relembrada e respeitada por aqueles que dela fazem parte.

Educação como um processo permanente de formação/transformação humana

Todo processo educativo passa por transformações, a desconstrução e a construção de novos conhecimentos possibilitam aos sujeitos uma nova visão e abertura para novas possibilidades de contribuir para a sociedade, num processo de humanização e sensibilização diante das injustiças e limites apresentados na sociedade.

O papel da escola do campo é também contribuir na formação política. A

educação nos movimentos, no MST, sugere ir além dos muros da escola:

Uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade. É imprescindível, portanto, que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de ‘amaciá-la’ ou ‘domesticá-la’. É preciso mostrar ao educando que o uso ingênuo da curiosidade altera a sua capacidade de achar e obstaculiza a exatidão do achado. É preciso, por outro lado, e sobretudo, que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o recebedor da que lhe seja transferida. (Freire, 2005, p. 122-123).

Os espaços escolares precisam, mais do que formalmente, desenvolver seu papel de “transmissores” de conhecimento, desafiar o estudante a ser sujeito da produção de sua inteligência, de maneira que reconheçam sua capacidade de intervir, construir, desafiar-se como intelectuais, e não como simplesmente receptores. O horizonte das lutas sociais vai muito além dos assentamentos; um sujeito consciente poderá intervir em qualquer espaço, pois são muitos os desafios para a classe trabalhadora.

O papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a auto mudança consciente dos indivíduos

chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente. (Mészáros, 2005, p. 65).

De fato, o papel da educação é ir além das paredes da escola, instigar o desenvolvimento de condições objetivas, que proporcionem a criticidade e consciência nos sujeitos.

Os princípios, acima, apresentados são o fio condutor da concepção de educação do MST, que visa desenvolver nas suas atividades práticas, valores, que contribuam organicamente no processo de construção de uma sociedade mais justa. Assim, a função de uma escola, pautada nesses princípios, tem em sua organicidade a base da construção coletiva, pensada e desenvolvida por todos.

A função social de uma escola campesina de assentamento

A instituição escolar é um dos espaços considerados mais importantes pela sociedade, haja vista a finalidade atribuída àquela - formação humana, social e cultural, e espera-se que essa dê condições para os estudantes desenvolverem-se como sujeitos sociais, políticos, críticos e autônomos, mais humanos, que valorizem o ser e suas relações sociais.

Libâneo (2004) afirma que as instituições escolares precisam ter um

sistema de organização, estruturado e organizado, para que possa dar conta dos objetivos dos quais as mesmas estão se dispondo a alcançar, assim, precisam estar definidos e assumidos pela instituição. Nesse sentido, a participação da comunidade escolar é importante para validar as atividades desenvolvidas pela escola.

A coletividade é ponto fundante das escolas do MST. De acordo com o “Caderno de Educação n. 1” (1992), o papel da escola funda-se em contribuir no processo de educação coletiva, no qual as crianças, desde pequenas, possam ter condições objetivas de participação.

A escola é um espaço coletivo, e, por isso, precisa ser pensando por todos, e assumido por todos. O ser humano está em constante processo de formação e construção, e a escola torna-se a instituição que intervém, intencionalmente, nesse processo de desenvolvimento do ser humano. A relação construída por educandos, educadores, numa constante troca de experiência, agrega-se à educação novos valores, construídos a partir dos sujeitos envolvidos.

A organização do trabalho pedagógico da sala de aula e da escola ficou cada vez mais padronizada, esvaziando os profissionais da educação sobre as categorias do processo pedagógico, de forma a cercar um possível avanço progressista no interior da escola e

atrelar esta instituição às necessidades da reestruturação produtiva e de crescimento empresarial. (Freitas, 2014, p. 1092).

Em suma, cabe à educação desempenhar o papel de possibilitar aos sujeitos condições para ampliar os horizontes em relação às questões políticas, econômicas e sociais que envolvem a vida. No entanto, em muitos momentos, a escola torna-se um instrumento de reprodução do sistema empresarial, de interesses técnicos e reproduтивistas de mão de obra.

Todos os espaços são educativos, dentre estes, os espaços de trabalho. Cada local educa para uma perspectiva. À medida em que as pessoas trabalham, também criam relações com as demais pessoas e ambientes. Conforme o “Boletim de Educação n. 4”, o envolvimento com a sociedade gera novas necessidades, a exemplo: lazer, alimentação diversificada, cultura, leitura, conhecer outros lugares, frequentar festas, enfim, aprender mais sobre o mundo e a vida. A escola, em si, é responsável pela transmissão/assimilação de conteúdos universais e pela articulação entre saber popular e conhecimento escolar sistematizado.

Passamos a olhar para o conjunto do movimento, (e não somente para a escola), com a preocupação de enxergá-lo em sua dinâmica histórica (que inclui a escola), e que

conseguimos compreender que a educação pode ser mais que a educação, e que a escola pode ser mais que escola, à medida que sejam considerados os vínculos que constituem sua existência nessa realidade. (Caldart, 2004, p. 222, grifo no original).

Para o MST, a educação é compreendida como algo que vai além dos espaços escolares, é entendida como o estudo para contribuir e intervir nos diversos espaços da sociedade, de maneira organizativa para que pessoas possam auto-organizarem-se nas questões políticas, culturais, sociais. Nesse sentido, concordando com D'Agostini (2009, p. 14):

Reivindicamos uma educação de classe por entender que no atual modelo de produção da vida há uma negação do conhecimento à classe trabalhadora, impedindo assim o avanço da luta de classes por falta dos elementos necessários para pensar e compreender a realidade atual.

Assim, defendemos a importância da educação pública e de qualidade para a classe trabalhadora, que considere seus conhecimentos para contribuir no avanço da própria classe. Nessa vertente, o Boletim n. 4 apresenta a seguinte afirmação:

O MST, enquanto organização de trabalhadores que lutam pela Reforma Agrária, precisa ter na escola um instrumento a serviço dos desafios que esta luta coloca a todos

nós. A escola também precisa ajudar para que o assentamento dê certo. E também precisa ajudar para que a organização avance ou para que uma ocupação dê resultados. (MST, 1994, p. 10).

A função social de uma escola campesina, localizada em espaços de reforma agrária, está ligada ao processo de luta pelo qual a mesma teve sua origem. Consoante a isso, é importante que a mesma considere tal processo histórico e o envolvimento dos sujeitos que a frequentam.

A educação, historicamente, apresenta-se no campo das disputas, pois é entendida como um perigo para classe dominante. De acordo com Veiga (2007, p. 11), “Pela história da educação é possível indagarmos sobre as disputas políticas e culturais de ideias e de concepções, bem como sobre as dinâmicas de conflito vivenciadas pelos grupamentos humanos e expressas em suas diferenças étnicas, de classe social, gênero e geração.”

Os espaços escolares podem ser potencializados para a construção de conhecimento e cultura, no sentido de aprimorar os ensinamentos, para que a escola não seja um simples local onde os educandos façam-se presentes para aprender a ler e escrever. Para Arroyo (2012), a escola cumpre sua função social e cultural na medida em que articula organicamente as dinâmicas da vida real

com a cultura dos povos campesinos, sua cultura, suas práticas, suas crenças.

Um olhar sobre o percurso histórico construído na Escola José Maria

A Escola Básica Municipal (EBM) José Maria está localizada no Assentamento José Maria, município de Abelardo Luz, região oeste de Santa Catarina. É importante ressaltar que esse município foi o local da primeira ocupação por famílias de trabalhadores após o MST estar oficialmente organizado no Brasil, no ano 1985. Conforme exposto pelo Sistema Integrado de Gestão Ater (SIGRA), Abelardo Luz é conhecido por ser um dos maiores municípios do País em quantidade de famílias assentadas e o maior do Sul do Brasil, onde vivem aproximadamente 1.500 famílias, distribuídas em 23 assentamentos.

O Assentamento José Maria se constituiu a partir da ocupação da Fazenda Congonhas, no dia 24 de dezembro de 1996. A luta pela terra iniciou como objetivo principal da organização das inúmeras famílias, e junto com ela, a luta pela educação. Assim, no acampamento, em um barracão coberto de lona, a EBM José Maria iniciou seu funcionamento como escola multisseriada, com educadoras do grupo. Como atendia somente da 1^a a 4^a série, os demais

estudantes estudavam no município de Palmas (PR), e, posteriormente, no assentamento, vizinho, denominado 25 de Maio. As dificuldades de deslocamento eram inúmeras, devido à distância entre as comunidades, provocou a mobilização das pessoas para que se organizassem e criassem uma escola no assentamento.

A comunidade, representada pelos seus líderes iniciou uma série de contatos e negociações com a administração municipal e o INCRAⁱⁱ, onde esta cedeu um velho casarão, o prefeito juntamente com a secretaria de educação incumbiram-se da parte legal e a comunidade ficou responsável pelas modificações na parte interna do casarão. Então, no dia 27 (vinte e sete) de fevereiro de 1998, passou a funcionar a ESCOLA BÁSICA MUNICIPAL JOSÉ MARIA, autorizada pelo decreto 221/98. (Escola Básica Municipal José Maria, 2000, p. 22).

A entrega da chave do casarãoⁱⁱⁱ, para as famílias transformarem aquele espaço em sala de aula, foi o início da concretização de um sonho e o marco para a existência de escola José Maria. A organização do casarão foi tarefa dos próprios estudantes e da comunidade, uma vez que o poder público se responsabilizou com as questões burocráticas para iniciar as aulas. A história da escola tem suas raízes na luta dos trabalhadores e trabalhadoras Sem-Terra que buscaram, com a luta pela terra, também a educação, para que suas crianças tivessem um espaço

próprio para estudar no acampamento, (posteriormente assentamento), e passa por vários momentos em seu processo de construção.

Apresentaremos, na sequência, momentos importantes ao longo do tempo, evidenciando neles os pressupostos da função da escola e as relações que estabelecemos com os princípios filosóficos.

O percurso da escola está organizado em três momentos: o primeiro que trata do processo de luta até 1998; em seguida, o período de 1999 a 2005, que definimos como um momento de poucos avanços na escola no sentido de práticas que consideram os princípios do MST; um terceiro período, de 2006 a 2016, momento de várias retomadas, iniciativas e experiência de trabalho pedagógico.

A conquista da escola: a luta até 1998

A história da educação no MST consolida-se desde a época do acampamento, pela necessidade que as famílias acampadas apresentam em proporcionar para as crianças a possibilidade de frequentar a escola, uma vez que se entende que precisa de formação de consciência e entendimento das disputas existentes na sociedade para se ter clareza e dar continuidade à luta. Nesse sentido, "... entender a educação produzida nas dinâmicas dos movimentos sociais, como

MST é também buscar entender como a escola pode participar dos processos de transformação social." (Hobsbawm, 1998 *apud* Caldart, 2004).

Concordando com o autor, entendemos que a escola, aproveitando-se dos ensinamentos que os movimentos sociais possuem, pode contribuir no processo de conscientização e formação de uma sociedade com menos desigualdades sociais.

A EBM José Maria é fruto de uma luta de muitas famílias, a partir das dificuldades encontradas, mas com o desejo de ver os filhos frequentando a escola, com condições mais seguras e com menos dificuldades em relação ao deslocamento. Conforme a nota de esclarecimento do Processo de criação da Escola Básica Municipal José Maria:

Funciona provisoriamente na casa da Fazenda Congonhas e em mais duas salas construídas pela comunidade para sanar as necessidades deste determinado momento, haja visto que um número elevado de alunos, cerca de 237, encontra-se fora da escola, desde outubro de 1996, quando das invasões de terras^{iv} ocorridas nesta região. (Escola Básica Municipal José Maria, 1998, p. 6).

A organicidade da comunidade contribuiu de maneira prática na organização do espaço físico para sanar a demanda de sala de aula, urgente para aquele momento, pois já fazia algum

tempo que os alunos estavam fora da escola, devido às dificuldades de acesso, o que causava cuidados dos pais em relação ao deslocamento desses.

Se a comunidade organizada pode contribuir no trabalho braçal, também pode ter espaço nas discussões políticas pedagógicas da escola, na construção/atualização do Projeto Político-Pedagógico, nos conselhos de classe, nos planejamentos. Nesse sentido, as ações da escola estariam de acordo com as necessidades concretas da comunidade do campo, ou da cidade, enfim, da localidade que a escola está inserida. Tratando-se das escolas do campo, oriundas da luta pela terra e reforma agrária, é função social da escola provocar, discutir e valorizar a história desses espaços.

Período de 1999-2005: estagnação do processo

A educação no MST compreende que a função da escola do campo, além de garantir o acesso ao conhecimento científico, historicamente acumulado, é também valorizar os princípios que sustentam a organicidade do movimento, desde seu surgimento. Tratando-se da busca da *Educação para transformação social*, essa se apresenta como horizonte que define a educação no MST, pois considera o processo pedagógico como político, levando-se em consideração as

questões sociais e tendo como pilares principais: justiça social, a radicalidade democrática e os valores humanistas e socialistas.

Em relação à EBM José Maria, no ano de 2000, em processo de consolidação e organização de uma proposta pedagógica, apresenta como filosofia:

As diferenças existentes no comportamento modelado em sociedade resultam da maneira pela qual os homens organizam as relações entre si, que possibilitam o estabelecimento das regras de conduta e dos valores que nortearão a construção da vida social, econômica e política. Uma vez que o homem é um ser social, tem uma individualidade que o distingue dos demais e uma característica perfeita e nobre que é a capacidade de produzir sua própria história. Procurando a construção histórica de uma sociedade cada vez mais justa com participação de todos na distribuição das riquezas produzidas por ela. Com uma visão global de mundo busca o domínio das ciências e da filosofia, através da reflexão, criatividade, articulação, ação coerente e tolerante. A Escola é o instrumento da sociedade de fundamental importância, visto que a mesma possui os mecanismos necessários às mudanças ou mesmo à conservação da estrutura social. A ciência é a base das decisões que influenciam as mudanças de comportamento e avanços sociais, geralmente são camadas dominantes científicas às camadas populares é negar-lhes o direito e a possibilidade de compartilhar o poder. O estado representa o povo, é governado por alguém escolhido dentre o povo. Cabe-lhe então, viabilizar a oferta e o acesso da escola para todos os cidadãos ou não haverá cidadania.

Uma escola que tenha o compromisso de transferir o conhecimento científico acadêmico universal sem deixar de lado o conhecimento empírico, mesclando-o para que os alunos possam reelaborar novos conceitos conquistando a forma lógica e científica de pensar. (Escola Básica Municipal José Maria, 2000, p. 4).

A filosofia da Escola apresenta a importância que essa tem em sua função social, no processo de formação do sujeito, bem como a relevância do conhecimento científico associado ao conhecimento empírico. O acesso e a oportunidade para que todos possam frequentar a escola, de maneira que as diferenças sociais e as injustiças existentes possam ser diminuídas já na escola. Que não seja mais um espaço de reprodução das desigualdades.

Nesse sentido, entendemos que a educação, uma vez que se propõe em sua filosofia considerar o empírico, e fazer relação com o científico, a questão do *Trabalho e da cooperação* precisa ser debatida, de maneira que atividades teóricas e práticas estejam inseridas no currículo escolar, pois as questões do trabalho estão diretamente ligadas à vida das pessoas.

A função social da escola, no debate de um projeto/modelo de sociedade, que busca o desenvolvimento do campo considerando as necessidades e os interesses dos trabalhadores, precisa fazer

interação com as questões práticas ligadas ao trabalho. A cooperação é um elemento estratégico para a construção de novas relações sociais e melhor desenvolvimento das famílias.

Atividades cooperadas fortalecem e potencializam as atividades, pois os objetivos são comuns, únicos e visam atender as mesmas metas. A coletividade, o cooperativismo possibilita a articulação nas comunidades, principalmente nas questões de produções. E esse é um espaço bem oportuno para a educação desenvolver suas práticas pedagógicas de trabalho e cooperação.

Nesse sentido, o currículo é fundamental para garantir que os objetivos político-pedagógicos sejam alcançados, bem como para a necessidade de planejar a partir da realidade de cada espaço escolar. Assim, sobre o currículo da EBM José Maria:

O currículo será organizado em conformidade com a legislação específica, norteados pela Secretaria Municipal de Educação, encaminhados ao Conselho Municipal ou Estadual de Educação para devida aprovação. As atividades escolares constarão de aulas práticas e teóricas, palestras, conferências, exposições de exercícios ou trabalhos, bem como outros que obtiveram a formação integral do educando. (Escola Básica Municipal José Maria, 2000, p. 17).

O MST, em seus princípios de educação, infere que a relação entre a

teoria e a prática, no processo de constituição do ser, faz-se necessária para formação em sua plenitude, no sentido de proporcionar o acesso aos diversos conhecimentos; a educação integral em sua plenitude, dando possibilidade a este, identificar-se de acordo com as habilidades que mais se desenvolvem em si, visualizando a preparação para o trabalho.

Para nós escola é mais do que aula e aula é mais do que repasse de conhecimento, de conteúdos. Faz parte da aula o sair da sala para a leitura de uma paisagem, por exemplo. Faz parte da Escola a produção de um ambiente educativo que peresse todas as atividades realizadas. (MST, 1999, p. 22).

A escola, conforme afirmado anteriormente, conquistada por um coletivo, precisa ser pensada/acompanhada por ele. Entende-se que as instituições são coordenadas pelas Secretarias de Educação e fazem parte de um projeto macro, no entanto, no nível micro, os educadores carecem de se organizarem para pensarem as especificidades da escola.

Acerca do planejamento, o Projeto Político-Pedagógico do ano de 2000 afirma que:

O planejamento será elaborado em consonância com os objetivos da escola, baseados nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na Proposta Curricular de Santa Catarina. Serão aplicados de forma flexível buscando assim, na prática transformar as

ações juntando e socializando o empírico ao científico e reelaborando novos conhecimentos. Cada professor fará seu planejamento anual deixando uma cópia na secretaria a disposição de qualquer pessoa que interessa-se pela verificação do mesmo. (Escola Básica Municipal José Maria, 2000, p. 21).

A EBM José Maria, no período de 1999 até 2005, teve suas práticas desenvolvidas baseando-se somente nos encaminhamentos vindos da Secretaria de Educação. Não se encontra na escola registros de atividades que tenham a participação do MST. Atividades que, como diz a filosofia da escola, venha ao encontro o científico com o empírico, nesse caso, o empirismo está na luta pela conquista da escola, a valorização das pessoas como sujeitos daquele espaço. E nesse sentido observa-se um afastamento, ou pouca participação, do MST na escola.

A participação dos educadores da escola no Setor de Educação do MST era praticamente inexistente. A partir do ano de 2006, a direção estadual do Setor de Educação passou a convidar todos os educadores da escola para participarem das reuniões, de forma que, aos poucos, alguns começaram a se inserir, mas ainda precisa ser ampliada.

Sobre as atividades que fazem parte da organicidade do MST, como encontro dos Sem Terrinhas e Encontro de Educadores,

não se tem registros da participação da escola.

Diante de tais elementos, pode-se dizer que a escola passou por um período do qual não “valorizou” em suas práticas escolares, ou ao menos não tem registros, das atividades voltadas à origem da escola.

Período de 2006-2016: uma nova fase

O período de 2006 a 2016 foi marcado por mudanças significativas. Em relação ao cenário nacional, foi um momento de grandes expectativas para a classe trabalhadora, mudanças políticas fazem com que os movimentos sociais assumam, junto ao governo federal, um posicionamento de defesa ao projeto político de esquerda, uma vez que, esse ainda com todos os limites que possui, foi o que mais contribui para a diminuição das desigualdades sociais. O Setor de Educação do MST possui a prática de desenvolver atividades, das quais possibilitam momentos de reflexão sobre as questões educacionais, a exemplo disso, as formações e seminários, partindo da necessidade de constantemente estar dialogando entre os pares. Também se realiza no Movimento parcerias com instituições federais com cursos de graduação e pós-graduação específicos fortalecendo o debate sobre a Educação do Campo, e visando aprofundar o diálogo

sobre as especificidades referente à educação campesina.

A EBM José Maria também passou por momentos importantes, fatos que marcam a história dessa instituição de ensino. Conforme mencionada, a conquista da escola ocorreu a partir da luta das famílias acampadas e assentadas. O processo foi evoluindo gradativamente, de maneira que, cada vez mais, buscaram-se melhorias nas condições de acesso aos diferentes níveis de ensino. Nesse período, o MST passa timidamente a ocupar espaço na escola. A bandeira do MST, um dos principais símbolos de luta, vai para o mastro pela primeira vez na escola, no ano de 2005.

A coordenação do Setor de Educação toma como prática enviar convite a todos os educadores das Escolas dos Assentamentos para as reuniões do setor, essas que acontecem de maneira geral no início do ano para planejamento das atividades e no final para avaliação. Essa iniciativa fez com que pessoas que estavam chegando às escolas começassem a integrar-se no processo, tomando conhecimento do funcionamento orgânico, bem como apropriando-se dos debates políticos que o movimento possui.

A partir do ano de 2005, a escola passa a participar e a desenvolver mais ativamente atividades que fazem referência

e resgatam a memória da história e do movimento, e tem um avanço importante na proposta pedagógica. No ano de 2010, o Projeto Político-Pedagógico passa por um estudo/reestruturação promovido com a participação do coletivo de educadores. Está cunhado em sua introdução:

Apresenta este projeto Político Pedagógico-PPP, construído de forma coletiva envolvendo educandos, educadores, pais e a comunidade escolar em geral amparado pelo parecer Nº 405 de 14/12/2004 que estabelece diretrizes para elaboração do PPP, o mesmo reafirma a autonomia considerando o contexto sócio-educacional de cada escola de acordo com a sua inserção e contexto histórico dos sujeitos que formam este estabelecimento. (Escola Básica Municipal José Maria, 2010, p. 4).

A compreensão da elaboração de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) fez a diferença nesse processo de construção (em contraponto de receber um projeto pronto da Secretaria de Educação), uma vez que a participação do coletivo da escola proporciona que cada sujeito se sinta protagonista do processo.

O PPP da escola, pela primeira vez, faz referência à Educação do Campo: apresenta como objetivo ser elaborado pautando-se nos princípios da Educação do Campo e apresentado legalmente nas diretrizes. São princípios da Educação do Campo:

- I - Respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II - Incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
- III - Desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
- IV - Valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- V - Controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (Escola Básica Municipal José Maria, 2010, p. 4-5).

Tais princípios trazem explícita a intencionalidade de uma educação que atenda a diversidade dos estudantes inseridos na escola, considerando-se os diversos aspectos sociais, econômicos, culturais, bem como a entender o ser humano nas suas múltiplas dimensões.

A abertura para a construção de um PPP com a participação da comunidade é

um subsídio para, com base nas informações coletadas no diagnóstico da realidade, pensar o projeto pedagógico da escola, reforçar a identidade da escola na articulação dos conteúdos curriculares com as metodologias utilizadas, bem como o respeito com as especificidades da agricultura, sendo possível a abertura no calendário escolar para as adequações de acordo com as questões climáticas e da agricultura.

Nesse sentido, o coletivo responsável pela construção do projeto da escola carrega em seu objetivo clareza sobre esse, que em poucas linhas tem uma intencionalidade quanto à proposta de ensino e aprendizagem da escola. Esse processo de construção que se inicia na escola é desafiador ao sistema, pois se coloca na contramão daquilo que se tem como educação.

A escola tem como metodologia o desenvolvimento das atividades coletivamente, envolvendo o grupo de educadores, bem como os educandos, para a realização das atividades.

O projeto pedagógico da escola apresenta princípios referentes ao que se pretende com a educação. Ampara-se em teóricos para fundamentar sua proposta. Assim, acredita que a escola deve propiciar ao nosso educando oportunidades planejadas que favoreçam o desenvolvimento de capacidades,

habilidades e atitudes que o transformem num cidadão.

Em 2006, a escola passa a participar, de maneira efetiva, das atividades desenvolvidas pelo MST. Podemos destacar nesse período, também, a participação dos educadores em atividades do MST como Encontros de Educadores, Sem Terrinha, entre outras. A proximidade de alguns educadores com o setor oportuniza o debate na escola dos temas discutidos no movimento. Pensava-se, a partir desse ano, a escola com olhar mais aprofundado dos princípios do MST.

O ano de 2010, para a Escola José Maria, foi marcado por uma retomada proposta alternativa de educação, que se acredita para uma escola de assentamento. Pauta-se em atividades que buscam considerar a realidade do campo. Nesse período, a escola organizou-se em grupos de educadores e alguns projetos foram desenvolvidos, como: viveiro, horta, lixo, embelezamento, recreio e leitura. Em cada conteúdo trabalhado, há tentativa de se articular com os conteúdos e atividades práticas.

No ano de 2012, a escola foi contemplada com recurso oriundo do governo federal, denominado de PDE-Interativo. Esse recurso, destinado a ações que viessem contribuir no processo ensino-aprendizagem, elencou, em seu plano de

ação, formação continuada para os educadores, uma vez que esta se apresentava como demanda pelos próprios educadores, desde o levantamento realizado no ano de 2010. Buscando uma reorganização da proposta pedagógica da escola, retomou-se o estudo do projeto político-pedagógico, agora com assessoria de uma educadora da Universidade Federal de Santa Catarina. Dá-se continuidade à construção do PPP com a manutenção de seus objetivos, acréscimo de alguns elementos e avança-se na organização da escrita do próprio documento. Com base nesses estudos, no ano de 2014, foi organizado o trabalho pedagógico com a temática Agricultura Familiar. E apresentou alguns subtemas que foram discutidos e elencados juntamente com os educadores, visando articular as temáticas com os conteúdos e a realidade local.

A profundidade do estudo e do planejamento coletivo, a participação de todos os integrantes da escola, assim como a tentativa de aproximação dos conteúdos com as temáticas e a realidade local, foram iniciativas importantes, com a finalidade de aproximação da proposta de escola, com os princípios e objetivos de educação que o MST apresenta.

Nesse sentido, busca o debate sobre a própria agricultura, proporcionando novas visões sobre a questão agrícola, que

possibilite para as famílias orientações em relação ao manejo na agricultura, visando melhoria e permanência, principalmente, dos jovens no campo.

Considerando uma forte indicação das famílias sobre o desenvolvimento da prática da agricultura familiar, o coletivo da escola, a partir dos estudos dos projetos político-pedagógicos, inicia um planejamento por temas. O primeiro tema abordado foi agricultura familiar, que se subdividia em outras temáticas, sendo que, cada professor, em sua disciplina, buscava fazer a adequação dos conteúdos.

Tal experiência evidencia a consideração do ser humano, dos sujeitos do processo, de maneira a considerar as questões materiais e históricas. A organização dos conteúdos apresenta um esforço coletivo em pensar o currículo da escola, de maneira a articular conhecimento empírico e científico, considerando elementos da realidade dos estudantes.

No ano de 2015, a escola deu continuidade à organização do currículo, pautada nos planejamentos coletivos, utilizando-se dos temas e subtemas, bem como dos dados coletados a partir de visita nas famílias dos estudantes: na escola, foram organizados grupos de pessoas e realizada a divisão dos assentamentos para ser feita a visita; depois, sistematizados os

elementos levantados e socializadas com todo o coletivo da escola, lapidados os temas centrais que nortearam o trabalho pedagógico nesse ano. Em 2016, a temática trabalhada na escola foi alimentação saudável.

À guisa de conclusão

O presente estudo buscou compreender como se configura a função social da Escola do Campo José Maria, considerando o delineamento da proposta educativa em seus documentos e como se modificaram, ao longo do tempo, uma leitura do percurso histórico construído na escola, abordada a partir dos princípios filosóficos de educação para o MST.

Os resultados da pesquisa permitiram compreender os processos de disputas internas que houve na escola José Maria, bem como limites encontrados para pensar uma organização pedagógica diferenciada e a efetivação da mesma. Tais limites têm entre seus elementos mobilizadores o fato de que alguns educadores são contrários à organização do MST, não se reconhecem e não têm identidade com aquele espaço escolar campesino. A escola apresentou uma proposta educativa, pautada em estudos coletivos e abordando às temáticas definidas pelo grupo junto com as demandas apresentadas pela comunidade, até o ano de 2016, posterior a essa data a

instituição retoma suas práticas, de maneira comum aos demais estabelecimentos de ensino.

Foi possível compreender também que as disputas político-ideológicas estão muito presentes na escola, evidenciadas com a colocação e retirada da bandeira do MST do espaço da escola, fato esse que está diretamente ligado à troca de governo na Prefeitura Municipal.

O processo pedagógico é uma das ferramentas que a escola pode utilizar para a formação de novas novas opiniões, construção de sujeitos, que tenham possibilidades críticas de analisar as questões emergentes colocadas na sociedade. Diante disso, entende-se a necessidade de se pensar o processo pedagógico considerando-se as emergências que estão presentes no contexto local e diretamente ligadas aos estudantes.

Apresentaremos, a seguir, uma sistematização referente aos períodos apresentados no decorrer do trabalho, elucidando a função social da escola à luz dos princípios de MST.

No *primeiro período* denominado *a conquista da escola: a luta até 1998*, expõe a questão da educação num processo de trabalho e cooperação, pois foi nessa lógica de trabalho coletivo que a escola se consolidou. A organização das famílias, a

cooperatividade dessas, fez com que, a partir de suas organização, conquistassem a escola. As atividades da EBM José Maria iniciam num processo de cooperação, apresenta-se, aqui, o segundo princípio do MST, *educação para o trabalho e cooperação*. Também nesse processo pode se dizer que a luta pela conquista da escola se dá numa de *educação para a transformação social*, pois, para o MST, a oportunidade e o acesso à educação são essenciais para a continuidade na luta.

No segundo período de 1999-2005: estagnação do processo, observa-se que a escola desenvolve atividades baseadas nos encaminhamentos da Secretaria Municipal de Educação. O processo vai se dando de maneira formal, sem estabelecer relação com os que ajudaram na construção da escola, pois não há registros de atividades que façam qualquer relação ao MST. Marco importante nesse período é a bandeira do MST ser colocada no mastro da escola. Símbolo da luta e militância para esses sujeitos.

Num terceiro período de 2006-2016 apresenta-se então *uma nova fase*. Nesse momento a escola iniciou um processo de resgate dos valores e princípios do MST e uma reorganização pedagógica da escola foi-se desenhando, iniciando-se no ano de 2011. Ações como reformulação do PPP, estudos a partir do PDE interativo,

planejamento coletivo, planejamento pautado em temáticas voltadas à demanda da comunidade escolar, como: agricultura familiar no ano de 2014 e escola do/no assentamento no ano de 2015. Em 2016, a temática perpassava pelo questão da alimentação saudável.

As atividades relacionadas à luta, de militância e formação política fazem parte do contexto das escolas do campo, frutos de uma organização social. No caso da escola pesquisada, é fruto da luta dos trabalhadores rurais sem-terra. Assim, a escola tem como função, nesse contexto, participar e ajudar na organização das mobilizações, que tem cunho social.

Ainda no período entre 2006 e 2016, observou-se nos planejamentos da escola uma preocupação em contemplar temáticas que discutiam questões de dimensões sociais, econômicas, políticas e culturais. Destaca-se aqui a abordagem aos princípios do MST, pois considera o ser humano em sua plenitude, e em suas diferentes dimensões, considerando os valores que esses possuem, numa perspectiva de transformação social.

O MST foi o berço do nascimento da EBM José Maria. A partir dos ensinamentos do processo histórico do movimento, imbricado com o da escola, deixamos alguns apontamentos que seguem: i) A escola precisa ser um espaço

aberto para o estudo, a formação, a construção coletiva, essa é a riqueza e o diferencial de um espaço que teve como sua a base a construção e luta coletiva de um grupo de famílias que almejavam o mesmo objetivo. A bandeira do MST é símbolo que faz parte da história da escola, e assim deve permanecer no espaço. A troca da administração municipal não dá o direito de tentar apagar ou negar a história da escola. A história da escola é a história de luta de várias pessoas que ali residem;

ii) As atividades desenvolvidas pela escola constituem a memória do espaço escolar. É importante valorizar e cuidar do registro das ações empreendidas. Citamos, como exemplo, os registros realizados pelos educandos na disciplina de história, que constituíram fontes de pesquisa para a realização desse trabalho.

As observações apresentadas podem servir de contribuições para futuras pesquisas, que tenham como foco o estudo da escola campesina. As contradições apresentadas servem de estudo e debate para educadores, que buscam, na educação popular, construir coletivamente as propostas de educação nas escolas do campo, considerando as demandas, a diversidade e respeitando a história daquele espaço.

Referências

- Arroyo, M. G. (2012). Formação de Educadores do Campo. In Caldart, R., Pereira, I. B., Alentejano, P., & Frigotto, G. (Orgs.). *Dicionário da educação do campo* (361-367) Rio de Janeiro, RJ: Fiocruz; São Paulo, SP: Expressão Popular.
- Caldart, R. S. (2004). *Pedagogia do movimento sem terra*. São Paulo, SP: Expressão Popular.
- Caldart, R. S et al. (2012). *Dicionário de educação do Campo*. Rio de Janeiro, RJ: Fiocruz; São Paulo, SP: Expressão Popular.
- Caldart, R. S., Stedille, M. E., & Daros, D. (2015). *Caminhos para a transformação da escola: agricultura camponesa, educação política e escolas do campo*. São Paulo, SP: Expressão Popular.
- D'Agostini, A. (2009). *A educação do MST no contexto educacional brasileiro*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal da Bahia, Bahia.
- Escola Básica Municipal José Maria. (1998). *Processo de criação do Ensino Fundamental*. Abelardo Luz, SC: Escola Básica Municipal José Maria.
- Escola Básica Municipal José Maria. (2000). *PPP – Projeto Político Pedagógico*. Abelardo Luz, SC: Escola Básica Municipal José Maria.
- Escola Básica Municipal José Maria. (2010). *PPP – Projeto Político Pedagógico*. Abelardo Luz, SC: Escola Básica Municipal José Maria.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Freitas, L. C. (2014). Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educação & Sociedade*, 35(129), 1085-

1114.

<http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>

DOI:

Frigotto, G. (2012). Educação omnilateral. In Caldart, R. et al. (Org.). *Dicionário da Educação do Campo* (267-274). Rio de Janeiro, RJ: Fiocruz; São Paulo, SP: Expressão Popular.

MST – Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. (1994). *Boletim de Educação n. 4: Escola, trabalho e cooperação*. São Paulo, SP: Setor de educação.

MST – Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. (1992). *Caderno de Educação n. 1: Como fazer a escola que queremos*. São Paulo, SP: Setor de Educação.

MST – Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. (1999). *Caderno de Educação n. 9: Como fazemos a escola de educação fundamental*. São Paulo, SP: Setor de Educação.

MST – Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. (2005). *Caderno de Educação n. 13: Dossiê MST escola:*

documentos e estudos 1990-2001. São Paulo, SP: Setor de Educação.

Libâneo, J. C. (2004). *Gestão e organização da escola: teoria e prática*. Goiânia, GO: Alternativa.

Mészáros, I. (2005). *A educação para além do capital*. São Paulo, SP: Boitempo.

Saint-George, P. (2005). Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios econômico, social e político. In Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J. P., Maroy, C., Ruquoy, D., & Saint-Georges, P. (Orgs.). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais* (15-47) Lisboa: Gradativa.

Veiga, C. G. (2007). *História da educação*. São Paulo, SP: Ática.

Sites consultados

<http://www.cartacapital.com.br/politica/brasil-tem-latifundios-70-mil-deles-1476.html>

<http://www.dicionarioetimologico.com.br/escola-liceu>

<http://www.mst.org.br/2016/09/26/o-papel-da-reforma-agraria-popular-no-brasil.html>

ⁱ A dissertação denominada “A Função Social da Escola do Campo e os Princípios Filosóficos do MST: o caso da Escola José Maria”.

ⁱⁱ Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

ⁱⁱⁱ Casa da fazenda, onde foi utilizada para a sala de aula, antes da construção do prédio oficial da Escola Básica Municipal José Maria.

^{iv} O termo “invasão de terras” aparece nos documentos oficiais da Escola. Essa terminologia não é utilizada pelo MST. No entanto, as questões documentais foram feitas pela secretaria de educação e prefeitura municipal.

Informações do artigo / Article Information

Recebido em : 15/02/2018

Aprovado em: 14/05/2018

Publicado em: 12/09/2018

Received on February 14th, 2017

Accepted on May 14th, 2018

Published on September, 12th, 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

Francieli Fabris



<http://orcid.org/0000-0002-3800-8679>

Luci Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi



<http://orcid.org/0001-6744-9142>

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Fabris, F., & Bernardi, L. T. M. S. (2018). A função social da escola do campo e os princípios filosóficos da educação para o MST: um olhar sobre a Escola José Maria. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 3(3), 784-809. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/ufc.2525-4863.2018v3n2p784>

ABNT

FABRIS, F.; BERNARDI, L. T. M. S. A função social da escola do campo e os princípios filosóficos da educação para o MST: um olhar sobre a Escola José Maria. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 3, n. 3, set./dez., p. 784-809, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/ufc.2525-4863.2018v3n2p784>

Base de profissionalidade do trabalho docente na Educação do Campo

Wiama de Jesus Freitas Lopes¹, Emanuela Alves da Silva²

¹Universidade Federal de Campina Grande - UFCG. Unidade Acadêmica de Educação do Centro de Formação de Professores. Campus Cajazeiras. Rua Sérgio Moreira de Figueiredo, SN. Casas Populares. Paraíba - PB. Brasil. ²Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

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

RESUMO. O artigo tem como objeto de estudo a base de profissionalidade docente dos educadores do campo e o faz pela perspectiva do materialismo histórico-dialético. Seu objetivo é sobre a constituição da profissionalidade docente de educadores do campo a partir de suas funções docentes na Educação do Campo. Sua questão de pesquisa é: Por quais fundamentos e práticas educativas é desenvolvida a profissionalidade docente de educadores do campo em a partir da multisseriação? Este estudo é de caráter bibliográfico e desenvolveu-se tendo em vista o dimensionamento dos trabalhos docentes na multisérie concomitantemente às demandas de formação humana no campo. Como parte dos achados conclusivos esse estudo traz reflexões acerca da necessidade de (re)organização curricular à luz das condições objetivas de se viver e produzir no campo, via organização social e fomento de sistemas de produção. O que, nas escolas do campo remeteriam ao ordenamento da comunidade para ações de reivindicação ou de reorientação dos modelos de gestão pública voltada ao combate da vulnerabilidade social dos espaços campesinos e para superação de situações de exclusão social, tendo como um dos aportes desse ideário a profissionalidade do educador da escola do e no campo.

Palavras-chave: Profissionalidade Docente, Escolas Multisseriadas, Pedagogia Histórico-Crítica, Educação do Campo.

Base of professionalism of teaching work in Rural Education

ABSTRACT. The article has as object of study the professional teaching base of the educators of the countryside and does it by the perspective of historical-dialectical materialism. Its objective is on the constitution of the teaching profession of educators of the field from their teaching functions in the Rural Education. His research question is: By what fundamentals and educational practices is the professional development of educators of the field developed in the multiservice? This study has a bibliographic character and was developed in view of the dimensioning of the teaching work in the multiseries, concomitantly with the demands of human formation in the field. As part of the conclusive findings, this study reflects on the need for curricular (re) organization in light of the objective conditions of living and producing in the countryside, through social organization and the promotion of production systems. What, in rural schools, would refer to community planning for actions to demand or reorient public management models aimed at combating the social vulnerability of rural areas and overcoming situations of social exclusion, having as one of the contributions of this professionalism of the school educator and in the countryside.

Keywords: Professionalism Teaching, Multi-Serial Schools, Historical-Critical Pedagogy, Rural Education.

Base de profesionalidad del trabajo docente en la Educación del Campo

RESUMEN. El artículo tiene como objeto de estudio la base de profesionalidad docente de los educadores del campo y lo hace por la perspectiva del materialismo histórico-dialéctico. Su objetivo es sobre la constitución de la profesionalidad docente de educadores del campo a partir de sus funciones docentes en la Educación del Campo. Su cuestión de investigación es: ¿Por qué fundamentos y prácticas educativas se desarrolla la profesionalidad docente de educadores del campo a partir de la multiservación? Este estudio es de carácter bibliográfico y se desarrolló teniendo en vista el dimensionamiento de los trabajos docentes en la multiserie concomitantemente a las demandas de formación humana en el campo. Como parte de los hallazgos concluyentes este estudio trae reflexiones acerca de la necesidad de (re) organización curricular a la luz de las condiciones objetivas de vivir y producir en el campo, vía organización social sistemas de producción. Lo que en las escuelas del campo remitían al ordenamiento de la comunidad para reivindicación o de reorientación de los modelos de gestión pública orientada al combate de situaciones de exclusión social, teniendo como uno de los aportes de ese ideario a profesionalidad del educador de la escuela del y en el campo.

Palabras clave: Profesionalidad Docente, Aulas Mixtas, Pedagogía Histórico-Crítica, Educación en el Campo.

Elementos constitutivos de profissão

A profissão docente sempre está articulada em suas bases de trabalho a contextos de luta e posicionamento crítico-ideológico que se constituem enquanto uma referência de formação cotidiana vinculada ao ato de ensinar e aprender a fazer educação. Enquanto profissional que se constitui por este compromisso social de *Ser docente*, a partir de sua base de trabalho e autoformação, o desenvolvimento profissional do docente sempre será composto de questões estruturantes sobre os sentidos e razões do que e para quem ensinar.

Deste modo, vale destacar: o que faz da profissão docente ter em sua constituição elementos que a diferenciam de outras profissões envolvidas eticamente com o valor material ou imaterial que orientam seus cotidianos de produção? O que a profissão docente em sua gênese tem de diferente? E o que a profissionalidade docente na Educação do Campo tem em sua diferenciação quanto às bases de sua constituição? Haja vista que, de modo geral, *profissão*, segundo o Houaiss, é “ aquela de nível superior que habilita o indivíduo a trabalhar por conta própria, como medicina, odontologia, advocacia etc.” Geralmente identificada por um trabalho ou atividade *especializada* dentro da sociedade, exercida por um *profissional*.

Segundo Lopes e Bezerra Neto (2013, 84 *apud* Careaga, 2012), a profissão docente necessita de uma circunscrição diferenciada dentro da sociologia das profissões, sobretudo quando a questão é entender *a priori* o que seja a ocupação docente a partir da categoria profissão. Os autores, referenciados por Careaga (2012), afirmam que a categoria profissão tem em sua base tácita de compreensão um determinado senso de prestígio social e que esse prestígio é alcançado como um dos fundamentos da categoria profissão, haja vista que há certa reputação de segurança em torno das representações sociais de *profissão*. Ainda segundo os autores fundamentados em Careaga (2012), as profissões também são marcadas em sua gênese por um determinado código de ética e por consensos mais ou menos definidos e autônomos quanto à função social da atividade profissional que se presta. Esses descritores, que colaboram para definir a semântica de *profissão*, não são exatamente categorias que deixam o ofício docente em posição cômoda para uma dada caracterização convencional. Ainda no tocante à categoria **profissão** podemos recorrer para sua circunscrição à estrutura de organização coletiva que comumente um grupo profissionalizado necessita; bem como a validação e implementação do trabalho em equipe e os consideráveis

níveis de autossatisfação que geralmente possibilita qualquer profissão reconhecida.

Continuam Lopes e Bezerra Neto (2013, p. 84),

A inexistência de controle sobre a própria remuneração e a carência de mecanismos de responsabilização sobre os próprios atos profissionais também interferem de modo negativo para que definamos de modo convencional, enquanto profissão, o status da ocupação docente. Esses descritores ainda fazem parte da conceituação mais comum de profissão. Os estudos acerca da sociologia das profissões também reputam como descritores de profissionalidade o corpo de habilidades básicas e comuns para o exercício da função, bem como uma matriz de conhecimentos definida e partilhada pela comunidade científica na qual o profissional fora formado. Um prolongado período de formação e de acompanhamento técnico por ocasião do início das atividades profissionais também são pressupostos de conceituação da categoria profissão.

Cada um destes descritores significa para a profissão docente marcos de caracterização que instabilizam o entendimento do que essencialmente possa vir a embasar o processo de constituição da profissionalidade docente. Pois, na Educação do Campo, a profissão docente está caracterizada por uma base de conhecimentos não ligada à (re)produção cultural das convenções que ratificam os interesses do capital e sim voltada para a formação humana. A vertente dessa formação dá-se para humanização dos

sujeitos, visando o fomento da conscientização, da emancipação e da compreensão dos processos de produção da vida a partir de uma relação político-científica de ser, sentir, pensar e comportar-se no mundo; com o outro e, de modo inalienável, frente à luta por qualidade de vida. O que configura o fato de se apreender **poder, saber, trabalho e classe social** como elementos estruturantes da base de profissionalidade de educadores do campo.

Costa (2012) discorre que a natureza de classe demarca o papel central de acepção do termo *profissão*. Haja vista, comentando a autora, que há uma ligação entre o desenvolvimento do capitalismo e o surgimento das profissões. Tais ligações instituem um vínculo entre o saber e o poder profissional para com um papel da ação coletiva dos profissionais dentro da monopolização de um campo de atividade; bem como de controle e de desenvolvimento do trabalho em seus domínios científicos. A autora, no mesmo estudo, afirma que a palavra *profissão* nos séculos XVII e XVIII abarcava um conjunto de significados laicos e religiosos, tendo o direito, a medicina, o clero e a carreira militar como referências de investidura profissional.

Ainda segunda Costa (2012), por contestação da classe média, na virada do

Séc. XVIII, as formas de controle estabelecidas por grupos profissionais acerca da aceitação e formação de novos profissionais a validação das profissões passa a ser delegadas à educação e não mais ao domínio consuetudinário. Assim, é no princípio do Séc. XX que, pouco a pouco *profissão* torna-se sinônimo de profissão liberal amparada, por conseguinte, pela institucionalização da educação. Sobretudo ancorada no âmbito da Universidade. Pois como cita Costa (2012, p. 92) em escala social a Universidade se constitui a autoridade transcendente da ciência como sistema de conhecimento. Contudo, apenas hoje, quase um século após, fica ainda mais claro que a universidade é um espaço por excelência de profissionalização, entretanto, a partir dela e corroborado pelas estruturas de formação que ela institui, o princípio educativo do movimento social para a profissionalização é um dos estruturais elementos de desenvolvimento da estrutura profissional.

Esta autonomia de consolidação das bases profissionais da docência, no caso da na Educação do Campo, passa tanto o aporte teórico-metodológico aos docentes da Educação do Campo, quanto as alternativas de organização curricular decorrentes das atividades de ação-reflexão-ação na Educação do Campo.

Taffarel (1999) discutindo ações educativas em torno de currículo, na perspectiva da filosofia da práxis, aponta para a necessidade de desconcentração das práticas preponderantemente universitarizadas de organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo. Apesar de na base de atuação docente haver os saberes universitários como referência inicial dos trabalhos para articulação e ordenamento teórico-metodológicos da ação docente na Educação do Campo. Neste estudo mencionado Taffarel (1999, p. 22) discorre que

a reconceptualização do currículo pela reconceptualização da prática do processo de trabalho pedagógico, implica na formação continuada de professores das IES na perspectiva de novas relações do trabalho pedagógico na produção do conhecimento para a formação acadêmica consistente e socialmente relevante e na consideração do plano de carreira e política de capacitação docente [e também na] • valorização do trabalho pedagógico como essencial. A valorização da profissionalização, do exercício do magistério superior, reconhecendo-se como essência, historicamente construída, da intervenção profissional, o ato pedagógico no trato com conhecimentos científicos que dão direção ao processo de formação humana; • sólida formação teórica com base no trabalho de pesquisa, tendo o trabalho como princípio educativo; • construção teórica das áreas como categorias da práxis social; • pesquisa como forma de conhecimento e intervenção na realidade contraditória e complexa; • trabalho partilhado/coletivo na

construção do conhecimento interveniente; • trabalho interdisciplinar, construído na base de novas relações de produção; • novas formas de relação/unidade teoria-prática, na base do trato com o conhecimento, na produção do conhecimento; • novas relações entre professores e alunos, de responsabilidades mútuas entre produtores e construtores de conhecimentos e da realidade; • trabalho como princípio na concepção de formação inicial e continuada; • superação da divisão e fragmentação nas habilidades, entre formação acadêmica e profissional; • auto-organização do coletivo, para a autonomia, criatividade e responsabilidade social.

Este conjunto de princípios, no todo ou em partes, vem sendo fomentados em diferentes frentes institucionais que em suas práticas educativas estão alinhadas à luta por relações democráticas fomentadoras de qualidade de vida e de humanização no Campo. Tanto por movimentos de pesquisas, ensino e extensão universitárias quanto por elaborações e vivências de movimentos sociais ligados à luta pela terra.

Em cenários de constituição e consolidação de profissionalidade docente há elementos centrais de vivências profissionais que devem ser referências para a discussão de estruturas político-pedagógicas de constituição da profissionalidade docente na Educação do Campo. Isso acontece tanto em relação à vertente macropolítica de formação docente quanto nas questões de estrutura

cotidiana da organização do trabalho pedagógico da Educação **do** e **no** Campo.

Um dos pontos mais representativos da discussão no âmbito local/cotidiano está nas reflexões em torno do ordenamento de agrupamento discente para as atividades letivas sob o prisma da multisseriação¹.

Uma das discussões mais constantes decorrentes da multisseriação é a dificuldade de proteção do tempo de aprendizagem para cada grupo de educandos. Questão da qual comumente se queixam os docentes da turma multisseriada. Segundo Lopes e Bezerra Neto, 2013, 79 *apud* Ximenes-Rocha, 2012),

em uma sala de aula [multisseriada], observou-se que a ausência de divisão de tempo para cada turma fez com que só [se] pudesse dar atenção aos alunos de 2^a série cerca de uma hora depois que a aula havia começado. Foi alertada pelo apelo de uma aluna ... Naquele dia, ... a professora dedicou 33min para a 1^a série, 21min para a 2^a série, 52min para a terceira série e fez 21min de intervalo. Notou-se situação semelhante nas aulas da professora Iara, nas quais se dedicava mais tempo aos alunos de 1^a série.

Os autores, ainda em relação à mesma fonte de estudos, chamam atenção para o descumprimento da legislação em vigor ao discorrerem que

a LDB 9.394/96 estabelece, no Capítulo II da Educação Básica, Seção I das Disposições Gerais, Art. 23, parágrafo 2º, que o calendário escolar deverá adequar-se às

peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, **sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei**; no Art. 24, no item I, que **a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar**, excluindo o tempo reservado aos exames finais, quando houver; na seção III, que trata do Ensino Fundamental em seu Art. 34, que **a jornada escolar no Ensino Fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula**, sendo progressivamente ampliado para o período de permanência na escola” (Ximenes-Rocha, 2012, p. 32, grifos no original).

O efetivo exercício de trabalho letivo em sala de aula como direito observado com pelo menos quatro horas de atividades tem sido diretamente comprometido em salas de aula multisseriadas. Essa negação tem gerado uma inclusão excludente em salas de aula de escolas do campo a partir das matrículas envidadas e da permanência de discentes na escola com poucas estruturas para uma aprendizagem equânime entre os discentes que se encontram tanto no campo, quanto em turmas que possuem no mesmo ambiente letivo três ou quatro agrupamentos discentes sob uma dinâmica de ensino unidocente e sem auxiliares pedagógicos.

A ação educativa unidocente em tais espaços é impactada pela ausência de livros didáticos e paradidáticos voltadas para contextos de escolarização no Campo,

por frágeis conduções políticas de formação continuada e por assessoramentos pedagógicos não sistemáticos e que comumente não valoriza as estratégias de ensino-aprendizagem trabalhadas pelos docentes da educação do campo como formas pensadas para a superação das condições nas quais se encontram para a transposição do conteúdo programático e o fomento da aprendizagem discente.

Em torno da multissérie é possível que possam ser recolhidas experiências que têm sido desenvolvidas no cotidiano das ações educativas nas escolas do campo como estratégias concebidas pelos docentes enquanto práticas curriculares que visam a superação das dificuldades estruturais de se escolarizar de modo precarizado na perspectiva de seriação. Tais práticas podem estar sendo partilhadas em redes informais de docentes do Campo — e até mesmo em ambientes formais de encontros docentes — desenvolvido pelas redes municipais de ensino. Tais práticas podem apontar para alternativas de (re)estruturação da multissérie como mote de sistematizações pedagógicas no processo de escolarização do Campo, além de se constituir como um dos elementos de valorização docente e de formulação de especificidades curriculares mais significantes para a Educação do Campo.

Do modo como está sendo administrada a multissérie, no geral, não se encontra assegurado os direitos inalienáveis da educação para todos os discentes de uma turma multisseriada. Pois, tal estratégia de agrupamento discente implica no comprometimento estrutural das bases de domínio de conteúdos e, por consequência desse comprometimento, constitui-se a fragilização dos processos de apropriação de bases de competências e habilidades que poderiam e deveriam estar sendo fomentadas no primeiro segmento do Ensino Fundamental aos educandos do Campo. Entretanto, em essência, o problema estrutural da multissérie não está em si na multissérie.

A multissérie, em essência, ela aponta para estruturas de superação da seriação. Pois a seriação não é o melhor modelo de enquadramento das dinâmicas e práticas curriculares de escolarização. A Seriação é por si a transposição lógica da produção das esteiras da fábrica para dentro das dinâmicas de escolarização de sujeitos sociais. Eliminar a multissérie de pronto não é o fator vital para a superação dos comprometimentos estruturais que ela - como está - hoje representa. A multissérie pode apontar para melhores propostas de orientação curricular que melhores referencializadas.

A partir da multisseriação, ou não; avaliando, inclusive, ajustes político-pedagógicos da Escola Ciclada, por exemplo. Eis um desafio cotidiano que aponta a Educação do Campo para as redes municipais de ensino. Tais ajustes político-pedagógicos - a partir de práticas curriculares de ciclos, ou não - podem ser discutidas, concebidas e experimentadas tendo como núcleo estratégico a formação continuada dos docentes da e na Educação do Campo. Haja vista que as Escolas Multisseriadas também possuem dentre seus desafios a necessidade de consolidação e ampliação dos modos pelos quais tem sido implementado suas formações continuadas. Os encontros de planejamento e para formação continuada podem se constituir espaços de enfrentamento da proletarização do trabalho docente.

No âmbito dos estudos relativos à profissão de professor com regularidade depara-se com termos como desprofissionalização e desvalorização do magistério, má ergonomia da prática docente, itinerância e rotatividade docente, pisos salariais sob contestações, arranjos institucionais para o não cumprimento e recusas de executivos municipais em implementá-lo, o alijeiramento da formação e produtividade e cultura de desempenho que marcam profundamente a

significação da ação e da classificação do trabalho docente. Isto posto, como agravante, não obstante, a profissão docente contrasta com o dilema da ocupação como “bico” e até mesmo com a sofismática ideia de missão, o que implica em um chamado divino e/ou em uma decisão afetiva/pessoal que pode relativizar as bases de constituição do profissionalismo pela “doação”.

Segundo Sacristán e Goméz (1998) a profissão docente tem um desprestígio em relação a outras profissões liberais fato que implica para a sociologia das profissões conceber docência como uma “semiprofissão”, um ofício. A ausência de procedimentos de intervenção comuns e partilha de conhecimentos teóricos sedimentados relativamente de modo consensual afetam a conceituação da ação docente enquanto profissão. Esta discussão invariavelmente leva à configuração de proletarização do trabalho docente.

Segundo Costa (2012, p. 106) a proletarização docente se estabelece

basicamente, a partir da ideias de que o trabalho docente se aproxima do processo do trabalho capitalista. E, as mesmas categorias utilizadas para exercer a crítica do processo de trabalho fabril são aplicadas para explicar a transformação dos professores em trabalhadores proletarizados. Fundamentadamente, no modo de produção capitalista, a introdução da lógica racionalizadora do capital resultou em condições de trabalho caracterizadas pelo

parcelamento das tarefas, pela rotinização, pela excessiva especialização e pela hierarquização, a resultante disso é a *desqualificação* gradativa do trabalhador que perde tanto seus conhecimentos quanto o controle de seu trabalho. Ao ser expurgado da concepção do processo produtivo e do próprio processo de trabalho, pela separação entre concepção e execução, o trabalhador é expropriado do seu saber e declinam suas habilidades de ofício. Ao mesmo tempo, sem controle intelectual, sobre o processo de trabalho, ocorre a erosão gradativa de sua autonomia, e ele se torna dependente do controle e das decisões do capital. Neste ponto ele, geralmente, é *requalificado* com bases em treinamentos para executar apenas tarefas mecânicas de uma fração do processo global de produção (*grifos* no original da autora).

Ainda na discussão de proletarização docente a autora considera que “esta lógica se manifesta pela introdução de: a) técnicas organizativas de ensino (planejamento por objetivos, módulos instrucionais, formas estereotipadas de diagnóstico e avaliação, ensino programado por computador, etc. e, b) por técnicas de administração e de gerenciamento do trabalho na escola (divisão do trabalho em especialidades por campo de ação e formas sofisticadas de controle do trabalho docente e de promoção na carreira)”. (COSTA, 2012, p. 107).

As interveniências externas às políticas de gestão educacional que vêm ferir a autonomia político-pedagógica das

equipes escolares são questões que desafiam a necessidade de estratégias para o empoderamento da categoria no contexto socioeducacional no qual produzem e se formam cotidianamente o coletivo docente e não-docente nas Escolas do Campo.

Profissão docente aqui, então, também é definida pela necessidade de proteção mútua e de crescimento equitativo dos profissionais em suas estruturas de participação e de consolidação da técnica e da função social que desempenham para um bem comum. Prestado, por sua vez, ao coletivo e ao grupo profissional em particular. Uma alternativa de superação do processo de proletarização das atuações docente, haja vista ser imperioso se trabalhar por uma dinâmica de crescimento mútuo dos profissionais a partir de contextos e de suas estruturas materiais ensino. O que tem sido notadamente percebido dentre os docentes da Educação do Campo, em seus processos de resistências. Quer sejam para com o enfrentamento orgânico das condições materiais de vida no campo, quer seja para com as sistemáticas reivindicações de aporte junto às Secretarias Municipais de Educação.

Obviamente o sentido de *trabalho docente* não está somente na discussão se o magistério é profissão ou ocupação semiprofissionalizada. Está na construção

identitária do Ser que se ocupa da função social de ser professor. Discutir a profissionalidade passa pela discussão da identidade social do grupo ou da pessoa que desempenha a ação educativa. Em meio ao processo histórico de transformação social e das condições materiais de trabalho está o espaço da tensa discussão da profissionalidade docente.

Mizukami (2006) destaca a relevância do papel da formação inicial também em espaços de tensões, que marcadamente esta instância de formação de bases não se pretende e nem é o fim da complexa formação do professor. Pois um de seus fundamentos é o dever da oferta de “uma sólida formação teórico-prática que alavanque e alimente processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional ao longo de suas trajetórias docentes” (Mizukami et. al., 2006, p. 216).

Assim, considerar a formação inicial como necessariamente teórico-prática é imprescindível. Isso implica em não dissociar teoria e prática, privilegiando o desenvolvimento da reflexão e defendendo uma articulação entre os cursos de formação e a realidade das escolas. Na Educação do Campo essa formação teórico-prática possibilita elementos para a construção do que Mizukami (2004, *apud* Shulman, 1987) denomina como base de conhecimentos para ensinar. Que, ao

apresentá-la, dividiu-a em sete grupos de conhecimentos, nomeadamente (1) do conteúdo, (2) pedagógico geral, (3) do currículo, (4) dos estudantes e de suas características, (5) do contexto educacional, (6) dos fins, propósitos e valores educacionais e (7) pedagógico do conteúdo. Tais elementos balizadores do estudo da base de conhecimento na Educação do Campo, embora possuam outras configurações estruturais na prática de pesquisa-ação e de ação-reflexão-ação possuem uma importância referencial para os estudos da profissionalidade docente aqui, em especial, na Educação do Campo.

E, também em função do acionamento e mobilização de tais referenciais nos estudos da profissionalidade na Educação do Campo, pode-se afirmar que sem dúvida a docência por excelência é uma profissão. Diferenciada do *staff* convencional da sociologia das profissões, certamente, ou da conceituação de profissão que possui em — sua semântica — a estima social como estigma de aceitação e validação. Mas é uma profissão. Tem sua estrutura de conceituação em processo tenso. Em contexto de debate plural de seus significados e ideais de caracterização. É uma profissão que está em litígio com o próprio significado convencional e

semântico que prescreve o sentido de emprego e não de trabalho.

A expressão *profissão* pode ser estudada a partir da categorização das teorias críticas de Educação. Passa pela mesma dinâmica de compreensão das relações sociais em que estão os estudos de poder, classe social, ideologização, saber, cultura e capitalismo. Categorias de análises que possuem bases conceituais na estima social como elemento de distinção de grupos, pessoas, sujeitos, cidadãos e/ou indivíduos.

A profissão docente está em franco delineamento a partir das discussões de profissionalidade e desenvolvimento profissional da docência. Tem sua constituição de sentidos atrelada ao ideal de conquistas coletivas de condição de trabalho, valorização profissional e organização de categoria. Possui suas bases de definição na estrutura qualitativa de formação inicial e na sólida construção das iniciativas continuadas para consolidação de técnicas, conhecimentos e saberes.

É neste sentido que Chakur (2000, p. 74) problematiza a base da formação docente como integralizadora de vários papéis e atitudes que o professor deve cumprir e que fazem parte elementar de sua caracterização e profissionalidade docente. Sendo eles: **competência em**

habilidades técnico-pedagógicas (selecionar e organizar objetivos, conteúdos, procedimentos, materiais e recursos didáticos e ainda preparar e aplicar instrumentos de avaliação); **competência em habilidades psicopedagógicas** (saber lidar com diferentes personalidades e comportamentos); **responsabilidade social** (preparando os alunos para a cidadania); **comprometimento político** (aspecto ideológico compatível ou não com o sistema estabelecido); **o engajamento na rotina institucional** (conhecer e seguir normas das instituições de ensino), além do **investimento na própria formação** (buscar informações e conhecimentos pertencentes à profissão).

Outro elemento estruturante em torno da compreensão de profissionalidade docente se constitui a partir das “destrezas” necessárias para o trabalho docente que servem de aprofundamento das questões objetivas e subjetivas de se proceduralizar os processos de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, Garcia (2012) considerou a função da reflexividade docente no processo de constituição e consolidação de *destrezas empíricas, analíticas, avaliativas, estratégicas, práticas e de comunicação* que necessitam ter os educadores. Uma vez que,

Destrezas empíricas – tem a ver com a capacidade de diagnóstico tanto a nível de sala de aula como da escola. Implicam na capacidade de copilar dados, descrever situações, processos, causas e efeitos. Requerem dados objetivos e subjetivo (sentimentos, afetos...). *Destrezas analíticas* – necessárias para analisar os dados descritivos copilados e, a partir deles, construir uma teoria. *Destrezas avaliativas* – as que se prendem com o processo de valoração, de emissão de juízos sobre as consequências educativas dos projetos e com a importância dos resultados alcançados. *Destrezas estratégicas* – dizem respeito ao planejamento da ação, à antecipação da sua implementação seguindo a análise realizada. *Destrezas práticas* – capacidade de relacionar a análise com a prática, com os fins e com os meios, para se obter um efeito satisfatório. *Destrezas de comunicação* – os professores reflexivos necessitam de comunicar e partilhar as suas ideias com outros colegas, o que sublinha a importância das atividades de trabalho e de discussão em grupo (Garcia, 2012, p. 61).

Por tal perspectiva de definição a profissão docente deve ser entendida em um amplo projeto orgânico de construção histórica de empoderamento. Deve ser compreendida na condição de movimento, contradição e mudança dos modos de ser, comportar-se, agir e pensar. Modos esses que colaborem para a vivência cotidiana destituída do sentido de (re)produção das relações culturais de identidades. A profissão está imbricada nos condicionantes de estima e no processo de identificação do próprio sujeito. Sobretudo

quando ela está pautada pelo estigma da estima social.

A discussão do desenvolvimento profissional da docência também passa, consequentemente, pelo enfrentamento de convenções que sedimentam o entendimento de profissão. Um desafio que implica, pois, em concepções políticas do ato de ensinar e de formar-se no cotidiano da ação educativa enquanto docente. Haja vista que no desenvolvimento da profissionalidade há um conjunto de técnicas, visões de mundo, juízos de valores, constituição de subjetividades e de posições identitárias que constituirão a os sujeitos que trabalham sob e para uma base de formação humana, vinculada a uma determinada visão de hominização, de sociedade e de mundo.

Nesse contexto está o trabalho docente e as bases de ação-reflexão-ação sobre as práticas educativas e as de autoformação nos contextos de escolarização no Campo. A profissionalidade docente na Educação do Campo está confrontada pela necessidade de protagonismo dos professores em demandas dos movimentos de resistência e de organização coletiva em torno de uma estrutura devida de relações sociais de produção. Profissão na docência no Campo também é constituída na proporção que se busca ter autonomia, iniciativa, liderança,

poder de comunicação, capacidade de trabalho em grupo, participação nas dinâmicas de produção e defesa da vida no Campo e a partir dele. A qualificada colaboração no engajamento político é um aspecto fundante da constituição da profissionalidade na Educação do Campo. Uma vez que a profissão docente nas Escolas do campo dependerá do grau de consciência política, de competência técnica e do domínio científico que o educador do campo necessita articular em sua ação educativa cotidiana. Consigo mesmo e para com o ideal de hominização a partir das Escolas do Campo nas quais esteja vinculado.

A profissionalidade docente frente aos fundamentos da educação do campo

A constituição da profissionalidade docente dos educadores do campo caracteriza-se fundamentalmente pela busca de condições materiais de trabalho e de implementação de um outro modelo de sociedade. E, para tanto, é caro para as bases de formação da profissionalidade docente no Campo a construção de um modelo de organização social pautado pelo desenvolvimento regional. Modelo este que assegure qualidade de vida no campo com a compreensão de escola e de hominização, tendo o processo de organização coletiva e de territorialização como pressupostos de ordenamento também da ação educativa.

Isto posto, é fundamental que se discuta mesmo que introduitoriamente o sentido de função social de escola em função de se alinhar uma concepção de formação humana como referência para a institucionalidade do processo de escolarização. Será partindo desse postulado que se tornará mais plausível a discussão da profissionalidade docente na educação do campo.

Sacristán e Goméz (1998), discutindo acerca da função social da escola estabelecem duas vertentes fundamentais: a primeira é a de socialização como o processo de aquisição por parte das novas gerações das conquistas social e historicamente acumuladas, sob a intenção de suas incorporações ao perfil e às demandas do processo de crescimento maturacional e de inserção no mundo do trabalho e, a segunda, a formação da cidadania para a integração e possibilidade de participação e de intervenção na vida pública da sociedade que compõe o sujeito. É, portanto, na socialização que

a escola transmite e consolida, algumas vezes de forma explícita e em outra implicitamente, uma ideologia cujos valores são o individualismo, a competitividade e a falta de solidariedade, a igualdade formal e oportunidades e a desigualdade “natural” de resultados em função de capacidades e esforços individuais. Assume-se a ideia de que a escola é igual para todos e de que, portanto, cada um chega onde suas

capacidades e seu trabalho pessoal lhes permitem. Impõe-se a ideologia aparentemente contraditória do individualismo e do conformismo social. (Sacristán & Gómez, 1998, p. 16).

Em desdobramento a esta consideração, ainda quanto ao que cabe ao processo de escolarização, deve-se mencionar que em uma

sociedade organizada, espera-se que a educação, como prática institucionalizada, contribua para a integração dos homens no tríplice universo das práticas que tecem sua existência histórica concreta: no universo do trabalho, âmbito da produção material e das relações econômicas; no universo da sociabilidade, âmbito das relações políticas, e no universo da cultura simbólica, âmbito da consciência pessoal, da subjetividade e das relações intencionais (Severino, 2004, p. 16).

Estas conceituações podem balizar um sentido de escola na Educação do Campo que, ao passo que se estrutura, corrobora para fundamentos profissionais que aportarão a dinâmica da docência no Campo. Fundamentos esses que podem ser constituídos por: **a)** observação e consideração de saberes e elementos das identidades culturais dos educandos e de suas comunidades; **b)** propósitos para com projeto de emancipação e libertação dos modos coletivos de ser, agir, pensar e comportar-se que favoreçam relações de produção voltadas para a satisfação

imediata do Capital; **c)** rigorosidade metódica de pesquisa e ação-reflexão-ação, a partir de pedagogias libertadoras; **d)** ética para com os processos de intervenção pedagógica em contextos de formação humana no campo; **e)** superação de formas e posturas de sexismo, preconceitos e discriminação que desfavorecem a formação humana com igualdade social no Campo e **f)** consciência de classe.

Eis alguns dos desafios estruturais que já estão na base de constituição da profissionalidade docente. Pois, fundamentalmente, a docência na Educação do Campo acaba por ser requerida para estreita relação com a organização social e com as formas sociais de produção no Campo. Entender as dinâmicas da agricultura familiar, a agroecologia e outras formas de produção e de trocas locais que não essencialmente transcorridas com motes capitalistas é um desafio para a base de profissionalidade de Educadores do Campo. Suas docências em turmas multisseriadas podem ser dimensões de articulação de práticas curriculares que favoreçam saberes em prol da constituição de sujeitos com formação política crítica e inclusiva. Tais proposições poderiam se dar por fundamentações teórico-metodológicas de transformação da realidade em que se dão as condições materiais de vida no campo. Caldart (2000, p. 8), demarca os

três principais aspectos centrais transformação da realidade a partir de processos de escolarização com trabalhadores, a saber: a relação escola-trabalho, a auto-organização dos estudantes e a organização do ensino por complexos temáticos, em aproximação com os contributos dos temas geradores de Paulo Freire. Estruturações curriculares como essa poderiam ser experimentadas, problematizadas, (re)estruturadas... Afinal, a profissionalidade docente na Educação do campo tem nas experiências pedagógicas forte amparo de formulações/consolidações.

A aproximação dos princípios pedagógicos da Educação do Campo com ideário freireano é uma possibilidade real. Não se pode deixar de lançar mão do ideal freireano na discussão de constituição da profissionalidade docente. Haja vista que o ideário freireano é o que é mais comum e conhecido dentre a fundamentação pedagógica dos educadores do campo em nível de arcabouço teórico-metodológico de suas práticas docentes. Entretanto, as bases da Pedagogia Histórico-Crítica têm suas bases conceituais diretamente condizentes com propósitos de se ensinar e aprender na Educação do Campo. Ou, de modo mais direto, também está como aporte das práticas docentes e de autoformação profissional na Educação do

Campo os fundamentos marxistas relativos aos princípios da economia política e de um programa de enfrentamento à lógica de expropriação do Capital.

Inicialmente, a Pedagogia Histórico-Crítica tem muito a somar na diretividade e no projeto de constituição da profissionalidade docente na Educação do Campo. Haja vista o ideário docente de consolidação de suas práticas educativas, a partir do fomento e crescimento de seus níveis culturais, apontam para a formação de consciência e de entendimento de práticas sociais qualificadoras de melhores compreensões do mundo e das inserções nele envidadas. No entanto, a Pedagogia Histórico-Crítica não é na Educação do Campo, devidamente conhecida. Embora a proposta Histórico-Crítica, no Brasil, exista desde o final da década de 1970.

Saviani (2011), mais especificamente, costuma

situar o ano de 1979 como um marco da configuração mais clara da concepção histórico-crítica. Em 1979, o problema de abordar dialeticamente a educação começou a ser discutido mais ampla e coletivamente. Os esforços deixaram de ser individuais, isolados, para assumirem expressão coletiva (Saviani, 2011, p. 61).

A Pedagogia Histórico-Crítica intenciona, segundo Gasparin (2013 p.151), dar conta da promoção crítico-reflexiva dos educandos respondendo aos três grandes

passos do método dialético de construção do conhecimento que é “prática-teoria-prática”. Esta proceduralização se desdobra em cinco passos, a saber: **a)** A Prática Social Inicial que Gasparin (2013), recorrendo aos estudos de Saviani (2011), esclarece como o ponto de partida de todo o trabalho docente. Isto se evidencia pelo fato de que a prática social é comum a professores e alunos. Este primeiro ponto consiste no procedimento de inicialização da aula sob a exploração da visão que o aluno possui acerca da unidade temática da aula. A visão de senso comum, a “naturalização” das questões em debate e a visão sucinta dos discentes seriam questionadas/instigadas em uma prática de diálogo que levantaria o que os alunos já conhecem acerca daquela unidade temática.

O educador teria que neste estágio inicial da aula associar as questões cerne do diálogo às práticas sociais e as bases de estruturação destas práticas no dia-a-dia como fatores condicionantes que situam os discentes no tempo e nas condições históricas em que se encontram. As conceituações e categorizações que viessem em estruturas e estratégias pedagógicas de trabalho docente estariam à luz da visualização e provocações de um cenário posto nesta etapa de sensibilização inicial da aula; **b)** o segundo ponto da Metodologia Histórico-Crítica é a

Problematização. Nesta etapa do trabalho se caracteriza como ponto de convergência entre a prática e a instrumentalização por se tratar da necessidade de, na organização do trabalho pedagógico, se “detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar” (Saviani, 2000, p.80). A problematização é fundante na relação teoria e prática. É a base de uma significativa relação de trabalho pedagógico entre docente e discentes. Na problematização se destacam as questões que precisam ser superadas, trabalhadas ou resolvidasmediadamente, na estrutura social, em prol de um processo de melhoria da qualidade de vida na base da pirâmide social. A problematização é o canal de provação e de dinamização do processo de construção do conhecimento; **c)** como terceiro ponto da Metodologia Histórico-Crítica temos a instrumentalização. Esta etapa, segundo Saviani (2008, p. 103) resulta na apropriação “dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social; trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem”. Segundo Gasparin (2013, p.54), é o

momento do método que passa da síncrese à síntese em que se (re)institui a visão do aluno sobre o conteúdo escolar presente em sua vida social. Continua o autor,

a tarefa do professor e dos alunos, nesta fase, desenvolve-se através de ações didático-pedagógicas necessárias à efetiva construção conjunta do conhecimento nas dimensões científica, social e histórica. Consiste em realizar as operações mentais de analisar, comparar, criticar, levantar hipóteses, julgar, classificar, conceituar, deduzir, generalizar, discutir explicar, etc. Na instrumentalização o educando e o educador efetivam o processo dialético de construção do conhecimento que vai do empírico ao abstrato chegando, assim, ao concreto, ao realizável (Gasparin, 2013, p. 54).

Como desdobramento metodológico da proposta Histórico-Crítica há o quarto passo: **d)** a Catarse. Nesta etapa o educando elabora uma fusão de entendimento inicial entre o que já dominava relativo ao conteúdo da unidade temática problematizada, acrescido de princípios e concepções sistematicamente inicializadas (re)significando consigo próprio o entendimento um pouco mais consolidado do objeto da(s) aula(s). Esta etapa está materializada na estruturação em nova forma da compreensão que se tinha do assunto em questão. Em suma, segundo Saviani (2012, p. 10), catarse é “entendida na acepção gramsciana de elaboração superior da estrutura em superestrutura na

consciência dos homens. Este é, pois, o ponto culminante do processo pedagógico, quando ocorre a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social".

Por fim temos: e) a prática social final. Etapa que expressa um momento em que a consciência do educando, tanto em nível de compreensão e articulação, quanto em nível de ação demonstra um entendimento e uma postura frente ao contexto e a realidade em que vive. Para tanto, fora empreendido desde a apreensão do conhecimento uma contínua elaboração para a (re)construção de um conhecimento mais consistente que demarca uma ação direcionada e consciente de postura do educando para com o grupo e com o meio em que está inserido. Isto acontece intermediado por suas próprias relações compromissadas manifestadas em suas vivências em práticas sociais. Segundo Saviani (2011, p. 10)

Pode-se concluir, então, que, pela mediação do trabalho pedagógico, a compreensão e a vivência da prática social passam por uma alteração qualitativa, o que nos permite observar que a prática social no ponto de partida da relação educativa (primeiro passo) em confronto com a prática social no ponto de chegada (quinto passo) é e não é a mesma. É a mesma porque é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos

situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica. E uma vez que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente.

Deste modo, a prática social inicial e final se traduzem nos conteúdos (re)estruturados pela dinâmica de escolarização e de autoformação do educando, mediados pelo trabalho pedagógico empreendido centralmente pelo docente. A problematização, a instrumentalização e a cartase são as três etapas básicas de construção do conhecimento na e pela prática social para desembocar, no entanto, na própria prática social dos educandos.

Conclui Gasparin (2013), que o ponto inicial da estratégia metodológica da Pedagogia Histórico-Crítica está fundado na preocupação do trabalho pedagógico voltado para o nível de desenvolvimento inicial do educando. Isto é expresso pela prática social inicial da qual ele participa. O segundo ponto está no elo entre a prática social e a instrumentalização: a problematização como vetor de dinamização, provocação e impulsionamento das (re)elaborações de conhecimentos pelos educandos a partir daquilo que lhes é dado ou disposto em suas práticas sociais avaliadas. O terceiro ponto diz respeito às ações didáti-

pedagógicas necessárias para a aprendizagem nestas reelaborações de conceitos e de entendimentos: a instrumentalização. O quarto ponto é a catarse. Uma forma revisada de se compreender as relações, intenções e posturas que constituem a prática social da qual participam ou que existe em seus contextos vivenciais.

Por fim, o quinto e último ponto é prática social final caracterizada por um desenvolvimento mais qualitativo do educando expresso em sua consciência e ação de participação em suas próprias práticas de interação para com os outros e em o meio. Gasparin (2013) discorre que a problematização, a instrumentalização e a catarse denotam a zona de desenvolvimento imediato ou proximal do educando, segundo os estudos da formação social da mente de Vygotsky (1991).

Esta proceduralização sugerida pela metodologia Histórico-Crítica possui um alto grau de coerência para com as demandas educativas imbricadas na prática didática da Educação do Campo. O que potencializa sua proposta à ação educativa nas escolas do campo é justamente o fato de os educadores do campo não possuírem, de modo geral, uma estratégia metodológica específica para a lida com a multissérie e para com a própria docência em espaços campesinos. A abordagem

Histórico-Crítica como proposta pedagógica não foi em princípio pensada para a Educação do Campo, no entanto, corrobora de modo muito propositivo para as orientações docentes nas escolas do campo e, fundamentalmente, para um dos horizontes de constituição da profissionalidade docente de educadores do campo.

Considerações finais

A constituição da profissionalidade docente em escolas do campo tem preocupação estratégica com o fato da (des)alienação de parte dos educadores e sujeitos do campo, conciliando suas propostas de formação profissional às bases de escolarização e formação humana no Campo. O que necessita se dar sob a égide do princípio educativo do movimento ligado à luta pela terra e ao direito de qualidade de vida no Campo. O acesso ao crédito, a organização comunitária, estratégias de produção coletivizadas, domínio de conteúdo, compromisso político, capacidade técnica de transposição didática e participação direta em projetos de desenvolvimento humano são pressupostos basilares da atuação docente nas Escolas do Campo e elementos estruturais da constituição da profissionalidade na Educação do Campo. Superação dos paradigmas e invisibilidade

e de precarização da Educação do Campo também são desafios da ação educativa a partir das necessárias estruturas e reflexões acerca dos processos de escolarização a partir de turmas multisseriadas.

No que tange à constituição da profissionalidade docente - em meio ao efetivo exercício na Educação do Campo - é salutar destacar que essa produção aponta para o fato de que o desenvolvimento profissional da docência dos educadores do Campo tende a ser instituída pela colaboração e aprendizagem profissional mediante processos de organização de natureza esportiva, religiosa, recreativa e de iniciativas ambientais, dentre outras.

A docência do educador do campo pode ser melhor significada com o fato de se atentar para especificidades curriculares que destaquem o papel formativo que possuem os processos sociais. Em princípio, a profissionalidade docente, instituída a partir do campo, tem em sua base um enfoque de que a produção da vida se dá por intermédio dos fatores organizacional e econômico, realinhadas a partir das tentativas de superação das estruturas de exclusão social.

Nessa empreita é importante problematizar alternativas pedagógicas envidadas pelo próprio movimento de constituição da profissionalidade docente — em suas estratégias de ensino cotidiano

— ao que tange à superação das limitações da multisseriação e de sua linearidade e disciplinarização dos conteúdos programáticos. Para tanto, a Pedagogia Histórico-Crítica se torna condizente com os pressupostos que embasam a educação do campo. Pois, desde a preparação, na fase de planejamento, a seleção do conteúdo é enquadrada como para uma prática social pela qual os educandos do campo possam estabelecer significações de seus processos de formação humana, associando a construção do conhecimento científico a suas estruturações de ser, agir, pensar e comportar-se. O que deflagra uma promissora dinâmica de qualificação de tais bases de constituição dos sujeitos no Campo. A explicitação dos problemas em meio aos seus contextos de organização social e produção material da vida no campo pode e deve ser um mote referencial nessa articulação de conhecimentos e consolidação de saberes profissionais da docência a partir das Escolas do Campo.

As ações didático-pedagógicas circunstanciadas e provocadas em um espaço crítico-reflexivo podem fomentar de modo mais estrutural a necessária catarse trabalhada essencialmente pelos próprios educandos frente a seus processos de escolarização. O que lhes instituirá uma interiorização de valores que aportarão uma práxis capaz de lhes orientar a

transformações de si, com o outro, na direção de suas estruturas sociais pelas quais se definem e vivem os educandos no Campo.

A constituição da profissionalidade docente pressupõe, portanto, consciência e luta por condições de trabalho que possibilite inclusão e qualidade de vida no Campo e/ou a partir dele. Para tanto, a organização curricular da Educação do Campo necessita de educadores com base de profissionalidade docente formados também pelo engajamento e sensíveis a processos libertadores de formação humana a partir de suas salas de aula. Assim, mais sentidos e razões seriam fomentados na Educação **do e no** Campo como dimensão de aprendizagem voltada ao combate da vulnerabilidade social dos espaços campesinos e para superação de situações de exclusão social. O que por si, poderia ser mais uma alternativa para o combate da pobreza e das concepções individualistas das relações sociais de produção no Campo.

Referências

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

Careaga, A. R. (2012). El Desafio De Ser Docente. *Revista Ciências Médicas*. Recuperado de: <http://www.medfamco.fmed.edu.uy/Archiv>

[os/pregrado/Ciclo_Introductory/Materiales/Ser_docente.pdf](#)

Chakur, C. R. S. L. (2000). (Des)Profissionalização Docente e Formação Continuada: situação e perspectivas atuais. In Leite, C. D., Oliveira, M. L., & Salles, L. M. F. (Orgs.). *Educação, Psicologia e Contemporaneidade: novas formas de olhar a escola* (pp. 11-28) Taubaté/SP: Cabral Editora Universitária.

Costa, M. C. V. (2012). *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Editora Sulina.

Cunha, M. I. (2013). O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In Cunha, M. I. (Org.). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária* (pp. 11-26). Campinas, SP: Papirus.

Garcia, C. M. (2012). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In Nóvoa, A. (Org.). *Os professores e sua formação* (pp. 51-76). Lisboa: Dom Quixote.

Gasparin, J. L. (2013). *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados.

Houaiss, A. (2014). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva.

Lopes, W., & Bezerra Neto, L. (2013). A multisseriação frente à profissionalidade docente na educação do campo. *Revista HistedBR On-line*, 13(50), 77-89.

Marx, K. (2004). *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo Editorial.

Marx, K., & Engels, F. (1986). *Manifesto do Partido Comunista*. 6. ed. São Paulo: Global Editora.

- Mizukami, M. G. N. (2006). Aprendizagem da docência: Conhecimentos específicos, contextos e práticas pedagógicas. In: Nacarato, A. M., & Paiva, M. A. V. (Orgs.). *A formação do professor que ensina matemática* (pp. 213-231). Belo Horizonte: Autêntica.
- Mizukami, M. G. N. (2004). Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. *Educação*, 29(2), 33-49.
- Munarim, A. (2011). Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. *Em Aberto*, 24(85), 51-63.
- Nóvoa, A. (2014). *Le temps des professeurs*. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIIIe – XXe siècle). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In Nóvoa, A. (Org.). *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Sacristán, G., & Gómez, P. A. I. (1998). *Compreender e transformar o ensino* (pp. 271-293). São Paulo: Artmed.
- Saviani, D. (2012). Origem e Desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica. In *Anais do VII Colóquio Internacional Marx e Engels*. Campinas: IFCH-UNICAMP.
- Saviani, D. (2011). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Ed. Autores Associados.
- Severino, A. J. (2004). A formação e a prática do professor em face da crise atual dos paradigmas educacionais, *Ciência & Opinião*, 2(4), 15-31.
- Taffarel, C. N. Z. (1999). Políticas públicas e educação física & esportes no Brasil: reformas ou ruptura? Entrevista concedida ao Prof. Nivaldo Antônio Nogueira David, em 31 de março de 1999. *Pensar a Prática*, 2(1), 1-24.
- Vygotsky, L. S. (1991). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Ximenes-Rocha, S. H. (2012). A aprendizagem da docência em salas multisseriadas. In Ximenes-Rocha, S. H., & Colares, M. L. I. (Orgs.). *Formação de professores: pesquisas com ênfase na escola do campo* (pp. 31-43). Curitiba-PR, CRV.

ⁱ Multisseriação é a organização de uma única turma que atende mais de um nível de escolaridade na mesma sala de aula e com um mesmo e único professor regente (sem auxiliar ou monitor em sala). Isto pode ocorrer da Educação infantil até o quinto ano do Ensino fundamental em mesmo ambiente de sala de aula.

Informações do artigo / Article Information

Recebido em: 13/12/2017
Aprovado em: 23/01/2018
Publicado em: 12/09/2018

Received on December 13th, 2017
Accepted on January 23th, 2018
Published on September, 12th, 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

Wiamma de Jesus Freitas Lopes

 <http://orcid.org/0000-0003-1787-3636>

Emanuela Alves da Silva

 <http://orcid.org/0000-0003-2215-4900>

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Lopes, W. J. F., & Silva, E. A. (2018). Base de profissionalidade do trabalho docente na Educação do Campo. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 3(3), 810-833. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n2p810>

ABNT

LOPES, W. J. F.; SILVA, E. A. Base de profissionalidade do trabalho docente na Educação do Campo. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 3, n. 3, set./dez., p. 810-833, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n2p810>

Education of teachers from rural schools: Notes on some actions and Programs Developed by Higher Education federal schools in Minas Gerais State

Rita Laura Avelino Cavalcante¹, Júlia Loren dos Santos², José Elenito Teixeira Moraes³

^{1,2,3}Universidade Federal de São João del-Rei - UFSJ. Departamento de Psicologia. Campus Dom Bosco. Praça Dom Helvécio, 74. São João Del-Rei - MG. Brasil.

Author for correspondence: ritalaura.cavalcante@gmail.com

ABSTRACT. This article presents some actions and programs provided by the higher education federal schools of Minas Gerais state in partnership with the Ministry of Education regarding the formation of rural teachers. It is part of the research entitled “Políticas públicas de formação do professor das escolas do campo: uma análise da parceria MEC e as IFES mineiras” [Public policy on the education of rural teachers: an analysis of the partnership between the Ministry of Education and federal institutions of higher education in Minas Gerais]. In terms of methodology, a survey of public documents (laws, public notices, decrees, opinions, ordinances, and pedagogical projects), and private documents (supervisor reports collected through semi-structured interviews) was carried out. The results indicate that courses have been implemented in undergraduate, graduate and regular undergraduate teacher education programs in rural education. They show that there has been an expansion in the provision of teacher education courses, whose implementation has been successful, but has also faced difficulties. However, despite some relative achievements, one cannot affirm that public policy on the education of rural teachers has been consolidated in Minas Gerais state, since these actions have not yet overcome the predominant discontinuity of public policy in recent decades.

Keywords: Teacher Education, Rural Schools, Public Policy.

Formação de professores da escola do campo: apontamentos sobre algumas ações e programas desenvolvidos nas IFES mineiras

RESUMO. O objetivo geral deste artigo é apresentar algumas ações e programas oferecidos pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) do estado de Minas Gerais em parceria com o Ministério da Educação (MEC) referentes à formação de professores do campo. Ele integra a pesquisa “Políticas públicas de formação do professor das escolas do campo: uma análise da parceria MEC e as IFES mineiras”. Quanto à metodologia, foi realizado um levantamento dos documentos públicos (leis, editais, decretos, pareceres, portarias e projetos pedagógicos) e privados (relatos dos coordenadores colhidos por meio de entrevistas semiestruturadas). Os resultados do levantamento das ações e programas oferecidos pelas IFES mineiras sinalizam que foram implementados cursos de aperfeiçoamento, pós-graduação e cursos regulares de graduação de licenciatura em Educação do Campo. Evidenciam que houve expansão quanto ao oferecimento de cursos de formação, com êxitos e dificuldades na implementação e desenvolvimento desses cursos. Contudo, a despeito dessa expansão e dos êxitos obtidos, não se pode afirmar que esse movimento expressou a consolidação de uma política pública voltada à formação de professores do campo no estado de Minas Gerais, uma vez que essas ações ainda não superaram a descontinuidade das políticas públicas predominante nas últimas décadas.

Palavras-chave: Formação de Professores, Escolas do Campo, Políticas Públicas.

Formación de Profesores de la Escuela Rural: apuntamientos acerca de algunas acciones y programas desarrollados en las IFES de Minas Gerais

RESUMEN. El objetivo general del artículo es presentar algunas acciones y programas ofrecidos por las Instituciones Federales de Enseñanza Superior (IFES) del estado de Minas Gerais en asocio con el Ministerio de Educación (MEC) referentes a la formación de profesores rurales. Este artículo integra la investigación “Políticas públicas de formación del profesor de las escuelas rurales: un análisis de la asociación entre el MEC y las IFES de Minas Gerais”. Metodológicamente, se realizó una búsqueda de los documentos públicos (leyes, edictos, decretos, dictámenes, ordenanzas y proyectos pedagógicos) y privados (relatos de los coordinadores obtenidos por medio de entrevistas semiestructuradas). La búsqueda de las acciones y programas ofrecidos por las IFES de Minas Gerais evidencia que fueron implementados cursos de perfeccionamiento, posgrado e cursos de Licenciatura en Educación Rural. Los resultados evidencian que hubo expansión en cuanto al ofrecimiento de cursos de formación, con éxitos y dificultades en la implementación y desarrollo de esos cursos. Sin embargo, a pesar de esta expansión y de los éxitos obtenidos, no se puede afirmar que ese movimiento expresó la consolidación de una política pública orientada a la formación de profesores rurales en el estado de Minas Gerais, ya que esas acciones aún no superaron la discontinuidad de las políticas públicas predominantes en las últimas décadas.

Palabras clave: Formación de Profesores, Escuelas Rurales, Políticas Públicas.

Introduction

The *formation of professors* has been one of the most recurring themes in the educational agenda over the last decades. However, the continuity and the emphasis on this theme reveal its relevance and also the difficulties to equate it with transforming solutions (André, 2000; Bueno, Chamlian, Sousa, & Catani, 2006; Gatti, 2008, 2010; Antunes-Rocha & Martins, 2009; Saviani, 2009; Bocchetti & Bueno, 2012).

Despite the endeavour towards the discussion about the formation of teachers, it can be observed the number of studies about specific, contextualized and necessary formation of professors who acts in schools located in rural areas. The lack of studies about this theme is surprisingly scary, to the extent that it involves great demands and requires careful treatment due to its specificities; the academic research and the production of methodologies that are coherent to the rural reality should be more prominent.

However, there is, as a result of an exercise of resistance, an appreciation of the relevance by scholars for the educational and political project of the social movements in the rural areas, which are gaining prominence in the academic debate and are trying to

contemplate various aspects and dimensions of rural education (André, 2000; Cavalcante, 2003, 2013; Arroyo, 2007; Baraúna, 2009; Alencar, 2010; Souza, 2010; Antonio, 2010; Ghedini, & de Moura Abreu, 2013; Campos, 2015; Molina, 2015; Ovigli, Lourenço, & Colombo Junior, 2016; Santos, 2016; Bicalho, 2017).

Accordingly to the census done by the IBGE (Brazilian Institute of Geography and Statistics), in 2010, the rural population of Brazil was approximately 30 million people. To satisfy the needs of the people of rural areas, according to official data, there were more than 280.000 professors working only at elementary rural schools. It should be stressed that only 36% of these professors had university degree; that is to say, approximately 64% of the professors had only primary and secondary school (Brasil, 2011). This shows that, even after more than one decade of the promulgation of the LDB (the laws that regulate education in Brazil) nº 9.394, of 20 December 1996, and some actions and programmes, it was still too large the number of rural professors that did not have university degree.

Analysing the policies for the rural education, Santos (2007) affirms that the concern with the formation of professors

that work exclusively in rural education is still too timid. Arroyo (2007, p. 159) summarizes with acumen the disregard of public policies for the rural education, and even its absence:

The policies of nucleation of schools and of the transportation of children and adolescents from rural areas to city schools radicalized this practice and this urban paradigm. The professor wouldn't have to travel for hours to the rural areas, and to work in precarious and disperse rural schools, and it wouldn't be necessary any adaptation to the rural reality. Students move to urban schools, with urban teachers and colleagues. Children and adolescents of rural areas would forget their identities and culture to be socialized with urban childhood and adolescence, with urban identities and culture.

Studies also point out that the lack of public policies of formation of professors in rural areas and the deconstructing of rural schools are parts of the deconstruction of rural culture (Arroyo, 2007; Molina, 2015). Given this situation, it's necessary to develop studies to survey and analyze the legal frameworks, the programmes and actions that aim the formation of these professors.

Seeking to contribute for the discussion about programmes and actions towards the formation of rural professor, it was developed, from 2014 to 2016, a research called "Public policies for formation of the professors of rural

schools: an analysis of the partnership between MEC (Brazilian Ministry of Education) and Federal Institutes of Higher Education of Minas Gerais", financed by Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG)¹. This article reports some results of this research.

The general purpose of this article is to present some actions and programmes from MEC (Brazilian Ministry of Education) offered over the last years by some few Federal Institutes of Higher Education of Minas Gerais concerning the formation of rural professors. As specific objectives, the research intended to: a) show public documents such as laws, public notices, decrees, statements and pedagogical projects that base rural education; b) produce and describe private documents, specifically obtained through interviews with coordinators of improvement courses, post-graduation and graduation in rural education in the Federal Institutes of Higher Education of Minas Gerais.

Sequently, the article presents the methodological paths concerning the survey and description of public and private documents. In the next section, it brings a brief overview of public policies of rural education in Brazil, presenting laws, public notices, decrees and statements. Subsequently, the article

describes the incursion Federal Institutes of Higher Education of Minas Gerais from pedagogical projects of the offered courses and reports of semi-structured interviews made with the coordinators of the courses. The last part brings the final considerations about the research, presenting the advances and setbacks of public policies for formation of professors of rural schools in Minas Gerais, embodied by the courses that were being offered by the Federal Institutes of Higher Education at that time.

Methodological Paths

The research is of qualitative nature, with emphasis on descriptive analysis of documents. These analyses were based on the collection of two types of documents: a) public (laws, public notices, decrees, opinions, ordinances, and pedagogical projects); b) private (reports of semi-structured recorded interviews made with the coordinators of the courses held in person in the institutions). From the bibliographic search of previous works with the same topics and discussed questions in the research group, it was decided to do a qualitative analysis of the documents.

In the documentary research, it was considered as a document any written material that can be used as a source of information about the human behaviour

(André, 1982). In this research, the selected documents were those of official character published in circulation vehicles of the Ministry of Education; other documents were produced with interviews with the coordinators of courses of Rural Education offered by the Federal Institutes of Higher Education of Minas Gerais.

Interviews, when transcribed, are considered private documents. Therefore, they should be considered as oral reports (Queiroz, 1988). The appreciation of orality in the contemporary world has led researchers to adopt interviews to learn better the reality of professors of rural education.

For this research, semi-structured interviews were chosen because of their malleability; in other words, their adequacy to the objectives of the research and the interviewed subjects. According to Manzini (1991), it is an alternative to the model of rigid inquiry, since we wanted not only to raise data, but also to build knowledge and to comprehend the meanings related to the verbalized contents by interviewed people and the conexions of these meanings with an historical analysis of public policies of rural education.

Semi-structured interviews complied with ethical rigor, which included, the signature, by the participants, of a Term of

Free and Clarified Consent, which certified their knowledge about the secrecy of their names when the text of the article would be written. For this purpose, fictitious names were assigned to the coordinators, created by merging names of cities of Minas Gerais. Each one of the participants was also aware that the participation in the research was voluntary, and that in any given moment, there was the right to leave the research, and to refuse to answer any question, without any losses.

To carry out the interview, the research group elaborated a script with guide-questions: 1) Which are the offered courses by the university in terms of types and modalities? 2) Has the university attended to any public notices from MEC (Brazilian Ministry of Education)? 3) How was the course financed? 4) Which is the teaching structure for the course? 5) Does the university have its own structure for the course? 6) Who are the students attended by the course? 7) Which are the main difficulties and perspectives for the course?

After that, the researchers went to field. The places of the interviews were defined through a prior agreement between the subjects and the interviewers. Generally, they were made in the institutions that allocate the courses of rural education. The interviews were transcribed by the members of the research

group for the elaboration of private written documents. Subsequently, they were analyzed and resulted in the following text.

Overview of public policies for formation of professor of rural education in Brazil

The movements and liaisons towards an adequate education project for the rural areas, as well as the pursuit for the universalization of good public schools for the rural people, began at the 1930's. However, only after a long process of fight, having as a guide the defence of rights of rural people and the public policies of education, more concrete actions emerged. Over the last years, specific movements towards rural schools were propeled, particularly after the promulgation of the LDB (law that regulates education in Brazil), in 1996, and specially from 1998, with the creation of the National Articulation for Rural Education, a supraorganizational entity that discusses, promotes and manages joint actions towards the schooling of people of rural areas.

This organization promoted two editions of the National Conference for Basic Rural Education (1998 and 2004), the institution, by the CNE (National Council of Education), of the Operational Guidelines for Basic Education in Rural

Schools (2002) and the creation of the Permanent Working Group of Rural Education (GPT–Educação do Campo) in 2003. With the first conference, arised a fertile and promising debate about rural education, which brought the question of the formation of professors, as Molina (2015, p. 150) points out:

Marked since the first National Conference for A Basic Rural Education (CNEC), held in 1998, the requirement of a specific Public Policy to support and guarantee the formation of rural educators will be consolidated as one of the required priorities by the Movement, at the end of the II National Conference for Rural Education, in 2004, whose motto was exactly “For a Public System of Rural Education”.

From this debate, the legal frameworks that would sustain the main changes in the legislation regarding rural education at that moment were elaborated. In December 4th of 2001, it was presented and approved, at the Chamber of Basic Education of the National Council of Education, the Report nº 36, made by Edla Araújo Lira Soares. Having as baseline the Art. 28 from the LDB (the laws that regulate education in Brazil), the rapporteur presented the proposal of important changes in the Brazilian rural education scenario, which would orientate the course of public policies and the formation of professors. This Report

originated the Resolution nº 1 of the Chamber of Basic Education, which instituted the Operational Guidelines for Basic Education in the Rural Schools, approved on April 3rd of 2002 (Resolution CNE/CEB nº 01). This document is considered fundamental for the debate about rural education and the proposals of professors' formation.

On June 3rd of 2003, MEC instituted the Permanent Working Group of Rural Education (GPT–Educação do Campo), through the Decree nº 1.374, with the assignment of articulating the actions of the Ministry pertinent to rural education, to spread and discuss the implementation of Operational Guidelines for Basic Education in the Rural Schools, which should be observed in the projects of institutions that integrate municipal and state educational systems, established at Resolution CNE/CEB nº 1. Many entities participated in this GPT, such as the MST (Landless Rural Workers Movement), the CONTAG (National Conferation of Agricultural Workers), the CPT (Pastoral Comission of Land), the CEFFAS (Familiar Centers for Formation by Alternation), and others.

This group elaborated na expansive document – *Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo* (References for a National Policy of Rural

Education) –, that points out some directions for the discussion of public policies in this context. Guided by the Operational Guidelines for Basic Education in the Rural Schools, the document presented:

... a set of informations and reflections which aim to subsidize the formulation of Rural Education policies in national scope supported by diagnosis of the educational sector, in the interests and longings of the subjects that live in rural areas, and the demands of the social movements. (Brasil, 2004, p. 5).

We would like to emphasise that the discussions about the Brazilian rural areas at that time were settled at the basis of the Lula's Government, which had the priority the elaboration of a multi-annual plan for the implementation of a policy of agrarian reform and the development of familiar agriculture as indispensable instruments of social inclusion, and reinforce that education was seen as a fundamental strategy for the emancipation and citizenship of rural people, according to this document (Brazil, 2004).

From that point, there was a great debate, at universities and social movements, aiming to contribute for the reduction of inequalities, serving specific audiences and historically excluded from the educational process. In this perspective,

we highlight the Resolutions of the National Council of Education, which establish the National Curricular Guidelines, orientating the construction of an inclusive educational system that guarantees the universal right of access to schooling and ensures, as integral part of this right, respect and valorization of human diversity, in social, cultural, ambiental, regional and generational aspects.

During Lula's government, it was proposed a new institutional arrangement, which had the objective to organize the programmes located in other Secretaries of MEC, trying to agglutinate in the same instance the programmes, projects and actions that were dispersed, in an attempt to articulate the actions of social inclusion with the valorization of Brazilian ethnic and cultural diversity, as Moehlecke (2009) points out.

For this purpose, MEC has created, in 2004, the SECAD (Secretary of Continued Education, Literacy and Diversity); in 2010, it was renamed as SECADI (Secretary of Continued Education, Literacy, Diversity and Inclusion). This Secretary was created by means of the Presidential Decree nº 5.159, in July 28th of 2004, resulting from the fusion of the Extraordinary Secretary of Erradication of Illiteracy and the Secretary

of Educational Inclusion. It was in this context that the Ministry of Education, through SECADI, released a series of programmes and actions directed to rural professors.

According to the official documents (Cadernos SECAD, 2007), the General Coordination of Public Policies of Rural Education has created and undertaken, during the years 2005 and 2006, programmes, projects and activities aiming the continuous formation of professors, technicians and managers that work in federal government, in states and cities, as well as in institutions of education related to social movements linked to rural contexts.

In the sphere of higher education, some actions were released in line with the National Plan of Professionals of Rural Education, which are: Specialization Course in Sustainable Territorial Development, with the Federal University of Campina Grande; graduation courses in Rural Education, involving federal public universities, for the realization of pilot experiments; and a distance course, realized in partnership with Brasilia University, aimed at professors, technicians and managers of public educational systems and organized civil society, oriented towards diversity in education (Cadernos SECAD, 2007, p. 25).

Also, there are other programmes, projects and actions developed by SECAD aiming rural people: Saberes da Terra (“Knowledge of Earth”), Programa de Apoio à Educação do Campo (“Support Programme to the Rural Education”), Fórum Permanente de Pesquisa em Educação do Campo (“Permanent Forum of Research in Rural Education”), Revisão do Plano Nacional de Educação (“Review of National Plan of Education”) (Law 10.172/2001), and Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação do Campo e Licenciatura em Educação do Campo (National Plan of Formation of Professionals of Rural Education and Graduation in Rural Education).

In 2006, it was formulated the National Plan of Formation of Professionals of Rural Education, which was one of the priority proposals of the GPT – Rural Education. This proposal had the objective to establish a national policy of permanent and specific formation which would attend the demands and necessities of students, professors, education networks and rural communities in partnership with universities and social organizations and agreements with public universities, for the realization of formation courses for the professionals of rural education. The proposal was structured in two action lines: 1) the policy of initial and continued

formation aiming high school, graduation and post-graduation; and 2) production of specific educational material and the realization of researches. Since 2007, it has been verified new contours and institutional arrangements in MEC (Brazilian Ministry of Education), as it is going to be presented subsequently.

One of the actions developed was the presentation of the proposal of a graduation in Rural Education, approved by MEC, which had the purpose of promoting the formation of professors in different stages and modalities, through regular courses in public universities. It should be noted that MEC has invited four institutions indicated by social movements related to rural education, in order to implement a pilot-experiment: Federal University of Minas Gerais (UFMG), University of Brasília (UnB), Federal University Federal of Bahia (UFBA) and Federal University of Sergipe (UFS).

According to Molina (2015, p. 151), with the pilot-experiment running and aiming to attend the huge demand of formation of rural professors and the pressure of social movements, MEC has released public notices in 2008 and 2009, which enabled the accession of other institutions. They could offer the Graduation of Rural Education; from these public notes, 32 universities offered the

course, but without any guarantees concerning their continuity and permanence, as this offering through public notices is made by approval in higher educational institutions of special projects, dealt and authorized only for the pilot-experiment.

In 2008, MEC has released the programme REDE (Education Network for Diversity) through a partnership between SECAD, current SECADI, SEED (Secretary of Distance Learning) and CAPES (Coordination for higher Education Staff Development), with the objective to constitute a permanent group of Public Institutions of Higher Education (IPES) dedicated to the continued formation, semi-presential, of professionals of the public network of basic education and to the production of specific educational material. This programme aimed to disseminate and develop educational methodologies for the insertion of diversity in the routine of classrooms.

It was also an attribution of the REDE to foster the accession and the development of proposals of the IPES in themes and areas of diversity, seeking to expand the opportunities of formation of professors and educational managers of the public network of basic education and offering extension, improvement and specialization courses. Also, it sought to

elaborate methodologies and contents for the specific areas.

For its implementation, MEC (Brazilian Ministry of Education) intended to have the accession of IPES (Public Institutions of Higher Education) belonging to the System of Open University of Brazil (UAB) and the Secretaries of Education of the states, cities and Federal District. Therefore, technical and financial support could be offered for the programme's implementation and development. A significant mark in the process of construction of a public policy for rural education was the Decree nº 7.352, of November 4th of 2010, which concerns about rural education policy and the National Programme of Education in Agrarian Reform (PRONERA). However, according to Molina (2015), this context was considerably different from the previous moment, when the GT of 2005-2006 elaborated the guidelines of Graduations on Rural Education with a much larger space for the protagonism of social movements.

An important legal mark of the first term of Dilma Rousseff government was the approval of Ordinance nº 86, on February 1st in 2013, that instituted the National Programme of Rural Education – PRONACAMPO – and defined its general guidelines. The PRONACAMPO consists

of an articulated set of support actions to the educational systems for the implementation of the policy for rural education according to the Decree nº 7.352, of November 4th of 2010.

The formation of professor constitutes one of the axis of PRONACAMPO, which comprehends the following aspects: the initial formation of current professors of rural education will be developed in the sphere of the UAB's Support Programme for the Superior Formation in Graduation of Rural Education and the National Network of Formation of Educational Professionals (RENAFOR), ensuring conditions of access to graduation courses that aim the teaching acting in the final years of elementary school and high school, with the possibility of applying the Alternation Pedagogy; and the continued formation of professors in improvement and specialization levels in rural education with pedagogical proposals by areas of knowledge and thematic projects. This programme had an audacious goal: to form 45.000 rural professors. According to some researchers, the programme has suffered relevant critiques by the Movement of Rural Education and there are also studies that have analyzed the inadequacies of these courses, as they don't incorporate the formation specificities of teachers that

work with this kind of education (Brito, 2013; Molina, 2015).

Formation courses of rural professors in some IFES (Higher Education Federal Schools) of Minas Gerais: brief history and e contextualization

The state of Minas Gerais has a territorial extension of 588.384 km². In Brazil, it is the forth largest in terms of surface area. In 2010, its population was more than 19 million people, which lived in 853 cities, 1.535 districts and were distributed in its vast rural area. It should be emphasized that the rural population of this state, with strong agricultural vocation, was almost 3 million people (IBGE, 2010).

According to official data from the Brazilian Institute of Geography and Statistics (IBGE) (2010), the rural population is distributed equally, and there is no concentration in a certain region. However, when it comes to analyze the macroregions of the state, it is observed that some regions have a quite significant percentage of people that live in rural areas, like Jequitinhonha/Mucuri, North of Minas and South of Minas.

Minas Gerais has 17 Higher Education Federal Schools, which are: Federal Center of Technological Education of Minas Gerais (CEFET-MG), Federal Institute of Minas Gerais, Federal Institute of the North of Minas Gerais, Federal

Institute of Southeast of Minas, Federal Institute of the South of Minas, Federal Institute of Triângulo Mineiro, Federal University of Alfenas (UNIFAL-MG), Federal University of Itajubá (UNIFEI), Federal University of Juiz de Fora (UFJF), Federal University of Lavras (UFLA), UFMG, Federal University of Ouro Preto (UFOP), Federal University of São João del-Rei (UFSJ), Federal University of Uberlândia (UFU), Federal University of Viçosa (UFV), Federal University of Triângulo Mineiro (UFTM) and Federal University of Vales do Jequitinhonha and Mucuri (UFVJM).

It was made a survey about federal institutions that developed, during the period of realization of the research, any programmes or actions towards rural education. These institutions were: UFSJ, UFV, UFMG, UFTM and UFVJM. This set of institutions was the object of this research, apart from UFVⁱⁱ, which could not be visited. Hereinafter, it is going to be made a brief presentation of the pedagogical proposal of the actions that were analyzed from the reports of the coordinators and the pedagogical projects of the developed courses, which were: Improvement Course in Rural Education (UFSJ) and three graduation courses in Rural Education (UFMG, UFTM and UFVJM). It is important to point out that

other courses were or still are offered by these institutions (*lato sensu* postgraduate courses, improvement, extension and even lines of research in *stricto sensu* postgraduate courses), but these were not included in our analysis.

Universidade Federal de São João del-Rei – Improvement Course in Rural Education

In order to attend a one of the calls of MEC/SECADI, as one of the actions of PRONACAMPO, UFSJ applied with a project of a Improvement Course in Rural Education (CAEC), which was offered by its Center of Distance Education (NEAD), from December 2014 to July 2015. The course, financed by MEC/SECADI and by FNDE, aimed to meet the demand for initial formation of professor and professionals working on rural education.

The course was offered in accordance with the guidelines established by MEC for rural schools (Resolution CNE/CEB 1, of April 3rd of 2002) and PRONACAMPO, of February 1st of 2013. According to the coordinator of the course, “UFSJ has offered, for the first time, a course in this area in the modality of distance learning” (Marliéria Alfredo de Vasconcelos, interview, in June 2nd of 2015).

According to the *Pedagogical Project* (2014, p. 2-3), this course had the objective:

To amplify the access to continued formation for professionals of rural education, aiming to contribute for the offer of a rural education uma educação do campo contextualized with the realities of its populations, with quality and in accordance with the Guidelines for Rural Education, offering theoretical and practical referential for the qualification of political-pedagogic practice of professors of public rural schools, seeking to reflect about the pedagogic practice that consider the different subjects of rural areas in their sociocultural contexts and providing mechanisms of access to continued formation through information and communication technologies.

The course was offered to 100 students and was structured in three modules, with total course load of 240 hours: Pedagogic Practices in Multi-serial Classes of Rural School Education; Child Education in Rural Areas; and Agroecology and Racial-Ethnic Relations.

This course had the duration of eight months, was developed with Moodle Platform and had three meetings at the supporting presential poles in Ilicínea (South) and Francisco Sá (North). The target public was professor, managers, school psychologists, technicians, leaders of settlements and camps of social land movements and other interested people,

active or involved with rural education.

According to the coordinator:

In the pole at the South of Minas, most students were professors, directors and secretaries of rural schools and urban schools that receive students that come from rural areas, due to the closure or the process of nucleation of rural schools. Now at the North of Minas, most students live in urban areas and work in rural schools. (Marliéria Alfredo de Vasconcelos, interview, June 2nd of 2015).

One of the difficulties pointed out by the coordinator of the course was the shift of the students to the pole. Therefore, she has justified:

Many students came from distant cities of Francisco Sá (almost 300 km, close to the frontier with Bahia). In the case of Ilicínea's pole, there were also students from cities more than 300 km far from the pole. Most of the students shifted to the pole with a city hall's car, but there were some mayors that did not provide city transport. Besides that, professor did not receive subsidies for accommodation and meals. (Marliéria Alfredo de Vasconcelos, interview, June 2nd of 2015).

About the supporting presential poles, the coordinator of the course claims that they were carefully structured and had que eram bem estruturados e possuiam computer labs, multi-means rooms etc. However, there was a library only in one pole. Therefor, the coordinator asked:

How can the students use the pole if they come from very far places? And some of them have difficulties in dealing with computers and internet. To do the tasks and to participate in the forums, they attended, most of the times, *lan houses* or used the internet of the school where they worked, when it was available. (Marliéria Alfredo de Vasconcelos, interview, June 2nd of 2015).

In spite of the difficulties, the coordinator emphasizes the importance of the continuity of this course, and recommends the opening of new courses for the formation of professionals to work in rural education. This proposal can be justified, since there were many positive ratings by the students. But, it would be necessary to overcome some difficulties found and to promote: the resizing of the pedagogical project, a larger coverage of the poles – with the intention of getting closer to students' houses –, guarantee of financing of activities and remuneration of professors and tutors and the establishment of partnerships with the city halls. None the less, there was only one edition of the course.

Federal University of Minas Gerais – Graduation in Rural Education

The course analyzed in UFMG was the Graduation in Rural Education, aiming the formation of professors to work in rural schools. It aims to attend people from different rural social segments: sons and

daughters of farmers, professors and technicians that act in rural areas, quilombolas, populations struck by dams, professors from Minas Gerais' Association of the Agricultural Family School and rural wage earners, and others. This public, historically, has been excluded from basic and higher education, mainly because of the lack of professors.

One of the main characteristics of the Graduation in Rural Education is the use of alternation pedagogy, in which the students perform part of the activities in UFMG and part in his own community. That way, the student spends approximately 30 days attending classes at university and, in the rest of the school term, develops activities of study and research at his house and/or work place. The course offers four habilitations: Life and Nature Sciences; Languages, Arts and Literature; Mathematics; and Social Sciences and Humanities.

Despite the request of the research group to the coordination of the course, it was not possible to obtain the pedagogical project of the course to analyze its content. According to the coordinator, the Project was in a process of changes and, for this reason, it could not be made available. However, through the interviews, it was possible to glimpse which are the objectives modes of action of the course.

According to the report of the coordinator, this course was created much earlier than SECADI:

The course arises with the history of rural education, since the [I National Conference: for a Rural Education] held in 1998. The Conference already denounced the conditions of the schools and of the formation of rural professor announced the necessity of a public policy directed to the formation of professors of rural schools. In the second Conference, in 2004, there was an indicative of the struggle for occupation of this spece by the Federal Government and by the social movements. These courses arise not from the university to the movements, but, in contrast, from the demands of the movements for the occupation of the State and with the dialogue with the State. (Açucena Lima Duarte, interview, November 12th of 2015).

In 2004, UFMG applied with a project, which was financed by INCRA (National Institute of Colonisation and Agrarian Reform), via PRONERA. According to the coordinator of the course, this project "took too long to pass through the higher bodies of the university because it had its specificities, namely, it should have a specific selection process. It has taken more than a year for the process to carry on at the university and only in November of 2005 it was started" (Açucena Lima Duarte, interview, November 12th of 2015).

UFMG was the pioneer in offering a course of Graduation in Rural Education

on site and by using the alternation pedagogy, as it is emphasized in the following excerpt:

From our history and our course, MEC has invited us, in 2008, to participate in a pilot project in Brazil, together with UFV, UnB, UFBA and UFS with resorts from MEC, no longer with financing by PRONERA. The objective was to provide grounding to the programme of formation of professors by PROCAMPO. These pilot projects were fundamental to amplify the support from federal government for the formation of the rural professor. But it was still a project, and not a regular course. Only in 2009, with the REUNI (Restructuring and Expansion of the Federal Universities), we have entered with the request of a regular course and received 11 vacancies for professors for the Faculty of Education, not specifically for the course, because the professors act in the many courses offered by the Faculty. So, we were the first to offer a regular course of Graduation in Rural Education in Brazil. This experience has been extremely successful and, pedagogically, he have been redefining our pedagogical and political project. (Açucena Lima Duarte, interview, November 12th of 2015).

According to the coordinator of the graduation, this course had its first class destined to social movements:

The first class was destined to MST and Via Campesina, with 60 students. But we knew that we couldn't stay only as a project. Rural education had to take root and to consolidate, and to write its history at the Faculty of Education. From 2005 to 2008, there was a negotiation and

a maturation in terms of the consolidation of the course. And one of the discussed aspects was about the subjects that should be attended by this course. We knew about the diversity and heterogeneity of the subjects that live in rural areas, that struggle in these areas. In 2007, there was a mobilization, mainly from trade unions, social movements and other organizations, which consolidated the occupation of these movements and organizations in the university. (Açucena Lima Duarte, interview, November 12th of 2015).

Initially, the selection process was realized through a specific exam. Now, the entry in the course is done by the Enem (National Secondary Education Examination). For the coordinator of the course:

Another characteristic of the course is that we would offer only one habilitation, in an alternate way. In each year, there is one entry for each habilitation (in 2009 with the habilitation in Life and Nature Sciences; Languages, Arts and Literature, in 2010; Social Sciences and Humanities, 2011; and, in 2012, in Mathematics). In 2015, UFMG had four classes, with a total of 142 enrolled students. The annual entry comprehends 35 students with the aim to maintain the quality of the course. (Açucena Lima Duarte, interview, November 12th of 2015).

According to the coordinator, the university funds mobility, accommodation and meals for the students; documents that prove that the student live or work in rural areas are required. The coordinator affirms:

The documents required for the approval of the inscription are those that legitimate their relationship with the rural areas, trade unions, INCRA, city halls, and others. Rural worker or their sons, not only those who are linked to social movements, which could be farmers, tenants etc. We attend students from Minas Gerais and other states. (Açucena Lima Duarte, interview, November 12th of 2015).

Currently, the course of UFMG is regular, with additional resource of PROCAMPO, via PROLIND (Programme of Support to the Higher Education and Indigenous Intercultural Graduations). The materials used by students are produced by the professors and constitute of didactic material and orientation for the activities on the School-Time and Community-Time.

The coordinator stressed the importance of the organizational structure of the Center of Núcleo de Education, Research and Extension in Rural Education. Presently, UFMG offers improvement, specialization, graduation and professional master's degree in education, which is already in its third class with a research line of rural education. Besides that, it has already offered two classes of the course of Specialization in Rural Education, as a project, in response to the public notices of SECADI.

Federal University of Triângulo Mineiro – Graduation in Rural Education

UFTM has got Graduation in Rural Education, with two majors: Natural Sciences and Mathematics. The course is a result of a process of selecting the proposals of the IFES (Higher Education Federal Schools) for the creation of courses of Graduation in Rural Education, of PROCAMPO, Public Notice SESu/SETEC/SECADI nº 2, on August 31st of 2012. The proposal of UFTM was approved with the release of the Decree nº 72, on December 21st of 2012.

According to the Pedagogic Project (2014), the quality of the proposal presented by UFTM permitted that it was approved by the Commission of Statutory Assessment, envisaged at the public notice of selection, without alterations, being classified in the 7th place, in a total of 40 courses approved by MEC.

The course is structured, from alternation pedagogy, in two “times”: the School-Time, with intensive school attendance in January and July, and the Community-Time, when students, inserted in their communities of origin and with follow-up of professors, develop the remainder of their learning.

Students are: not qualified professors that live, acted or still act in rural areas; other professionals that acted or act in non-

formal educational process; and general public – young people and adults that have concluded the secondary school.

According to the *Pedagogic Project of the Course of Graduation in Rural Education* from UFTM (2014, p. 85), the general objective of the course is:

To contribute for the formation of professors in rural schools (especially those who do not have formation of higher level) to act in the final years of Elementary School and Secondary School, as graduated in Rural Education, in the habitations of Natural Sciences or Mathematics, bearing in mind the specific cultural and socioeconomic reality of the populations that work and live in rural areas.

UFTM funds the transport and the accommodation of the students, as well the acquisition of basic school materials. The objective is that the students have all these expenditures of the School-Time assured by MEC's funds. The course has 15 effective professors, and 14 of them were hired specifically to teach the course.

The entry of the students is done vestibular; 50% of the vacancies are directed to professors of rural areas and the other 50% for people that have some relation with the rural areas, or social demand, or those who have interest in this area. Thus, the coordinator affirms: "students form a group quite heterogeneous and from most varied

localities of the country; but there is a noticeable part that lives in the rural zone" (Mariana Coração de Jesus, interview, November 6th of 2015). It should be emphasized that nearly 5% of the students have some other graduation.

Federal University of Vales do Jequitinhonha e Mucuri – Graduation in Rural Education

The course of Graduation in Rural Education from UFVJM attends a demand formulated by MEC, with the mediation of SECADI, opened with the Public Notice n. 2, on April 23rd of 2008, with habilitation in the areas of History, Mathematics and Portuguese. According to the *Pedagogic Project of the course of Graduation in Rural Education* (2014), UFVJM has been offering this course since 2010, from the approval, by the Council of Teaching, Research and Extension of UFVJM (Resolution CONSEPE 27/2009, on October 30th of 2009), attending to the Public Notice n. 2, of April 23rd of 2008.

Also based on the alternation pedagogy, the curricular organization expects intensive stages during the months of January and July, which refer to the School-Time, and the rest of the months interleaved with Community-Time. The proposition considers the intrinsic articulation between education and the specific reality of the populations of rural

areas, as well the necessity to facilitate the access and the permanence in the course of the acting professors, that is to say, avoiding that the entry of young people and adults in the higher education reinforce the alternative to leave the life in rural areas.

The student learns with a curricular matrix that develops a multi-disciplinary strategy of teaching's work, offering two habilitations: the first in Humane and Social Sciences, which must be fulfilled by every enrolled student in a period of two years; after the conclusion of the first habilitation, the approved students study a second habilitation, with 30 vacancies offered for Mathematics and the other 30 vacancies for Languages and Codes.

According to the *Pedagogic Project of the course of Graduation in Rural Education* of UFVJM (2014, p. 9-10), the general objective of the course is:

To promote the formation of professor for the final years of of Elementary School and Secondary School to work at rural schools. To amplify the formal training of education professionals that work in rural schools and others that develop educational actions for the rural populations. To contribute for the construction of a Rural Education tied to the causations, the challenges, the dreams, the culture of the worker and the history of rural populations. To contribute with public policies for the Rural Education expressed in PRONACAMPO.

The Graduation in Rural Education of the UFVJM started as a pilot-project, similarly to UFMG, UnB and UFS, as we have already mentioned before. According to the coordinator:

In 2009, UFVJM responded to the public notice of Procampo, constituting the *Procampo Class*. The course was started by a demand of the North of Minas Gerais (including Vale do Mucuri and Vale Jequitinhonha), aiming the formation of leaderships of the movement related to the agricultural matters. Without knowing which would be its proposal, initially, the course was allotted in the Pro-Rectory of Extension; after a while, it was noted that it was a graduation course with the objective to train professors and, so, it was allotted in the Interdisciplinary Faculty of Humanities. (Diogo de Vasconcelos Faria Lemos, interview, January 13rd of 2016).

Since 2012, a process of institutionalisation was established. There was a vestibular for entry in 2013 and, with this event, started the first class of Graduation in Rural Education as a regular course and with new pedagogic project, as emphasizes the coordinator. The change was induced, because the course did not expect an effective teaching staff. However, with the institutionalisation, there was a selection of professionals specifically to work with rural education. So, after three years, the course was no longer financed by SECADI and it started

to receive resources directly from the university.

To have access to the course, it is necessary to prove the domicile in rural area. According to the coordinator, “rural” gains a different meaning from the conventional, since the little cities with up to 20 thousand inhabitants are considered part of the rural areas. In the North of Minas Gerais, this encompasses a large number of cities. For the coordinator, almost 95% of the students have some sort of feeling of belonging to the rural. The course enables the subject to struggle for different rural area and familiar agriculture. It is emphasized that, “for many of them, this course will be the gateway for the higher education. Therefore, forms politically engaged people for a more human rural area” (Diogo de Vasconcelos Faria Lemos, interview, January 13rd of 2016).

According to the coordinator, the methodology of the course consists of the alternation pedagogy. He points out:

This model has disadvantages and advantages. The disadvantages are always logistical, because there is a demand of transport including drivers and cars to cover the whole territorial extension covered by the course. Sometimes, the university does not have enough logistics. The relation of the students with the distance from their homes in the School-Time is also a difficulty of the course. One of the advantages is the possibility of the university to go to the subjects of

the knowledge, the residents of rural areas. In this way, there is a greater approximation between the academia and the rural areas, with their peculiarities. It is in the relation between the two worlds that emerges the knowledge. (Diogo de Vasconcelos Faria Lemos, interview, January 13rd of 2016).

It was verified that the course has one of the lowest drop-out rates of the university – about 10%, whereas, for other courses, the rate is almost 30%. One reason for such success may be the incentive coming from the government through the Permanence Scholarship (four hundred reais for regular students and nine hundred reais for quilombolas and indigenous students in 2015).

About the financing, the coordinator claims that until 2015, there were no difficulties: “however, for 2016, it is completely unknown for us, as it is the first time that the process ceases to happen through the SECADI, provoking uncertainty about the transfer of resources by the federal government” (Diogo de Vasconcelos Faria Lemos, interview, January 13rd of 2016). Such resources come together with other financing of the university, through the LOA (Annual Budget Law). However, it comes identified as destined to rural education.

About the changes that happened over the two mandates of Dilma’s government, the coordinator asserts that is

difficult to realize them, although he affirms:

The project of education in rural areas had a more effective role of social shield during the first mandate in relation to the second, enabling the continuity of the course at that time. The doubts about the transfer of resources is marked by the social movements as a problem. The governmental actions are seen in the social movements as one of the few effective measures that remained in rural education, although below of the demanded. The course is seen just as a stage of a series of rights of the rural subjects. (Diogo de Vasconcelos Faria Lemos, interview, January 13rd of 2016).

About future perspectives, the coordinator sees the course in a process of consolidation of the university, but requires more institutional autonomy and management of resources to have guaranteed vitality. There is a demand by the students, as it is the most popular graduation of the university. Hence, the number of applicants per vacancy has increased exponentially in each new entry.

Final considerations

Analyzing the speech of the coordinators and the pedagogic projects of the courses, it is verified that there is a similarity in its historical constitution. Such similarity can be observed, as the projects emerged from the Conferences of 1998 and 2004 – For a Basic Education in

Rural Areas –, which brought to the academic debate the rural education and its subjects. Initially, these courses had nature of project, as they responded to specific public notices released by SECADI.

It was observed that the presential graduations in rural education are relatively recent (the oldest one has accumulated experience of a little more than 10 years – Federal University of Minas Gerais) and are graduation courses integrated to the IFES, in process that are different from the applicable to regular graduation courses, and, in many times, were not expected in PDI (Plan of Institutional Development) and result of direct negotiations between the IFES and MEC or negotiations mediated between IFES and MEC by INCRA/PRONERA (for many times the financier of these courses). However, at the moment of the research, some of these courses of Graduation in Rural Education were constituted as regular courses, with their own pedagogic projects and financed by the universities.

From the point of the pedagogic view, the graduations are structured in the model of alternation pedagogy, trying to attend the subjects that have some bond with the rural areas and aim a formation in this field. The curricular organization expects intensive stages at the School-

Time and with the rest of the period interleaved with Community-Time. According to the coordinators of the courses, this practice promotes the production of new knowledge not only in terms of accessing the universal knowledge but also about the valorization of local knowledge.

Some successful experiences and difficulties were pointed out by the coordinators. The difficulties are related to the maintenance of the courses, primarily over financial questions. It is known that the same government that emphasizes the creation of courses for the formation of professors do not maintain the continuity to the execution of the programmes, showing, therefore, that the discontinuity in the public policies of rural education is one of the greatest obstacles to its realization. The successful experiences, pointed out in most of the interviews, tell us the possibility of acting of professors of higher education, as they are motivated to develop their areas of knowledge aiming to attend the specificities of the subjects of rural areas, that were, for long time, kept from the academia. We should notice the importance of social movements in the construction of these actions. They were born from outside to inside the university, that is to say, from social movements and organizations to the university, in

accordance with the history of public policies and reports of the coordinators.

Another peculiarity of the actions in Minas Gerais' IFES involves the pioneerism and the successful experiences of the regular courses of Graduation in Rural Education. According to the coordinators, this happens due to the participation and commitment with the social movements and organizations of rural areas, and also the implementation of research and extension cores about rural education, which contributed for the consolidation of this space at the universities. One of the consequences of this effort is the maintenance of courses and the creation of others, such as the Master Degree in Education, from UFMG, with a line of research in Rural Education.

In short, difficulties and potentialities were observed for the implementation and development of the courses. There is still discontinuity of some actions and programmes. Therefore, despite the effort and the accession of Minas Gerais' institutions, it is not possible to affirm that this movement expressed the consolidation of a public policy focusing on the formation of rural professors, as these actions haven't still surpassed the predominant discontinuity of public policies over the last decades.

It should be emphasized that, despite these difficulties, Minas Gerais is pioneer and reference in the debate about rural education and that there was a significant increase in the accession of IFES of the state to develop formation courses of professionals to work in rural areas. However, more researches are needed to comprehend and contribute with the formation of rural professors in Minas Gerais. Conversely, it is emphasized, thus, the validity of popular strength, since education only makes sense and reaches its purposes if it is organized and transformed together with all citizens.

References

- Alencar, M. F. S. (2010). Educação do campo e a formação de professores: Construção de uma política educacional para o campo brasileiro. *Ciência & Trópico*, 34(2), 207-226.
- André, M. (1982). O uso da técnica de análise documental na pesquisa e na avaliação educacional. *Tecnologia Educacional*, 11(46), 40-45.
- André, M. (2000). A pesquisa sobre formação de professores no Brasil – 1990-1998. In Candau, V. (Org.). *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa* (pp. 83-89). Rio de Janeiro: DP&A.
- Antonio, C. A. (2010). Movimentos sociais, direção ético-política e educação do campo. *Revista Faz Ciência*, 12(16), 75-100.
- Antunes-Rocha, M. I., & Martins, A. A. (2009). Licenciatura em Educação do campo: histórico e projeto político-pedagógico. In Antunes-Rocha, M. L., & Martins, A. A. (Orgs.). *Educação do Campo: Desafios para a formação de professores* (pp. 39-74). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Arroyo, M. G. (2007). Políticas de formação de educadores(as) do campo. *Cadernos Cedes*, 27(72), 157-176.
- Baraúna, R. S. (2009). Formação de Professores e Educação do Campo: Análise de uma proposta de formação superior e repercussões em um município baiano. In Cunha, M. C. (Org.). *Gestão Educacional nos Municípios: entraves e perspectivas* (pp. 285-309). Salvador: EDUFBA.
- Bicalho, R. (2017). A concepção de Educação do Campo no contexto do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). *Revista Inter-Ação*, 42(2), 297-310.
- Bocchetti, A., & Bueno, B. O. (2012). Um professor (sempre) a formar: O governo das subjetividades docentes em programas especiais da formação. *Curriculo sem Fronteiras*, 12(2), 376-392.
- Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. (2002). *Parecer CNE/CEB n. 36/2001. Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo*. Brasília: MEC/CNE.
- Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2004). *Referências para uma política nacional de educação do campo. Caderno de Subsídios*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; Ministério da Educação.
- Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Educacionais Anísio Teixeira. (2011). *Sinopses Estatísticas*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais. Coordenação Geral de Políticas de Educação do Campo. (2012). *Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO: Documento Orientador*. Brasília.

Brito, M. M. B. (2013). *O acesso à educação superior pelas populações do campo, na universidade pública: Um estudo do PRONERA, PROCAMPO e PARFOR, na Universidade Federal do Pará* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Pará, Belém, PA, Brasil.

Bueno, B. O., Chamlian, H. C., Sousa, C. P. de, & Catani, D. B. (2006). Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). *Educação e Pesquisa*, 32(2), 385-410.

Cadernos SECAD. (2007). *Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas*. Brasília, DF: SECAD, Ministério da Educação.

Campos, M. (2015). Lutas dos movimentos sociais do campo e suas contradições na construção da educação do campo. *RETTA – Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas*, 6(11).

Cavalcante, R. L. A. (2003). *A escola rural e professor no “Campo das Vertentes”* (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Cavalcante, R. L. A. (2013). *Formação de professores do campo: Análise de algumas ações e programas* (Relatório de Pesquisa). Universidade de São Paulo, São Paulo.

Decreto n. 5.159, de 28 de julho de 2004. (2004, 28 de julho). *Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação*. Diário Oficial da União: Brasília.

Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010. (2010, 4 de novembro). *Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm

Edital de seleção n. 02, de 23 de abril de 2008. (2008, 23 de abril). *Referente à chamada pública para seleção de projetos de instituições públicas de ensino superior para o Procampo*. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/edital_procampo.pdf

Edital de seleção n. 02/2012, de 31 de agosto de 2012. (2012, 31 de agosto). *Referente à Chamada Pública para seleção de Instituições Federais de Educação Superior – IFES e de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, para criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, na modalidade presencial*. Recuperado de http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/edital_2002_31082012.pdf

Gatti, B. (2008). Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, 13(37), 57-70.

Gatti, B. (2010). Formação de professores no Brasil: características e problemas.

Educação e Sociedade, 31(113), 1355-1379.

Ghedini, C. M., & de Moura Abreu, C. B. (2013). A Formação de Educadores na Perspectiva da Educação do Campo: reflexões sobre o I Curso de Pedagogia da Terra da Via Campesina. *Revista Contexto & Educação*, 25(83), 83-108.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Sinopse do Censo Demográfico 2010*. Recuperado de <http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/>

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.

Manzini, E. J. (1991). A entrevista na pesquisa social. *Didática*, 26, 149-158.

Moehlecke, S. (2009). As políticas de diversidade na educação no governo Lula. *Cadernos de Pesquisa*, 39(137), 481-487.

Molina, M. C. (2015). Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. *Educar em Revista*, 31(55), 145-166.

Ovigli, D. F. B., Lourenço, A. B., & Colombo Junior, P. D. (2016). Formação docente para educação do campo: As habilitações em ciências da natureza e matemática. *Revista Internacional de Formação de Professores*, 1(3), 80-92.

Portaria n. 1.374, de 03 de março de 2003. (2003, 03 de março). *Institui o Grupo Permanente de Trabalho – GPT de Educação do Campo*. Recuperado de http://www.cmconsultoria.com.br/legislacao/portarias/2003/por_2003_1374_MEC.pdf

Portaria n. 72, de 21 de dezembro de 2012. (2012, 21 de dezembro). *Diário Oficial da União*. Brasília.

Portaria n. 86, de 1º de fevereiro de 2013. (2013, 1º de fevereiro). *Institui o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais*. Recuperado de http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/port_86_01022013.pdf

Queiroz, M. I. P. (1988). Relatos Orais: do “indizível” ao “dizível”. In Von Simson, O. M. *Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil)* (pp. 14-43). São Paulo, SP: Vértice.

Resolução CNE/CEB n. 01, de 03 de abril de 2002. (2002, 03 de abril). *Institui Diretrizes Operacionais para a 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

Santos, E. C. G. (2007). *Políticas públicas para a educação do campo: Revisando as implementações do Sistema Nacional para a Formação de Educadores*. Rio de Janeiro: ANPED. CD-ROM.

Santos, R. B. (2016). Interfaces entre escolas do campo e movimentos sociais no Brasil. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 1(1), 26-46.

Saviani, D. (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, 14(40), 143-155.

Souza, M. A. de. (2010). *Educação e movimentos sociais do campo: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2007*. Curitiba: Editora UFPR.

Universidade Federal de São João del-Rei. (2014). *Projeto Pedagógico do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo*. São João del-Rei, MG.

Universidade Federal do Triângulo Mineiro. (2014). *Projeto Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo*. Uberaba, MG.

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. (2014). *Projeto Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo*. Diamantina, MG.

ⁱ We are grateful for the funding of FAPEMIG, which fostered research development and awarded two fellowships for scientific initiation. Part of the results of this research was presented at a scientific production conference in the form of an expanded abstract.

ⁱⁱ Due to the strike in the period of the field research, which many federal institutions of higher education participated, and other mishaps of different natures, the members of this research were not able to interview the coordinators of the Licentiate in Rural Education of the UFV.

Author Contributions: Authors Rita Laura Avelino Cavalcante, José Elenito Teixeira Morais and Júlia Loren dos Santos declare to be responsible for the elaboration of the article, and the first author participated in the elaboration of the project, data collection, data analysis and interpretation, writing and review of the content of the manuscript and the other two authors (José Elenito Teixeira Morais and Júlia Loren dos Santos) participated in the analysis and interpretation of the data, writing and review of the content of the manuscript, all of which are responsible for approving the final version to be published.

Conflict of Interest: None reported.

Orcid

Rita Laura Avelino Cavalcante

 <http://orcid.org/0000-0003-4433-9295>

Júlia Loren dos Santos

 <http://orcid.org/0000-0002-6638-8277>

José Elenito Teixeira Morais

 <http://orcid.org/0001-6958-230X>

How to cite this article

APA

Cavalcante, R. L. A., Santos, J. L., & Morais, J. E. T. (2018). Education of teachers from rural schools: Notes on some actions and Programs Developed by Higher Education federal schools in Minas Gerais State. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 3(3), 834-861. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/ufc.2525-4863.2018v3n2p834>

ABNT

CAVALCANTE, R. L. A.; SANTOS, J. L.; MORAIS, J. E. T. Education of teachers from rural schools: Notes on some actions and Programs Developed by Higher Education federal schools in Minas Gerais State. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 3, n. 3, sep./dec., p. 834-861, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/ufc.2525-4863.2018v3n2p834>

Article Information

Received on February 14th, 2018

Accepted on May 17th, 2018

Published on September, 12th, 2018

Por uma Ciência popular da vida: ancestralidade e Agroecologia na formulação das Ciências da Natureza da Educação do Campo

Marcelo de Albuquerque Vaz Pupo¹

¹Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA. Licenciatura em Educação do Campo. Campus Dom Pedrito. Rua 21 de abril, 80, São Gregório. Dom Pedrito – RS. Brasil.

Autor para correspondência/Author for correspondence: marcelopupo@unipampa.edu.br

RESUMO. A intenção deste artigo é propor, a partir de aspectos históricos e conceituais, uma Ciência da Natureza da Educação do Campo. Para essa tarefa, analisamos alguns marcos históricos com o propósito de aproximar o ensino de Ciências das questões ambientais e apresentamos um caráter popular destas questões no mundo ocidental, para evidenciar o papel da memória biocultural na sustentabilidade do planeta. Em seguida, é feita uma retomada das Ciências da Natureza em sua constituição curricular ao longo do século XIX, correlacionando-as com os projetos de sociedade em disputa. Ao reconhecer o modo agroindustrial de apropriação de ecossistemas como produtor de falhas metabólicas irreparáveis na relação entre sociedade e ambiente, finalmente estabelecemos um ensino de Ciências para a Educação do Campo, que faz da Agroecologia e dos modos de apropriação dos agroecossistemas elementos centrais de análise e orientação pedagógica.

Palavras-chave: Educação do Campo, Ciências da Natureza, Agroecologia, Memória Biocultural, História do Ensino de Ciências.

Stating a Popular Life Science: ancestry and Agroecology in the Formulation of Rural Education Science Teaching (Countryside)

ABSTRACT. The purpose of this article is to propose, from historical and conceptual aspects, a science teaching for Rural Education. For this task, we analyzed some historical facts with the purpose to present a popular view of the environmental problems in the western world, highlighting the role of biocultural memory in the sustainability of the planet. Subsequently, a resumption of the Life Sciences in its formulation process was made throughout the nineteenth century, correlating them with the projects of society in dispute. Recognizing the agro-industrial way of appropriating ecosystems as a producer of irreparable metabolic failures in the relationship between society and the environment, we finally established a science education that makes Agroecology and the modes of appropriation of agroecosystems central elements of analysis and pedagogical guidance.

Keywords: Rural Education, Life Sciences, Agroecology, Biocultural Memory, History of Science Teaching.

Por una Ciencia Popular de la vida: ancestralidad y Agroecología en la Formulación de las Ciencias de la Naturaleza de la Educación del Campo

RESUMEN. La intención de este artículo es proponer, a partir de aspectos históricos y conceptuales, una Ciencias de la Naturaleza de la Educación del Campo. Para esa tarea, analizamos algunos hitos históricos con el propósito de presentar un carácter popular de la cuestión ambiental en el mundo occidental, evidenciando el papel de la memoria biocultural en la sustentabilidad del planeta. A continuación, se hace una reanudación de las Ciencias de la Naturaleza en su proceso de formulación a lo largo del siglo XIX, correlacionando con los proyectos de sociedad en disputa. Al reconocer el modo agroindustrial de apropiación de ecosistemas como productor de fallas metabólicas irreparables en la relación entre sociedad y ambiente, finalmente establecemos una enseñanza de ciencias que hace de la Agroecología y de los modos de apropiación de los agroecosistemas elementos centrales de análisis y orientación pedagógica.

Palabras clave: Educación del Campo, Ciencias de la Naturaleza, Agroecología, Memoria Biocultural, Historia de la Enseñanza Ciencias.

Introdução

A intenção deste artigo é explorar elementos históricos e conceituais direta ou indiretamente ligados às Ciências da Natureza - CN com a intenção de problematizar seu ensino no âmbito da Educação do Campo – EdoC no Brasil. Para essa tarefa, apresentaremos alguns pontos de partida úteis no esforço de embasar o debate aqui proposto. No início, traçaremos uma trajetória histórica que expõe questões socioecológicas de interesse na configuração de uma Ciéncia da Natureza própria aos sujeitos do campo. Consideramos proveitoso articular, nessa trajetória, a História Natural com a ascensão do ambientalismo no mundo e o surgimento da moderna CN. Tendo em vista os fatores políticos que distinguem o surgimento da Educação do Campo, buscamos evidenciar um caráter popular na interpretação destas questões, apontando a *memória biocultural* como a responsável pelo acúmulo de conhecimentos dos povos do campo em coevolução com a natureza, que garantiram à espécie humana as adaptações necessárias para sobreviver no planeta.

Em seguida, correlacionamos o modo ocidental de produção, resultante da Revolução Industrial e Científica, com o rompimento da interdependência entre

atividade produtiva e condicionantes ambientais na manutenção da vida, uma faléncia no metabolismo entre ser humano e natureza que ainda não foi superada. Essa correlação abre espaço para pensarmos a implicação entre os modos de apropriação dos ecossistemas e o ensino de Ciéncias da Natureza, fomentando assim uma leitura dialógica entre as dinâmicas produtivas e os conhecimentos sociocientíficos que as viabilizam. Se aceitamos a leitura socioecológica realizada por Marx, através do conceito de *metabolismo social*, é possível então uma outra correlação que envolve a necessidade de compreensão da *falha metabólica*, o fortalecimento/aprimoramento do modo camponês de produção/apropriação dos ecossistemas e o debate sobre o papel da escola, em especial na abordagem das Ciéncias da Natureza no suporte a esse modo. Em última análise, estaremos questionando a modernidade tecnológica vinculada ao projeto liberal e conservador, em nome de uma modernidade de libertação, o que nos inspira a pensar em uma “Ciéncia da Vida”ⁱ, pautada pela complexidade oferecida pela Agroecologia.

Segundo Martins et al., (2015), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, movimento importante na Educação do Campo, tem dado pouca atenção para a área de CN. No entanto, o

movimento avalia que o atual debate sobre reforma agrária deve envolver o modo de relação do ser humano com a natureza, o que certamente estabelece demandas e novas questões para o ensino dessa área do conhecimento. Ainda que seja um momento novo para as Ciências da Natureza nesse debate, ela não deixa de estar inserida na concepção de educação formulada pelo MST nos últimos 30 anos. Essa concepção implica transformar a lógica de relação de exploração na produção da ciência; realizar a formação de construtores de um outro modo de produção da vida; compreender que a formação humana está para além da educação, e que a educação está pra além da escola (Martins et al., 2015), entre outros pontos.

A proposta atual do MST é formular orientações ou parâmetros de atuação na área de Ciências da Natureza que estejam de acordo com essa concepção, dentro de uma visão materialista, histórica e dialética. Esse artigo tem a intenção de contribuir reflexivamente com essa busca, apontando como os elementos acima se articulam com os argumentos que estamos propondo, a partir de um referencial teórico específico e nossa própria experiência na participação em cursos de Educação do Campo. Compreendemos que a vivência pedagógica dos cursos de EdoC,

proporcionada pela sua estrutura metodológica, tem viabilizado às populações do campo, historicamente marginalizadas, a sistematização do conhecimento vinculado à práxis do viver e, nesse processo, emergem também novas formulações sobre a realidade vivida. Desse modo, é uma organização educativa que abre espaço para que os estudos em Ciências da Natureza apoiem a revisão e a recriação do ambiente, problematizando e contextualizando os conteúdos disciplinares na intenção de evitar as costumeiras concepções a-problemáticas e a-históricas do ensino de Ciências (Pérez et al., 2001). Isso cria a oportunidade de reinterpretarmos a questão ambiental para debatermos as CN na esfera da Educação do Campo.

Analizando o contexto escolar geral e o ensino de Ciências em específico, Amaral (2010) conclui que todos os modelos de ensino carregam e transmitem uma concepção de ambiente, ainda que esse não esteja plenamente revelado. A questão ambiental na educação, defendida no âmbito dessa análise, propõe a busca por uma integração das Ciências Físicas e Naturais às Ciências Humanas e Sociais, incorporando as dimensões históricas, socioeconômicas, políticas e ideológicas das questões ambientais. Essa integração é necessária para que se desvalem os

interesses que orientam a apropriação do ambiente pelos diferentes grupos sociais. Além de reafirmar os fenômenos da realidade como ponto fundamental para o processo de ensino e aprendizagem, essa dinâmica desloca a ciéncia para o interior do conteúdo programático, fazendo com que ela deixe de ser apenas uma provedora de assuntos e conceitos para o ensino. Parte-se do pressuposto de que é necessário compreender o trabalho científico para que se exponham as concepções de ambiente, ou seja, não se consegue “revelar plenamente o ambiente sem desvelar simultaneamente a ciéncia e seu papel nas transformações do ambiente produzidas pelo ser humano” (Amaral, 2001, p. 81). Nessa abordagem, o conhecimento científico representaria uma referéncia para o processo pedagógico e nunca um ponto de chegada onde, necessariamente, é preciso chegar. Em certa medida, essa concepção nos lembra que a ciéncia é sempre produtora de “verdades provisórias” e valoriza a EdoC como um fenômeno social de grande extensão, que tem permitido às classes populares do campo a enunciação de conceitos e a interpretação da realidade a partir de seu ponto de vista, algo inédito no país.

Interpretamos que a EdoC, em sua organização teórica e metodológica,

propõe a leitura da realidade e da experiência humana, de modo a permitir que se coloque sob análise a própria reorganização que se faz da realidade ou da experiência vivida. Ou seja, reorganizar a explicação que oferecemos a um fato acontecido tem implicações para o fazer ciéncia e, portanto, para a produção de conhecimento na educação. Consideramos que seja válido lançar luz sobre esse princípio analítico, pois ele oferece referéncia para discorrer sobre os processos pedagógicos que são socialmente determinados. De certa forma, o que está sendo posto é que “a realidade é sempre um argumento explicativo”, tal qual nos sugere Humberto Maturana (2001, p. 37), de modo que aceitamos o pressuposto de que não existe nada que seja independente de quem observe ou descreva algo. E são nessas afirmações que reside o vínculo com o fazer ciéncia e propor educações; a ciéncia se define por um modo particular de gerar explicações e estabelece critérios de aceitação para as explicações que surgem - haverá tantas explicações quanto aceitações existirem para elas.

Outra preocupação da EdoC refere-se à necessidade de evitar a fragmentação curricular, tão comum no Ensino de Ciéncias. Para essa tarefa, Amaral (2001) considera o ambiente como tema central,

articulador, gerador e unificador dos conteúdos estudados, sempre a partir da realidade dos estudantes, tendo como um dos limites de exploração de cada assunto o estágio psico-sócio-cognitivo das pessoas envolvidas. No desenvolvimento de nossos argumentos, proporemos que o tema articulador, gerador e unificador dos conteúdos seja o modo de apropriação dos ecossistemas que se apresenta no campo, em sua diversidade social, biogeográfica e política. Propostas semelhantes de ensino para a EdoC têm sido debatidas desde que a Agroecologia vem ganhando visibilidade social. Sua ascensão nas últimas décadas e sua apropriação pelos movimentos sociais do campo fazem dela uma relevante proposta de matriz curricular para os cursos de Licenciatura em Educação do Campo. A natureza acadêmico-científica da Agroecologia, em interface com as dimensões de movimento social e de prática agrícola, como ocorre no Brasil (Wezel et al., 2009), nos parece capaz de organizar e produzir conhecimentos em torno da Agricultura Campesina na luta pelas transformações sociais que ela evidencia.

Os próprios pontos de partida eleitos no recorte deste artigo compactuam da mirada reflexiva que vincula as CN à Agroecologia, o que nos levará a concluir, por fim e de forma exploratória, sobre uma

“Ciências da Natureza da Educação do Campo”, em alusão ao protagonismo da classe trabalhadora do campo na construção de seu próprio projeto de educação. A expectativa é de que possamos qualificar essa conclusão, a partir de uma análise que tira proveito do acúmulo político e pedagógico derivado de alguns marcos históricos que, ao nosso ver, culminaram na emergência destas áreas de conhecimento no Brasil.

Breve leitura histórica da Questão Ambiental, Ciências da Natureza e ensino de Ciências

Essa seção tem o propósito de apresentar uma leitura histórica que situe algumas questões socioecológicas em um viés popular. Elencamos alguns marcos históricos nessa tarefa, sendo eles: a descoberta da América no final do século XV, a Revolução Industrial dos séculos XVIII e XIX e a Revolução Verde do século XX. São acontecimentos do mundo ocidental que caracterizam a “questão ambiental” e que exercem forte influência no surgimento do que hoje chamamos Ciências da Natureza, pois são representantes de mudanças no progresso da pesquisa científica, no crescimento da mobilidade pessoal, na intensificação da indústria, na explosão demográfica e nas relações sociais e econômicas, que passaram a movimentar, continentalmente,

produtos e bens naturais. Por serem acontecimentos imbricados na gestação do pensamento ambiental do ocidente, buscaremos demonstrar como o ensino de Ciéncias compartilha dos mesmos traços históricos que culminaram nas questões ambientais que marcam o século XX.

Memória Biocultural e dominação europeia

O ponto de partida para historicizar nossa narrativa vem de Guhur e Toná (2012), enfatizando um dos principais eixos de debate na Educação do Campo: a questão ambiental, ou a questão ecológica, envolve a expropriação de povos do campo que, na América Latina (e em outros continentes do “sul”), “esteve no cerne dos mecanismos de acumulação primitiva - a acumulação que permitiu o surgimento do capitalismo e que se caracterizou pela violéncia, pela pilhagem e pelo saque.” (Ibid., p. 58). A inexisténcia de um fim desse processo de expropriação, iniciado com as grandes navegações ocidentais, coloca a ocupação europeia na América do século XVI como nosso primeiro marco de interesse na questão socioambiental, estabelecendo a perenidade - ou obstrução - das condições de reprodução social de certas classes e/ou de certos povos, como elemento indispensável do pensamento ecológico/ambiental.

A descoberta da América, a circunavegação da África criaram um novo terreno para a burguesia ascendente. Os mercados das Índias Orientais e da China, a colonização da América, o intercâmbio com as colônias, a multiplicação dos meios de troca e das mercadorias em geral deram, ao comércio, à navegação, à indústria um impulso jamais conhecido; e, com isso, imprimiram um rápido desenvolvimento ao elemento revolucionário na sociedade feudal em desagregação (Marx & Engels, 1998, p. 08).

Não seria exagero afirmar que o sangue ameríndio, o africano e o asiático - e suas misturas - garantiram ao branco europeu as condições de superação da vida feudal. “Onde quer que o europeu tenha pisado, a morte parece perseguir os aborígenes. Podemos olhar para a ampla extensão das Américas, da Polinésia, do Cabo da Boa Esperança e da Austrália, e encontramos o mesmo resultado”ⁱⁱ (Darwin, 1913, p. 463). Crosby (1993) afirma que o sucesso da dominação europeia em suas colônias deveu-se à rápida e fácil reprodução de suas plantas, animais e parasitas, a que o autor denomina de “imperialismo ecológico” pela rapidez com que os ecossistemas invadidos foram colonizados. Do Pau Brasil ao Cupuaçu, as formas de colonização ecológica diversificaram-se e permanecem atuando nos dias de hoje, sob a regulamentação da lei de patentes. Vimos testemunhando a manutenção da pilhagem

nos ecossistemas e o agravamento de seus desequilíbrios que, somados a uma reorganização das relações de produção e de dominação - fruto de um longo decurso de imposição cultural pela cruz ou pela espada -, comprometem a perenidade das condições de existéncia social das comunidades rurais.

A gravidade desse fato reside na compreensão de que, além das vidas humanas e não humanas da biodiversidade do sul, a ameaça recai também sobre a “consciéncia histórica comunitária”, portadora da memória biocultural: ao comprometer a diversidade biológica, genética, linguística, cognitiva, agrícola e paisagística coloca-se em risco o complexo biológico-cultural, produto de milhares de anos de interação entre as culturas e os ambientes naturais, interação que permitiu e permite à espécie humana adaptar-se continuamente a um complexo mundo em constante processo de mudança (Toledo & Barrera-Bassols, 2015). Essa consciéncia e memória, compreendemos, organizam o que regularmente é chamado de saberes populares, ou locais ou tradicionais. Pelo mundo todo, complexos modelos de organização da vida pautados sobre estes saberes - capazes de sustentar número bastante grande de pessoas - foram desestabilizados ou destruídos pela expansão imperialista:

No decorrer de um período de séculos, os nômades do Sahel [faixa continental logo ao sul do deserto do Saara] haviam criado um sistema agrícola, econômico e de comércio para compensar com precisão as limitações de seu meio ambiente. Criavam rebanhos mistos de camelos, bois, carneiros e cabras; alternavam os períodos de acasalamento a fim de ter leite durante o ano todo; deslocavam seus rebanhos de acordo com a incidéncia de chuva, levando-os, durante as estações secas, para áreas de vegetação permanente; mantinham rebanhos maiores do que os que necessitavam imediatamente, assegurando desse modo uma reserva de comida para os tempos de seca; passavam para a caça e a coleta em épocas de seca extrema; e mantinham padrões de comércio complexos com as regiões de savana ao sul, garantindo assim um suprimento regular de grãos. O colonialismo trouxe impostos e exigências de exportação, forçando os camponeses a se dedicarem à produção de culturas comerciais, minando os sistemas agrícolas nativos, reduzindo a fertilidade do mesmo, aumentando a erosão do solo e empobrecendo os camponeses. A terra foi mais intensamente trabalhada para compensar a perda de fertilidade e os camponeses adentraram terras periféricas para produzir alimentos e culturas comerciais (reduzindo nesse ínterim os períodos de pousio). (McCormick, 1992, p. 123-124, comentário nosso).

Esse aniquilamento do modo de vida nômade do Sahel, desestruturador da resisténcia dos povos subsaarianos à seca e à fome, é verificado em outras regiões da África e do mundo. No entanto, apesar do extenso território sob influéncia da colonização europeia, modos de vida

análogos aos dos nômades do Sahel são encontrados atualmente. São modos de vida intimamente ligados a saberes e práticas desenvolvidas evolutivamente por nossa espécie pelo menos desde a Revolução Neolítica, há 10 ou 12 mil anos. Esse período remonta ao surgimento da agricultura em um processo coevolutivo de diversificação que resultou na criação humana de aproximadamente 1.400 novas espécies vegetais e animais e de centenas de milhares de raças e variedades. O generalizado extermínio dos sujeitos da agrobiodiversidade e a consequente erosão dos conhecimentos associados ao seu florescimento nunca encontrou a equivalente resposta na esfera política; no Brasil, os movimentos sociais de indígenas, sem-terrás, pequenos agricultores, quilombolas, entre outros, se ampliam e seguem em luta, apesar dos imensos esforços em mantê-los sob invisibilidade pública:

Invisibilidade Pública é expressão que resume diversas manifestações de um sofrimento político: a humilhação social, um sofrimento longamente aturado e ruminado por gente das classes pobres. Um sofrimento que, no caso brasileiro e várias gerações atrás, começou por golpes de espoliação e servidão que caíram pesados sobre nativos e africanos, depois sobre imigrantes baixo-salariados: a violação da terra, a perda de bens, a ofensa contra crenças, ritos e festas, o trabalho forçado, a dominação nos engenhos

ou depois nas fazendas e nas fábricas (Gonçalves Filho, 2004, p. 22).

A espoliação das colônias pelas metrópoles europeias ganhou certa repercussão no império britânico, principalmente com a ascensão e desenvolvimento da História Natural nos séculos XVI, XVII e XVIII. Os naturalistas revelaram muito sobre as consequências da relação de exploração entre ser humano e os demais elementos do meio ambiente, influenciando o nascente ambientalismo britânico. A残酷 contra animais era vista como a expressão dos elementos mais selvagens e primitivos da natureza humana e os protecionistas acreditavam que salvando os animais selvagens estavam ajudando a preservar a própria tessitura da sociedade. Os fundamentos da botânica e da zoologia modernas e de outras Ciências biológicas foram estabelecidos pelo trabalho de uma sucessão de naturalistas deste mesmo período (McCormick, 1992). O desenvolvimento da História Natural na Europa encontra diversos desdobramentos na cultura ocidental. Dois aspectos desse desdobramento nos interessa sinalizar: a manifestação de uma consciéncia ecológica e ambiental europeia e a conformação das disciplinas que hoje compõem as Ciéncias da Natureza. O ponto convergente do nascente ambientalismo europeu incidia sobre as

consequências do abuso imperial, sejam elas a mortandade da fauna tropical ou a deterioração da sociedade metropolitana.

A compreensão do ambiente natural, que emergiu das pesquisas dos séculos XVIII e XIX, afetou profundamente a visão do homem quanto a seu lugar na natureza. A era vitoriana foi um período de grande autoconfiança e segurança, embora o ideal vitoriano de civilização tenha quase sempre dependido da conquista da natureza pela ciéncia e pela tecnologia. O domínio sobre o meio ambiente era visto como essencial para o progresso e para a sobrevivéncia da raça humana. Mas uma "consciéncia biocéntrica" emergiu gradualmente, reforçando o restabelecimento do sentido de interrelação entre o homem e a natureza e a aceitação de uma responsabilidade moral relacionada à proteção da natureza contra os abusos (McCormick, 1992, p. 23-24).

O trecho acima evidencia um ambientalismo europeu que relaciona natureza com um "lugar" do qual o homem esteve "fora" e por isso necessita "reconectar-se", criar uma nova "consciéncia" desse estado, "biológica". Esse desejo europeu por reconexão parece não fazer sentido aos povos originários, do campo, pois talvez nunca tenham deixado de ser "biológicos", da "natureza" ou porque nunca o tenham sido e nem queiram ser, ao menos na acepção ocidental de vida e ambiente historicamente construída pelo discurso hegemônico. Nesse sentido, a relação entre

ambientalismo/questões ambientais e Ciéncias da Natureza passa a ser objeto relevante para pensarmos o ensino de Ciéncias, na compreensão de que o etos (comportamento, hábito, valor, crença) europeu-ocidental em torno do ambiente, cada vez mais nos últimos séculos, está sujeito ao conhecimento e à "consciéncia" que se tem do mundo natural, oferecidos pela metodologia científica. Articulando a chave conceitual da memória biocultural à análise, podemos afirmar que os argumentos explicativos da ciéncia ocidental sobre a realidade diverge da concepção monista imbuída nos saberes tradicionais; A ciéncia que dualiza natureza e cultura, no decurso da Revolução Científica, sobrescreveu o argumento explicativo segundo o qual a realidade é constituída por um princípio único, um fundamento elementar no qual natureza e cultura são aspectos não separáveis.

...a percepção do mundo é ao mesmo tempo sagrada e secular. Os seres humanos são parte da natureza e, portanto, compartilham sua existéncia com seres vivos não humanos. O homem não está separado da natureza, da mesma forma que os seres não humanos não estão separados da cultura. Sob essa perspectiva, surge a necessidade de encontrar o equilíbrio entre essa cosmovisão e o mundo real. Em consequéncia, *a verdadeira significação do saber tradicional não é a de um conhecimento local, mas a do conhecimento universal expressado localmente* (Toledo &

Barrera-Bassols, 2015, p. 138, itálico dos autores).

Organizar uma proposta de ensino de Ciéncias de base popular, no âmbito da Educação do Campo, nos remete a compreender a natureza da sabedoria local, conformada pelo etos camponês, sob o risco de reproduzir a histórica desqualificação das semânticas populares, que oferecem sentido e significado à existéncia humana no planeta. Um movimento ambientalista “do norte”, mais amplo e que pudesse esboçar uma valorização da experiência dos povos originários, só foi emergir no séc. XX, com os processos geopolíticos de internacionalização das causas ambientais. Mas antes de olharmos para esse período histórico, vejamos outro marco de nosso interesse.

Modos de apropriação de ecossistemas e falha metabólica: implicações para a questão ambiental e as Ciéncias da Natureza

Como abordagem analítica do período de Revolução Industrial, que marcou os séculos XVIII e XIX, entendemos que ele representa uma revolução na relação entre sociedade e ambiente; representa a “vitória” da era vitoriana em sua cruzada pela conquista da natureza via ciéncia e tecnologia,

caracterizada pela consolidação do modo industrial de produção capitalista junto ao desenvolvimento das Ciéncias da Natureza. Esse momento na história ocidental tem como característica central uma alteração substancial na base de conhecimento que mediava à ação humana sobre a natureza. Se as comunidades tradicionais, camponesas, organizaram um modo de apropriação dos ecossistemas de pequena escala, a partir do uso de energia solar e biológica, com alto nível de diversidade, autossuficiéncia e produtividade ecológica, a Revolução Industrial estabeleceria o modo agroindustrial moderno, de apropriação dos ecossistemas (Toledo & Barrera-Bassols, 2015). Esse modo, em contraste, baseia-se em escalas médias e grandes, com altas taxas de produtividade do trabalho e baixas em termos de diversidade e autossuficiéncia, já que depende de fontes não renováveis de energia, direta ou indiretamente utilizadas em tecnologias como máquinas, aparelhos elétricos, entre outros. Assim, podemos contar com uma interpretação histórica sobre distintas bases sociotécnicas que nos informa sobre distintos modos de existéncia do ser humano no planeta, em sua necessária busca por sobrevivéncia:

No mundo contemporâneo, podemos diferenciar dois modos arquetípicos de apropriação dos ecossistemas: o modo agrícola, tradicional ou

camponês, e o modo agroindustrial, ocidental ou moderno. O primeiro teve origem há 10 mil anos, quando os seres humanos aprenderam a domesticar animais, a cultivar plantas e a dominar certos metais, sendo por isso um produto da chamada 'revolução neolítica'. Já o segundo modo surgiu apenas há cerca de 200 anos e é a expressão e o resultado da 'revolução industrial e científica.' (Toledo & Barrera-Bassols, 2015, p. 61).

Aparentemente, na América do Norte a dizimação dos povos indígenas também não suscitou maiores reações. O ambientalismo estadunidense manteve a característica britânica-colonial, voltado para a fauna silvestre e a derrubada de florestas temperadas, apoiado nas revelações da ciéncia sobre a "estrutura" da natureza. Apesar da maior sensibilidade do público para com os discursos sobre meio ambiente, nem preservacionistas ou conservacionistas contemplavam as condições de reprodução social dos povos originários. A ascensão da ciéncia cartesiana fornecia explicações mecanicistas dos problemas ambientais, e a perspectiva conservadora ou liberal das correntes ambientalistas não foram capazes de realizar uma crítica mais contundente à desagregação dos modos não ocidentais de existéncia.

Os esforços em estabelecer uma narrativa e uma pesquisa científica brasileira que afirmasse uma identidade

própria, diferente da do colonizador, tampouco foram suficientes para reorganizar as Ciéncias da Natureza e a percepção pública sobre o sujeito do campo e seu papel socioambiental. O século XIX viu surgir, em 1838, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e, em 1850, a fundação da Sociedade Velosiana de Ciéncias Naturais. Ainda que houvesse um interesse pelos povos originários, seus hábitos, modos de uso e objetivos com o manejo da flora e da fauna nativa permaneciam distantes do que buscavam a botânica e a zoologia iluminista (Kury, 2015), o que foi possível para a ciéncia daquele momento era a garantia da divulgação da cultura indígena como *objeto* da ciéncia institucional. Na Educação do Campo é preciso configurarmos um ensino de Ciéncias da Natureza que evite o deslocamento entre sujeito e objeto de pesquisa e produção de conhecimento, cujo efeito sociopolítico é alienante e necessário para o colonialismo e neocolonialismo atuante nos dias de hoje. A ciéncia brasileira também é herança colonial e requer uma ruptura paradigmática se queremos lutar por emancipação. Metaforicamente, vivemos sob a sombra de um "imperialismo epistemológico", cuja superação exige a formulação de outra dinâmica sujeito-objeto na construção do conhecimento, que

crie um conjunto novo de conceitos, pressuposições, práticas, crenças e tendências que estruture e circunscreva o pensamento científico, filosófico e cultural.

A nova História Natural do Iluminismo certamente rompeu com a base conceitual das “teorias supersticiosas” da disciplina, cuja prática principal era a observação de herbários e a leitura dos catálogos e livros ilustrados de histórias de animais, em gabinetes e museus que se organizaram entre os séculos XVI e XVII:

Aos poucos foi se acentuando a preferência pelo testemunho das coisas vivas, em detrimento da autoridade dos textos. Nesse sentido, a ampliação da experiência proporcionada pelas viagens de conquista exerceria um papel fundamental para as correntes filosóficas mais críticas das filosofias tradicionais. Os usos das novas informações e fenômenos recém-descobertos e registrados permitiam cada vez mais o questionamento dos quadros teóricos existentes (Lopes, 2005, p. 462).

As experimentações nos laboratórios, para confirmar ou questionar o que havia nos catálogos, ganharam relevância na busca pela “verdade” do conhecimento concreto e útil para a humanidade. A História Natural desse período foi a culminação lógica de investigação pelo método indutivo e empiricamente fundamentado, cujo caráter crítico se resumia em confrontar o conhecimento

enciclopédico da antiguidade, “encarando com ceticismo os dados e dimensões fabulosos das Histórias Naturais anteriores” (Ibidem, p. 463). A passagem da acumulação do conhecimento para o conhecimento causal das verdades gerais parece ter reforçado a desassociação entre natureza e cultura, representada pela cisão entre o estudo botânico e zoológico de plantas e animais das Américas, Índias e da África, realizado na Europa, e o conhecimento e uso dessas plantas e animais pelas comunidades rurais do “sul”.

Esse particionamento da totalidade biocultural, provedora do modo camponês de apropriação dos ecossistemas, é uma importante característica da ciéncia moderna e precisa ser pontuado e compreendido. A Revolução Industrial marca a era moderna, uma modernidade centrada no “avanço” tecnológico que relaciona o espaço urbano como lugar do conhecimento e do progresso, como o caminho único do desenvolvimento. Ao campo reservou-se o estereótipo do atraso, da inferioridade, do arcaico (Arroyo et al., 2009). A nova cultura ocidental desvalorizou os conhecimentos tradicionais e seus sujeitos, apesar da relação sistemática entre as duas formas de conhecimento pelo menos desde o século XVI (Toledo & Barrera-Bassols, 2015). Essa desvalorização, por ignorância ou má

interpretação, em confluência com o aviltamento da colonização, tem imposto às sabedorias milenares e à memória biocultural um gradual esquecimento e asfixia. O descenso da memória biocultural como mediadora da relação entre ser humano e natureza, argumentamos, é uma das causas da chamada “crise ambiental” que se arrasta desde o século XIX, melhor definida pelo conceito de “falha metabólica”, como veremos abaixo.

Para qualificar a análise das consequências da Revolução Industrial em nosso contexto, retomaremos o desenvolvimento recente das abordagens marxianas da crise ecológica, considerando que elas são capazes de reunir elementos potentes para a organização das Ciências da Natureza em uma perspectiva popular. Foster (2015) argumenta que a ecologia, como a conhecemos hoje, representa o triunfo de uma teoria materialista dos sistemas naturais. No avançado processo de desenvolvimento das Ciências naquele período, podemos dizer que Marx foi capaz de integrar às Ciências da natureza o elemento socioeconômico característico de seu trabalho; talvez tenha sido a primeira concepção socioambiental de ecologia. A partir da noção de “processo metabólico”, descrito a partir da interação entre fatores bióticos e abióticos do meio, Marx introduziu o conceito de metabolismo

social, no qual o ser humano media, regula e controla o metabolismo entre ele e a natureza. Toda atividade produtiva do ser humano opera no interior do que ele chamou “metabolismo universal da natureza”. Dessa forma, a crise de fertilidade dos solos na agricultura britânica, testemunhada por Marx e outros cientistas, foi caracterizada por ele como uma “falha metabólica” que aponta para a ruptura no processo interdependente do metabolismo prescrito pelas leis naturais da própria vida (Foster, 2015).

A Revolução Industrial, portanto, delimitou o momento na história em que o metabolismo social foi profundamente alterado pela base tecnocientífica de conhecimento que, naquela ocasião, emergia no mundo ocidental. A nova forma de apropriação dos recursos naturais para fins agrícolas, ao contradizer o metabolismo universal da natureza, foi capaz de alterar negativamente a interdependência entre os fatores bióticos e abióticos dos agroecossistemas. A Revolução Verde, termo utilizado para destacar o aperfeiçoamento da agricultura industrial no pós Segunda Guerra Mundial, nas décadas de 1950 e 1960, foi pautada pela utilização de todo um aparato industrial, financeiro, científico, tecnológico e educacional por meio de ações do Estado e do capital privado

(Tardin, 2012). Esse modelo agroprodutivo manteve a forma industrial de intervenção no ambiente e acirrou o rompimento do equilíbrio socioecológico nos territórios ocupados, seguiu expropriando pessoas do campo e inaugurou o uso de agrotóxicos, de maquinários pesados de grande porte dependentes de combustível fóssil e o uso de sementes híbridas, a partir da manipulação genética. A Revolução Verde contornou a falha metabólica estabelecida na Revolução Industrial, porém sem resolvê-la. As duas revoluções podem ser compreendidas como fases do Capitalismo que geraram uma aceleração da transformação humana no sistema planetário (Foster, 2015).

A reação social aos impactos ambientais ganhou nova proporção no século XX. O período pós-guerra foi marcado por um internacionalismo que culminou no surgimento da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1945, com a realização de uma conferência internacional sobre a conservação de recursos naturais e o estabelecimento de uma organização internacional para a proteção da natureza. No entanto, nas décadas de 1950 e 60 prevalece uma leitura neo-malthusiana dos problemas ambientais, atribuindo à má gestão dos recursos e ao crescimento populacional as causas da crise alimentícia. O Clube de

Roma, um consórcio de profissionais de diferentes países financiado pela Fiat-Olivetti Company (McCormick, 1992; Rink, 2009), foi capaz de mobilizar a opinião pública a respeito da limitação do desenvolvimento econômico pela finitude dos recursos naturais, todavia um dilema geopolítico foi colocado pelo grupo, ao defender o crescimento zero por parte dos países menos desenvolvidos. Esse posicionamento, ainda que colocasse em xeque a perspectiva desenvolvimentista dos países do sul, garantia às corporações multinacionais do norte o fornecimento constante de matérias-primas, enquanto delegava aos governos das sociedades industrializadas a criação de mecanismos que moderassem o conflito ambiental a nível mundial (Rink, 2009).

O alento progressista naquela circunstância foi a ascensão do que McCormick (1992) nomeou como “novo ambientalismo”, um movimento de protesto mais dinâmico que superou a dicotomia entre preservacionismo e conservacionismo, para imprimir um engajamento político que configurou propostas de mudanças mais radicais para a sociedade. Esse movimento, simbolicamente marcado pelo livro de Rachel Carson, “Primavera Silenciosa”, passa a questionar a esséncia capitalista de organização socioprodutiva, como fizeram

Marx e outros “ambientalistas” europeus orientados pelo materialismo histórico dialético, no final do século XIX e início do XX. A questão ambiental já fazia parte do movimento de massas, e as manifestações de maio de 1968 na França reforçaram essa agenda política (Rink, 2009). Em 1972 o meio ambiente ganharia destaque internacional com a Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente Humano, em Estocolmo. Finalmente os povos originários ganhariam relevância no debate, uma vez que a declaração oficial da Conferência afirmaria a necessidade de inspiração e orientação nos povos indígenas, para guiar os povos do mundo na preservação e na melhoria do meio ambiente (Juruna, 2013). É desse acúmulo político e social que um movimento ambientalista de caráter popular pode ser identificado. No Brasil, a secular resistência camponesa estabelece novas formas de organização, como as Ligas Camponesas no Nordeste do país, que só foram detidas pelo golpe militar de 1964. A ditadura civil-militar retardou a mobilização socioambiental que o mundo testemunhava na década de 1970, impôs a Revolução Verde no campo brasileiro e implantou a perspectiva desenvolvimentista com a instalação das grandes fábricas petroquímicas e dos mega projetos energéticos e de mineração.

Com isso, a consolidação da questão ambiental no cenário brasileiro se deu no início dos 1990 e esteve conjugada com a polifonia dos diversos sujeitos políticos do campo, que ganharam espaço na cena pública e na arena política (Cruz, 2012). A abertura democrática, com o fim do período ditatorial, viabilizou a inserção de ideais políticos no debate e nas práticas ambientais. Um ambientalismo brasileiro emergia e ganhava força junto às ações e “reivindicações de uma diversidade de grupos sociais denominados ou autodenominados ‘populações tradicionais’, ou, mais recentemente, ‘povos e comunidades tradicionais’” (Ibidem, p. 594.). Na Amazônia, “uma ampla coalização entre os Povos da Floresta e o Conselho Nacional dos Seringueiros é organizada, enquanto os povos originários e quilombolas se reposicionam, com vigor renovado, na luta política.” (Tardin, 2012, p. 184). O campesinato se reorganiza, e surgem o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC Brasil).

Portanto, a histórica relação no Brasil, entre terra e questão ambiental, corrobora a linha argumentativa que

interconecta as agressões ecológicas às agressões contra as condições de existência dos povos do campo. Se o conhecimento sobre a natureza a partir da História Natural e do ambientalismo europeu influenciaram as CN e o ensino de Ciências que prevalece no sistema educacional brasileiro, é preciso que esse ensino seja reconstruído, com base histórica, a partir do protagonismo dos povos do campo na questão socioambiental. Temos, por um lado, as Ciências da Natureza que alavancaram a acumulação de capital, através do modo agroindustrial de apropriação dos ecossistemas, consagrando uma modernidade tecnológica que domina o imaginário social pelo consumo de produtos e equipamentos. Por outro lado, é possível concebermos outra modernidade, que recupere valores universais de libertação e emancipação humanas, que nos una e nos dê horizontes de outra ordem social (Freitas, 2005).

Nessa modernidade de libertação, cabe às Ciências da Natureza não mais apoiar a sujeição dos agroecossistemas ao metabolismo agroindustrial, mas estudar e compreender as maneiras pelas quais o saber tradicional e o metabolismo camponês são capazes de expressar localmente o conhecimento universal - expressões socioambientais que devem

orientar o modo prevalente de apropriação dos ecossistemas, como aponta a Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente Humano de 1972. Levando em conta as diferentes concepções de natureza e cultura, o desafio se amplia; é preciso que as investigações científicas e as diretrizes educacionais tomem consciência da pluralidade de compreensões e de argumentos explicativos que circunscrevem a relação humana com o ambiente, a partir de nossos povos e comunidades tradicionais. Essa refundação das Ciências da Natureza só se faz na práxis pedagógica, com seus sujeitos, uma refundação que convoque os conhecimentos, por uma Ciências da vida e pela vida. No atual cenário educativo, essa é uma tarefa que vem sendo cumprida com bastante competência pela Educação do Campo e pela Agroecologia.

Elementos históricos e atuais do ensino de Ciências

Apenas no século XIX as Ciências passam a compor o currículo escolar, tanto na Europa e EUA quanto no Brasil. As pessoas que defendiam tal inclusão discutiam a importância prática de disciplinas como mineralogia, botânica, zoologia, hidrologia, meteorologia, fisiologia, entre outras. Argumentava-se que esses conhecimentos eram necessários

em um mundo crescentemente dominado pela ciência e tecnologia, e que as Ciências da Natureza forneciam um treinamento intelectual de alto nível a partir do processo indutivo de observação do mundo natural, algo pra além da lógica dedutiva que caracterizava a educação formal, centrada nos conteúdos clássicos (DeBoer, 2000). No Brasil, as discussões sobre Ciências no currículo se restringiam à elite escolarizada, sobretudo aquela formada sob influência das escolas europeias, como a Escola Politécnica de Paris. O Colégio Imperial de Pedro II, fundado em 1838 no Rio de Janeiro, diante da escassez de livros didáticos em língua portuguesa (que dirá nativa) adotava livros didáticos escritos predominantemente por autores franceses (Lorenz, 2007). Considerando a forte influência exercida pelo Colégio sobre os programas de ensino das escolas distritais de todo país, podemos inferir que as poucas pessoas com formação institucional adquiriam uma perspectiva educacional elaborada nas metrópoles, distante das questões socioambientais da realidade brasileira, portanto.

Temos um cenário, então, em que o ensino de Ciências emerge dos centros metropolitanos europeus e dos EUA, preocupado em ensinar metodologias de investigação científica a partir do raciocínio empírico e da realização de

generalizações indutivas; buscando integrar o ensino nas escolas elegendo o laboratório como local das experimentações, que devem verificar e confirmar os fatos e as verdades científicas. A consolidação dessa perspectiva no Brasil representa, também, a consolidação do particionamento da totalidade biocultural e o reforço do antagonismo entre campo e cidade, compreendendo suas diferenças a partir da contradição ao invés da complementação. Rui Barbosa, o principal defensor da introdução do ensino de Ciências no país, marcou sua passagem na Câmara dos Deputados imbuído pelos ideais anglo-americanos políticos, sociais e educacionais na década de 1870. Barbosa, conhecedor das obras de renomados cientistas britânicos, como Herbert Spencer, Charles Darwin, Thomas Huxley, esteve alinhado ao debate de seu tempo, defendendo que o ensino de Ciências representava um movimento inevitável contra o autoritarismo, o formalismo, o dogmatismo, rumo a uma transformação social em torno da liberdade (Lorenz, 2004).

Nesses círculos políticos pairava uma atmosfera de afirmação das Ciências como parte do conjunto de mudanças significativas nas instituições sociais, com o retrocesso de posturas despóticas e

autoritárias em nome do respeito às opiniões e discernimentos pessoais, com avanço dos direitos e responsabilidades do indivíduo (DeBoer, 1991). A ética protestante e o racionalismo econômico em uma Europa cada vez mais industrializada, compreendia como vital a inclusão das Ciências no currículo escolar, como parte do progresso liberal que florescia naquele período. Ainda assim, Rui Barbosa pregava a neutralidade da ciência, negando a ela qualquer “ideologização”, em nome de uma “verdadeira ciência que se baseia em fatos, pesquisas, classificações e explicações demonstráveis” (Lorenz, 2004, p. 6). A legítima aspiração à liberdade das ideias, na virada do século XXI, exagerou na crença de que a prática científica fosse capaz de manter-se pura, isolada das condicionantes sociais de sua época. Como sabemos, o espírito liberal e a defesa dos direitos individuais nunca abrangeram as massas tropicais, relegando os países “periféricos” aos ditames da ordem mercantil que, no século XX, atinge seu ápice com a globalização econômica e a divisão internacional do trabalho.

As Ciências da Natureza e Exatas no início do século XX são marcadas pelo contexto sócio-histórico da I Guerra Mundial, quando são convocadas a desenvolver tecnologias como aviões, armas químicas, entre outros artefatos

(DeBoer, 1991). As questões sociais entram na pauta do ensino de Ciências, mas determinada pela relação capitalista de produção que aprimorava as formas de acumulação de riquezas sem, no entanto, superar a falha metabólica - cada vez mais intrínseca ao seu desenvolvimento. A violência bélica da II Guerra Mundial e o lançamento estadunidense de bombas atômicas sobre o Japão colocou em cheque a fé no progresso humano e na ciência como sua força motriz (DeBoer, 2000); a visão romântica da ciência como algo puramente benéfico se desfaz, o que exigiu dos defensores de seu ensino o estabelecimento de novos argumentos e discursos. A defesa do ensino de Ciências e a configuração de seus objetivos sempre acompanharam o contexto histórico e as mudanças sociopolíticas do século XIX e XX, de modo que DeBoer (2000) os resume em ao menos nove eixos, tais como: preparar as pessoas para os cargos técnicos que a indústria passou a demandar; compreender os fenômenos da natureza no cotidiano dos estudantes; garantir às gerações informações fundamentais na relação entre ciência e desenvolvimento tecnológico; discernir o bom uso da metodologia científica, entre outros objetivos. Algumas destas justificações são datadas, outras acompanham as décadas e permanecem

válidas na perspectiva emancipatória de educação.

Achamos necessário distinguir as referências históricas nas Ciências da Natureza, atrelando-as às questões socioambientais pertinentes para a Educação do Campo. O que esteve e ainda está em jogo, são os distintos projetos de sociedade articulados pela divisão internacional do trabalho e a correlação de forças políticas subservientes ou resistentes a ela. A visão mercantil e capitalista revolucionou o mundo nos últimos cinco séculos. Nesse decurso, sinais têm surgido apontando a insuficiência ou o esgotamento dessa visão, como caminho para a humanidade ou para a conquista do justo acesso aos recursos naturais pelos povos e nações. Desde Zumbi no século XVII, Sepé Tiaraju no século XVIII, de Canudos no século XIX, Elizabeth Teixeira e Chico Mendes no século XX, temos notícia da contínua resistência à supressão de formas não hegemônicas de organização da vida.

No panorama histórico brasileiro a Educação do Campo se constitui como mais uma força de resistência e, para tal, seus sujeitos têm se esforçado para identificar os desafios que educadores e comunidade devem enfrentar, na conformação de um ensino de Ciências que responda ao avanço da agricultura

campesina. Trinta e sete entidades — entre escolas, institutos e universidades representando quatro regiões brasileiras — organizaram um diagnóstico da situação do ensino de Ciências como parte das atividades do “Seminário sobre Ensino de Ciências da Natureza nas Escolas do Campo” (Martins et al., 2015). Dentre os elementos apresentados, verificaram algumas potencialidades em iniciativas pedagógicas que buscam fontes educativas no entorno da escola, que realizam inventários ou levantamentos de aspectos da realidade, qualificados na relação com o ensino em cada área. Existem algumas experiências em que diferentes escolas realizam planejamento pedagógico de forma conjunta, a partir de debates sobre as bases de conteúdos a serem priorizadas. As dificuldades apontadas pelo diagnóstico envolvem a fragilidade de planejamento coletivo, entre professores da mesma escola, na promoção da interdisciplinaridade, a precarização da condição de trabalho e a alta rotatividade de profissionais nas escolas do campo. Aliada a essas questões, a ausência de educadores da própria comunidade também é um aspecto que pode obstaculizar o projeto pedagógico camponês, já que professoras são deslocadas diariamente da cidade para o trabalho escolar e, muitas vezes, não

estabelecem laços afetivos com o campo nem interagem com o trabalho ali realizado, desprezando pedagogicamente o ambiente comunitário como elemento contextualizador do currículo (Ancini & Vaz Pupo, 2017).

A lista de dificuldades se amplia, tendo em vista as limitações impostas pela forma escolar instituída, pelo direcionamento curricular sob controle do Estado, ausência de formação continuada de profissionais a partir de princípios elaborados pelos movimentos sociais, pelos exames nacionais de ranqueamento na discussão de prioridades de conteúdos nas escolas, entre outros. Além do mais, o Seminário identifica um ponto central no debate das Ciências da Natureza:

... não é algo dado ou pensado pelos professores ... que a natureza seja o objeto de estudo dessa área, e menos ainda nas relações com o ser humano, com a sociedade. E também que o conceito de natureza “não é natural” e sim é uma construção histórica (Martins et al., 2015, p. 101, itálico da autoria do capítulo).

Corroborando com as orientações curriculares em CN derivadas do Seminário, afirmamos a necessidade de se inserir criticamente no trabalho pedagógico a concepção de conhecimento que se elege/adota e a problematização de conceitos-chave dessa área, tais como ambiente, natureza e cultura. O mesmo

podemos afirmar quanto a vinculação entre os modos de apropriação dos ecossistemas (relação de produção) e as formas socialmente legitimadas de produção de conhecimento. Como temos dito, a geração endógena de argumentos explicativos de caráter científico sobre os fenômenos da realidade é imprescindível para a realização pedagógica no âmbito da Educação do Campo. Outra orientação curricular, definida no Seminário, reafirma a necessidade de estudos de História e de Filosofia das Ciências que ajudem a compreender a origem e o valor de uso dos conhecimentos relacionados aos conteúdos que ensinam ou devem ensinar em sala de aula. O esforço desse artigo é oferecer reflexões que contribuam com essa necessidade.

Agroecologia e Ciências da Natureza da Educação do Campo

A retomada no Brasil das lutas sociais pela Reforma Agrária, no final do século XX, alterou a correlação de forças políticas entre cidade e campo, trazendo para o debate público o questionamento da ideia de progresso e modernidade centrada na esfera urbana. A massa popular organizada em assentamentos e acampamentos, em articulação com outros setores do campesinato brasileiro, retoma a questão agrária apresentando ao país um

projeto democrático de sociedade que tem sustentação na soberania alimentar a partir da “ecologização” da atividade agrícola: a questão agrária torna-se agrária-ecológica. A ascensão desse projeto amplia os territórios camponeses e passa a materializar projetos educativos inovadores que, devido à ambientalização da questão agrária, encontra na Agroecologia a síntese político-científico-pedagógica mais coerente com os desejos coletivos (Santos et al., 2010).

Aos camponeses não basta acesso à educação, mas também é necessário que ela fortaleça o projeto camponês: As experiências com base na Agroecologia, em linhas gerais e ao redor do mundo, concretizam o ideal de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, entre a dimensão pedagógica e a pesquisa agropecuária, entre a dimensão produtiva e a formação de educadores. A pesquisa no campo e a ação educativa alteram a produção de conhecimento e impactam as prática e instituições acadêmicas; os processos participativos ganham espaço e as comunidades rurais protagonizam a sistematização das experiências; a divulgação científica e cultural passa a ser parte da formulação e consolidação do conhecimento, ampliando sua circulação; os estudantes formados são capazes de lidar com a complexidade inerente aos

agroecossistemas e aos sistemas agrários, e a integração entre ensino e pesquisa oferece relevância ao ambiente escolar e motiva os estudantes no processo de ensino-aprendizagem, principais desafios para o sucesso pedagógico (Santos et al., 2010; Vaz Pupo & Cardoso, 2010; Beatrici & Mello, 2010; Lieblein et al., 2008).

Considerando a centralidade em torno dos modos de apropriação de ecossistemas, podemos eleger a Agroecologia, tanto como organização sociotécnica para a produção alimentar quanto como disciplina científica, como um elo necessário entre as Ciências da Natureza e a Educação do Campo. Ela se configura como uma resposta à longa expropriação material e imaterial dos povos camponeses. Ao expressar o contínuo processo de atualização da memória biocultural, a Agroecologia tem demonstrado condição de desvelar e compor sistemas agrários alinhados ao metabolismo universal da natureza, ainda que circunscrita à autonomia relativa de suas experiências. Ela define-se como área do conhecimento humano que integra Ciências naturais e humanas, cujo conhecimento produzido necessariamente advém do protagonismo de técnicos, educadores e agricultores. A coparticipação comunitária que alicerça a práxis agroecológica sintetiza diversas posturas

epistêmicas, políticas, metodológicas e pedagógicas da EdoC. Ao articular conhecimentos sobre a natureza e sobre os contextos sociais, a Agroecologia hoje é reconhecida como uma disciplina científica que rompe com a fragmentação disciplinar e investiga desde agroecossistemas até sistemas agrários inteiros (Wezel, et al., 2009).

Sua adoção como base orientadora no ensino das escolas do campo revela a concepção que se tem de ambiente e explicita o debate sobre a questão ambiental no currículo, que passa a integrar o agroecossistema como unidade básica de onde partem os estudos e análises, garantindo a abordagem histórico-dialética na produção de conhecimento sobre a realidade. Experiências nessa direção, como aponta a Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto, localizada no sul da Bahia, são capazes de formar sujeitos com apropriação teórica e prática para contribuírem na transformação de seu meio, assegurando a Agroecologia como base da ação social na conquista da Reforma Agrária Popular. Partindo da elaboração de um mapa de informações da diversidade biológica e cultural, desde 2014 essa escola formula um currículo em Agroecologia que estuda as mudanças e impactos na dinâmica dos diferentes

sistemas agrários no território abordado, o que permite a esse currículo ir além dos conteúdos específicos das disciplinas, ao requerer a análise das questões ambientais, políticas, sociais e culturais em que a comunidade se insere (Ribeiro, et al., 2017). O sistema agrário reflete o modo de apropriação dos ecossistemas e, na experiência em questão, a metodologia o comprehende a partir de diferentes escalas (região, sistema de produção, unidade produtiva) e subsistemas, como o ecossistema cultivado (sua organização e funcionamento) e o sistema socioprodutivo (sua organização e composição).

Esse constante exercício de confrontação de escalas espaciais e temporais e de fatores ecológicos e socioeconômicos se alinha à transformação da forma escolar, pretendida pela Educação do Campo em geral e pela formação de educadores, em específico. A formação por área de conhecimento, característica das Licenciaturas em Educação do Campo, busca alterar a lógica de constituição dos planos de estudo, visando à desfragmentação curricular, ao vínculo entre estudo e vida concreta, à aproximação entre os professores pelo trabalho docente. Busca o estabelecimento de uma relação entre educação e desenvolvimento comunitário, através da formação de pessoas que tenham uma

atuação pedagógica nas comunidades rurais, para implementação de projetos de desenvolvimento sustentável (Caldart, 2011). Esse último elemento político-pedagógico da educação em Agroecologia, proposta pelos sujeitos do campo, pode ser considerado como o principal eixo de coesão entre educação, Ciências e Agroecologia.

A valorização social e pedagógica do trabalho, como princípio atuante nas propostas de educação em Agroecologia (Beatrici & Mello, 2010), e a coerência teórica na formulação da pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, tem trazido para o debate o as experiências dos pedagogos russos nas teorizações sobre a relação entre escola e trabalho, que tem na educação política sua expressão mais desenvolvida (Caldart, no prelo). Certamente são contribuições valiosas que devem ser aprofundadas, principalmente se a análise leva em conta os elementos sócio-históricos da formulação das Ciências da Natureza e de seu ensino. A construção teórica e prática do politecnismo pelos pedagogos do período inicial da revolução russa de 1917 é fundamental para pensarmos as Ciências da Natureza da Educação do Campo. Absorver os acúmulos políticos e pedagógicos daquele momento histórico enriquece a Educação do Campo e fornece

coerência teórica com os prepostos do metabolismo social formulado por Marx e com nosso esforço de situar historicamente as CN no contexto do Capitalismo europeu que emergiu da Revolução Industrial.

Considerações Finais

Se tomarmos as condições de reprodução social de certas classes e/ou de certos povos do campo como elemento fundamental para o pensamento ambiental, estabelecemos uma compreensão de Ciências da Natureza — e de seu ensino — que faz dos modos de apropriação dos agroecossistemas um elemento central de análise e orientação pedagógica para os currículos escolares, em especial na Educação do Campo. Acreditamos que colocar o modo agroindustrial e o modo camponês de lida com o ambiente no foco da abordagem pedagógica oferece grande coerência histórica e conceitual na interpretação e debate da relação entre ser humano e natureza no mundo contemporâneo. A realidade no campo certamente não apresenta esse binarismo sociotécnico, e não se trata aqui de defender uma volta ao passado ou negar acrônamicamente a tecnologia. É preciso, no entanto, questionar a ideia de neutralidade da ciência, tornando imprescindível discutir, como orientação pedagógica no

ensino básico ou superior ou em qualquer outro espaço educativo, as causas do que regularmente acomodamo-nos a chamar de “crise ambiental”; como também debatermos os vetores sociopolíticos que geram a invisibilidade pública sobre as virtudes do modo camponês de produção. É recorrente a negação da gravidade dos problemas socioambientais por parte de corporações agroindustriais e até de governos de alguns países. Do ponto de vista do modo agroindustrial de apropriação de ecossistemas, não há crise alguma - o Agro é Popⁱⁱⁱ e vai muito bem, afinal.

Por outro lado, o passado colonial violento, o genocídio indígena, a escravidão e a Lei de Terras, que excluiu o pobre e o afrodescendente do acesso à terra, são heranças vivas que seguem gerando os conflitos no campo brasileiro. Na perspectiva popular a “crise”, portanto, não é episódica, conjuntural ou momentânea, é um fato crônico e estrutural com nítido recorte social e, como afirmamos, tem implicado a perenidade das condições de sobrevivência das populações campesinas por séculos. Nossos ambientalistas conhecedores da natureza têm sido aniquilados sistematicamente no campo brasileiro.

A leitura de que o processo histórico de desenvolvimento da ciéncia ocidental

exigiu a homogeneização do pensamento, determinando concepções de educação e ambiente, por exemplo, coloca o desafio de comprometermo-nos com os interesses populares, de estudar as vias de superação da falha metabólica, reassumindo a interdependéncia entre as ações humanas e o metabolismo prescrito pela natureza. Nesse sentido, toda diversidade cognitiva, presente nas comunidades rurais que nos informe sobre a memória biocultural, merece nosso reconhecimento como riqueza humana a ser preservada, valorizada e estudada.

A Agroecologia, como ação social coletiva produtora de conhecimento, representa a síntese entre o conhecimento científico historicamente acumulado pelo ocidente e os conhecimentos envoltos na memória biocultural, reconhecendo nos povos do campo a milenar capacidade de contínua adaptação ao meio. Afirmar que vivem em “formas sociais passadas” é desconhecer a dinâmica coevolutiva entre o ser humano e os agroecossistemas, afirmado uma abstrata ideia de “cristalização” de modos de vida.

A Agroecologia como matriz orientadora das Ciéncias da Natureza reorganiza o currículo de modo que seu ensino não dissocie natureza e cultura, como fizeram os pesquisadores europeus no seio da História Natural no período de

sua fundação e como fazem muitos pesquisadores até hoje. O estudo disciplinar da natureza (Biologia, Química, Física, Geociências) deve estar integrado ao conhecimento e às formas de apropriação que se manifestam sobre ela, pelas populações campesinas, preservando a totalidade biocultural nos espaços educativos e valorizando a complementaridade entre campo e cidade.

Referências

- Arroyo, M., Caldart, R., & Molina, M. (2009). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes.
- Amaral, I. A. (2001). Educação Ambiental e Ensino de Ciências: Uma história de controvérsias. *Pró-Posições*, 12(1), 73-93. Recuperado de <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/34-artigos-amaralia.pdf>
- Amaral, I. A. (2010). Que Educação Ambiental desejamos? A educação que revele plenamente o ambiente. *Ciências em Foco*, 1(3), 1-8. Recuperado de <http://ojs.fe.unicamp.br/index.php/cef/article/view/4486/3531>
- Ancini, A., & Vaz Pupo, M. (2017). Organização do currículo escolar de acordo com especificidades locais, com foco no trabalho como princípio educativo. *Anais do III Seminário Internacional de Educação do Campo*, Resumo expandido. Recuperado de <http://nuvem.terradesentidos.org/index.php/s/oKQ6Id8hGDxs77Y>
- Beatrici, R., & Mello, U. (2010). A pesquisa na construção do conhecimento agroecológico: a experiência da FUNDEP (RS). *Revista Agriculturas*, 7(4), 17-20.
- Caldart, R. (no prelo). Trabalho, agroecologia e educação política nas escolas do campo. In *Questão agrária, cooperação e agroecologia*, vol. III. São Paulo, SP: Outras Expressões.
- Caldart, R. (2011). Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In Molina, M. C., & Sá, L. M. (Orgs.), *Licenciaturas em educação do campo: registros e reflexões a partir das experiências piloto* (p. 95-122). Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Crosby, A. (1993). *Imperialismo ecológico: a expansão biológica da Europa*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Cruz, V. D. (2012). Povos e Comunidades Tradicionais. In Caldart, R. S., Pereira, I. B., Alentejano, P., & Frigotto, G. (Orgs.) *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 594-600). São Paulo, SP: Expressão Popular.
- Darwin, C. (1913). *A naturalist's voyage around the world*. Recuperado de <http://www.gutenberg.org/files/3704/3704-h/3704-h.htm>
- DeBoer, G. (1991). *A history of ideas in science education. Implications for practice*. New York; London: Teachers College Columbia Univ. XIV.
- DeBoer, G. (2000). Scientific Literacy: Another Look at Its Historical and Contemporary Meanings and Its Relationship to Science Education Reform. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(6), 581-601.
- Foster, J. (2015). Marxismo e Ecologia: fontes comuns de uma Grande Transição. *Lutas Sociais*, 19(35), 81-97.

- Freitas, L. C. (2005). *Uma pós-modernidade de Libertação*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Gonçalves Filho, J. (2004). A invisibilidade pública. In Costa, F. (Org.). *Homens Invisíveis: relatos de uma humilhação social* (pp. 04). São Paulo: Globo.
- Guhur, D., & Toná, N. (2012). Agroecologia. In Caldart, R. S., Pereira, I. B., Alentejano, P., & Frigotto, G. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 57-64). Rio de Janeiro; São Paulo: EPSJV; Expressão Popular.
- Juruna, S. R. (2013). *Sabedoria Ancestral em Movimento: perspectivas para a sustentabilidade* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília.
- Kury, L. (2015). O naturalista Veloso. *Rev Hist (São Paulo)*, 173(1), 243-277.
- Lieblein, G., Caporali, F., Von Fragstein, P., & Francis, C. (2008). Research – Teaching Integration in Agroecology and Organic Farming. In *Proceedings of the Second Scientific Conference of the International Society of Organic Agriculture Research (ISOFAR)*. Modena, Itália: Cultivating the Future Based on Science. Recuperado de <http://orgprints.org/11979/>
- Lopes, M. M. (2005). Culturas das Ciéncias Naturais. *Ciéncia & Educação*, 11(3), 457-470. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v11n3/08.pdf>
- Lorenz, K. M. (2007). Relatório do Projeto: Os Livros Didáticos de Ciéncias para o Ensino Secundário Brasileiro do Século XIX. *First International Symposium on Textbooks*. Recuperado de https://works.bepress.com/karl_lorenz/41/
- Lorenz, K. M. (2004). *Rui Barbosa and the Argument for Teaching the Natural Sciences in the Brazilian Primary School of the XIX Century*. Artigo não publicado, Sacred Heart University. Recuperado de https://works.bepress.com/karl_lorenz/39/.
- Martins, A., Daros, D., Rolo, M., Cerioli, P., & Caldart, R. (2015). Seminário sobre o Ensino de Ciéncias da Natureza nas Escolas do Campo. In Caldart, R., Stedile, M. E., & Daros, D. (Orgs.), *Caminhos para transformação da escola – Vol II: Agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo* (pp. 73-112). São Paulo: Expressão Popular.
- Marx, K., & Engels, F. (1998). Manifesto do Partido Comunista. *Estudos Avançados*, 12(34), 7-46.
- Maturana, H. (2001). *Cognição, Ciéncia e Vida Cotidiana*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- McCormick, J. (1992). *Rumo ao paraíso: a história do movimento ambientalista*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- Pérez, D. G., Montoro, I. F., Alís, J. C., Cachapuz, A., & Praia, J. (2001). Para uma imagem não deformada do trabalho científico. *Ciéncia & Educação (Bauru)*, 7(2), 125-153. doi:10.1590/s1516-73132001000200001
- Ribeiro, D., Tiepolo, E., Vargas, M., & Silva, N. (Org.). (2017). *Agroecologia na educação básica: questões propositivas de conteúdo e metodologia*. São Paulo, SP: Expressão Popular.
- Rink, J. (2009). *Análise da produção académica apresentada nos encontros de pesquisa em educação ambiental (epea)* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Santos, C., Michelotti, F., & Sousa, R. (2010). *Educação do Campo, Agroecologia*

e protagonismo social: a experiência do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). *Revista Agriculturas*, 7(4), 7-11. Recuperado de http://aspta.org.br/wp-content/uploads/2013/04/Agriculturas_V7_N4_DEZ2010.pdf

Tardin, J. (2012). Cultura Camponesa. In In Caldart, R. S., Pereira, I. B., Alentejano, P., & Frigotto, G. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 178-186). São Paulo: Expressão Popular.

Toledo, V. M., & Barrera-Bassols, N. (2015). *A memória biocultural: a importância ecológica das sabedorias tradicionais*. São Paulo: Editora Expressão Popular.

Vaz Pupo, M., & Cardoso, M. (2010). Reflexões sobre a formação de técnicos-educadores em Agroecologia no campo paulista. *Revista Agriculturas*, 7(4), 12-16.

Wezel, A., Bellon, S., Doré, T., Francis, C., Vallod, D., & David, C. (2009). Agroecology as a science, a movement and a practice. A review. *Agron. Sustain. Dev.* 29(4), 503-515.

ⁱ“Life Sciences” já representa um ramo da ciência em países da América do Norte e Europa, compreendendo, principalmente, a disciplina biológica e seus ramos e as Ciências aplicadas na área de saúde, não envolvendo, diretamente, as Ciências humanas ou sociais.

ⁱⁱ“Wherever the European has trod, death seems to pursue the aboriginal. We may look to the wide extent of the Americas, Polynesia, the Cape of Good Hope, and Australia, and we find the same result.”

ⁱⁱⁱ“Agro é Pop, Agro é Tech, Agro é tudo” é uma campanha concebida pela Rede Globo de Televisão, com o objetivo de ressaltar e enobrecer o agronegócio <<http://obha.fiocruz.br/index.php/2017/02/22/as-verdades-inconvenientes-que-campanha-agro-pop-tenta-esconder/>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

Informações do artigo / Article Information

Recebido em: 18/08/2017
Aprovado em: 08/09/2017
Publicado em: 15/11/2018

Received on August 18th, 2017
Accepted on September 9th, 2017
Published on November 15th, 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 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 published.

Conflitos de interesse: O autor declarou não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Orcid

Marcelo de Albuquerque Vaz Pupo



<http://orcid.org/0000-0001-8373-6766>

Cómo citar este artículo / How to cite this article

APA

Vaz Pupo, M. A. (2018). Por uma Ciência Popular da vida: ancestralidade e Agroecologia na formulação das Ciências da Natureza da Educação do Campo. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 3(3), 862-890. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/ufc.2525-4863.2018v3n2p862>

ABNT

VAZ PUPO, M. A. Por uma Ciência Popular da vida: ancestralidade e Agroecologia na formulação das Ciências da Natureza da Educação do Campo. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 3, n. 3, set./dez., p. 862-890, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/ufc.2525-4863.2018v3n2p862>

Licentiate Degree in Rural Education: contributions to training monitors of Agricultural Family Schools

Diego Gonzaga Duarte da Silva¹, Lourdes Helena da Silva²

¹Universidade Federal de Viçosa - UFV. Programa de Pós-Graduação em Educação. Avenida Purdue, s/nº Campus Universitário. Viçosa - MG. Brasil. ²Universidade Federal de Viçosa - UFV

Author for correspondence: diegoduartegeo@gmail.com

ABSTRACT. The licentiate degrees in Rural Education are a recent achievement in our society and have been arising from the protagonist of the peasant social movements and trade unions. They had their expansion marked by the announcement MEC/SESU/SETEC/SECADI n.º 02/2012, which enabled the creation of new training courses for rural educators in 42 Brazilian Education Institutions. Considering these licentiate degrees, we highlight the Licentiate in Rural Education of the Federal University of Viçosa (LICENA), which in its creation and institutionalization process had the involvement and participation of diverse social and union movements. Among them, the Agricultural Family Schools (EFAs) have become a partner in the construction of the training processes of the course, as much by the experience with the Pedagogy of Alternating, as by the necessity of the initial formation of its monitors. Aiming to understand LICENA's training processes, we analyzed the evaluations of the monitors on the contributions of the course to the pedagogical practices developed in the EFAs, by conducting interviews that were submitted to the Content Analysis method. The results indicate that LICENA has contributed to the formation of the monitors both through the appropriation of didactic-pedagogical knowledge and through the stimulation of interdisciplinary practices.

Keywords: Agricultural Family Schools, Licentiate Degree in Rural Education, Monitors.

Licenciatura em Educação do Campo: contribuições à formação de monitores de Escolas Família Agrícola

RESUMO. As Licenciaturas em Educação do Campo, conquistas recentes em nossa sociedade oriundas do protagonismo dos movimentos sociais e sindicais camponeses, tiveram sua expansão marcada pelo Edital MEC/SESU/SETEC/SECADI n.º 02/2012, que viabilizou a criação de novos cursos de formação de educadores do campo em 42 Instituições de Ensino Superior brasileiras. Dentre esses cursos, destacamos a Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa (LICENA) que, em seu processo de criação e institucionalização, contou com o envolvimento e participação de movimentos sociais e sindicais diversos. Entre eles, as Escolas Família Agrícola (EFAs) têm se constituído uma parceira na construção dos processos formativos do curso, tanto pela experiência com a Pedagogia da Alternância, quanto pela necessidade da formação inicial dos seus monitores. Na busca de compreender os processos de formação da LICENA, analisamos as avaliações dos monitores sobre as contribuições do curso para as práticas pedagógicas desenvolvidas nas EFAs, através da realização de entrevistas que foram submetidas ao método Análise de Conteúdo. Os resultados do estudo indicam, dentre outros aspectos, que a LICENA tem contribuído para a formação dos monitores tanto pela apropriação dos saberes didático-pedagógicos, quanto pelo estímulo à realização de práticas interdisciplinares.

Palavras-chave: Escolas Família Agrícola, Licenciaturas em Educação do Campo, Monitores.

Licenciatura en Educación del Campo: contribuciones a la formación de monitores de las Escuelas Familias Agrícolas

RESUMEN. Las Licenciaturas en Educación del Campo, conquistas recientes en nuestra sociedad, originadas del protagonismo de los movimientos sociales y sindicales campesinos, tuvieron expansión con el Decreto MEC/SESU/SETEC/SECADI n.º 02/2012, que posibilitó la creación de nuevas carreras para la formación de educadores del campo en 42 Instituciones de Enseñanza Superior brasileñas. De estas carreras, destacamos la Licenciatura en Educación del Campo de la Universidad Federal de Viçosa (LICENA) que en su proceso de creación e institucionalización involucró diversos movimientos sociales y sindicales. Entre ellos, las Escuelas Familias Agrícolas (EFAs) han constituido una alianza en la construcción de los procesos formativos del curso, tanto por su experiencia con la Pedagogía de la Alternancia, como por la necesidad de formación inicial de sus monitores. Para comprender los procesos de formación de la LICENA, analizamos las evaluaciones de los monitores relacionadas con las contribuciones del curso para las prácticas pedagógicas desarrolladas en las EFAs, por medio de entrevistas las cuales fueron sometidas al método de Análisis de Contenido. Los resultados obtenidos indican, entre otros aspectos, que la LICENA ha contribuido en la formación de los monitores tanto por la apropiación de los saberes didácticos-pedagógicos como por el estímulo para la realización de prácticas interdisciplinarias.

Palabras clave: Escuelas Familias Agrícolas, Licenciatura en Educación del Campo, Monitores.

Introduction

This study, originating from a research on the contributions of the Licenciate Degree in Rural Education in the Federal University of Viçosa for the formation of students who will work as monitors in Agricultural Family Schools (EFAs), is part of the program of studies on "Licenciate Degree in Rural Education in the Federal University of Viçosa: Subjects, Representations and Pedagogical Practices" which aims to analyze the subjects, the social representations, the processes and the pedagogical practices created in the course.

The Licenciate Degrees in Rural Education (LEdCs) are recent victories of the social and peasant farmers union movements which have promoted, over the last twenty years, a set of motions and protests for more public policies addressing the education of the rural peoples in our society (Molina & Sá, 2012). Created in the context of the Support Program for Higher Rural Education (PROCAMPO), the expansion of the first experiences of the Licenciate Degrees in Rural Education were marked in the MEC/SESU/SETEC/SECADI public edict N° 02/2012, which made possible the creation of 42 undergraduate courses in several higher education

institutions in Brazil (Molina, 2015). It is within such context - of the Licenciate Degrees in Rural Education created in accordance with the publication afore mentioned - that we highlight the Licenciate Degree in Rural Education of the Federal University of Viçosa (LICENA).

In its creation and institutionalization processes, LICENA relied on the partnership of several social and trade union movements, such as the Agroecological Movement of the Zona da Mata of Minas Gerais - especially the Zona da Mata Technological Center (CTA/ZM); the Rural Workers' Trade Unions; the Agricultural Family Schools (EFAs); the Brazil's Landless Workers Movement (MST); the Pastoral Land Commission (CPT); the Quilombola Network, and others. Among these partnerships, we highlight the EFAs which, with the participation of their alumni, monitorsⁱ and former monitors, have effectively collaborated in the conception of the training processes of the course, both for the experience accumulated by these schools with the alternance training dynamics (Köll, 2016) and for the need for the initial training of their instructors, aiming to promote advances and improvements in the pedagogical practices of these educators.

It is paramount to add that the training process at LICENA is important for the EFAs monitors, especially because many of them do not have higher education and/or, when they do, such education is not in courses aimed at the training of rural school educators. In this regard, it is important to state that the Alternation Pedagogy - one of the pillars of the EFAs - aims to implement an educational dynamic tailored to link the knowledge derived from the life and work reality of the learners, with the knowledge developed in the school daily life in the training process (Silva, 2003). In order to achieve this purpose, it is necessary to have a process of training the monitors which, by favoring a better understanding of the pedagogical dynamics of the alternation, allows them to develop skills and knowledge which extrapolate the activities performed inside the classrooms (Begnami, 2003). This is due to the fact that, in addition to providing compulsory curricular content, the monitors are responsible for the orientation and follow-up of the students in the activities carried out both in the daily life of the EFAs during School Time and in their communities and territories of origin during Community Time.

In this educational proposal, one of the responsibilities of the monitors is the

mediation of the teaching-learning processes, which are carried out in a dynamic capable of recognizing and taking into account the knowledge and practices of the life and work of the students, their families and their communities and territories (Sousa, 2014). Furthermore, the role of the monitors is to promote the motivation for the associative life of the school, the motivation for group life and the mobilization of institutional partners to contribute to the formative process of the EFAs (Begnami, 2003). According to Begnami (2003), the promotion of associative life requires the monitors to articulate, plan and hold assemblies and meetings with the pedagogical team and associations that maintain the EFAs.

The promotion of group life, on the other hand, demands from the monitors the development of activities to excite the life in boarding school that occurs in the EFAs, making this space experienced by the young students favorable ground to the teaching-learning process; while the mobilization of partners requires the monitors to identify and involve employees - such as interns, families, leaders, etc., in order to contribute to the training process of the EFAs.

Recognizing, therefore, the complexity of the monitors' role and the

multiple attributions they perform in the context of alternation training, we discuss the contributions of the LICENA training process to the performance of these professionals in the context of the EFAs. In its origin, we carried out an investigation which analyzed the evaluations provided by the monitors of EFAs on the contributions of the Licenciate Degrees in Rural Education for the development of its pedagogical practices. In methodological terms, the research involved interviews with nine students from the 2014 LICENA class who acted as monitors in EFAs. These interviews, in turn, were submitted to the technical procedures of the Content Analysis method, within the theoretical-methodological perspective of Bardin (1977).

Thus, in the context of a study which analyzes the contributions of LICENA training to the performance of EFA monitors, the present work is organized in four sections other than this introduction: in the first section, we talk about the processes of constitution and the principles which guide the Licenciate Degree in Rural Education in Brazil; in the second, we present the proposal for the formation of the Political-Pedagogical Project for LICENA, characterizing its main objectives; in the third, we describe

and look into the evaluations of the monitors about the contributions of LICENA to their pedagogical practices in the EFAs; and in the last section, we present our final considerations.

The Licenciate Degree in Rural Education in Brazil

The trajectory that culminated in the creation of Licenciate Degrees in Rural Education (LEdCs) was marked by numerous mobilizations of peasant social movements and trade unions seeking to guarantee a quality educational model for the rural people, either by the creation of new schools in the countryside and/or by not allowing the closure of existing ones, either by increasing the level of schooling of the schools in operation and, mainly, by creating training courses for rural educators (Molina & Sá, 2012).

As Molina and Sá (2012) observed, from the numerous demands made by peasant social movements and trade unions to ensure the fulfillment of the guidelines established during the "2nd National Conference: For a Basic Rural Education", in 2005, a Working Group (GT) is created. GT is responsible for the elaboration of proposals to assist the Secretariat for Continuing Education, Literacy, Diversity and Inclusion (SECADI) in order to negotiate with the Ministry of Education

(MEC) the creation of a public education policy towards the formation of educators for Rural Education.

This GT was made up of representatives of various social and trade union movements, such as the Council of State Secretaries of Education (CONSED), the National Confederation of Agricultural Workers (CONTAG), the Union of Municipal Education Officers (UNDIME), the Brazil's Landless Workers Movement (MST), the Family Agriculture Farm Workers Federation (FETRAF), the Educational Network of the Brazilian Semi-Arid (RESAB), in partnership with the University of Brasília (UNB), the Federal University of Minas Gerais (UFMG), the National Forum for Rural Education (FONEC), the Family Centers for Formation by Alternation (CEFFAs), the National Secretariat for Youth (SNJ), the Ministry of Agrarian Development (MDA) and the Ministry of Social Development and Fight Against Hunger (MDS) (Brazil, 2013).

Based on the discussions carried out by the GT, the Support Program for Higher Rural Education (PROCAMPO) was created with the collaboration of the Ministry of Education in 2006, with the objective of promoting the training of educators to work in the final school years of elementary and secondary school of

rural areas (Santos, 2012). Since 2007, this policy made possible the creation of the LEdoCs, on an experimental basis, in four universities indicated by the peasants social and trade union movements: the Federal University of Minas Gerais; the University of Brasilia; the Federal University of Bahia and the Federal University of Sergipe (Molina, 2015; Molina & Antunes-Rocha, 2014). The experiences of these four universities made it possible for SECADI to broaden the offer of these courses through public edicts in 2008 and 2009, in which they invited the higher education institutions (IES) to offer this new undergraduate course. By 2010, the 2008 and 2009 Edicts have made way for other 30 IES to offer Licenciate Degree in Rural Education (Molina & Sá, 2012). Subsequently, with the creation of the National Rural Education Program (PRONACAMPO) in March 2012 and with the incorporation of PROCAMPO that same year, the MEC/SESU/SETEC/SECADI public edict N.º 02/2012 was published making it possible the creation of 42 Licenciate Degrees in Rural Education in Brazil (MOLINA, 2015). The purpose of PRONACAMPO is to support the State with technical and financial resources in the implementation of Rural Education policies, in order to increase access to

basic education for rural peoples and to promote the professional qualification of these people. This program is structured around four main axes, namely: 1) Management and Pedagogical Practices; 2) Initial and Continued Teacher Training; 3) Youth and Adult Education and Professional Education; 4) Physical and Technological Infrastructure (Brazil, 2013). PROCAMPO, which provides for the creation of LEdoCs, is inside Axis 2.

The Licenciate Degree in Rural Education is a new undergraduate modality which is present in the Brazilian Higher Education Institutions which focuses on the initial formation of educators for “a professional performance which goes beyond teaching. A formation which enables the educators to work also in the management of the educational processes happening in the school and its environment” (Molina & Sá, 2011, p. 36). This modality of higher education seeks to guarantee the initial formation of educators who are committed to the struggles of peasant social movements and trade unions, and educators who are able to develop practices and theories that contribute to the organization of an educational model which suits the ways of life of the rural people (Molina & Sá, 2011).

The LEdoCs seek to form at a higher level the educators who already work in rural schools and who do not have a college degree, such as the monitors of the EFAs; the leaderships linked to the social and union movements and the subjects who develop educational activities outside the formal education domains in partnership with the peasant social and union movements (Santos, 2012). With that in mind, as explained and analyzed by Molina and Sá (2011), a training is proposed which enables the educators to perform a professional activity capable of articulating the school's educational processes to the community in order to integrate everyday community life into school life. In the pursuit of such integration, these courses curricula organization is thought out in an alternation regime divided between School Time and Community Time. This contributes, among other aspects, to the permanence and performance of future educators in the countryside (Molina & Sá, 2012). Thus, the alternation in LEdoCs aims, through the articulation between school/community and theory/practice, to provide mechanisms to their students, in their academic activities, so that they can perceive and intervene on the problems experienced in the schools where they work and in the social environments within

which they live (Molina & Antunes-Rocha, 2014).

Combining the integration between school and the community through alternation, the Licenciate Degree in Rural Education has the "purpose of building a development model for the countryside committed to the economic, social, political and cultural sustainability of the land and of the subjects who work on them." (Antunes-Rocha, Diniz & Oliveira, 2011, p. 22). These objectives conflict with a conception of country and of society postulated from the capitalist principles which see country as a commodity, provided that said principles disregard the cultural and social practices of the rural peoples, who live and are inserted in the rural environment, and their social and union movements. Therefore, the formative processes in the LEdoCs must be articulated to the living conditions of the peasant peoples, in order to empower the rural schools and contribute to the process of appreciation of the livelihoods and production of the people who resist the capital-imposed logic of countryside and of society (Molina & Antunes-Rocha, 2014).

Consequently, the proposal of training for educators in the LEdoCs is placed against a counter-hegemonic perspective, marked by the presence of peasant social and labor movements in

Higher Education Institutions in the North, Central-West, Southeast, Northeast and South regions of Brazil (Molina, 2015). For this purpose, these courses are committed to organizing a pedagogical work coherent to the ways of life of the peoples of the countryside, in order to protect and cherish their forms of work, values and traditions.

The Licenciate Degree in Rural Education at the Federal University of Viçosa

The Licenciate Degree in Rural Education at the Federal University of Viçosa (LICENA) inaugurated in 2014, after its approval by the MEC/SESU/SETEC/SECADI public edict N° 02/2012, aiming at a teacher formation to coordinate formal and non-formal educational spaces (Lopes, 2016; Carvalho, 2017). In its previous proposal the course provided for a teacher formation qualified in Natural Sciences to act in the final series of Elementary and High Schools of the rural schools (PP/Licena, UFV, 2014).

In addition to the teacher formation course preparing educators to work in rural schools, as well as in other Licenciate Degrees in Rural Education, LICENA aims to train educators for professional practice beyond teaching (Molina & Sá, 2011) and

which, in partnership with peasant social organizations and movements, is involved and committed to the reality of rural peoples and their social struggles (PP/Licena, UFV, 2014). In order to train educators committed to peasant dynamics, the LICENA formation process uses the alternation regime, which allows, among other aspects, the incorporation of the realities of the life of the students in the course, with the intention of valuing the ways of life and production of the people of the countryside (Carvalho, 2017).

The alternation regime of LICENA has favored the development of a process of interdisciplinary formation capable of integrating the knowledge, struggles and labor practices of the rural people with the formative processes of the course, in order to contribute to the valorization and recognition of the rural environment and the social struggles of peasants (Lopes, 2016). From this perspective, Carvalho (2017) points out that one of the objectives of LICENA is the development of interdisciplinary practices through the integration of the knowledge and social practices of students which are developed during the Community Time - when they are doing agricultural activities, working in rural schools and militating in peasant social and union movements - to the training processes experienced during the

School Time, in the academic activities carried out at the Federal University of Viçosa.

In the development of the interdisciplinary formation process, aiming at the integration of the activities of Community Time and School Time, LICENA uses in its alternation dynamics a set of pedagogical instruments, such as Thematic Study Projects, Common Placement, Reality Notebook, Travel and Study Visits, External Interventions, Feedback Activities and Experiences, Professional Project and Study Overtimes (PP/Licena, UFV, 2014). These instruments favor the integration of the disciplinary knowledge with the knowledge of the students' experiences, based on the problems experienced by them in their life and work contexts. This knowledge integration seeks a systematic and constant recognition and appropriation of the forms of work, experiences and cultures of the rural people, contributing to the human formation of the students of the course from the construction of knowledge integrated with the social contexts in their ways of living (Carvalho, 2017).

In addition to favoring the interdisciplinary training process, the alternation system developed by LICENA has made it possible for rural school educators, as well as peasants, indigenous

people, quilombolas and other rural people to undertake higher education without abandoning their territories of living (Carvalho, 2017). And in this regard, Molina (2017) points out that the alternation regime, also present in other LEDoCs, seeks to prevent rural people from leaving rural daily life to enter higher education.

Essentially, the Licenciate Degree in Rural Education of the Federal University of Viçosa has been committed to the formation of educators able to develop pedagogical practices articulated to the social contexts experienced by the rural people. They are practices which seek, among other objectives, to link the formative processes of the course to the struggles, ways of working and the ways of life of peasants (Molina & Sá, 2011).

Students of the Licenciate Degree in Rural Education: the pedagogical practices of the Monitors

The studies carried out in LICENA show, in common, that the course has made efforts to develop training processes for rural educators who, in accordance with the life, work and struggle contexts of peasants, can contribute to the implementation of pedagogical practices that potentialize the knowledge, cultures and forms of work of the rural people

(Lopes, 2016; Carvalho, 2017; Lima, 2017).

In our research, specifically regarding the contributions of LICENA to the pedagogical practices developed by EFA monitors, the majority of interviewees (8/9) positively evaluated the process of formation experienced, highlighting the appropriation of didactic-pedagogical knowledge (4/8) and the experience of interdisciplinary practices (3/8) as dimensions that contributed to advances and improvements in their pedagogical practices. One of the interviewees (1/8), despite their positive assessment of the training undergone in LICENA, did not justify their evaluation.

Specifically in regards to the monitors (4/8) who associated the improvement of their pedagogical practices, after entering LICENA, to the appropriation of didactic-pedagogical knowledge, the tendency among them is to emphasize that access to this knowledge made possible the appropriation of new teaching methodologies, as well as new didactic strategies for the development of the contents linked to the Natural Sciences in the classroom routines. They also emphasize that, prior to joining the course, they had a lack of didactic-pedagogical training that limited their professional performance pertaining the use of teaching

methodologies, the development of pedagogical practices articulated to the reality of the students of the EFAs, and the theoretical deepening in the disciplines taught. This lack of training, in turn, will be associated with a recognition of the need for specific pedagogical training for teaching in the context of the rural schools.

Therefore, it is in recognition of these shortcomings and limitations that the interviewed monitors emphasize the appropriation of didactic-pedagogical knowledge as a condition that enabled the use of teaching methodologies and didactic strategies in the development of pedagogical practices which foster, among other things, a greater motivation and participation of EFA students in the daily life of their classes. Other than the didactic methodologies and strategies, the monitors highlighted that the acquisition of didactic-pedagogical knowledge also allowed for a deeper understanding of the academic contents, helping them to carry out debates and discussions on diverse themes which emerge within the scope of the formation process of the EFAs.

... I realize I am very different from when I started in the course in terms of knowledge, content, of those shortcomings that I said before. Many things have been answered and other questions have arisen. But I believe I am an educator still in development. I think I'm not ready, nor will I be when I finish the course.

We are constantly learning (Monitor 3).

I rate this as very good because in the classroom you need to have a closer relationship with the students so you can get closer to the reality they experience. And when you know methodologies and ways to work, it facilitates this process. The way to work in the countryside, the visits themselves, inside the classroom, because it is not simply the chalkboard, the chalk or the datashow. There are several other ways which the course taught us that at the same time motivated us to look for this too (Monitor 5).

This dimensions of the didactic-pedagogical knowledge contributions to the pedagogical practices of the teachers coming from an initial formation process is studied by Nez & Silva (2010), in a work about the Computer Science Undergraduate Course of the Mato Grosso State University (UNEMAT), emphasizing that the use of different teaching methodologies in daily teaching potentiate the pedagogical practices of teachers, making classes more interesting, as well as it fosters a better understanding by the students about the contents of the subjects, contributing to improvements in the teaching and learning processes (Nez & Silva, 2010).

It is worth mentioning, as Queiroz and Maia (2014) acknowledge, that the didactic-pedagogical knowledge encompasses a set of other knowledges:

professional, curricular and disciplinary ones. The distinction among these knowledges is analyzed by Tardif (2007), who considers professional knowledge as being constructed along the processes of teacher training in Higher Education Institutions; disciplinary knowledge such as those related to the specific disciplines of teaching degree courses such as Geography, Physics, Mathematics, Portuguese, History, to name but a few; while curricular knowledges are those which, present in the course curricula, guide the pedagogical action of educators.

With that in mind, we can understand the acquisition of didactic-pedagogical knowledge as one of the contributions of LICENA to the monitors of the EFAs. Among other aspects, the interviewees reveal that the theoretical training experienced in the course has enabled them to understand and use different resources and didactic strategies which, in turn, contribute both to stimulating the participation of EFA students in class and to a better guiding of the study themes and activities carried out during School Time. To this idea, we add the importance of the initial teacher training performed for a specific teaching activity in the rural schools, given that the majority of interviewees (5/9) worked in the EFAs

without proper training for a teaching position.

Regarding the interviewees (3/8) who credit the improvement of their pedagogical practices after joining LICENA to the use of interdisciplinary dynamics, they recognize that the teacher training processes experienced in the course have enhanced their performance as educators, stimulating them for the development of pedagogical and didactic strategies which promote articulations and dialogues among the theoretical contents of the different disciplines and the knowledge derived from the EFA students' experiences, traditions and cultural backgrounds. In their reports, the interviewees repeatedly highlight the importance of this articulation between the different knowledges, considered as one of the strategies of valorization of the rural people, their ways of life, work and their cultural expressions. The interdisciplinary teacher training in LICENA is also recognized and valued for the transiting possibilities through different areas of knowledge offered to the students of the course, favoring the understanding of the different school disciplines and the integration of the different theoretical contents.

I don't know how the students see it, but I thought it was very good. It was

very good because I think I have improved in relation to my teacher attitude. In all respects I acquired knowledge. But the fact that I can articulate between various contents without being stuck within a single one, I think that was the best thing I learned. I don't know Geography totally, I don't know Physics, Chemistry, but I am able to work with these school subjects. For example, if you need, in an emergency, for me to replace you in a class, I can articulate it with the kids... (Monitor 2).

My current practice today is a great deal from hearing what students have to tell me. It's a lot more about hearing them today and asking "why this? and why that?", so that they can feel more appreciated. Then you gotta have some dynamics. You gotta have some cards up your sleeve so you can get those students who have difficulties to express their ideas. So with that, I make the learner express his feeling, what he thinks, what he can do in the community. You can not unlink ... I mean, I work with agroecology, but I can integrate this with other disciplines and the world today... (Monitor 7).

According to Carvalho (2015), interdisciplinary practices are those which take place when teachers, in the development of a broader formative process, use and integrate in their disciplines the knowledge of other areas of knowledge in a way that makes the contents more comprehensible for students. To the author, one of the aspects which contribute effectively to the development of interdisciplinary practices is the contextualization and search for integration

of students' knowledge - derived from their experiences, social practices and ways of working - with the content of the disciplines taught. This contextualization is recognized as a catalyst of a teaching practice oriented towards overcoming traditional pedagogical practices, based upon a simple transfer of knowledge from teachers to students.

It is in this respect that, in the interviewees' evaluation, the interdisciplinary experiences lived in LICENA contributed to the construction of interdisciplinary practices in the context of the EFAs where they work, favoring the implementation of dynamics directed both at the creation of dialogues between the disciplines taught and other disciplines, as well as at an articulation between the disciplines and the learners' knowledge and experiences. Regarding this aspect, LICENA teacher training is recognized and valued by the monitors, among other aspects, for the contributions to the development of pedagogical practices which, favoring the integration between different disciplines, allows for a critical and larger understanding by the students about their realities of life, work and struggles; thus, overcoming models and practices of producing fragmented knowledge.

Just as Carvalho (2015), we emphasize that formative processes carried out under this integrative logic are not common in the regular teacher education courses in our society. The dominant trend in teacher training courses is the presence of a "segmented curriculum as a habitual model in undergraduate courses, rendering the future teacher unable to develop a systemic vision through which knowledge is related to social needs" (Carvalho, 2015, p. 103).

In spite of most of the monitors (8/9) positively evaluating the LICENA formative processes for the development of their pedagogical practices, one of the interviewees (1/9) pointed out a negative dimension of the formation process experienced: the intensification of the teaching work faced in the EFA after their insertion in the Licenciate Degree in Rural Education. In their report, we highlight the situation of a monitor who, due to the accumulation of functions and demands of the academic world, faces the lack of conditions and time necessary for the planning and preparation of the teaching activities, as they had done before joining the course. In this evaluation, there are also issues concerning the high demand by the course for academic activities which, besides compromising the planning of their classes, has also made it impossible to

build partnerships, study visits, and search for alternatives in order to improve and advance in their pedagogical practice.

My practice, today, I feel that it is quite faulty... If I am to give a grade to my practice before the course, I would give it 8 or 9. Today, if I am to give a grade to my practice, I would give it 6 in the practice in EFA because of this time, this lack of preparation and a lot of modification in the space. Before, we had spaces, other places to turn to and today we have a lot of difficulty about that (Monitor 9).

It is interesting to mention that difficulties and challenges such as those reported by the interviewee, especially the overload of academic activities in the course, were also identified in the Carvalho (2017) study on LICENA. Specifically, the high volume of academic activities during School Time and the excess of activities in Community Time were considered by the students as factors of physical and mental exhaustion, detrimental both to academic achievement in the course and to the development of their professional activities. Similarly, they are evaluations that reveal some of the challenges faced by LICENA students in reconciling the training process in the course with teaching activities in schools and also in the development of a pedagogical practice that allows for a better monitoring of and guidance to the students of EFAs, which

may compromise the teaching-learning processes in rural schools.

However, in a more expressive and shared way, the assessments made by the monitors reveal an understanding of LICENA as a teacher training course for educators of rural schools, which, guided by the search for interdisciplinarity and articulation among the different knowledges involved in the educational dynamics, has contributed for the development in the EFAs of reflections and pedagogical practices committed to the principles of Rural Education.

Final Considerations

The Licenciate Degrees in Rural Education, in different regions of the Brazilian society, aim at the initial formation of educators committed to the struggles of the rural people, as well as the development of practices which contribute to an educational organization which, articulating world dimensions of the life and work of rural people, contributes to the education of their students (Molina & Sá, 2011). They are courses which seek to overcome fragmented teaching models and practices in knowledge areas, proposing the development of politically and socially committed training processes and practices with peasants, their ways of life, their

cultures and knowledges, in order to add up to the improvements needed at basic education in rural schools (Molina, 2017).

With this in mind, our analyses reveal that LICENA, despite facing numerous challenges such as the intensification of the teaching work of the monitors who work in EFAs, have made efforts for the implementation of a formation process thought out in order to articulate the knowledge and social practices performed by the students in their spaces of life, work and social struggles, aiming at valorizing and strengthening the countryside, the peasants and their demands for a quality education. In their reports, the interviewed monitors reveal that the training of educators from countryside schools experienced in LICENA has contributed to the formation of reflective professionals capable of developing pedagogical practices at the basic level rural schools articulated to the realities of life, work and struggles of their students. Thus, LICENA is valued as a process of forming educators who, in addition to an understanding of the complexity of the Brazilian countryside and the disputes existing there, are able to implement pedagogical processes and practices committed to the consolidation of the Rural Education movement. It is from this perspective that our analyses of the

contributions of LICENA to the pedagogical practices of the EFA monitors reveal, among other things, that the course has contributed to a teaching performance committed to the principles of Rural Education, both for the dimension of appropriation didactic-pedagogical knowledge, as well as for the fostering of the implementation of interdisciplinary pedagogical practices.

As for the appropriation of didactic-pedagogical knowledge, the educators reveal that the training process experienced in LICENA contributes to the use of resources and didactic strategies which, promoting the participation of their students in class, has enabled discussions on several emerging themes in the daily life of the EFAs and favored the development of pedagogical practices more articulated to the realities of life, work and struggle of the students.

On the interdisciplinary practices, the monitors show that the practices experienced in LICENA contribute to the construction of horizontalized relations in the everyday life of the classrooms of the EFAs, mainly by stimulating dialogues and favoring interactions between learners and monitors of different areas of knowledge. They also reveal that the implementation of said practices has contributed to a systematic and constant effort to empower

and incorporate the knowledge and social practices of the learners into the training dynamics in the EFAs. Also, the interdisciplinary practices experienced in the course formation process favor and fuels the promotion of dialogues with other monitors, fostering the collective work in the EFAs where the monitors work. In summary, the processes and training dynamics experienced in LICENA are recognized and valued by the educators as opportunities for advancement and improvement in their practices, which contribute to the formation of critical-thinking and committed individuals to the Rural Education movement.

Referências

Antunes-Rocha, M. I., Diniz, L. S., & Oliveira, A. M. (2011). *Percursos formativos 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.) *Licenciatura em Educação do Campo: Registros e Reflexões a partir das Experiências Piloto* (pp. 19-34). Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora.

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70 Ltda.

Begnami, J. B. (2003). *Formação pedagógica de monitores das Escolas Famílias Agrícolas e Alternâncias: um estudo intensivo dos processos formativos de cinco monitores*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Nova de Lisboa e Universidade François Rabelais de Tours.

Carvalho, J. G. (2017). *A formação por alternância na Licenciatura em Educação do Campo da UFV: experiências e representações sociais dos educandos.* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Viçosa.

Carvalho, M. M. (2015). Interdisciplinaridade e formação de professores. *Revista Triângulo*, 8(2), 93-112.

Kölln, M. (2016). *Da semente à flor: emergências emancipatórias na Licenciatura em Educação do Campo da UFV.* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Viçosa.

Lima, S. L. P. (2017). *A alternância na Licenciatura em Educação do Campo: representações sociais dos docentes da UFV.* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Viçosa.

Lopes, N. C. (2016). *Trajetórias Escolares dos Licenciandos em Educação do Campo da UFV.* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Viçosa.

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

Molina, M. C. (2015). Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. *Educar em Revista*, (55), 145-166.

Molina, M. C. (2017). Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. *Educação & Sociedade*, 38(140), 587-609.

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.) *Licenciatura em Educação do Campo: Registros e Reflexões a partir das Experiências Piloto* (pp. 35-61). Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora.

Molina, M. C., & Sá, L. M. (2012). Licenciatura em Educação do Campo. In Caldart, R. S., Pereira, I. B., Alentejano, P., & Frigotto, G. (Org.) *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 468-474). Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular.

Nez, E., & Silva, V. N. (2010) A importância dos saberes pedagógicos na prática dos professores da educação superior. *Revista da Faculdade de Educação*, (14).

Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO. (Janeiro de 2013). Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=132_14-documento-orientador-do-pronacampo-pdf&Itemid=30192.

Queiroz, V., & Maia, H. (2014). Saberes didático-pedagógicos: sentidos atribuídos por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. In *Anais do Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*. Fortaleza.

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, DF: Líber Livro.

Silva, L. H. (2003). *As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias?* Viçosa, MG: UFV.

Sousa, A. P. F. (2014). *Práticas Pedagógicas em Alternância: contribuição ao estudo do trabalho docente na Escola Família Agrícola de São João do*

Garrafão, Espírito Santo. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Viçosa.

Tardif, M. (2007). *Saberes docentes e formação profissional.* Petrópolis, RJ: Vozes.

Universidade Federal De Viçosa. (2014). *Projeto Político Pedagógico: Curso de Licenciatura em Educação do Campo.*

ⁱ The term monitor is used to refer to the educators in the EFAs.

Article Information

Received on September 18th, 2018

Accepted on October 21th, 2018

Published on November 15th, 2018

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 published.

Conflict of Interest: None reported.

Orcid

Diego Gonzaga Duarte da Silva

 <http://orcid.org/0000-0003-3999-1828>

Lourdes Helena da Silva

 <http://orcid.org/0000-0003-1837-7335>

How to cite this article

APA

Silva, D. G. D., & Silva, L. H. (2018). Licentiate Degree in Rural Education: contributions to training monitors of Agricultural Family Schools. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 3(3), 891-910. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n2p891>

ABNT

SILVA, D. G. D.; SILVA, L. H. Licentiate Degree in Rural Education: contributions to training monitors of Agricultural Family Schools. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 3, n. 3, set./dez., p. 891-910, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n2p891>

Escolas com classes multisseriadas no município de Santa Maria de Jetibá-ES: memórias na mediação fotográfica

Juber Helena Baldotto Delboni¹, Gerda Margit Schütz Foerste²

¹Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. Programa de Pós-Graduação em Educação. Av. Fernando Ferrari, 514 - Goiabeiras. Vitória - ES. Brasil. ²Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

Autor para correspondência/Author for correspondence: juberhelena@hotmail.com

RESUMO. Este estudo objetiva compreender os processos de constituição das escolas multisseriadas e os sentidos que lhes são atribuídos junto às comunidades do campo. Busca, nos acervos fotográficos de antigos professores e famílias da comunidade, as memórias dos sujeitos que fazem a história local (Halbwachs, 2006; Le Goff, 1992; Pollak, 1989, 1992). Revisa o campo da produção imagética e aprofunda a análise da fotografia como fonte histórica. Ao mesmo tempo, busca na materialidade das fotografias, como mediação (Ciavatta, 2002, 2008, 2009), as particularidades de sujeitos contextualizados, que produzem a história. Com essa reflexão, propõe situar o debate para além da concepção equivocada de que as escolas multisseriadas são espaços de atraso ou de “anomalia” no sistema educacional. Mas ao contrário, são espaços vivos de produção da vida, que dialogam com culturas e saberes de agricultores familiares das comunidades do campo.

Palavras-chave: Escola Multisseriada, Memória, Imagem Fotográfica, Mediação.

Schools with multi-graded classes in the municipality of Santa Maria de Jetibá-ES: memories on photographic mediation

ABSTRACT. This study aims to understand the processes of formation of multi-graded schools and the directions that they are given by the communities in the country side. The search in photo collections of former teachers and families of these communities, the memories of the subjects that make local history (Halbwachs, 2006; Le Goff, 1992; Pollak, 1989, 1992). They revisit the field imagery production and deepen the analysis of photography as a historical source. At the same time, searching the materiality of the photographs, as mediation (Ciavatta, 2002, 2008, 2009), the particularities of the subjects in context, to produce the story. With this consideration, it is proposed to place the debate beyond the misconception that multi-graded schools are delayed or spaces of "anomaly" in the educational system. But on the other hand, they are living spaces of production of life, dialogue with cultures and knowledge of family farmers in the field.

Keywords: School Multi-Graded, Memory, Photographic Image, Mediation.

Escuelas con clases multi seriada en el municipio de Santa María de Jetibá-ES: memorias sobre la mediación fotográfica

RESUMEN. Este estudio intenta comprender los procesos de formación de las escuelas multiseriadas y las instrucciones son dadas por las comunidades en el campo. El busca en colecciones de fotos de antiguos maestros y familias en la comunidad, los recuerdos de los sujetos que hacen la historia local (Halbwachs, 2006; Le Goff, 1992; Pollak, 1989, 1992). Repasa las imágenes de campo de producción y profundiza el análisis de la fotografía como fuente histórica. Al mismo tiempo, buscar la materialidad de las fotografías, como mediación (Ciavatta, 2002, 2008, 2009), las particularidades de los sujetos en contexto, al producir la historia. Con esta consideración, se propuso hacer el debate además de la idea errónea de multiseriadas las escuelas se retrasan o espacios de "anomalía" en el sistema educativo. Pero por el contrario, son espacios de producción de la vida, diálogo con las culturas y el conocimiento de los agricultores familiares en el campo.

Palabras clave: Escuela Multiseriada, Memoria, Imagen Fotográfica, Mediación.

Introdução

As escolas com classes multisseriadas constituem uma das mais antigas formas de escolarização dos filhos de trabalhadores do campo. Caracterizam-se pela organização dos alunos em uma ou mais classes, nas quais concomitantemente, um professor faz a mediação de processos de produção de conhecimento com crianças de diferentes séries, em idades e estágios de compreensão da realidade. São experiências de educação, predominantemente em contextos com baixa densidade populacional e por omissão do Estado e consequente negligência de políticas públicas, a oferta de educação escolar, muitas vezes fica a desejar, contribuindo para uma imagem negativa sobre essas escolas.

Essas classes acolhem e cultivam diversidades culturais, contribuindo assim para o fortalecimento de línguas minoritárias, identidades de povos e comunidades tradicionais. Com isso, podemos dizer que a permanência de escolas com classes multisseriadas no campo, contribui para o fortalecimento da comunidade em que estão inseridas. Do mesmo modo, é possível dizer que o enfraquecimento e a fragmentação do espaço comunitário do campo são

acelerados com o fechamento das escolas multisseriadas e o deslocamento da formação das novas gerações para as chamadas “escolas da cidade”, supostamente mais equipadas e com equipes de elevada qualificação profissional.

Este artigo resulta de uma pesquisa de mestrado desenvolvida em 2015 e 2016 junto a uma escola multisseriada na comunidade de Caramuru, município de Santa Maria de Jetibá, Espírito Santo. Este município tem sua economia sustentada na agricultura familiar e a escola do campo é uma das principais formas de escolarização das comunidades campesinas, uma vez que, das 46 escolas da rede municipal, 39 estão localizadas no campo e destas, 29 são escolas com classes multisseriadas. Desde o ano de 2013, em decorrência do processo de nucleação, foram paralisadas seis escolas no município, sob a alegação da diminuição do número de alunos. No entanto, observa-se a permanência de um grande número de escolas com classes multisseriadas no campo, nesse município, representando uma peculiaridade intimamente relacionada à organização social e cultural do município.

A população local descendente do povo tradicional pomerano, cuja chegada ao Brasil ocorreu há mais de 150 anos, quando desembarcaram no Porto de

Vitória, em 1859, e navegaram pelo Rio Santa Maria até chegar às montanhas capixabas – as assim chamadas “terras frias” –, de onde seguiram posteriormente para as “terras quentes” do Espírito Santo (Laranja da Terra, Pancas, Vila Pavão, Vila Valério, entre outros), bem como para Minas Gerais, Paraná, Rondônia etc. Nas comunidades onde vivem os pomeranos, fala-se o pomerano, língua minoritária de imigração.

O estudo apresentado nesse artigo aborda a escola com classes multisseriadas a partir das memórias mediadas pela imagem fotográfica. A imagem analisada é de uma sala multisseriada da Escola Municipal Unidocente João Guilherme Germano Borchard, criada em 1959 na comunidade pomerana de Jequitibá, Caramuru, no município de Santa Maria de Jetibá. Assim, o texto que segue apresenta uma breve discussão a partir dos processos históricos que dimensionam as escolas multisseriadas em cenário nacional, para, em seguida, analisar a imagem como mediação das memórias (Ciavatta, 2002, 2010; Foerste & Schütz-Foerste, 2012) dos sujeitos na escola multisseriada, através desse estudo.

A pergunta e os objetivos de investigação

A pergunta, como a imagem fotográfica da EMUEF João Guilherme Germano Borchardt faz a mediação das memórias dos sujeitos sobre a escola multisseriada na comunidade campesina, em Santa Maria de Jetibá-ES? Orienta esta investigação. Objetiva-se analisar, através de uma imagem, presente no acervo fotográfico da primeira professora da escola, a mediação das memórias de antigas professoras, lideranças locais e ex-alunos da escola. Para tanto, desenvolveu-se estudo no qual a fotografia constituiu fonte de pesquisa (Ciavatta, 2002, 2008, 2009; Schütz-Foerste, et al., 2014) juntamente com depoimentos orais. Os depoimentos foram disponibilizados pelos participantes da pesquisa em roda de conversa e entrevistas que aconteceram durante o período de junho a dezembro de 2015. Utilizaremos, nesse artigo, as iniciais ou pseudônimos para identificar dos sujeitos diretamente envolvidos na pesquisa.

Na perspectiva de investigação sobre a imagem como mediação, destacamos o grupo de pesquisas *Imagens Tecnologias e Infâncias*, do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, que desenvolve estudos sobre as imagens como mediadoras dos processos formativos e no cultivo de memórias e narrativas (Souza, 2014; Schütz-Foerste,

2004; Schütz-Foerste et al., 2014; Schütz-Foerste, et al., 2015; Delboni, 2016). A partir das pesquisas desenvolvidas por esse grupo, foi possível aprofundar leituras sobre fotografia como fonte histórica e a mediação nas pesquisas em ciências humanas. Contudo, constatamos que pesquisas que contemplam as escolas do campo ainda são escassas. A maior parte dos trabalhos está relacionada aos registros fotográficos, enquanto ilustração. Nesse sentido, reiteramos a necessidade de se cultivar a memória das escolas multisseriadas, penalizadas pela fragmentação dos registros, principalmente os fotográficos. Sinalizamos também a necessidade de avançar em estudos com a mediação imagética para além da função meramente ilustrativa. Assim sendo, o texto que segue analisa as memórias da escola de classes multisseriada, mediadas pela imagem fotográfica.

O estudo buscou fundamentar-se na premissa de que o passado integra o tempo presente, ressignificando-o em direção a um tempo futuro (Ciavatta, 2010). Contudo, o elo entre imagem, memória e história muitas vezes não se faz presente no cotidiano das escolas, uma vez que as escolas carecem de fontes documentais, como fotografias e outros registros históricos. Conforme Ciavatta (2010, p. 16), além da carência de registros, há nas

escolas, a predominância da cultura oral.

A carência de tempo, espaço, de recursos financeiros e humanos especializados para o trabalho de arquivo e também a tradição das gerações sem história própria, de uma sociedade colonizada e autoritária, nos subtraíram o gesto e o cultivo pela memória.

Nas escolas de classes multisseriadas, esse problema é ainda maior, devido ao constante ir e vir de professores não residentes na comunidade e às trocas de docentes a cada ano. Isso faz com que muitas escolas careçam de registros de seu passado, principalmente de fotografias, e quando as têm, essas estão nas mãos de professores que mantém em sua guarda. Dessa forma, não há a continuidade dos registros, com história documentada em fontes materiais sobre as escolas. Sem uma memória documentada, as escolas multisseriadas perdem suas referências e identidades que justificam sua existência e permanência nos contextos campesinos. A comunidade que não se reconhece na escola afasta-se, enquanto que aquela que cultiva suas memórias intensifica seus vínculos com aquele espaço, significando-o de diferentes formas, conforme discutiremos à frente.

Essa constatação reforça nossa hipótese sobre a importância das escolas multisseriadas na comunidade escolar, mediada pelas narrativas e imagens para o

cultivo de memórias desses espaços. Defendemos a ideia de que comunidades com vínculo forte e comprometidas com as lutas históricas pelas escolas do campo são resistentes ao fechamento das escolas multisseriadas. Assim, no presente artigo destaca-se o papel dessas escolas no contexto comunitário. Considerando o tema deste estudo, discorreremos a seguir sobre as bases históricas ligadas à gênese das escolas multisseriadas no Brasil.

Sobre as escolas multisseriadas

A educação escolar no Brasil, historicamente foi negada aos filhos dos trabalhadores, sejam do campo ou da cidade. Como herança dos primeiros modelos de educação implantados no país, traz as marcas de uma sociedade colonial e escravocrata, onde as oportunidades nunca foram iguais para todos. As primeiras iniciativas educacionais no Brasil foram introduzidas nos tempos da colônia pelos padres que percorriam aldeias e promoviam a catequização dos índios. Ferri (1994, p. 28) destaca que “durante os anos de 1500 a 1759 – quase três séculos – os jesuítas foram os únicos a manter as pouquíssimas oportunidades escolares existentes, não atingindo mais de três mil alunos, divididos entre o aldeamento dos índios e ‘colégios para os colonos’”.

A proposta educacional dos jesuítas consistia de práticas de pregação e alfabetização dos indígenas, ensino de artes e ofícios para os indígenas e africanos escravizados e ensino de gramática latina para os filhos dos colonizadores brancos, podendo ainda, os destinados a esta área, serem mais tarde encaminhados ao ensino superior na Europa. Apoiados pela Coroa portuguesa, os jesuítas construíram vários colégios ao longo do território nacional que constituíam a base administrativa das atividades dos religiosos e foram as primeiras referências de sociabilidade da civilização cristã, consolidando assim um sistema de ensino destinado à elite colonial (Veiga, 2007).

Os jesuítas permaneceram no Brasil e mantiveram predomínio na oferta de educação até 1759, quando foram expulsos pelo Marquês de Pombal. Os colégios jesuítas foram fechados e foram introduzidas as aulas régias mantidas pela Coroa. O intento iluminista das mudanças visava libertar a educação do monopólio dos jesuítas, cujo ensino se mantinha preso a Aristóteles e avesso aos métodos modernos de fazer ciência e situar Portugal e suas colônias rumo ao desenvolvimento, partilhando com os demais países europeus as transformações econômicas, políticas e culturais originadas a partir do Iluminismo (Saviani, 2013).

No Brasil, a criação das aulas régias deu-se em ritmo lento, pela falta de recursos financeiros, o que ocasionava no atraso na contratação de professores, atraso no pagamento dos salários e ausência de livros didáticos. Conforme Saviani (2013), as aulas régias foram se estendendo no Brasil, embora enfrentando condições precárias, funcionavam em regra na casa dos próprios professores.

Assim, surge o ensino multisseriado no Brasil, tendo sua origem nas primeiras iniciativas de escolas no período colonial, as escolas de primeiras letras, ou as “escolas de improviso”, denominação dada por Faria Filho e Vidal (2000). Nessas escolas, o professor era contratado pelo governo e o funcionamento se dava em locais improvisados ou alugados. Havia também as escolas domésticas ou particulares organizadas em residências, com professores contratados por um grupo de famílias de um determinado local.

Essa forma de organização do ensino permaneceu também durante o período colonial e tomou força com a implantação do método mútuo em 1827. O método mútuo, amplamente utilizado na Europa, foi difundido como uma grande inovação educacional, que tornaria o ensino mais eficiente, rápido e menos dispendioso. O método possibilitava, segundo seus defensores, que um único professor

ministrasse aulas para dezenas ou centenas de alunos de diferentes níveis e idades, contando com a ajuda de alunos-monitores (Faria Filho & Vidal, 2000).

Com a implantação da República, disseminou-se o modelo de grupo escolar. Conforme analisado por Shueler e Magaldi (2009), a partir do modelo da escola primária experimental paulista, foram instalados grupos escolares em diversas cidades de diferentes estados do país. Adotando uma arquitetura monumental e o modelo de ensino seriado, esses estabelecimentos de ensino eram considerados, pelos reformadores, como superior à das escolas unitárias (escolas isoladas)ⁱ, o que lhes conferia visibilidade pública e prestígio social, consolidando o ideal de escola pública elementar, assumindo a posição de *escola de verdade*. Contudo, em várias localidades do país, devido aos altos custos de implantação dos grupos escolares, esse modelo de escola conviveu no primeiro período republicano com antigas formas e práticas de escolarização, herdadas dos *oitocentos*, como as escolas isoladas e multisseriadas, e a educação familiar e doméstica, assim também o modelo de escolas reunidasⁱⁱ, que assumiu uma configuração mais complexa para adaptar-se ao novo sistema, porém mantendo a multisseriação.

Locatelli (2012) observa que, no

Espírito Santo, a instalação dos grupos escolares entre os anos de 1908 a 1930, foi associada a uma pretendida modernização dos espaços urbanos. Nessa lógica, a instalação dos grupos escolares foi possível em determinados municípios com práticas históricas de mobilização política acerca da implantação da República e pelo prestígio de suas economias voltadas para a produção cafeeira. Dessa forma, a implantação dos grupos escolares foi determinada por práticas de interesses restritos, como símbolo do moderno que as cidades buscavam, compreendendo também os novos espaços e tempos escolares, do que “o desenvolvimento e a expansão do conjunto de inovações do ensino que se encontrava em curso, haja vista o número reduzido destas escolas implantadas e o tímido investimento feito na construção da maioria” (Locatelli, 2012, p. 200).

Conforme a autora, na Lei 545/1909, que tratava da instrução pública no Estado do Espírito Santo, as escolas eram localizadas por entrâncias, cujo termo designava as sedes onde as escolas estavam localizadas: primeira entrância: escolas urbanas do município da Capital; segunda entrância: escolas situadas num raio de 6 km do centro da Capital, das cidades de Cachoeiro de Itapemirim, Porto do Cachoeiro, São Mateus e Espírito

Santo; terceira entrância: escolas das sedes dos outros municípios e das povoações que tivessem sido sede de municípios e; quarta entrância: as demais escolas (Locatelli, 2012).

A tentativa do governo estadual de modernizar o ensino capixaba pela disposição de uma nova configuração da arquitetura escolar no período, de acordo com Locatelli (2012), concorreu com a necessária criação e funcionamento das escolas isoladas no Estado. Mesmo com os avanços empreendidos na implantação dos grupos escolares capixabas, nos anos de 1940, havia predominância das escolas isoladas (92,41%) com relação aos grupos escolares. Dessa forma, tanto pela localidade onde os grupos escolares puderam ser instalados, quanto à origem social e o número de alunos que puderam se beneficiar das novas orientações pedagógicas proclamadas, o atendimento em grupo escolar ficou restrito a um pequeno grupo político e social que pode comandar e usufruir da infraestrutura instalada no período.

Os grupos escolares trouxeram duas novidades: uma arquitetura própria, especialmente edificada para fins de escolarização e a difusão de um modelo de ensino pautado na racionalização do tempo e do espaço escolar, com controle do conteúdo e da aprendizagem através da

implantação de um sistema de avaliação. Outro aspecto introduzido é a classificação dos alunos pelo nível de conhecimento em agrupamentos supostamente homogêneos.

Para Saviani (2013, p. 175), o significado pedagógico da implantação dos grupos escolares foi que se a homogeneização do ensino possibilitava um melhor rendimento escolar, por outro lado, essa forma de organização conduzia aos mais refinados mecanismos de seleção, com altos padrões de exigência escolar, determinando aumento da reprovação escolar nas primeiras séries; “no fundo era uma escola mais eficiente para o objetivo de seleção e formação das elites”. A cultura escolar elaborada a partir do modelo dos grupos escolares atravessou o século XX, constituindo-se como referência do modelo de escola que temos hoje, seriação das classes, utilização racionada do tempo escolar, controle sistemático do trabalho dos professores, e “é nesse com esse caldo de cultura que ainda hoje se elaboram as reflexões pedagógicas, mesmo aquelas que se apresentam, mais uma vez de costas para o passado e antecipadoras de um futuro grandioso” (Faria Filho & Vidal, 2000, p. 27).

Neste contexto, as escolas de classes multisseriadas ainda hoje se apresentam como alternativa de escolarização dos filhos de trabalhadores do campo e são, em

grande parte, espaços de resistência ao modelo desenvolvimentista também direcionado ao campo. Estão fortemente relacionadas às comunidades de agricultores familiares que resistem ao fechamento dessas. Contudo, a projeção de ações futuras para a educação do campo necessita revisitar o passado e discutir que papéis a escola de classes multisseriadas desempenha na comunidade e como esta significa e ressignifica seu espaço. Neste sentido, o texto que segue, busca analisar através da imagem como mediação (Ciavatta, 2002, 2008, 2009), o papel histórico dessas escolas em contexto campesino.

A imagem fotográfica como mediação de processos históricos: o caso da escola de classes multisseriadas em Santa Maria de Jetibá

A realidade dos fenômenos sociais não se revela de forma imediata, mas de forma fetichizada pelo mundo das aparências (Kosik, 1976). Sendo assim, a fotografia não se esgota na mensagem imediata, porque silenciosamente ela guarda um mundo que precisa ser revelado. Buscamos então, a partir de uma imagem, estabelecer as conexões temporais que determinam nosso objeto de estudo: as escolas multisseriadas em comunidades de cultura pomerana.

Além disso, as imagens fotográficas são o ponto de partida para a memória, sintetizando o sentimento de pertencimento a um grupo, a um lugar, a um passado. Nesse sentido, a fotografia, junto com outras fontes compõe a textualidade de uma época. Assim, por meio da apresentação da imagem fotográfica da

inauguração da primeira sala de aula da Escola Singular Fazenda Borchardt em momentos de entrevistas e roda de conversa com os sujeitos da pesquisa, procuramos compreender os processos históricos relacionados às escolas multisseriadas nas comunidades pomeranas em Santa Maria de Jetibá-ES.

Imagen 1 - Inauguração da Escola Singular Fazenda Borchardt, em 13 de outubro de 1959.



Fonte: acervo da professora D.G.H. / fotografia 17 cm x 23 cm, em preto e branco, produzida pelo Serviço de Cinema, Rádio e Teatro da Secretaria da Educação e Cultura do Estado do Espírito Santo.

Crianças em pé numa sala em meio a bancos, tábua e caixotes de madeira. Os meninos vestem camisas brancas e bermudas até o joelho. Três meninas aparecem na fotografia, vestindo blusas brancas e saias franzidas. A maioria usa uma gravatinha com uma ou duas listas, exceto o menininho que está no banco da frente com suspensório em xis e de outro

no banco de trás. Os meninos maiores usam cintos e todos aparecem descalços. Ao fundo aparecem homens bem vestidos e um deles com gravata. Pela porta aparecem homens, a maioria de chapéu, que parecem querer observar o que está acontecendo no interior da sala. Nas paredes brancas da sala, um cartaz com uma gravura tem o título “A primavera

chegou”.

A cena congelada na imagem é a cerimônia de inauguração, em 1959, da Emuef João Germano Guilherme Borchardt, na época denominada Escola Singular Fazenda Borchardt. Esta escola, assim como outras criadas neste período, tinha o objetivo de proporcionar o ensino na língua portuguesa, substituindo o ensino em alemão promovido pelas escolas comunitárias, que até o final da década de 1930 eram a única alternativa de educação oferecida na região, tendo grande participação da comunidade e forte influência da Igreja Luterana. Com o fechamento das escolas comunitárias no período da nacionalização do ensino e a criação de escolas pelo governo não atendeu às necessidades das comunidades. A maior parte da população do município ficou sem estudar. As poucas escolas ficavam muitos distantes.

No caso da comunidade de Jequitibá, em Caramuru, apenas alguns alunos frequentavam a escola de Rio das Pedras, percorrendo uma distância de mais de 6 km. A filha do Sr. João Borchardt era uma dessas crianças, motivo pelo qual, seu pai e outras famílias se empenharam na criação dessa escola. Em reunião com a comunidade, o tema foi aprovado, e a escola foi construída, em regime de mutirão, por Emílio Holz, Augusto

Treichel e Emílio Knaak no terreno doado por João Borchardt, com apoio de deputado estadual, Francisco Schwarz, filho da região de Caramuru. Foi indicada como professora a jovem D.G.H. A escola iniciou as atividades no dia 29 de agosto de 1958, com matrícula de quarenta e dois alunos, vinte e um meninos e vinte e uma meninas.

No período de criação, a escola foi chamada de Escola Singular Fazenda Borchardt. Singular, era a denominação dada às escolas de apenas uma sala e Fazenda Borchardt, como homenagem ao líder comunitário e doador do terreno João Guilherme Germano Borchardt. A denominação “fazenda” para as escolas rurais desconsiderava a característica do sistema de pequenas propriedades de agricultura familiar, dos territórios de imigração. O relato da primeira professora D.G.H. também evidencia os objetivos da criação da escola na comunidade:

A escola nasceu do desejo do casal de agricultores pomeranos João Borchardt e sua esposa Laura Hartwig de ter uma escola de ensino público em língua portuguesa, pois na época só existia na comunidade o ensino em alemão aplicado pelos pastores (Professora D.G.H., 2015).

A criação da escola Emuef João Guilherme Germano Borchardt, assim como as outras escolas criadas no período, conformava um modelo de educação

voltado à integração do povo à nação. Especialmente, a partir do governo Vargas, intensificou-se o controle do Estado sobre as escolas, pois era necessário organizá-las de acordo com os interesses republicanos, como maior domínio estatal. A inauguração da escola foi um acontecimento histórico na comunidade, organizado pela comitiva governamental. Conforme o relato da professora, a comunidade ficou admirada com o cinema trazido pela comitiva do governo estadual:

A caravana trouxe para a festa um filme, através do interventor que admirou toda a comunidade presente, por nunca o terem apreciado. Isso só foi possível porque na propriedade do Sr. João havia energia privativa, movida pela corrente de água que Deus forneceu e o homem soube utilizar (Professora D.G.H., 2015).

A fotografia deixa-nos ver e ao mesmo tempo esconde situações que apenas os sujeitos e suas narrativas revelam, em num jogo de claro e escuro, aparência e essência. Ao analisar uma fotografia, é preciso fazer a arqueologia do material e ir além do aparente (Kosik, 1976). A fotografia da inauguração da Emuef João Guilherme Germano Borchardt projeta o modelo de escola apregoado pelos republicanos, a criação da identidade nacional e a homogeneização cultural e linguística. A presença das autoridades na fotografia reflete o domínio ideológico que se queria ter sobre as

populações étnicas, para implantar o nacionalismo. A fotografia projeta também o modelo da escola republicana nas crianças uniformizadas, na separação de meninos e meninas em lados diferentes da sala, nas crianças penteadas e em posição de respeito para cantar o hino, mas não conseguem esconder a origem humilde dos imigrantes pomeranos com seus pés descalços e o descaso com a escola rural, funcionando com caixotes improvisados para servir de carteiras. “Em 13 de outubro de 1959 foi inaugurada a sala comunitária. Alguns alunos já com listinhas nas gravatas que na época era o orgulho do uniforme: masculino, calça azul e camisa branca e feminino, saia vermelha pregueada e blusa branca” (professora D.G.H., 2015).

Tentamos descongelar a cena, penetrar além da superfície do papel fotográfico e fomos atraídos pelo olhar do menininho de suspensório. Conforme nos disseram os integrantes da roda de conversa, este menininho não tinha a idade para a matrícula e por isso não ostentava a gravatinha, mas frequentava a escola. Grande era o anseio pela escola que demorou a chegar. Os alunos da fotografia se situam nas várias idades da infância, alguns quase adolescentes, mas todos no primeiro e segundo ano, conforme as listinhas nas gravatinhas do uniforme, que

serviam para indicar o ano em que os alunos estavam. Alguns já haviam cursado o primeiro ano em outra escola distante, mas a maioria nunca havia estudado.

Para os ex-alunos da escola, esta fotografia provoca emoções de satisfação, de boas lembranças do tempo de criança, expressas nos risos e burburinhos. Dona S.P., que só fala em pomerano, fez o seguinte relato, traduzido por E.G., servente da escola.

No dia da prova, a professora trazia um potinho de tinta e cada criança ia lá e molhava a ponta da caneta, era uma caneta diferente. Então aquele dia era um dia especial, porque só naquele dia as crianças escreviam de caneta (registros de pesquisa a partir da Roda de Conversa).

Para S.B.U e G.B., profissionais que atuaram no acompanhamento das escolas rurais, a fotografia remete a um tempo “muito difícil”, onde implantar o ensino público implicava em primeiro lugar em manter as escolas abertas, uma vez que não havia professores e em segundo lugar, o convencimento dos pais sobre a educação dos filhos. Dona S.B.U., foi a primeira professora pomerana com habilitação a atuar nas escolas do município. Primeiro como professora da Escola Vítor Ponath em Alto São Sebastião e depois como diretora da escola Graça Aranha, onde exercia também a função de delegada de ensinoⁱⁱⁱ e supervisora, o que incluía o

acompanhamento das escolas do interior, função assumida mais tarde pela sobrinha G.B.

Foi muito difícil porque a gente não tinha professor do local, todos vinham de fora, de Vitória, de Itarana, de Santa Teresa. De todos os lugares onde tinha alguém, a gente catava e botava nessas escolas, que era a época de Maria Alice, Sueli, essa turma toda. A Sueli, por exemplo, veio de Vitória, a Maria Alice do Guilherme, ela veio de Santa Teresa. Por isso ela sempre diz, eu devo muito meu casamento a você. E aí eu botei ela no Garrafão, ela conheceu o marido dela e acabou casando, Sueli foi a mesma coisa, conheceu o Ademar (S.B.U., 2015).

A frequência dos professores também era um problema. Não havia estradas, o que dificultava o acesso às escolas interferindo no cumprimento do calendário escolar.

Então pra essas professoras virem de Vitória, nem estrada daqui pra Santa Leopoldina tinha, nem estrada de Santa Leopoldina pra Vitória tinha. Então pra vir elas tinham que pegar caminhão de verdura que eram raros, vinham de Vitória, então a gente tinha conhecimento com esses motoristas, não tinha tantos moradores, e que deixavam a professora na escola. E a professora ficava nessa família, então. E quando a professora vinha na segunda-feira, já não dava pra ela trabalhar e aí fim de semana, ela queria passar com a família, porque na comunidade, pra quem era de lugar mais evoluído, era triste ficar na comunidade. Primeiro por causa da língua, que não sabiam falar, o pomerano e, naquela época, só falavam praticamente o pomerano, muito, muito difícil. Hoje em dia,

ninguém mais faria isso, não. Aí, elas queriam ir pra casa delas no fim de semana, algumas porque eram casadas, tinham deixado os filhos... Outras, quando o proprietário da escola passava a gostar do trabalho delas, arranjava até um local pra ela fazer a casinha e passar a morar na comunidade, aí melhorava (S. B. U., 2015).

Com o passar do tempo intensificou-se a resistência dos pais à escolarização dos filhos, pois não aceitavam a rígida proibição da língua pomerana, imposta desde o governo nacionalista de Vargas. A proibição da língua foi traumática na organização social e comunitária do povo pomerano, interferindo no processo de escolarização até os dias atuais.

Eles não gostavam de mandar pra escola porque tinham receio dos brasileiros. Eu lembro que logo que comecei eles falavam assim: e se os brasileiros vierem e mandarem a gente embora daqui. Porque houve uma época, eu não sei nos anos 30, 40, em que o governo proibiu os pomeranos de se comunicarem. Depois da guerra de 1945, veio uma notícia de que os brasileiros iriam invadir as colônias alemãs. Eu não sei qual o propósito final, eu não sei. Eu entendia sempre da mamãe que era pra amedrontar as pessoas. Então a gente viveu assim muito... O pomerano se isolou muito justamente porque tinha medo dos brasileiros. Eu tive muito medo dos brasileiros. As professoras também não sabiam. Hoje não, hoje muitos professores falam pomerano na escola. Há esse contato mais familiar. Antes não. Os professores vinham de Vitória, de Santa Leopoldina e se comunicavam na língua nacional (G. B., 2015).

Outro fator que interferia na frequência era à distância. Havia poucas escolas e os pais não mandavam os filhos para a escola em função dela. Conforme G.B., a região de Garrafão apresentava os maiores problemas com relação à frequência dos alunos e professores e por isso eram priorizadas nas visitas de supervisão. Onde não havia esses problemas, as visitas eram raras, pois não havia carro disponível para esse serviço e era preciso alugar um *jeep* para chegar às escolas.

Nesse período foram construídas várias escolas no município. Em 1962, na gestão do governador Carlos Lindenberg e do prefeito Argeo Uliana, esposo de D. S., foi construído o novo prédio da Escola Singular Fazenda Borchardt, também em terreno doado pelo Sr. João Borchardt, onde a escola funciona até os dias atuais. Era comum à época, a doação de terreno para construção de escolas, assim como a doação dos pais de dias de serviço, diminuindo os custos da construção, como nos relatou Dona S.B.U.:

Na época a gente motivava a comunidade a construir as escolas e quando a gente conseguia o dinheiro do estado pra construir, o povo se reunia e construía e cuidava, porque eu incentivava muito, eu dizia, olha isso aí é patrimônio de vocês, isso é da comunidade, quanto mais vocês cuidarem, mais tempo vai aguentar e os filhos de vocês vão poder usufruir disso e graças a Deus eu consegui

isso, em todas as escolas (S.B.U., 2015).

Em 18 de março de 1963, no Diário Oficial, pela Portaria nº 2.324, saiu à nomeação e lotação da orientadora D.G.H., para exercer o cargo de docente de emergência na Escola Singular Fazenda Borchardt, permanecendo até o ano de 1966, quando se remove para a Escola Singular Jetibá, hoje Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Frederico Boldt.

Como já mencionado, a falta de professores era grande no campo. Os professores recém-formados escolhiam as escolas rurais apenas como um meio de melhorar seus currículos para se removerem e ocuparem definitivamente espaços nas escolas das cidades. Dessa forma, no período de 1967 a 1972, a Escola Singular Fazenda Borchardt recebeu professoras vindas de Vila Velha e Vitória. As professoras enfrentavam muitas dificuldades, vinham de ônibus e tinham que andar a pé um trajeto de três horas para chegar à comunidade, onde ficavam durante a semana, hospedadas na casa da família do Senhor João Borchardt. Além do trajeto até a escola, essas professoras enfrentavam a diferença cultural, que muitas vezes era uma barreira que dificultava a permanência das mesmas na comunidade. Quanto à primeira, S.M.S, a

professora D.G.H. relata: “S.M.S sofreu muito, era discriminada pela comunidade por não entender o pomerano, era negra e obesa. Era uma pessoa meiga e não se importava com as gozações, gostava muito dos pomeranos e trabalhou três anos na comunidade” (relato escrito sobre a história da escola).

A segunda delas, S. S.V., no relato da professora D.G.H., não se dava muito bem no local, porque não fazia amizade com as pessoas. Ela faltava muito e mesmo assim permaneceu como professora da escola por vários anos. Em 1973 ela não retornou e a escola ficou fechada até abril por falta de professor. Frente a este fato, o Sr. João Borchardt tomou as providências e indicou sua filha M.B.T. para dar aulas até o final do ano. No ano seguinte, assumiu a escola, a professora A.K, de Santa Leopoldina, que, em meio a várias substituições, permaneceu até 1976. Em 1977, a escola ficou fechada até agosto, por falta de professor e novamente a professora M.B.T. assumiu a escola, desta vez, permanecendo até sua aposentadoria.

Tudo era muito difícil, sempre houve um número de alunos elevado, classe multisseriada, não havia servente, a merenda e a faxina eram feitas pela professora. O fogão era à lenha que os alunos catavam pelo caminho. Por muito tempo, a escola ficou sem água encanada. Para beber pegavam da casa do vizinho e para a faxina buscavam a água do rio que passava próximo à escola. Não havia energia

elétrica na comunidade e o único meio de comunicação era o rádio à pilha (professora M.B.T., 2015).

A carência de professores era suprida com a contratação de professores leigos, que se habilitaram em serviço por meio de convênio da Secretaria Municipal de Educação com a Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo, via Projeto de Habilitação de Professores não Titulados (Hapront), no qual as professoras D.G.H. e M.B.T. ingressaram em 1978, concluindo seus estudos em outubro de 1981.

Conforme relato da ex-secretária municipal de educação Z.F.P., no ano de 1982 foram reabertas 23 escolas que estavam fechadas por falta de professor. Desses, 22 eram localizadas no Distrito de Santa Maria de Jetibá, sendo a maioria na região de Garrafão, e apenas uma em Santa Leopoldina. A abertura dessas escolas só foi possível devido ao convênio de integração firmado entre Estado e Prefeitura de Santa Leopoldina, desde 1980. Em 1982 o estado deu concurso e nomeou professores concursados. Dessa forma, muitas escolas receberam professores concursados e contratados. Nesse período, praticamente todas as escolas eram estaduais, havendo apenas duas escolas municipais.

E assim, nós reabrimos todas as 23 escolas, além dessas 23 escolas que estavam com o ano letivo

incompleto, nós abrimos várias outras escolas que estavam fechadas. Umas estavam fechadas há seis anos, outras há quatro anos, outras há oito anos... Então, todos os professores que estavam dando aula e que não eram habilitados foram fazer o Hapront. Só que, na época, a secretaria só pode colocar pra fazer o Hapront quem já estava trabalhando e não era habilitado. As demais escolas continuaram fechadas, porque não tinha professor habilitado. Em 1984, com as aberturas de escolas o que nós fizemos? Nós pegamos e colocamos professores não habilitados e começamos a dar curso de capacitação e monitorava esses professores através do serviço de supervisão. Daí eu tive que contratar mais supervisoras, porque na verdade não tinha tanta supervisora formada também (Z.F.P., 2015).

A professora M. guarda ainda alguns materiais que eram elaborados pela Secretaria de Educação para dar suporte ao trabalho dos professores. São apostilas reproduzidas em mimeógrafo, que eram o recurso disponível na época para a duplicação do material pedagógico e correspondências para as escolas. As apostilas eram baseadas no método de alfabetização das cartilhas, organizadas por famílias silábicas.

Eu guardei algum material. Talvez você se lembre dessa cartilha: Festa das Letras? (*M. mostra uma apostila de atividades, cuja capa reproduz a capa da cartilha*). Então, a gente teve que se virar com isso. E às vezes a gente não dava conta. Tinha os alunos que não acompanhavam, tinham dificuldade. Depois, mais tarde, foi mudando as coisas, a gente podia escolher o que trabalhar. Eu

acho que isso foi muito válido. Isso aqui não me ajudou muito. E depois disso foi uma apostila que surgiu de outro livro. Que começava pelo “A”... E tem outra aqui que eu também guardei. São coisinhas sem significado. Era assim, mandado, e a gente tinha que seguir obrigado. Querendo ou não, a criança entendendo ou não (professora M.B.T, 2015).

Além das capacitações periódicas previstas em calendário e coordenadas pelas supervisoras, em 1985, o município inicia o Projeto de Alfabetização, implantado com a assessoria de uma equipe de pesquisadores coordenada pela professora Euzi Rodrigues Moraes, que integrava o Centro de Educação da UFES. O projeto foi desenvolvido de forma experimental com um grupo de trinta professores e depois estendido para todos os professores do município. Tinha por objetivo, problematizar as práticas tradicionais de alfabetização, baseadas na memorização e desenvolver práticas inovadoras conforme os estudos da Psicogênese da Língua Escrita.

Com o fim da assessoria da UFES, os cursos de formação continuada prosseguiram sob a organização da Secretaria Municipal de Educação e orientação das supervisoras que ministram os encontros. Foram implantados os dias de estudo, que eram momentos de leitura de textos, debates e trocas de experiência e os Seminários de

Educação, com a participação de pesquisadores de renome nacional. Os dias de estudo baseavam-se nos princípios da educação libertadora de Paulo Freire (1987), procurando um ensino contextualizado, através dos temas geradores e os seminários debatiam questões mais amplas, relacionadas à linguagem, currículo e políticas públicas e outros.

A professora M.B.T. acompanhou em sua trajetória profissional essas mudanças, que impactaram a formação de professores e, portanto, o ensino nas escolas multisseriadas.

Só que mais tarde, as coisas foram mudando pra melhor. Aí a gente fez assim, mais capacitações, ganhamos mais materiais, e o livro não deixou de ser assim, material de apoio. A gente foi misturando as coisas, usava o que tinha nas capacitações e criava muitas coisas. Eu fiz uma vez sobre os animais. Quando começou aquela história do macaco Muriqui. Você lembra? Aí eu comecei fazer pesquisa sobre animais, aquilo foi um sucesso. Aí surgiu poesias, músicas, textos, surgiram fotos, muita coisa, muita história, deve estar tudo lá se ninguém jogou fora. Aí tinha um trabalho de curiosidades. E fomos colocando numa apostila que ficou grossa e deixei lá na escola (professora M.B.T., 2015).

Outra mudança foi a habilitação para os professores, antes oferecida no Curso de Habilitação para o Magistério e que a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/1996, passou a ser oferecida através

da licenciatura plena em pedagogia. A partir daí todos os professores concluíram o curso superior em faculdades regulares em Colatina, Santa Teresa, ou o curso de pedagogia na modalidade aberta e a distância, implementado pela UFES em 2001, através do consórcio interinstitucional nos Centros Regionais de Educação Aberta e a Distância. Dessa forma, em 2006, a professora M.B.T. também pode concluir essa graduação e, em 2008, aposentou-se, com mais de 32 anos de serviço na mesma comunidade.

Nesse período quadro de professores do município passa a integrar um grande número de professoras de origem pomerana, que morando na comunidade, dão um incremento ao ensino dentro da cultura pomerana, principalmente por serem falantes e poderem comunicar-se com os alunos na língua materna. O município implanta em 2005 o Programa de Educação Escolar Pomerana, que tem como objetivo valorizar e fortalecer a cultura e a língua oral e escrita pomerana.

Mesmo com iniciativas voltadas para o fortalecimento das escolas do campo, através de programas como o PROEPO, Escola Ativa e Curso de Formação de Professores do Campo, desenvolvido em 2006, em parceria com a Universidade Federal do Espírito Santo, muitas escolas multisseriadas sofrem as consequências

históricas da desvalorização da educação no meio campesino, no que se refere às condições objetivas de trabalho, estrutura dos prédios e rotatividade de professores.

A memória como resistência à política de nucleação de escolas

Esse estudo apropria-se do conceito de memória como um processo vivo e atual, em que a reconstrução do passado se faz na revitalização do presente (Halbwachs, 2006; Le Goff, 1992; Pollak, 1989, 1992). Desta maneira o passado não se conserva, mas se reconstrói a partir do presente. Essa característica da memória foi recorrente em nosso estudo, uma vez que nas memórias mediadas pela imagem fotográfica, tornou-se constante nos relatos, a preocupação com a escola:

Essa escola é uma herança. Minha mãe estudou aqui, eu estudei aqui, meu filho R. estuda aqui e minha filha R., também pretendo mandar ano que vem pra cá. Não penso em colocar na escola estadual... Eu falei: se Deus quiser, se a escola estiver aberta ainda, eu vou querer que a R. estude lá. Mas se num for, né? Porque hoje em dia cê não pode nem falar muito pra isso, porque eles fazem justo o que eles querem (E., mãe do aluno).

O fechamento de escolas do campo, preocupação manifesta nesse relato, é fruto da política de nucleação que teve início a partir das reformas produzidas no Ensino Fundamental, notadamente na década de

1990. Teve incremento com o processo de municipalização, induzido a partir da LDB 9.394/1996, que estabelece diretrizes do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do ensino Fundamental, cujos recursos para a manutenção do ensino ficam vinculados ao número de matrículas da rede municipal. Nesse contexto, os órgãos municipais dirigentes foram para dar conta do maior contingente de escolas, serviços e programas assumidos. Também o Plano Nacional de Educação de 2001 incentivava a política de nucleação, quando defendia a ampliação da oferta de quatro séries regulares em substituição às classes isoladas.

A escola rural requer um tratamento diferenciado, pois a oferta de ensino fundamental precisa chegar a todos os recantos do País e a ampliação da oferta de quatro séries regulares em substituição às classes isoladas unidocentes é meta a ser perseguida, consideradas as peculiaridades regionais e a sazonalidade (Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001).

Como reflexo dessas medidas observa-se o avanço da política de fechamento e nucleação de escolas, sob o argumento de que as escolas multisseriadas geram muitos gastos e carecem de estrutura e qualidade, e, por isso, é melhor transportar os alunos para escolas maiores em que há melhores condições e estrutura. A política de nucleação está vinculada ao transporte dos estudantes para escolas

localizadas em comunidades rurais mais populosas, campo-campo ou para a sede dos municípios, campo-cidade. Com isso, investe-se muito dinheiro em transporte escolar para levar as crianças para as escolas maiores com características das escolas urbanas, em tamanho, ensino seriado, organização de tempos e espaços que em nada lembram a simplicidade das pequenas escolas, sobretudo pelos problemas sociais típicos do meio urbano, como drogas e outros. Sobre isso, Munarin (2006, p. 24) assim se expressa:

A política de transporte escolar... bem como a política de nucleação das escolas isoladas no campo brasileiro, acabou por gerar uma situação de estímulo ao fechamento de escolas do campo. Em consequência, crianças são submetidas a longas horas diárias de transporte cansativo e inadequado, ao mesmo tempo que passam a receber escolarização totalmente descontextualizadas.

Dados do Censo Escolar denunciam que, entre 2000 e 2009, foram fechados mais de 34 mil estabelecimentos de ensino no campo, em decorrência dessa política de nucleação. Em Santa Maria de Jetibá, município onde essa pesquisa está sendo desenvolvida, embora tendo havido extinção de seis escolas no período de 2013 até o momento atual, essas escolas resistem a essas políticas, como é o caso da

Emuef João Guilherme Germano Borchardt.

O funcionamento do transporte escolar na região, iniciado na década de 1990 para atender aos alunos de 5^a a 8^a e posteriormente aos alunos da Educação Infantil, trouxe impacto no funcionamento da escola multisseriada. A Emuef João Guilherme Germano Borchardt escola, que naquele período tinha alunos suficientes para funcionar com duas turmas, sentiu, ano após ano, a diminuição dos alunos, que se transferiam para a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Frederico Boldt, pela possibilidade de uso do transporte escolar.

A comunidade de Caramuru assistiu às mudanças chegando repentinamente. A implantação de um campus do Instituto Federal do Espírito Santo e o asfaltamento da estrada são exemplos do “progresso” que ali chegou. A vila cresce e aos poucos ganha ares de cidade, nos modos de viver e produzir. É o “lugar do social na passagem do rural para o urbano: ela é uma lenta conquista da cidade sobre o bairro” (Brandão, 1990, p. 11).

As mudanças impostas pelo processo de industrialização alteram profundamente as relações sociais, políticas e econômicas no campo. O meio campesino sofre hoje com a falta de estrutura que propicie ao pequeno agricultor viver apenas da

agricultura familiar. Na comunidade de Caramuru, muitas famílias dividem o trabalho na roça com outra atividade assalariada na vila para garantir a permanência no campo. E assim o campo vai se adaptando à dinâmica econômica, na resistência da agricultura familiar, mas cedendo aos poucos, espaço ao agronegócio que tira do campo os filhos dos agricultores para o trabalho nas empresas.

A vila ganha ares de cidade também em sua escola, grande, seriada, lotada. A pequena escola rural, antes a principal da comunidade, que reunia as famílias e era o local do coletivo, das reuniões, da vacinação, das festas, já começa a apresentar um contraste com a escola grande da vila. Para muitos pais, a qualidade está na escola grande da vila, para outros, a escola da comunidade é a melhor para seus filhos.

Aquela escola nem é tão velha. É velha sim de história. Até o alicerce da escola. Mas se aquela escola fosse bem reformada, reformada não vou dizer, mas dá uma pintura nela, caprichar aquele terreiro, nó, aquilo ia ser uma escolinha, ó. Podia ter duas turmas. Podia ter uma de manhã e uma de tarde. Mas é do jeito que eu falei. Os pais daqui não valorizam aquela escola. Muitos falam, ah! Porque ali eles não aprendem, não sei o que, mas eu prefiro mandar ali do que na escola grande, que nem agora, nós temos a festa lá do arraial. Eu me empenhei eu e meu irmão Tiego, nós fomos no comércio de Caramuru, nós

conseguimos 11 prêmios. A gente incentiva, mas enquanto outros não dão valor (E., mãe do aluno).

As relações de cumplicidade e de pertencimento ao ambiente que acontecem na escola da comunidade não são observadas na escola grande, que impõe ritmos e burocracias, mais condizentes com valores urbanos do que com valores do campo. Uma vez que pertencer significa “se reconhecer como integrante de uma comunidade e é este sentimento que faz com que possam defender as suas ideias, recriar formas de convivência e transmitir valores de geração a geração” (Brasil, 2003, p. 27), entendemos que o sentimento de pertença, fundamental na formação da identidade do campo, é mais favorecido na escola da comunidade.

E é esse sentimento que motiva um grupo de pais a permanecerem com seus filhos na escola da comunidade, acreditando que ela é o melhor modelo de educação para seus filhos. Contudo, convivem com a constante ameaça do fechamento da escola, uma vez que, devido ao número reduzido de alunos, as escolas multisseriadas são vistas como um mal negócio dentro da administração pública.

Por outro lado, a negligência de políticas públicas voltadas às escolas do campo, principalmente para as escolas multisseriadas, resulta em condições que deixam a escola da comunidade condenada

à própria sorte, na dependência de fatores, que somados, lhe darão a garantia de funcionamento: número de alunos, permanência do professor e estrutura física. Dessa forma, a falta de investimentos na educação produz formas precarizadas de educação escolar, contribuindo para uma imagem negativa das escolas multisseriadas. Uma imagem que não condiz com a memória da professora M., quando a escola era um espaço ocupado pela comunidade.

Antigamente a escola era tudo. O professor era a principal personagem da comunidade. Qualquer coisa, qualquer dificuldade, quando precisavam de um médico, iam atrás da professora, porque ela falava português, então levavam ela junto. Porque as pessoas sozinhas não sabiam se comunicar. A professora era o ponto principal da comunidade. E a escola também. Servia de posto de saúde, vinha o médico fazer consulta, vinha o pessoal fazer vacina, o pessoal pra passar filme, dar palestra. Todas essas coisas eram na escola (Professora M.B.T., 2015).

Nesse sentido, o fechamento das escolas multisseriadas do campo, contraria o projeto de Educação do Campo (Fernandes, 2006; Arroyo, 2006, 2010; Hage & Barros, 2010; Caldart, 2011) que defende a educação como um processo histórico que se faz na concretude do cotidiano escolar e nas relações estabelecidas entre os sujeitos da escola e as famílias da comunidade. Na afirmação

de Arroyo (1999, p. 35) “a escola tem que estar colada às raízes mais imediatas da infância”, nesse caso, as escolas devem estar na comunidade onde as crianças vivem. Assim, para o autor, a criação de escolas núcleo, distantes dos espaços de vivência, é descolar a escola do que ela pode ter de mais rico, as raízes do lugar em que vivem.

Quanto a isso, o papel do lugar é muito importante e assim dizia o mestre Milton Santos (2003, p. 114), “o lugar não é apenas um quadro de vida, mas um espaço vivido, isto é, de experiência sempre renovada, o que permite, ao mesmo tempo, a reavaliação das heranças e a indagação sobre o presente e o futuro”. Destacamos assim, o papel das memórias no fortalecimento do sentimento de pertença e das identidades do campo, como forma de resistência aos apelos do projeto capitalista.

Considerações conclusivas

Essa investigação consistiu em compreender os processos históricos vividos pelos sujeitos na conquista da escola do campo e os sentidos que lhes são produzidos ao longo da sua presença na comunidade. A partir das memórias mediadas pela imagem fotográfica, foi possível reconstruir processos históricos

ligados à constituição da escola multisseriada na comunidade de cultura pomerana e revelar o papel dos sujeitos históricos na luta pela educação em seus contextos.

Destacou-se nessa análise, a participação das antigas professoras na guarda dessas memórias. Essas professoras foram, por muitos anos, os esteios sobre os quais as crianças da comunidade investigada foram introduzidas nas noções básicas de ler, escrever e contar. Além da guarda de fotografias, por meio de relatos, elas mantêm vivas as lembranças das lutas e conquistas pela escola do campo.

Essa constatação comprova que a comunidade que cultiva suas memórias intensifica seus vínculos com a escola, e reforça a importância da memória como fator de ressignificação das escolas com classes multisseriadas na comunidade escolar e da imagem fotográfica para o cultivo da memória nesses espaços. Assim, defendemos a ideia de que comunidades com vínculo forte e comprometidas com as lutas históricas pelas escolas do campo são resistentes ao fechamento das escolas multisseriadas.

Desse modo, ao recuperar suas memórias, as escolas multisseriadas em comunidades campesinas podem ser importantes espaços de organização e fortalecimento dos sujeitos que lá vivem e,

conforme Milton Santos, contribuem para fortalecer debates sobre território como campo de resistência ao projeto capitalista hegemônico. Nesse sentido, as escolas multisseriadas representam uma possível resposta dada pelas comunidades, em seus territórios, à negligência de políticas públicas, frente à necessidade de oferecer escolas aos seus filhos. Hoje, são mantidas pela força persuasiva da comunidade, por meio do cultivo de suas memórias.

Referências

- Arroyo, M. G. (1999). A educação básica e o movimento social do campo. In Arroyo, M. G., & Fernandes, B. M. (Orgs.). *A educação básica e o movimento social do campo* (pp. 12-42). Brasília: Articulação nacional por uma educação do campo. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/edbasicapopular.pdf>.
- _____. (2006). A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In Molina, M. C. (Org.). *Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão* (pp. 103-116). Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário.
- _____. (2010). Escola: terra de direito. In Antunes-Rocha, M. I., & Hage, S. M. (Orgs.). *Escola de direito: reinventando a escola multisseriada* (pp. 9-14). Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Brandão, C. R. (1990). *O trabalho de saber: cultura camponesa e escola rural*. São Paulo, SP: FTD.
- Brasil. (2003). *Caderno de subsídios de educação do campo/MEC*. Brasília: MEC.
- Caldart, R. S. (2011). A escola do campo em movimento. In Arroyo, M. G., Caldart, R. S., & Molina, M. C. (Orgs.). *Por uma educação do campo* (pp. 88-131). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Ciavatta, M. (2002). *O mundo do trabalho em imagens: a fotografia como fonte histórica (Rio de Janeiro, 1900-1930)*. Rio de Janeiro, RJ: DP&A.
- _____. (2008). Educando o trabalhador da grande família da fábrica: a fotografia como fonte histórica. In Ciavatta, M., & Alves, N. (Orgs.). *A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação* (pp. 37-59). São Paulo, SP: Cortez.
- _____. (2009). *Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930-1960)*. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina.
- _____. (2010). Arquivos da memória do trabalho e da educação: centros de memória e formação integrada para não apagar o futuro. In Ciavatta, M., & Reis, R. R. (Orgs.). *A pesquisa histórica de trabalho e educação* (pp. 15-36). Brasília, DF: Edua.
- Delboni, J. H. B. (2016). *Imagem e Memória: uma análise da escola multisseriada do campo em Santa Maria de Jetibá-ES*. (Dissertação Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- Faria Filho, L. M., & Vidal, D. G. (2000). Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, (14), 19-34.
- Fernandes, B. M. (2006). Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In Molina, M. C. (Org.). *Educação do campo*

e pesquisa: questões para reflexão (pp. 27-39). Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário.

Ferri, C. (1994). *Classes multisseriadas: que espaço é esse?* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Foerste, E., & Schütz-Foerste, G. M. (2012). Educador do campo, um intelectual orgânico? (memórias em imagens de D. Arlete). In *Anais do 4º Congresso Internacional de Pedagogia Social* (pp. 1-11), São Paulo, SP.

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

Hage, S. A. M., & Barros, O. F. (2010). Currículo e educação do campo na Amazônia: referências para o debate sobre a multisseriação na escola do campo. *Espaço do Currículo*, 3(1), 348-362.

Halbwachs, M. (2006). *A memória coletiva*. São Paulo, SP: Centauro.

Kosik, K. (1976). *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

Le Goff, J. (1992). *História e memória*. Campinas, SP: Unicamp.

Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. (2001, 10 de janeiro). Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm.

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.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.

Locatelli, A. B. (2012). *Espaços e tempos de grupos escolares capixabas na cena*

republicana do início do século XX: arquitetura, memórias e história (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

Munarin, A. (2006). Elementos para uma política de educação do campo. In Molina, M. C. (Org.). *Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão* (pp. 16-26). Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário.

Pollak, M. (1989). Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, 2(3), 3-15.

_____. (1992). Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, 5(10), 200-215.

Santos, M. (2003). *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro, RJ: Record.

Saviani, D. (2013). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados.

Schueler, A. F. M., & Magaldi, A. M. B. (2009). Educação na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. *Rev. Tempo*, 13(26), 32-55.

Schütz-Foerste, G. M. (2004). *Leitura de Imagens: um desafio à educação contemporânea*. Vitória: EDUFES.

_____. Foerste, E., & Merler, A. (2014). “Memórias e imagens da formação do professor do campo no Brasil”. Los recuerdos y las imágenes de la formación de los profesores en el Brasil rural. *Revista Visioni LatinoAmericane*, 11, 7-22.

_____. Vasconcellos, M. R., Kontopodis, M., & Foerste, E. (2015). “Sem Terrinha”: mediações na formação identitária da criança do Movimento Sem Terra. In Foerste, E. et al. (Orgs.). *Educação do*

campo e infâncias (pp. 63-80). Curitiba, PR: Editora CRV.

Souza, R. M. (2014). *Imagens da escola como mediadoras do processo formativo dos jovens no ensino da arte: diálogos com a história, memória e ambientes intraescolares* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

Veiga, C. G. (2007). *História da educação*. São Paulo, SP: Ática.

ⁱ Criadas, conforme a Lei 545/1909, mediante 45 alunos para cada sexo, em regiões de baixa densidade demográfica. Funcionavam em regime multisseriado, com um único professor (Locatelli, 2012).

ⁱⁱ Formadas a partir do agrupamento de escolas isoladas, em locais com média densidade demográfica, como vilas e bairros. Nos locais com maior densidade, como nas cidades, foram criados os grupos escolares.

ⁱⁱⁱ Denominação do cargo de gestor da educação no município, que, em Santa Maria de Jetibá, então distrito de Santa Leopoldina, era exercido pelo diretor da Escola Graça Aranha, também responsável pelo acompanhamento das escolas da zona rural do distrito.

Informações do artigo / Article Information

Recebido em : 08/05/2018

Aprovado em: 06/09/2018

Publicado em: 15/11 /2018

Received on May 5th, 2018

Accepted on September 06th, 2018

Published on November 15th, 2018

Contribuições no artigo: As autoras foram responsáveis pela elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do artigo, e aprovação da 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 published.

Conflitos de interesse: As autoras declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Orcid

Juber Helena Baldotto Delboni

 <http://orcid.org/0000-0002-1616-4777>

Gerda Margit Schütz Foerste

 <http://orcid.org/0000.0002-6040-5435>

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Delboni, J. H. B., & Foerste, G. M. S. (2018). Escolas com classes multisseriadas no município de Santa Maria de Jetibá-ES: memórias na mediação fotográfica. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 3(3), 911-936. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/ufc.2525-4863.2018v3n2p911>

ABNT

DELBONI, J. H. B.; FOERSTE, G. M. S. Escolas com classes multisseriadas no município de Santa Maria de Jetibá-ES: memórias na mediação fotográfica. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 3, n. 3, set./dez., p. 911-936, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/ufc.2525-4863.2018v3n2p911>

Who Sits at the Table? A female farm activist's experience during the De Doorns farm workers strike, South Africa

Kara Grace Mackay¹

¹University of Pretoria. Department of Education, Management and Policy Studies, Faculty of Education. Cnr Lynnwood Road and Roper Street Hatfield. South Africa

Author for correspondence: karakie@gmail.com

ABSTRACT. This journal article tells the story of a female farm activist and a leader in the De Doorns 2012/2013 farm workers' strikeⁱ. In this small agricultural town in the Western Cape, South Africa, workers downed tools, disrupting the harvest of export grapes and demanded a minimum wage of R150 per day.ⁱⁱ Ethnographic data – interviews, participant observation and archival documents – is used to document the female farm worker's journey into activism, her evolution and new consciousness of self through political work and participating in the strike. Rancière's (1999) theory of the presumption of equality is used to understand the gains made and losses incurred by the farm workers during and after the strike.

Keywords: Farm Workers, Farmwomen, South Africa, De Doorns, Activism, Popular Education and Presumption of Equality.

Quem se senta à mesa? A experiência de uma ativista agrícola feminina durante a greve de trabalhadores rurais *De Doorns*, na África do Sul

RESUMO. Este artigo conta a história de uma ativista agrícola e uma líder da greve dos fazendeiros *De Doorns* no período de 2012 a 2013. Nessa pequena cidade agrícola no Cabo Ocidental, na África do Sul, trabalhadores abatiam ferramentas na colheita de uvas e impediam a sua exportação, junto com vinhos, e exigiam um salário mínimo de R150 por dia. Nesse estudo, dados etnográficos - entrevistas, observação participante e documentos de arquivo - são usados para documentar a jornada de uma trabalhadora feminina e ativista, a sua evolução e consciência de si através do trabalho político e como participante da greve. A teoria de Rancière (1999) sobre a “presunção de igualdade” é usada para entender os ganhos e perdas ocorridos dos trabalhadores agrícolas durante e após essa greve.

Palavras-chave: Trabalhadores Agrícolas, Agricultoras, África do Sul, De Doorns, Ativismo, Educação Popular e Presunção de Igualdade.

¿Quién se sienta en la mesa? La experiencia de una activista agrícola durante la huelga de trabajadores agrícolas de De Doorns, Sudáfrica.

RESUMEN. Este artículo cuenta la historia de una activista agrícola y una líder de la huelga de los granjeros De Doorns en el período de 2012 a 2013. En esa pequeña ciudad agrícola en el Cabo Occidental, en Sudáfrica, trabajadores abatían herramientas en la cosecha de uvas e impedían su exportación, junto con vinos, y exigían un salario mínimo de R150 por día. En este estudio, datos etnográficos - entrevistas, observación participante y documentos de archivo - son usados para documentar la jornada de una trabajadora femenina y activista, su evolución y conciencia de sí a través del trabajo político y como participante de la huelga. La teoría de Rancière (1999) sobre la "presunción de igualdad" se utiliza para entender las ganancias y pérdidas ocurridas de los trabajadores agrícolas durante y después de esa huelga.

Palabras clave: Trabajadoras Agrícolas, Agricultoras, Sudáfrica, De Doorns, Activismo, Educación Popular y Presunción de Igualdad.

Introduction

It is 4am in the summer of 2012. Activist 1 takes a deep breath, exhales, and as loudly as she can, blows her whistle. She is a woman in her early 50s who looks younger than her years, but all the same, the wrinkles on her face are deeply etched into her tanned skin. Forty years of hard labour on farms have burnt her skin a deep olive and although she has become physically strong, the years have also taken their toll on her body. One of her knees is damaged from farm work and she has had an operation on one hand – the result of years of washing laundry by hand. As always, she is colourfully and immaculately dressed, with her trademark head wrap creatively put together. Her brown skin, strong physique and head wrap give her a regal air.

We find her in De Doorns, a small agricultural town that is a pivotal node for export table grape and wine production in the Western Cape, South Africa. It is not uncommon for her to be awake at this time of the morning. To beat the blazing sun, farm work starts early. Ordinarily she would be readying herself for a day of labour – either in the vineyards or in a packing factory. This harvest season, however, everything is different as the farm workers of De Doorns have

collectively decided to embark on strike action. With the memory of the Marikanaⁱⁱⁱ miners and their call for a living wage of R12 500 still fresh in their minds, farm workers argued that the minimum legislated wage of R69 per day was not enough to live on and raise a family. Instead they demanded a minimum daily wage of R150 (Andrews, 2014 and Kleinbooi, 2013).

What began as a simple wage dispute soon revealed deep tensions between the boers^{iv} and farm workers on commercial farms in South Africa. As the vineyards of the Western Cape burnt, a deep-seated anger tied to the history of slavery, colonisation and apartheid surfaced (Andrews, 2014 and Kleinbooi, 2013).

In South Africa, farm workers have experienced: a reduction in employment opportunities, an increase in the casualisation of labour (Greenberg, 2010) and insecure land tenure and insecurity (Bernstein, 2013). Wegerif, Russell and Grundling (2005) found that between 1984 and 2004 almost 1.7 million people were evicted from farms. There is also substantial evidence that the South African government has failed to enforce, monitor and implement policies on farms and this has produced a culture of non-compliance with policy and/or regulations (Human

Rights Watch [HRW], 2011 and Greenberg, 2010).

On these farms, women experience these social injustices more acutely. They bear the brunt of the casualisation of labour (Greenberg, 2010), experience pay discrimination and often have no independent right to tenure or housing (Kehler, 2001 and HRW, 2011). This dependence makes women especially vulnerable to evictions, unfair labour practices and domestic violence (Shabodien, 2006 and HRW, 2011).

In De Doorns Activist 1, stands at the centre of the strike, at its place of origin, blowing her whistle to signal to her fellow workers that she is up and ready for another day of action. Little by little she begins to hear whistles reply. They start out slowly and gradually mount into a cacophony. From this response she knows that her *compañeros* stand in solidarity with her and that another day of rebellion in De Doorns has begun.

Her journey into activism

Activist 1 is the fifth of 16 children. In Grade 5 her father was imprisoned, leaving her mother and her with the financial responsibility of sustaining the family. She left school to help her mother in the kitchen and began her career as a

farm worker working in the vineyards. At the age of 15 her mother “rented” her out as a domestic servant to the boer’s sister in a town near Cape Town. She was lonely, the work was hard, and she never saw her wages as they were paid directly to her mother.

At the age of 17, she packed up and returned to the farm. When she turned 20 she lost her first child who was only 11 months old. After this she again left the farm to work as a domestic worker in Cape Town. Her new employer moved to Namibia and she relocated with her. There she met and married her husband and started her family.

It was in Namibia that Activist 1 began to see herself as an activist. During that country’s first election in 1990 she assisted in recruitment and canvassing votes for Namibia’s liberation party, the South West African People’s Organisation (SWAPO).

Her involvement in Namibia prepared her for her political contribution in South Africa’s first democratic election in 1994. When she returned to South Africa, she joined the African National Congress (ANC) and began spreading the message about the vote on farms.

Fast forward to 2007, when she joins a grassroots organisation, which the study calls FFO^v. This organisation uses Paulo

Freire's (2005) popular education theory to create multi-skilled, community-centred female farm activists who can confidently respond to injustices on farms. Through her extensive casework she has achieved important victories such as stopping evictions; addressing labour rights violations or simply helping women to end their abuse in violent marriages.

The work she does on farms is not without consequence as she is often singled out as a "trouble-maker":

"They (the boers) do not like you to be clever and know your rights. When you open your mouth, they call you an instigator. So, I suffered hardships on the farms because I refused to keep quiet...But I don't care because I know my rights."

Her continuous training and community casework on farms have prepared her for the most heightened expression of her activism – her participation in the De Doorns farm workers' strike of 2012/2013. As a leader inside of the strike, she provides the narrative from the grassroots.

The De Doorns Strike (2012/2013)

When Activist 1 talks of the strike, her face lights up, she shifts her weight in her chair; straightens her spine and becomes noticeably excited. She owns the

strike. She calls it "our strike, us farm workers."

The idea of a strike came when farm workers working on a farm in De Doorns had independently negotiated an unprecedented wage rate of R150 per day. This new wage rate sent ripples throughout De Doorns:

"When I heard that, we said 'Lord, for a long time we have struggled with the R69... Then we also wanted R150. "

Activist 1 and other workers then planned a farm workers' strike. At the centre of this organisation was a group of FFO women called "The De Doorns Big Five", of which Activist 1 was a member. In addition to the women, two men were also included in this group. Together they held meetings, discussed issues and sent out mass text messages:

"There was no forum; there was nothing. We just decided we were going to rise up and make our demands."

The workers had a list of 10 demands, which included an end to:

- Assaults of farm workers by boers;
- Farm evictions of farm dwellers (especially older farm dwellers);

- Rent payment by children over the age of 18, living with their families, but not working on the farms;
- Rent payments for farm homes and
- High electricity costs

The strike began with the arrest of teenagers who took part in a protest march at the end of October 2012. The teenagers were set to appear before the court and on the day of their appearance the workers downed tools and instead congregated in front of the court to demand their immediate release.

When the police arrived at the scene, they wanted to speak to the farm worker's leaders. The crowd said that they were all leaders, but the police randomly selected people who they recognised. This group became the farm worker's strike committee, of which Activist 1 was part. The police-elected males on the committee dominated the proceedings and she had to fight for her voice to be heard:

"The men wanted to take over (dominate). FFO staff pushed us and told us, 'Don't you allow the men to take over the issue, because you started this."

The divergent demands of the strike were being facilitated through a commission and there were different parties around the same table – organised labour, farmer associations, different arms

of government and the farm worker's strike committee. In these forums, Activist 1 again experienced attempts to stifle her voice. In one session, the farmer's association refused to accept the farm worker's demands, as they were hand written. In another session she remembered a comment made by the farmer's associations:

"We then sat and talked around the table. Then the boers said that they could not talk to such low-class people. Those were their exact words. They wanted to speak to provincial people. We, the workers, were too low-class to talk to them."

The insistence of the farmer's associations to only consult with provincial and national structures had huge implications for the strike. As farm workers' structures were typically local in nature, the strike committee was by default excluded and organised labour, in the form of unions, then represented the interests of the farm workers. The venues also shifted from Cape Town to Johannesburg, some 1400 kilometers away, and the members of the strike committee could not afford the airfares to attend these meetings. She pinpointed this as the moment when the farm workers lost access to the negotiations. The final agreed wage rate of R105/day was not made in consultation with the workers and was accepted by

union representatives on their behalf. Because of their lack of resources and money, the farm workers, who began the strike, became passive observers to the final negotiations.

The irony was that she and many other farm workers made great sacrifices during the strike. They sacrificed their wages and went hungry during this period. Police used rubber bullets and live ammunition on protesters and three people were killed. Some strikers sustained permanent injuries. Women's homes were searched and ransacked and Activist 1 was on the run during the strike period. There were times when the leaders of the strike would go to bed having eaten nothing but ice lollies for the day.

Although a 52 per cent increase in their wages is a victory, Activist 1 remains disappointed in the final outcomes of the strike. In addition, farm workers face new challenges in the aftermath of the strike. The boers have responded by restructuring their cost structures. They now pay per hour and not per day, lunch breaks are deducted from their wages and deductions such as rent, water and electricity are made from salaries. There has also been a reduction in benefits such as: transport to and from farms or financial contributions for doctors' services. The use of private security and electric gates have also

reduced access to farms. Kleinbooi (2013, p. 4) views these as unilateral changes to the basic conditions of farm work employment that has left farm workers "no better off than before."

It is this disillusionment and suffering after the strike that makes the farm workers wary of being part of another strike. Her deep disappointment and anger are directed at government and unions alike:

"I blame the government officials the most because they have the greatest power because most of government's people are farmers. That is why we did not achieve what we had set out to achieve..."

"The government also works against us. Everybody is against those who suffer the most and who are the most vulnerable. Everybody is against us – they work hand in hand with the boers. The government is not on our side; that is what it is – they do not work in the interests of the poorest of the poor."

The Contribution of the Case

Activist 1 has always been political, but the strike tested her. After years of education at FFO she used all the skills and tools that she developed to participate in the strike. She organised workshops and meetings and together with other FFO activists, created an informal movement of workers that gave rise to the strike. She also used her creativity and incorporated

art into her struggle armour. She led the workers through dance, song and with her whistle. This experience gave her the courage to insist upon the right to be heard in the formal negotiation structures. Here the theory of Rancière (1999) is instrumental.

Rancière's (1999) argues that through the power of speech, all human beings possess similar abilities and intelligence; what he has calls "the equality of any speaking being with any other speaking being" (Rancière, 1999, p. 30). This right to speak, however, is tightly enforced by what Rancière (1999, p. 28) calls the "police." These are all the institutions of society that regulate the order of domination. They control the location of different bodies, the meaning that can be given to speech and in so doing, regulate what different bodies can do, say and be.

For him "politics" occurs when there is a disruption to this police order of domination (Rancière, 1999, p. 32). Politics is any action that makes visible what is meant to be unseen or makes meaning and logic from a speech that is supposed to be considered noise or inconsequential. He argues that the presumption of equality to those who possess power is a radical act as it disrupts the natural order of domination.

Prominent in Activist 1's experience in the strike is the attempt to stifle her voice – the men in the strike committee, farmer's associations, government and organised unions. Using Rancière's (1999) framework these institutions can be seen therefore as the police because they regulate the narrative of the strike, who can participate and what demands are deemed consequential.

Despite the actions of the police, Activist 1 insists on her right to participate and for her voice to be heard. Her logic is simple – she is a farm worker, she has been involved in the strike since its inception, she is on the ground and is the closest to the farm workers' demands.

Activist 1's actions (and those of the De Doorns farm workers) are therefore examples of what Rancière (1999) refers to as politics. She uses her mouth to blow her whistle, her feet and hands to mobilise and organise the strike, her critical logic to insist upon being seriously considered in the strike committee and in the commissioned forum. Despite being called low class she knows she has a right to be there. Activist 1 therefore uses her entire body to perform politics.

In presuming their equality to those who possess power, the De Doorns farm workers rearranged the entire structure of the South African agricultural sector.

Farm workers disrupted table grape and wine production, which negatively affected the industry's local and international markets, and barricaded the national road. They brought the daily reality of the lives of farm workers – a marginalised and invisible sector of the South African society – to the full attention of South Africa and the world (Andrews, 2014 and Klienbooi, 2013).

The strike can be considered, therefore, a watershed moment across farms in the Western Cape of South Africa. What has emerged after the strike is a “new levels of consciousness” and “new confidence” (Andrews, 2014, p. 3). It represents a moment when ordinary people respond to conditions of inequality and can practically insert themselves into economic life (Hart and Sharp, 2014).

Despite this, however, the conditions of employment for farm workers after the strike can be considered the same, or in some instances, worse than before the strike. If the newly elected far-right Brazilian president, Jair Bolsonaro, makes good on his electoral promises of a pro-market and favourable stance to agri-corporations (The Guardian, 2018), then South Africa and Brazil have at least one more thing in common. The gains made by indigenous tribes and *campesinos* within the Brazilian region, as well as

those made by the farm workers in South Africa, continue to hang in the balance. In both regions, the urgent work of social justice and equality is still necessary.

References

- Andrews, M. (2014). *Sleeping giant is stirring: Farmworkers in South Africa*. La Via Campesina's Open Book: Celebrating 20 Years of Struggle and Hope. Accessed on 22 November 2018 from: <https://viacampesina.org/en/wp-content/uploads/sites/2/2013/05/EN-09.pdf>
- Bernstein, H. (2013). Commercial agriculture in South Africa since 1994: ‘Natural, simply capitalism.’ *Journal of Agrarian Change*, 13(1), 23-46.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed* (30th Anniversary Edition.). New York: The Continuum International Publishing Group Inc.
- Greenberg, S. (2010). *Status report on land and agricultural policy in South Africa, 2010*. Research Report No. 40. Bellville: Institute for Poverty, Land and Agrarian Studies (PLAAS), School of Government, University of the Western Cape.
- Hart, K., & Sharp J. (2014). The human economy project. In K. Hart and J. Sharp (Eds.). (2014). *People, money and power in the economic crisis: Perspectives from the Global South*. Oxford and New York: Berghahn Books.
- Hirson, B. (1979). *Year of fire, year of ash: The Soweto revolt, roots of a revolution?* London: Zed Press.
- Human Rights Watch (2011). *Ripe with abuse: Human rights conditions in South Africa's fruit and wine industries*. Accessed on 22 November 2018 from:

Mackay, K. G. (2018). *Who Sits at the Table? A female farm activist's experience during the De Doorns farm workers strike, South Africa...*

https://www.hrw.org/sites/default/files/reports/safarm0811_brochure_low.pdf

Kehler, J. (2001). Women and poverty: The South African experience. *Journal of International Women's Studies*, 3(1), 41-53.

Klienbooi, K. (2013). *Farmworkers' living and working conditions*. Workshop Report, 19 September 2013. Bellville: Institute for Poverty, Land and Agrarian Studies (PLAAS), School of Government, University of the Western Cape.

Rancière, J. (1999). *Disagreement*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Shabodien, F. (2006). *Livelihoods struggles of women farm workers in South Africa*. Submission to the South African Labour Bulletin. Accessed on 22 November 2018 from: https://www.wfp.org.za/publications/general-reports/doc_view/75-livelihood-struggles-of-sa-women-farm-workers-2006.html

The Guardian, (2018, 5 November). As Others See It: Brazil's new president is a global danger. Accessed on 22 November 2018 from: <http://www.post-gazette.com/opinion/Op-Ed/2018/11/05/As-Others-See-It-Brazil-Jair-Bolsonaro-new-president-global-enviroment-danger/stories/201811050013>

Wegerif, M., Russell, B., and Grundling, I. (2005). *Still searching for security: The reality of farm dweller evictions in South Africa*. Polokwane North: Nkuzi Development Association and Social Surveys.

Wolpe, H., & Unterhalter, E. (1991). Reproduction, reform and transformation: The analysis of education in South Africa. In E. Unterhalter, H. Wolpe, T. Botha, S. Badat, T. Dlamini, and B. Khotseng (Eds).

Apartheid education and popular struggles. Johannesburg: Ravan Press.

ⁱ This article is located within a PhD study where the central phenomenon was to explore the education process that engendered activism amongst six female farm activists who live and/or work on commercial farms in South Africa. This journal article is one of the six cases.

ⁱⁱ At an exchange rate of 1Brazilian Real equals 3,80 South African Rand; R150 equals 570 Brazilian Reals.

ⁱⁱⁱ The workers of Lonmin platinum mine in Marikana in the North West Province of South Africa embarked on a strike demanding a R12 500 monthly salary (approximately R47 500 Brazilian Reals). On the 16 August 2012 the South African Police Service retaliated and killed 34 mineworkers, seriously injured 78 and arrested 250 miners. (Source: <https://www.sahistory.org.za/article/marikana-massacre-16-august-2012>).

^{iv} The use of the term "boer" needs some explanation. Strictly speaking the English translation for the Afrikaans term "boer" is "farmer." Given South Africa's apartheid past, the word "boer," however, is associated with the racialised ideology and institutions that supported apartheid. These would include economic subordination, social segregation, political hegemony, legislation and violence (Wolpe and Unterhalter, 1991 and Hirson, 1979). The English term "farmer" does carry the same connotation and therefore the use of "boer" or "boers" will be used in the English text.

^v This is a pseudonym and its use is a condition of the Faculty of Education's Ethics Department.

Article Information

Received on October 2nd, 2018
Accepted on October 31th, 2018
Published on November 16th, 2018

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 published.

Conflict of Interest: None reported.

Orcid

Kara Grace Mackay



<http://orcid.org/0000-0003-4381-8024>

How to cite this article

APA

Mackay, K. G. (2018). Who Sits at the Table? A female farm activist's experience during the De Doorns farm workers strike, South Africa. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 3(3), 937-948. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/ufit.2525-4863.2018v3n2p937>

ABNT

MACKAY, K. G. Who Sits at the Table? A female farm activist's experience during the De Doorns farm workers strike, South Africa. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 3, n. 3, sep./dec., p. 937-948, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/ufit.2525-4863.2018v3n2p937>

Histórias de vida tramadas aos processos formativos de uma professora de escola do campo do município de Restinga Sêca/RS

Mariane Bolzan¹, Helenise Sangoi Antunes²

¹Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Departamento de Metodologia do Ensino. Avenida Roraima 1000. Cidade Universitária, Camobi. Santa Maria - RS. Brasil. ²Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Autor para correspondência/Author for correspondence: marianebolzan@yahoo.com.br

RESUMO. Este artigo trata-se de um recorte de uma Dissertação de Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria/UFSM e surge do interesse em pesquisar como a história de vida de uma professora alfabetizadora, que trabalha em uma escola do campo do município de Restinga Sêca/RS, relaciona-se com os seus processos formativos enquanto docente. Busca-se fazer uma aproximação da professora alfabetizadora às suas memórias das trajetórias pessoais e profissionais de vida. A pesquisa é de cunho qualitativo conforme estudos de Bogdan e Biklen (1994), utilizando a metodologia história de vida. Os instrumentos que fizeram parte da coleta de dados são a entrevista semiestruturada oral e escrita, registros em diário de campo e os relatos autobiográficos. Entre os autores que fizeram o aporte teórico neste trabalho estão Abrahão (2003), Antunes (2001, 2010), Arroyo (2004), Bosi (1999), Caldart (2004), Freire (1996), Nóvoa (1988), Tardif (2002), Souza (2006), e outros que colaboraram para estudos sobre formação de professores, histórias de vida e educação do campo. Concluindo este trabalho consegue-se dar visibilidade e possibilidade para esta professora que atua no meio rural, em revisitá seus processos de formação e sentir-se valorizada perante o trabalho que realiza.

Palavras-chave: Formação de Professores, Educação do Campo, Histórias de Vida, Processos Formativos.

Life stories called to the training processes of a rural school teacher from the Restinga Sêca/RS

ABSTRACT. This article is about a dissertation from a Master's Dissertation in Education by the Federal University of Santa Maria/UFSM and arises from the interest in researching as the life story of a literacy teacher, who works in a school in the countryside of the municipality of Restinga Sêca/RS, is related to his formative processes as a teacher. It seeks to bring the literacy teacher closer to her memories of personal and professional life trajectories. The research is qualitative according to studies of Bogdan and Biklen (1994), using the methodology of life history. The instruments that were part of the data collection are the semi-structured oral and written interview, field diary records and the autobiographical accounts. Among the authors who made the theoretical contribution in this work are: Arroyo (2004), Bosi (1999), Caldart (2004), Freire (1996), Nôvoa (1988), Tardif 2002), Souza (2006), and others who collaborate for studies on teacher education, life histories and rural education. Concluding this work, it is possible to give visibility and possibility to this teacher who works in rural areas, to revisit her training processes and to feel valued before the work she does.

Keywords: Teacher Training, Rural Education, Life Stories, Formative Processes.

Historias de vida tramadas a los procesos formativos de una profesora de escuela del campo del municipio de Restinga Sêca/RS

RESUMEN. Este artículo se trata de un recorte de una Disertación de Maestría en Educación por la Universidad Federal de Santa María/UFSM y surge del interés en investigar como la historia de vida de una profesora alfabetizadora, que trabaja en una escuela del campo del municipio de Restinga Sera/RS, se relaciona con sus procesos formativos como docente. Se busca hacer una aproximación de la profesora alfabetizadora a sus memorias de las trayectorias personales y profesionales de la vida. La investigación es de cuño cualitativo según estudios de Bogdan y Biklen (1994), utilizando la metodología historia de vida. Los instrumentos que formaron parte de la recolección de datos son la entrevista semiestructurada oral y escrita, registros en diario de campo y los relatos autobiográficos. En el caso de los autores de la novela, los autores de la novela, en la que se habla de "El amor de Dios" (2002), Souza (2006), y otros que colaboran para estudios sobre formación de profesores, historias de vida y educación del campo. Concluyendo este trabajo se logra dar visibilidad y posibilidad para esta profesora que actúa en el medio rural, en revisar sus procesos de formación y sentirse valorada ante el trabajo que realiza.

Palabras clave: Formación de Profesores, Educación del Campo, Historias de Vida, Procesos Formativos.

Introdução

Este artigo parte de uma Dissertação de Mestrado em Educação e está vinculado à Linha de pesquisa “Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional” (LP1) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria - PPGE/UFSM. Ele surge do interesse em pesquisar como as histórias de vida de uma professora alfabetizadora, que trabalha em escolas do campo do município de Restinga Sêca/RS, relacionam-se com os seus processos formativos enquanto docente. Através do estudo, busca-se fazer uma aproximação da professora alfabetizadora às suas memórias das trajetórias pessoais e profissionais de vida, relembrando etapas de seus processos de formação.

A pesquisa realizada é de cunho qualitativo, conforme estudos de Bogdan e Biklen (1994), utilizando a metodologia história de vida. As informações foram coletadas por meio de encontros agendados previamente com a colaboradora. Os instrumentos que fazem parte da coleta de informações são a entrevista semiestruturada oral e escrita e os relatos autobiográficos, também orais e escritos; todos estes foram gravados, transcritos e organizados conforme as categorias de análise que surgiram: Memória da escola,

Formação inicial e Prática docente. Entre os autores que fizeram o aporte teórico neste trabalho estão Abrahão (2003), Antunes (2001, 2010), Arroyo (2004), Bosi (1999), Caldart (2004), Freire (1996), Nóvoa (1988), Tardif (2002), Souza (2006), e outros que colaboram para estudos sobre formação de professores, histórias de vida e educação do campo. Pretende-se, neste trabalho, dar visibilidade e possibilidade para essa professora colaboradora que atua no meio rural de revisitar os seus processos de formação.

A primeira parte do artigo destina aos “Caminhos metodológicos”, onde descreve-se passos trilhados para o desenvolvimento da pesquisa em questão. Procura-se trazer autores que contribuem para a fundamentação da metodologia escolhida. Este capítulo está subdividido em dois. O primeiro intitula-se “Algumas considerações sobre memória, (auto)biografia e história de vida”, onde são trazidos autores que contribuem para essas temáticas que fazem parte do artigo. Ainda no caminho metodológico, no subcapítulo dois “Conhecendo a colaboradora e o chão da pesquisa”, trago informações importantes sobre a narradora e também sobre a escola do campo, na qual ela trabalha como professora.

Em sequencia, o item “Formação de professores em escolas do campo” é destinado a revisão de literatura, com os autores que sustentam teoricamente a escrita deste trabalho. Discute-se sobre as problemáticas e os desafios da formação de professores na contemporaneidade, partindo das contribuições de estudiosos que versam sobre a temática. Para melhor organização e compreensão, esta parte é dividida em três subcapítulos. No primeiro “Memórias da escola”, são trazidos importantes trechos da colaboradora da pesquisa, referindo-se às suas memórias de infância e principalmente da escola. O segundo “Formação inicial” está marcado por lembranças da formação inicial da educadora. Já o último subcapítulo “Prática docente” traz contribuições da narradora sobre suas práticas docentes em sala de aula, costurando-se com autores que tratam sobre essa temática.

Para finalizar os escritos deste artigo, utiliza-se o título “Finalizando o percurso ... possibilidades e aprendizados”, apontando alguns aprendizados adquiridos no decorrer deste caminho, assim como também, algumas possibilidades para se repensar a formação de professores de escolas do campo, a partir de uma perspectiva onde as histórias de vida dos professores sejam levadas em consideração.

Caminhos metodológicos

Esta pesquisa possui uma abordagem qualitativa, pautada em estudos teóricos realizados por Bogdan e Biklen (1994) e foi desenvolvida através da metodologia história de vida. Segundo esses autores, a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, supondo um contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, normalmente por meio de um trabalho de campo.

Ainda no que tange à técnica qualitativa, Arostegui (2006, p. 515) afirma que “são aquelas que trabalham com dados não expressos de forma numérica, quer dizer, com conceitos agrupáveis em classes, mas não suscetíveis de adquirir valores mensuráveis numericamente”. Essa medida numérica é um dos pontos que difere a técnica qualitativa da quantitativa. Na pesquisa de abordagem qualitativa “... não se trata de montar um quebra-cabeça cuja forma final conhecemos de antemão. Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes”. (Bogdan & Biklen, 1994, p. 50).

Assim sendo, a pesquisa de abordagem qualitativa vai constituindo forma e vida conforme vai se desenvolvendo, e nada pode ser revelado sem, antes, analisar todas as partes que a compõem.

Este estudo faz referência à história de vida da colaboradora da pesquisa, portanto, conforme Bogdan e Biklen (1994), ela é uma maneira de o pesquisador “abrir” toda a vida do entrevistado ou, então, alguns momentos específicos da vida dele. A metodologia história de vida possui como preocupação maior estabelecer um vínculo entre pesquisador e pesquisado, procurando compreender todo o contexto em que o sujeito vive. Nesse sentido, Elizeu Clementino de Souza afirma que

As histórias de vida são, atualmente, utilizadas em diferentes áreas das ciências humanas e de formação, através da adequação de seus princípios epistemológicos e metodológicos a outra lógica de formação do adulto, a partir dos saberes tácitos e experienciais e da revelação das aprendizagens construídas ao longo da vida como uma metacognição ou metareflexão do conhecimento de si. (Souza, 2006, p. 25).

As histórias de vida oportunizam um processo de reflexão de sentidos construídos ao longo de uma trajetória docente, que, no caso desta pesquisa, auxiliam-nos na compreensão do ser

professor. A metodologia história de vida precisa partir do desejo do entrevistado de contar sobre sua vida, pois é preciso que haja relações entre pesquisador e pesquisado. Assim, o entrevistador deve estar atento às relações que desenvolve e escolher o sujeito que melhor responderá aos seus anseios de pesquisa. O vínculo afetivo é estabelecido aos poucos, conforme o sujeito depositar sua confiança no pesquisador. E, em contrapartida, nós (pesquisadores) também construímos esse vínculo e vamos nos sensibilizando com nossos interlocutores. Segundo Abrahão (2003) “trabalhar com narrativas não é simplesmente recolher objetos ou condutas diferentes, em contextos narrativos diversos, mas, sim, participar na elaboração de uma memória que quer transmitir-se a partir da demanda de um investigador”. (Abrahão, 2003, p. 85).

Para a realização desta pesquisa, foi preciso escolher os instrumentos de coleta de informações, quais sejam: as entrevistas semiestruturadas orais e escritas e os relatos autobiográficos, também orais e escritos. Cabe ressaltar que, na entrevista semiestruturada, foram debatidas e aprofundadas outras questões que a alfabetizadora relatou, não se detendo somente às questões propostas na entrevista, pois esta é flexível. Assim, conforme forem surgindo questões, estas

serão trazidas para a conversa. Conforme Pardal e Correia (1995), a entrevista semiestruturada não é tão rígida quanto a estruturada nem tão livre e aberta quanto a não-estruturada. A opção por ser feita, também, de forma oral é porque, ao ser gravada em aparelho gravador e transcrita, nenhuma informação se perde ou cai no esquecimento.

Com a metodologia definida, um grande avanço foi conquistado, pois, conforme Antunes (2001) “a metodologia, portanto, vai além de definir os métodos a serem utilizados pelo pesquisador. Ela torna-se um ponto estrutural no trabalho de investigação científica, porque aponta condições para o pesquisador guiar-se durante a sua investigação. (Antunes, 2001, p. 49). É a partir dessa metodologia que o estudo foi norteado durante todo o processo, desde a coleta das informações até a análise dos resultados, distribuídos em categorias de análise.

Algumas considerações sobre memória, (auto)biografia e história de vida

Este item está reservado para falar sobre memória, (auto)biografia e história de vida, sendo esses três termos bastante utilizados ao longo da pesquisa. Ao aproximar a professora alfabetizadora de sua história de vida, relembrando os seus processos de formação, a memória e a

(auto)biografia terão papéis fundamentais ao longo do processo.

Ao recordar sua história de vida, a memória terá uma importante função nessa pesquisa, já que:

... as histórias de vida e o método (auto)biográfico integram-se no movimento actual que procura repensar as questões da formação, acentuando a ideia que ‘ninguém forma ninguém’ e que ‘a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos da vida’ ... (Nóvoa, 1988, p. 116).

Ainda conforme Nóvoa (2004, p. 27), “mais do que o passado as histórias de vida pensam o futuro”. Antunes (2011) corrobora com a ideia quando afirma a necessidade de haver certo rigor metodológico que seja adequado quando se deseja conhecer a história de vida de um ser humano, neste caso, uma professora, já que, segundo Nóvoa (1992), torna-se necessário compreender que o eu profissional não se desarticula do eu pessoal, pois as práticas pedagógicas são reflexos das lembranças de sua formação.

Mais especificamente, os excertos acima apontam para a ideia de que, através da memória e das histórias de vida dessa professora alfabetizadora que foi entrevistada, ela irá repensar sobre as questões relacionadas à sua formação, vindo, até mesmo, a modificar práticas que seriam constantes em sua atuação

profissional. A reflexão sobre a formação, seja ela inicial ou continuada, constitui-se em uma importante etapa, pois, a partir desta, poderão propiciar novas metodologias e novas práticas.

Antunes (2010, p. 45) afirma que “a memória docente constitui-se numa forma de conhecer a auxiliar no processo de formação inicial e continuada dos professores”. Assim sendo, a memória e as lembranças do tempo escolar tornam-se fatores importantes e definidores no processo de tornar-se professor. Ainda conforme a autora, “a memória existe para que as pessoas não se esqueçam de que possuem uma história...” (Antunes, 2010, p.46).

As pesquisas com histórias de vida ou (auto)biografia fazem-se importantes, pois proporcionam ao pesquisador e aos sujeitos envolvidos perceber a necessidade de uma reflexão acerca da trajetória como formador, apreendendo aquilo que, de fato, teve relevância em sua história de vida profissional e pessoal. De acordo com Bosi (1999, p. 55), “na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho...”. Este excerto reitera a importância da utilização dos relatos autobiográficos para a criação de algo novo. As (auto)biografias, conforme

Antunes (2010), são uma importante ferramenta para oportunizar a reflexão-ação-reflexão de elementos essenciais do tornar-se professor. Concordando com a autora, Queiroz traz uma definição de autobiografia:

Narrar a sua própria existência consiste numa autobiografia, e toda a história de vida poderia, a rigor, ser enquadrada nesta categoria tomada em sentido lato. Mas no sentido restrito a autobiografia existe sem nenhum pesquisador, e é essa a sua forma específica. (Queiroz, 1988, p. 23).

Nessa perspectiva, entende-se que, na história de vida de uma professora, marcada fortemente pela subjetividade, o coletivo faz-se presente de certa forma. Mesmo o professor sendo uma pessoa, com características próprias e individuais, as suas relações sociais transformam a sua história em atravessamentos nas histórias da comunidade escolar e vice-versa.

No cenário educacional, é vital a singularidade do indivíduo no sentido de eles sentirem-se como “pessoas e professores”. Mas as demandas do cotidiano massificam-nos e tornam-nos homogêneos. Acredito que o processo de escrita (auto)biográfica auxilia-nos na ruptura desse cenário opressor e autoritário, pois é preciso criar espaços em que o professor possa falar e ser ouvido.

Conhecendo a colaboradora e o chão da pesquisa

Os processos de concentração fundiária e o êxodo rural foram sempre marcantes na história brasileira. As escolas rurais apresentam características físicas bastante diferenciadas das escolas urbanas e isso é bastante visível em nosso município. Em termos dos recursos disponíveis, a situação da escola da área rural ainda é bastante carente se comparada à escola urbana. No município de Restinga Sêca/RS há oito escolas do campo, localizadas em áreas rurais. Quatro dessas escolas funcionam em dois turnos (manhã e tarde) e outras quatro escolas apenas em um turno letivo. Em todas essas escolas há transporte escolar para que os alunos cheguem até a escola, visto que alguns não residem próximo. Geralmente, os professores quando residem na cidade preferem não lecionar nessas escolas do interior, devido ao fato de terem que se deslocar até o campo, passando muitas vezes por empecilhos.

A literatura tem mostrado a importância destacada do professor no processo de progressão e aprendizado dos alunos. Apesar dessa constatação, a condição de trabalho desses profissionais tem se deteriorado cada vez mais. No caso específico da área rural, além da baixa qualificação e salários inferiores aos da

zona urbana, eles enfrentam, entre outras, as questões de sobrecarga de trabalho e dificuldades de acesso à escola, em função das condições das estradas e da falta de ajuda de custo para locomoção. No município de Restinga Sêca, onde a pesquisa foi realizada, há quatro escolas do campo multisseriadas,

A colaboradora da pesquisa se chama Flávia Quatrin Avozani e possui 41 anos de idade. Ela nasceu no município de Silveira Martins, porém atualmente, reside no interior da cidade de Restinga Sêca/RS. Flávia trabalha na Escola Municipal de Ensino Fundamental Dezidério Fuzer há 19 anos, desde que se formou. A colaboradora é formada em Pedagogia com habilitação para Pré-escola, pela Universidade Federal de Santa Maria. Flávia é casada e tem um filho de 16 anos que reside com ela.

Os alunos da escola, a maioria filhos de pequenos agricultores rurais, moram na zona rural que a escola abrange. A maior parte possui a idade condizente com o período escolar em que frequenta. Alguns alunos têm mais aptidão para atividades práticas e que envolvam tecnologias, já outros, para atividades teóricas, e alguns se adaptam bem a todas as atividades propostas (Projeto Político Pedagógico, 2015). Os professores que atuam na escola possuem formação apropriada para as atividades que desenvolvem nas diversas

áreas do conhecimento, sendo que a grande maioria possui título de especialista na área da Educação (Projeto Político Pedagógico, 2015).

Formação de professores de escolas do campo

Como a pesquisa foi realizada com uma professora alfabetizadora que trabalha em uma escola do campo, torna-se necessário contextualizar, brevemente, o chão do estudo, apontando algumas características da Educação do Campo, termo ainda desconhecido por muitos de nossa sociedade. Além disso, precisamos ter nitidez sobre o processo histórico que o campo sofreu nos últimos tempos, desde a estrutura escravocrata, na busca por mão de obra, até a discriminação com que o meio rural foi submetido no decorrer dos anos. Não se pode deixar de mencionar a questão do êxodo rural, que é o fenômeno social que resulta na migração da população rural para os centros urbanos, com o objetivo de garantir melhores condições de vida. O êxodo rural é caracterizado por migrações em larga escala, onde comunidades inteiras abandonam os campos em busca de novas oportunidades, principalmente nas grandes e médias cidades. Como consequência do êxodo rural descontrolado, alguns problemas sociais podem surgir nas

localidades urbanas que recebem um elevado número de migrantes sem estarem estruturadas para isso.

Conforme Kolling, Nery e Molina (1999), as primeiras ações voltadas, em específico, para a educação rural ocorreram ao final do século XIX, quando o Estado passou a promover políticas educacionais ainda tímidas e pequenas, voltadas à valorização do rural frente à urbanização. Porém, já no século XX, com a intensificação dos processos de urbanização/industrialização e com a promoção do mundo urbano, acabou-se por abolir e diminuir as políticas educacionais voltadas para os segmentos rurais.

O termo mostrou-se mais em evidência após acontecer o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), realizado em 1997, promovido pelas entidades: MST, UNB, UNESCO, UNICEF e CNBB, e tendo, como finalidade principal, levantar um debate nacional sobre a educação do mundo rural, levando em conta o contexto do campo, bem como a maneira de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço e o meio ambiente e quanto ao modo de viver, de organizar a família e trabalho. (Kolling, Nery & Molina, 1999, p. 14).

A educação rural começou a ser pensada, em termos de políticas públicas, a partir do evento acima citado, em 1997, pois, anteriormente a isso, as leis e políticas eram apenas compensatórias para

solucionar os problemas do campo de imediato, não possuindo continuidade. Além disso, sabe-se que existem políticas públicas voltadas para a educação em meio rural, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, que determina:

Art. 28 - Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:
I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (Brasil, 1996).

Torna-se latente a necessidade da implementação dessas leis de acordo com as necessidades das populações do campo. Neste mesmo documento, a educação básica é compreendida “pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio” e tem por finalidade “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Lei 9.394/96, artigo 22). Mas questiona-se quanto ao fato da evasão que, ultimamente, tem crescido muito e, principalmente, pelos educandos migrarem

do campo para buscar estudo na cidade. Brandão (1983, p. 243) afirma que “as famílias de trabalhadores rurais não esperam da educação na escola rural uma educação rural.” Corroborando com a ideia, Meurer (2010, p. 13) afirma que “é essencial que a sociedade cobre políticas públicas que se articulem com um projeto social e priorizem a permanência do educando na terra onde reside”. Com isso, indaga-se sobre o que tem sido feito para garantir, de fato, a permanência do alunado do campo.

Ainda referindo-se às escolas do campo, estas devem conter propostas diferenciadas da escola urbana, pois a população e os interesses não são os mesmos. Meurer (2010, p. 23) afirma que é preciso trabalhar para que os indivíduos “consigam reconhecer-se enquanto sujeitos da terra, o que necessariamente implicará na transformação do currículo escolar para essa realidade”. Para isso, é preciso ter uma tomada de consciência e um olhar sensível, já que estamos acostumados e habituados a trabalhar com os moldes urbanos de educação.

Ao trabalhar em uma escola do campo, esta “não precisa ser uma escola agrícola, mas será necessariamente uma escola vinculada à cultura que se produz através de relações sociais mediadas pelo trabalho na terra” (Arroyo, 2004, p. 34). O

currículo dessas instituições de ensino precisam ser discutidos e repensados por todos, pois precisam sempre partir dos saberes locais, articulados ao conhecimento sistematizado, contribuindo, também, para a formação humana (Meurer, 2010). Muitas vezes, fizemos a associação do rural apenas ao agrícola, da terra como principal fonte de renda, mas, segundo Carneiro (2008, p. 11) “a questão a ser colocada é sobre as características que esse rural está assumindo na atualidade”. O espaço do campo está caracterizando-se pela heterogeneidade que apresenta, e, cada vez mais, os sujeitos que a ele pertencem estão cobrando melhorias.

Ainda, conforme Imbernón (2000, p. 12), “a nova era requer um profissional da educação diferente”. Dessa forma, educadores precisam estar atentos e preparados para suportar as adversidades e os empecilhos que lhes surgirem ao longo do percurso profissional e formativo. O professor da atualidade precisa trazer algo novo e diferenciado em sua proposta de ensino, pois, só assim, conseguirá atrair a atenção do aluno, seja em escolas urbanas ou rurais. Esse professor diferente deve levar em consideração a realidade em que o aluno está inserido e partir desta para promover meios em que o ensino se efetive. O novo professor precisa ser reflexivo e investigador, sendo capaz de

refletir sobre a sua própria prática docente e interpretá-la.

Segundo Nóvoa (2009, p. 17), para haver essa reflexão, é preciso “passar a formação de professores para dentro da profissão”, criando espaços em que os próprios professores possam refletir sobre o seu trabalho docente e dando suporte para práticas de formação que sejam baseadas na partilha, na troca e no diálogo profissional. Por isso, retoma-se novamente, o tema de pesquisa, em que se propôs ouvir e dar voz a uma professora alfabetizadora que, certamente, traz consigo lembranças que merecem ser narradas.

Memórias da escola

As memórias da escola da colaboradora Flávia ainda estão bastante vivas em seu coração, pois é com carinho e emoção que ela recorda cada fato vivido por ela nesta importante etapa de seu desenvolvimento.

Tudo começou em maio de 1975, quando nasci no interior de Silveira Martins. Filha de agricultores, eu trabalhava na lavoura para ajudar a família. Aos 10 anos eu fui morar em Santa Maria, com minha avó que ficara viúva e sozinha. Continuei meus estudos na Escola Municipal Aracy Barreto, na Silva Jardim. (Professora Flávia, 2016).

A professora viveu no campo até os seus dez anos de idade, quando precisou sair para cuidar de sua avó, mas conforme seu relato, conseguimos ver que ela valoriza sua origem e sente orgulho por fazer parte da zona rural, onde reside atualmente. Através de questionamentos, a narradora relembrou o seu período de escolarização, de sua primeira professora e de seus colegas, dizendo que “quando comecei a estudar eu não tinha idade para frequentar a escola, pois fazia aniversário em maio, por isso eu apenas acompanhava minha irmã, até conseguir fazer a matrícula”. (Professora Flávia, 2016). O gosto de estar dentro de uma escola era tanto, que mesmo não estando matriculada, a menina ia até a escola para poder inserir-se nesse novo mundo, que até então, para ela era algo novo. O desejo de estar nesse ambiente foi ficando cada vez maior e prazeroso, que a menina Flávia acabou tornando-se professora, para estar de fato, mergulhada nesse inspirador ambiente que é a escola.

A professora Flávia recorda-se com carinho da sua escola que era no meio rural. Sua memória ainda está muito viva, relembrando pequenos detalhes desse meio, conforme sua fala

Minha escola era no meio rural e era muito pequena, tinha apenas uma sala de aula, onde ficavam todas as turmas, em classes de madeira. Nós

sentávamos de dois em dois. O nosso material era guardado embaixo/dentro da carteira. Na hora do recreio brincávamos de rolar na grama, fazíamos assobios com palmas de mato. Brincávamos todos juntos, meninas e meninos. A nossa merenda e a limpeza era feita pela professora. (Professora Flávia, 2016).

Através do seu relato, consegue-se perceber a calmaria e a tranquilidade em que se vivia na zona rural. Tudo era muito simples e prazeroso, as crianças se contentavam com tão pouco, como as palmas dos matos. Conforme Flávia, foram tempos muito marcantes em sua trajetória de vida, que certamente contribuíram no desejo por tornar-se professora, em especial, de uma escola do campo, pois durante todo o seu exercício docente trabalhou em escolas assim.

Através das contribuições da professora Flávia, percebe-se o quanto fundamental é o papel da memória. É através dela que recordamos acontecimentos marcantes ou não em nossa trajetória de vida. A memória não é seletiva, pois conseguimos capturar fatos bons ou ruins de nossa vida, cabendo a nós fazer a seleção do que iremos ou não seguir em nossa trajetória pessoa e profissional. Assim, aconteceu com a nossa colaboradora, que soube selecionar o que seria proveitoso ou não para o exercício da docência.

Memórias da formação inicial

Sobre as memórias de sua formação inicial, a professora Flávia conta que após concluir os estudos no Ensino Fundamental, fez o Magistério na Escola Olavo Bilac, onde no final de 1996 concluiu o curso. Ela conta com carinho e emoção todos os passos de sua formação inicial, desde a entrada nos cursos até a conclusão dos mesmos e apesar das dificuldades manteve-se forte na conquista do seu objetivo. Segundo Flávia,

no início de 1996, fiz concurso para lecionar no município de Restinga Sêca e para ingressar na UFSM. Passei nos dois e então começaram os desafios. Estudar e trabalhar, choque de horários, distância entre o local do trabalho e o local do estudo. (Professora Flávia, 2016).

O desejo por ser professora deu-se desde muito pequena, pois “brincava de dar aula nos galpões, onde fazíamos sala de aula e usávamos carvão para escrever. As paredes eram quadros e ensinávamos os vizinhos e amigos com quem brincávamos”. (Professora Flávia, 2016). Novamente, percebe-se o encantamento que Flávia já tinha pela docência, pois mesmo com tanta simplicidade, sua vontade foi maior e venceu todos os desafios que surgiram ao longo do seu percurso de vida.

Sobre a escolha da docência, Flávia afirma que o que influenciou na sua decisão foi “o gosto de ensinar, o trabalho com crianças. Não tem nada mais gratificante que ver que eles estão aprendendo, evoluindo. Nunca pensei e não sei se saberia fazer outra coisa”. (Professora Flávia, 2016). De fato, pode-se mencionar que esse desejo e essa vontade pela docência sempre aconteceu, pois desde que iniciou a trabalhar na Escola Municipal de Ensino Fundamental Dezidério Fuzer, a professora Flávia sempre realizou sua profissão com afinco, por isso, a escolha por esta profissional da educação, que tanto contribuiu com a formação de muitos alunos.

Questionada sobre a sua formação inicial, se tivera conhecimentos específicos sobre Educação do Campo, Flávia afirma que hoje em dia em cursos de formação continuada é que ouve falar sobre o assunto, mas como está sempre em busca de novos conhecimentos e aprendizagens, procura participar de cursos de formação, para dessa forma, desempenhar melhor o seu papel docente.

Memórias da prática docente

O início de seu trabalho docente deu-se em uma escola do campo, localizada no interior de Restinga Sêca, na localidade de

Várzea do Meio, na escola Ricardo Muller. Percebe-se que esta professora tem suas raízes em escolas do campo, pois os momentos mais marcantes de sua infância foram vividos em uma escola do campo de Silveira Martins e as suas práticas docentes sempre foram neste espaço. Contudo, a professora conhece os modos de vida, de produção e tudo que cerca a comunidade, pois além de residir nela, trabalha durante anos, convivendo não somente com as crianças, mas também com a comunidade escolar em geral.

Novamente, percebesse as diversas funções que os professores de escolas do campo passavam há alguns anos atrás, pois conforme Flávia mencionou, no período de sua escolarização, havia uma única professora que dava conta de dar aula para todas as turmas, fazer a limpeza e preparar a merenda. Agora, enquanto docente passou pela mesma situação, pois conforme ela “Éramos em duas na escola e além de dar aulas, tínhamos que fazer a merenda e a limpeza da escola” (Professora Flávia, 2016).

Essas práticas ainda se fazem presentes em algumas escolas do campo, onde o professor além de ensinar, fica encarregado na distribuição de diversas outras tarefas. Isso mostra a simplicidade das escolas do campo, em que educadores se mostram engajados na causa para

manter as escolas daquela comunidade, pois em muitos casos, a escola é o ponto de encontro de muitos. Porém, mostra o descaso com o profissional da educação que realiza atividades que não competem a um docente em uma escola. Uma professora que precisa cozinar e limpar uma escola rotineiramente acaba se tornando um desvio de função, mas o governo em muitos casos acabava omitindo-se a isso, até mesmo para evitar a contratação de outros profissionais. Certamente, percebe-se que há relações de gênero presentes, pois se fosse um professor homem, seguramente ele não se submeteria a desempenhar determinadas funções que não são cabíveis a ele, apenas ministraria as suas aulas.

Porém, a sua estadia nessa escola pouco durou, pois no ano seguinte a escola fechou e ela foi lecionar na Escola Municipal de Ensino Fundamental Dezidério Fuzer, na localidade de São Miguel, onde trabalha atualmente. Ela ainda afirma em seu relato que “em maio de 1997 casei e em fevereiro de 2000, ganhei meu primeiro e único filho, hoje com 16 anos e preparando-se para prestar vestibular” (Professora Flávia, 2016)

Apoiamo-nos ainda em Schön (1992), quando este afirma que a prática docente deve envolver o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre

a ação, o que conduz o professor a repensar sua memória docente, seus percursos de formação e a sua trajetória nos ciclos de vida pessoal e profissional, para que chegue à compreensão de que está produzindo sua vida e sua profissão.

Os saberes docentes podem emergir do fazer do dia-a-dia na sala de aula. De acordo com Tardif (2002, p. 58), estes são: “... os saberes mobilizados e empregados na prática cotidiana, saberes esses que dela provêm, de uma maneira ou de outra, e servem para resolver os problemas dos professores em exercício, dando sentido às situações de trabalho que lhes são próprias”.

Sobre a busca por novos conhecimentos, no ano de 2014 a narradora fez curso de especialização em Alfabetização e sempre procura fazer cursos e formações “para buscar novas técnicas que facilitem o processo de aprendizagem dos alunos”. (Professora Flávia, 2016). Flávia já passou por todas as turmas dos anos iniciais, porém desde 2006 está trabalhando apenas com turmas de 1º ano, pelas “quais tenho um carinho muito grande”. (Professora Flávia, 2016)

Huberman (1992) contribui para buscar entender as razões que fazem com que muitos professores, ainda jovens, revelem seu desencanto com a profissão e busquem abandoná-la; por que distintos

professores com o mesmo tempo de profissão têm atitudes e posicionamentos tão diferentes, enquanto uns revelam-se entusiastas e envolvidos com seu trabalho, outros revelam desconforto e amargor. As explicações do autor parecem interessantes para o estabelecimento de algumas relações entre significações sociais imaginárias instituídas e/ou instituintes, na medida em que a construção de novos significados tem a ver com o conjunto de experiências que os indivíduos vieram acumulando ao longo de seu ciclo de vida e de profissão.

Mesmo com as dificuldades, Flávia sente-se valorizada em continuar lecionando, pois sente que pode fazer muito mais por aquelas crianças e ainda contribuir para tantas outras que passarão por ela, pois

apesar de todo desgaste da profissão, a falta de valorização e porque não dizer o descaso pela educação, por parte dos governantes, eu ainda sinto-me motivada e quero continuar dando aulas por muito tempo ainda. Minha missão ainda não acabou. Gosto do que faço a além de ensinar conteúdos, eu os preparam para a vida, essa é minha importante tarefa enquanto professora. Quero ajudá-los, ser um pouco mãe também. (Professora Flávia, 2016).

Nesse sentido Freire (1996) consigna a finalidade de que com amor se deve seguir na profissão docente, a partir de práticas que desenvolvam no educando.

Sou tão melhor professor, então, quanto mais eficazmente consiga provocar o educando no sentido de que prepare ou refine sua curiosidade, que deve trabalhar com minha ajuda, com vistas a que produza sua inteligência do objeto ou do conteúdo de que falo. Na verdade, meu papel como professor, ao ensinar o conteúdo a ou b, não é apenas o de me esforçar para, com clareza máxima, descrever a substantividade do conteúdo para que o aluno o fixe. Meu papel fundamental, ao falar com clareza sobre o objeto, é iniciar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na integra, de mim. Ele precisa de se apropriar da inteligência do conteúdo para que a verdadeira relação de comunicação entre mim, como professor, e ele, como aluno se estabeleça. É por isso, repito, que ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor (Freire, 1996, p.118).

Schön (1995) nos oferece uma contribuição muito instigante ao sinalizar que o professor reflete e interpreta a partir de sua ação, das suas atividades, no momento em que elas acontecem, criam um conhecimento específico através do contato com a sua prática. Portanto, tem-se a necessidade de se buscar um elo entre a teoria educativa crítica e a prática pedagógica participativa.

Sobre a realidade do meio rural, ela afirma que já não se constitui como um desafio, pois

... hoje está bem diferente de quando iniciei. Acredito que seja pelo acesso a informação estar muito rápida a todos. Mas o comprometimento ainda existe por parte das famílias que valorizam o estudo como meio de melhorar de vida, ter instrução e ir além. (Professora Flávia, 2016).

Para que haja um melhor desenvolvimento da profissão docente, é preciso construir propostas de formação que valorizem muito mais do que a formação técnica do professor. É necessário, também, o reconhecimento de sua capacidade de transformar a sua prática a partir da análise da mesma, a partir da qual poderá ser capaz de produzir novos conhecimentos para aprimorá-la. Essas transformações só se tornarão reais quando os professores estiverem preparados para refletirem sobre a própria prática, englobando muito mais que o exercício da sala de aula e a da escola. Mas também sobre a prática dos sistemas de ensino e das políticas públicas, que interferem e influenciam sua atividade docente, principalmente em relação à valorização profissional dessa carreira.

A formação profissional sempre se apresentou como um processo inacabado de busca de saberes, e a formação docente não foge a esse pressuposto. A própria história desse processo nos mostra que a prática docente sempre esteve sujeita às transformações da sociedade e da cultura, trazendo consigo novas experiências e

novos saberes. A profissão docente constitui um desafio e muitas propostas vêm sendo planejadas na busca de seu aprimoramento. Conforme Larrosa (2000):

A experiência requer: parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, dar-se tempo e espaço. (Larrosa, 2000, p. 35).

Os relatos da professora nos possibilitaram entender não apenas como deve ser a formação do(a) professor(a), mas, principalmente o que esse profissional pensa sobre si mesmo e somente compreendendo-o profundamente é que as propostas educacionais poderão obter êxito. Quando se dá a chance ao professor de contar suas angústias e suas crenças é que se pode melhor averiguar a dinâmica do movimento da educação formal.

Esses excertos atrelados às falas de estudiosos da área, nos fazem perceber que as memórias da prática docente da colaboradora Flávia Quatrin Avozani apontam para a ideia de encantamento com a profissão desempenhada por ela, mesmo

com os desafios e pelo descaso da educação brasileira. A professora busca aliar a teoria com a prática, para dessa forma, desempenhar um papel de autonomia em sala de aula, buscando metodologias diferenciadas que possam atender as demandas que tem, visto que encontram diversas realidades em um único espaço e é preciso estar preparado para atendê-los.

Finalizando o percurso... Possibilidades e aprendizados

Ao analisar os relatos da professora Flávia, foi possível extrair algumas das percepções já apontadas pelos pesquisadores sobre história de vida e formação docente, ou seja, através das histórias de vida, podem surgir novas propostas sobre a formação do professor. Ao longo desta investigação, consegue-se perceber os processos formativos da professora Flávia, relacionando-se às suas práticas docentes. Esforço, dedicação e sonhos fizeram parte dos processos de formação e isso está bastante claro em sua fala. Contudo, a história de vida dessa colaboradora está fortemente marcada por seus processos de formação enquanto docente.

Percebe-se também que o termo Educação no campo é algo que recentemente vem ganhando destaque nos

debates educacionais, ainda desconhecido por muitos, e conforme o relato da professora, ultimamente nos cursos em que frequenta que ela ouviu falar, pois até então era algo novo. “A Educação do campo não cabe em uma escola, mas a luta pela escola tem sido um de seus traços principais...” (Caldart, 2004, p. 156). Construir uma educação do campo significa pensar numa escola sustentada no enriquecimento das experiências de vida, não em nome da permanência nem da redução destas experiências, mas em nome de uma reconstrução dos modos de vida, pautada na ética da valorização humana e do respeito à diferença. (Salete, 2002)

Ao se pensar em uma formação específica para o educador do campo é que se torna necessário pensar quais caminhos devem ser percorridos para a construção desse processo de formação diferenciado. Com isso, percebemos a importância dos cursos de licenciatura desenvolver o diálogo entre os diversos saberes, a fim de incentivar os saberes presentes em todas as culturas.

Precisa-se lutar para que se tenham mais espaços para formação continuada dos professores de escolas do campo, para que estes possam dialogar com outros profissionais da sua área. Dessa forma, não se sentirão sozinhos e sim valorizados e reconhecidos, pois muito pouco se sabe

sobre o significante trabalho que desempenham nas escolas do campo em que atuam.

Desse modo, compreender a história de vida e a própria trajetória apresenta-se como um importante instrumento na formação de professores, pelo fato de que ao rememorar fatos e acontecimentos, esses podem ser refletidos com base em teorias que enfocam como, por exemplo, o papel do professor. Isso poderá desencadear escolhas quanto à atuação futura do professor, o que de fato, aconteceu com a colaboradora da pesquisa. A professora vivenciou certas situações em sua escolarização e poderá buscar meios de não reproduzi-las, ou preservá-las em situações da prática pedagógica.

Não se está propondo modelos a serem seguidos, mas questionando a partir daquilo que se apresenta como instrumento que auxilia na formação docente no sentido de contribuir com novos olhares sobre a formação do professor nos cursos de licenciatura. Considera-se que na formação do professor existem momentos que podem aliar saberes da experiência, que permitam a construção de novos significados ao fazer profissional, isto é, que permita a formação de um professor consciente e responsável diante dos desafios atuais.

A pesquisa também faz pensar na importância de conhecer e refletir sobre as

memórias e histórias da professora, pois cada um de nós constrói e significa a própria vida e trabalho de modo subjetivo e distinto. E isso pode ser refletido na maneira como lidamos com nossa profissão, como tratamos nossa área de conhecimento, estudos e nossos alunos.

Referências

- Abrahão, M. H. M. B. (2003). Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica: história da educação. *ASPHE - FaE - UFPEL*, (14), 79-95.
- Antunes, H. S. (2004). Processos de formação e memória docente. In Dubal, A. M., et al. (Orgs.). *Ciclos de vida pessoal e profissional na trajetória docente* (pp. 42-60). Santa Maria: Pallotti.
- _____. (2010). *Ser aluna e ser professora: um olhar para os ciclos de vida pessoal e profissional*. Santa Maria: Editora da UFSM.
- _____. (2001). *Ser aluna, ser professora: uma aproximação das significações sociais instituídas e instituístes construídas ao longo dos ciclos de vida pessoal e profissional* (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Arostégui, J. (2006). *A pesquisa histórica: teoria e método*. São Paulo: Edusc.
- Arroyo, M. G. (2000). *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes.
- _____, M. G., Caldart, R. S., & Molina, M. C. (Orgs.). (2004). *Por uma educação no campo*. Petrópolis: Vozes.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). Características da investigação qualitativa. In *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos* (pp. 40-58). Porto: Porto Editora.
- Bosi, E. (1999). *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Brandão, C. R. (1983). “*Casa de Escola*”: cultura campesina e educação rural. Campinas: Papirus.
- Brasil. (1996). Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF.
- Caldart, R. S. (2004). *A escola do campo em movimento*. Petrópolis: Vozes.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In Nôvoa, A. (Org.). *Vidas de professores* (pp. 14-34). Porto: Porto.
- Imbernon, F. (2000). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez.
- Kolling, E. J., Nery, I. J., & Molina, M. C. (Orgs.). (1999). *A Educação Básica e o Movimento Social do Campo* (pp. 36-52). Brasília: UnB.
- Meurer, A. C. (2010). Projeto Político Pedagógico Escolar: Questões a serem refletidas nas Escolas do Campo. In Matos, K., & Wizniewsky, C. R. F., et al. (Orgs.). *Experiências e Diálogos em Educação no campo* (pp. 1-17). Fortaleza: Edições UFC.
- Nôvoa, A. (2009). Os professores e as histórias de sua vida. In _____. (Org.). *Vidas de professores* (pp. 15-31). Porto: Porto Editora.

_____; Finger, M. (Org.). (1988). O método (auto) biográfico e a formação. In *Cadernos de Formação I* (pp. 85-98). Lisboa: Pentaedro.

_____. (2009). *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA.

Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal.

Projeto político pedagógico da Escola Municipal Dezidério Fuzer. (2015). Restinga Sêca, RS.

Queiroz, M. I. P. de. (1988). Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In Simson, O. R. M. (Org.). *Experimentos com histórias de vida* (pp. 21-39) São Paulo: Vértice.

Schön, D. A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In Nóvoa, A. *Os professores e a sua formação* (pp. 14-29) Lisboa: Dom Quixote.

Souza, E. C. (2006). A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. *Revista Educação em Questão*, 25(11), 22-39.

Tardif, M. (2010). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.

Informações do artigo / Article Information

Recebido em : 24/06/2018
Aprovado em: 06/09/2018
Publicado em: 07/12 /2018

Received on June 24th, 2018
Accepted on September 06th, 2018
Published on December 07th, 2018

Contribuições no artigo: As autoras foram responsáveis pela elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do artigo, e aprovação da 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 published.

Conflitos de interesse: As autoras declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Orcid

Mariane Bolzan

 <http://orcid.org/0000-0003-1794-3681>

Helenise Sangoi Antunes

 <http://orcid.org/0000-0001-6503-658X>

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Bolzan, M., & Antunes, H. S. (2018). Histórias de vida tramadas aos processos formativos de uma professora de escola do campo do município de Restinga Sêca/RS. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 3(3), 949-969. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/ufc.2525-4863.2018v3n2p949>

ABNT

BOLZAN, M.; ANTUNES, H. S. Histórias de vida tramadas aos processos formativos de uma professora de escola do campo do município de Restinga Sêca/RS. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 3, n. 3, set./dez., p. 949-969, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/ufc.2525-4863.2018v3n2p949>

Interfaces entre a Educação do Campo e o êxodo rural da juventude camponesa

Marizete Andrade da Silva¹

¹Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Programa de Pós Graduação em Educação/Faculdade de Educação. Avenida Presidente Antônio Carlos 6627, Pampulha. Belo Horizonte - MG. Brasil.

Autor para correspondência/Author for correspondence: marizethandrade@hotmail.com

RESUMO. Durante as últimas décadas o campo vem perdendo expressivamente seu contingente populacional e, entre a juventude, essa desintegração torna-se mais agravante, pois compromete a implantação de um projeto socialmente justo para o campesinato brasileiro. Neste sentido, o presente estudo objetiva refletir sobre os valores e princípios da Educação do Campo frente ao desafio do êxodo da juventude camponesa. Ressaltamos que não podemos atribuir a responsabilidade de superação desta problemática às experiências educativas que se desenvolvem no campesinato, ainda que emancipadoras. Partimos do pressuposto de que a Educação do Campo contribuirá para restringir este fluxo migratório através dos valores e princípios que defendem e cuja materialização ocorre através de práticas educativas. Resultante de pesquisa bibliográfica apoiada em estudos de Abramovay et al. (1998), Caldart (2015, 2004, 2002), Molina (2015), Galindo (2014) entre outros, a investigação indicou que o fenômeno do êxodo rural da juventude camponesa provém de inúmeros fatores, em que sobressai a ausência de políticas públicas abrangentes. Considerou-se, também, a imprescindível inclusão da diversidade e extensão do campesinato nas políticas educacionais, ressaltando a realidade objetiva das populações que criam e recriam este espaço como modo de vida.

Palavras-chave: Educação do Campo, Práticas Educativas, Êxodo Rural, Juventude Camponesa, Políticas Públicas.

Interfaces between Countryside Education and the rural youth peasant exodus

ABSTRACT. During the past few decades, the countryside has significantly lost its population and, among youth, this disintegration has become even worse because it compromises the implantation of a socially fair project to Brazilian peasantry. In this sense, this study aims at reflecting about the values and principles of Countryside Education faced with young peasants' exodus. We highlight that we cannot deem educational experience that is developed among peasants responsible for solving this issue, even if these experiences are liberating. We depart from the assumption that Countryside Education will contribute to restricting this migration flow through the values and principles it defends and whose realization takes place through educational practice. Resulting from bibliographical research based on studies by Abramovay et al. (1998), Caldart (2015, 2004, 2002), Molina (2015), Galindo (2014), among others, this investigation shows that the phenomenon of rural youth peasant exodus derives from a number of factors, among which the lack of comprehensive public policies. We consider indispensable to broaden educational policies to the diversity and extension of peasantry, highlighting the objective reality of populations who create and recreate this space as a way of life.

Keywords: Countryside Education, Educational Practice, Rural Exodus, Peasant Youth, Public Policies.

Interfaces entre Educación del Campo y el éxodo rural de la juventud campesina

RESUMEN. Durante las últimas décadas el campo viene perdiendo expresivamente su contingente poblacional y, entre la juventud esa desintegración es más agravante, pues compromete la implementación de un proyecto socialmente justo para el campesinado brasileño. En este sentido, el presente estudio objetiva reflexionar sobre los valores y principios de la Educación del Campo frente al desafío del éxodo de la juventud campesina. Resaltamos que no podemos atribuir la responsabilidad de superación de esta problemática a las experiencias educativas desarrolladas en el campesinado, aunque emancipadoras. Partimos del supuesto de que la Educación del Campo contribuirá para restringir este flujo migratorio a través de los valores y principios que defienden y cuya materialización ocurre por las prácticas educativas. Resultante de la pesquisa bibliográfica apoyada en estudios de Abramovay et al. (1998), Caldart (2015, 2004, 2002), Molina (2015), Galindo (2014), entre otros, la investigación indicó que el fenómeno del éxodo rural de la juventud campesina proviene de innúmeros factores, destacando la ausencia de políticas públicas más amplias. Consideró, también, la imprescindible cobertura de las políticas educacionales a la diversidad y extensión del campesinado, resaltando la realidad objetiva de las poblaciones que crean e recrean este espacio como modo de vida.

Palabras clave: Educación del Campo, Prácticas Educativas, Éxodo Rural, Juventud Campesina, Políticas Públicas.

Introdução

A Educação do Campo no Brasil surgiu no século XX, através de lutas populares forjadas expressivamente pelos movimentos camponeses organizados, tendo como finalidade garantir que trabalhadores e trabalhadoras do campo tenham o direito de educar-se conforme suas especificidades culturais e sua identidade. Ressalta-se que a demanda por um projeto educativo peculiar para o campo brasileiro, historicamente, esteve presente nas pautas reivindicatórias dos sujeitos campesinos. Contudo, somente no final dos anos 1990 produziu sua maior reação como consequência de uma formação política mais substancial e engajada dos movimentos sociais camponeses, que exigia a Educação do Campo como dever do Estado, principalmente a partir de políticas públicas mais abrangentes.

O conceito de Educação do Campo foi construído no interior das contestações dos movimentos sociais do campo, “nas lutas contra hegemônicas dos sujeitos que buscam diferenciar seu projeto educativo daquele da histórica educação rural.” (Oliveira, 2015, p. 46). Portanto, não é só escolarização que a concepção abarca, ela contempla também uma troca de saberes que permite uma transformação da

realidade, segundo o entendimento ontológico dos homens, tendo em vista melhores condições de vida para o coletivo. O sentido da educação do campesinato faz referência a uma maneira de viver, que é próprio daqueles que buscam manter uma relação com a natureza equilibrada, e, cuja apropriação da mesma ocorre mediatisadas pelo trabalho.

Os camponeses constituem sujeitos, que tendo acesso a terra e aos recursos naturais que esta suporta, solucionam seus problemas reprodutivos a partir da produção rural desenvolvida, de tal modo, que não se distingue o universo dos que decidem sobre a alocação do trabalho dos que sobrevivem com o resultado desta alocação. No decorrer de suas vidas, e, nas interações sociais estabelecidas, esses sujeitos desenvolvem hábitos de trabalho e consumo e distintas formas de apropriação da natureza que lhes caracteriza peculiaridades no jeito de viver e ser no complexo âmbito das sociedades capitalistas contemporâneas (Costa, 2004). Deste modo, é conveniente pensar que, na proposta educativa dos atores que apresentam a Educação do Campo destaca as relações de trabalho, sua produção de cultura e a plena diversidade territorial e histórica.

A posterior implementação de políticas públicas como o Programa

Nacional da Reforma Agrária (PRONERA)ⁱ, Programa de Apoio à Formação Superior de Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO)ⁱⁱ e o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO)ⁱⁱⁱ, representou um importante avanço na expansão de experiências educativas do campo. Permitiu, ainda, que estas fossem articuladas, reforçando o entendimento que, embora negligenciados pelo Estado, o protagonismo dos trabalhadores e trabalhadoras do campo desencadeou ações que se afirmavam contrapondo o determinismo da história. Mesmo que legitimem a força da presença governamental nas iniciativas populares e, em determinadas circunstâncias enfraqueçam a autonomia dos movimentos sociais e seus parceiros, como as universidades públicas, estas políticas estabeleceram uma outra dimensão para entender a Educação do Campo, o que a possibilitou ser discutida e reconhecida através de documentos oficiais do Estado.

Ao apresentar-se como um dos eixos que sustentam um desenvolvimento incompatível com a lógica de reprodução capitalista, a Educação do Campo confronta inúmeras problemáticas, como a diminuição do número de escolas do campo, pouca oferta de ensino em todos os níveis educacionais, especialmente

superior e a qualificação e ampliação do orçamento dos seus programas. Tais desafios são elementos constitutivos da marginalização de vida dos (as) camponeses (as), ou ainda, representam os resultados desta precarização que vão se metamorfoseando e tornando-se versões contemporâneas de práticas opressororas arcaicas. A notória preponderância dos latifúndios produtivos nas políticas governamentais em prejuízo da agricultura camponesa exemplifica uma das atualizações do que há de mais antigo em termos de padrão de poder agrário no Brasil.

Dentre os vários enfrentamentos que a Educação do Campo vem contrapondo nos últimos tempos, resultado desta racionalidade desenvolvimentista projetada para o campo, o êxodo da juventude camponesa representa, especialmente, uma questão muito complexa que não se insere somente no âmbito da restrição de se efetivar a educação camponesa. Impossibilita, para o campesinato, a execução de um projeto de desenvolvimento cuja implementação caracteriza-se em ressaltar a identidade camponesa, ao contrário do que se exige o projeto modernizador de toda a sociedade que somente se afirma deformando e homogeneizando os valores culturais.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), que considerou para coleta de dados às legislações de cada município para subdividir o espaço territorial brasileiro em áreas urbanas e rurais, ou seja, são definidas como rurais áreas externas aos perímetros urbanos de cidades ou vilas, 2 milhões de pessoas deixaram o meio rural entre os anos de 2000 a 2010, sendo que 1 milhão desta população que emigra é considerada jovem. Sob vários aspectos esta saída em massa pode ser desastrosa para o futuro do campesinato que os movimentos sociais idealizam, incluindo, até mesmo, o comprometimento do fortalecimento dessas organizações sociais.

Diante deste contexto, o presente estudo aborda como as práticas educativas do espaço campesino podem influenciar a interrupção da saída da juventude do campo para a cidade em um processo migratório. Trata-se de uma pesquisa qualitativa desenvolvida através de estudos bibliográficos que descrevem a materialidade da Educação do Campo a partir do protagonismo dos trabalhadores e das trabalhadoras camponesas. Utilizam-se, também, discussões que dizem respeito aos motivos reais que influenciam diretamente o êxodo da juventude para contextos urbanos, tendo entre as referências Cover & Cerioli (2015),

Brumer (2004) e Abramovay et.al. (1998). Enfatizamos que, neste texto, não apresentaremos respostas à problemática, uma vez que trata de uma questão complexa para a qual se exige um debate profundo que envolve inúmeros aspectos sócio-históricos, culturais e econômicos do campesinato. Portanto, nos limitaremos a discutir os possíveis caminhos que as expressões teóricas já apresentaram.

Juventude camponesa enquanto categoria de análise

Segundo o último Censo Agropecuário realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no ano de 2006, dos 5.175.489 estabelecimentos rurais do país 84,4% são constituídos de pequenas propriedades; este quantitativo representa 80,25 milhões de hectares, o que corresponde a 24,3% do território nacional. No que diz respeito aos aspectos populacionais, o Censo Demográfico de 2010 identificou que 30 milhões de pessoas vivem em áreas rurais, desta totalidade 27% jovens. Considerando que a população brasileira jovem constitui-se de 51 milhões de pessoas, decorre-se que um em cada seis jovens vivem no contexto rural brasileiro.

Diante de um cenário que envolve a crise da agricultura camponesa e o avanço sistemático de processos socioeconômicos

predatórios, que transformam o campo brasileiro em um território cada vez mais discrepante do ponto de vista econômico, a juventude rural encontra-se na linha de frente como a faixa demográfica que é atingida de forma mais dramática pela expansão da falta de perspectivas das famílias agricultoras. Este fato decorre pela busca destes jovens por afirmações para seu futuro, dentro do cenário socioeconômico, e da necessidade de construir projetos que geralmente estão relacionados ao desejo de inserção no mundo moderno.

Distante por muito tempo das prioridades de programas de desenvolvimento e pesquisas acadêmicas que envolviam o espaço rural, essa categoria vem gradativamente atraindo a atenção dos teóricos em questões rurais. Ao compreender a juventude rural como agente de mudança, Castro (2005) aponta que trata-se de um segmento que se destacou nos últimos anos como foco de investigação, pelo fato de que através dele é possível elucidar o mundo rural contemporâneo e entender as novas estratégias utilizadas que objetivam superar os problemas que os jovens vivenciam em suas atividades de caráter laboral.

Compreende-se que a definição da categoria jovem seja uma das mais

complexas, considerando os momentos da vida humana e as outras faixas etárias. Isso decorre pelo consenso que por ser uma etapa transitória está localizada em um espaço bastante variável e movediço^{iv}. Para Carneiro e Castro (2007) as discussões que remetem ao termo juventude configuram em uma série de conceitos que muitas vezes apresentam divergências. Culturalmente estabelecida, a delimitação desta etapa da vida é sempre imprecisa, fazendo referência ao término dos estudos, ao início da vida profissional, à saída da casa paterna ou à formação de uma nova família ou, simplesmente, diz respeito a uma faixa etária. Discorrendo sobre o desafio de abordar teoricamente a juventude, Stropasolas (2002, p. 131) sustenta que esta categoria é “sociologicamente problemática”.

A literatura tem ressaltado, conforme Menezes (2007), que a juventude rural abrange grupos com situações históricas, espaciais e sociais heterogêneas, assim como são suas estratégias de reprodução social. Existem aqueles que se estabelecem nos espaços rurais e se envolvem diretamente com o trabalho familiar; os que desenvolvem trabalhos temporários em safras específicas como o da cana-de-açúcar; outros que recorrem a trabalhos urbanos nas capitais ou cidades metropolitanas de seu estado e também

fora dele e, ainda, aqueles que se capacitam para outras profissões através da educação formal. Segundo Caldart (2002, p.30), especificando esta diversidade, o campo constitui-se de diferentes sujeitos. São os pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta dos projetos, caipiras, lavradores, sem-terra, caboclos, meeiros, boias-frias e outros mais. Deste modo, neste estudo, quando nos referimos à juventude camponesa estamos nos remetendo aos sujeitos sociais que compõem a estrutura da unidade produtiva da família agricultora, que residem no campo e de lá tiraram grande parte do sustento. São atores sociais importantes para a transferência de heranças culturais que vão desde o desenvolvimento de práticas agrícolas tradicionais até outras formas de manutenção de valores sociais, políticos e religiosos que caracterizam e conferem identidade a comunidade camponesa.

A especificidade sociológica da juventude camponesa deve-se a reprodução e socialização no processo das atividades agrícolas familiares que os distingue da juventude urbana, ou até mesmo do espaço rural, que não desenvolvem estas atividades. As relações sociais que atribuem particularidades e sentido a

juventude camponesa estão estabelecidas na posição que estes ocupam na divisão social do trabalho. Assim, o trabalho assume lócus da produção material e também simbólicos como as identidades, ideias e representações, considerando que os jovens integram a unidade produtiva agrícola. Portanto, a participação no processo de trabalho familiar é o traço específico destes jovens agricultores (Weisheimer, 2007, p. 239).

Para além do entendimento do trabalho como garantia de sobrevivência a partir do acesso a recursos econômicos, ele faz alusão a um comportamento dos seres humanos diante da realidade, no qual manifesta seus saberes acumulados. No mesmo processo em que o (a) jovem camponês (a) utiliza a herança social para a intervenção na realidade, é possível o surgimento de outros saberes, uma vez que o trabalho também se constitui enquanto mecanismo de criação. Para Marx (1983, p. 149):

O trabalho é um processo entre homem e natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a ... ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, a sua própria natureza.

Além de ser sujeito social, a juventude camponesa, pode ser compreendida como um sujeito político,

uma vez que também está comprometida com as organizações coletivas que exigem mudanças estruturais para o campo. A participação desta categoria na defesa da construção do projeto contra hegemônico permite que as relações políticas sejam ressignificadas, uma vez que são incorporadas através dela novas demandas, diferentes estratégias de contestação e outros movimentos ideológicos para conter o avanço do projeto neoliberal.

Diante da correlação de forças entre a territorialização do agronegócio e a agricultura familiar que corresponde ao atual contexto do campesinato é necessária uma militância jovem mais incisiva na defesa de um espaço humano de reforma agrária. Ao apresentarem objetivos antagônicos, não é possível que estes dois padrões sociopolíticos coexistam de forma harmoniosa: o pleno desenvolvimento de um exige o retrocesso do outro. Neste cenário, o protagonismo da juventude, a presença e o interesse da permanência destes no campo é imprescindível para que seja executado o projeto histórico dos movimentos sociais que defende a soberania camponesa.

As pautas políticas da juventude que vive no campo, conforme Galindo (2014), evidenciam uma convergência que circundam determinados temas como: terra, educação, trabalho, lazer, cultura,

esporte, comunicação, tecnologias de informação e participação. Assim, é necessário que o Estado demonstre de maneira mais estratégica a articulação entre ações e programas específicos da juventude e políticas estruturantes para o desenvolvimento do campesinato. As respostas que os governos apresentam, de modo geral, normalmente expressas através de ações de caráter pontual como pequenos ajustes nos programas e editais específicos, não são suficientes para garantir a emancipação e a autonomia da juventude camponesa. Para tanto, é preciso acentuar a luta que apresenta como bandeiras estratégicas a reforma agrária e a Educação do Campo, com o objetivo de superar o ciclo de disparidades que historicamente caracterizam o campo brasileiro.

Diálogos entre a Educação do Campo e os múltiplos fatores do êxodo da juventude camponesa

Ao iniciarmos esta reflexão sobre as práticas educativas da Educação do Campo frente ao desafio do êxodo da juventude camponesa ressaltamos que não podemos atribuir à responsabilidade de superação desta problemática histórica às experiências educativas que se desenvolvem no campesinato, ainda que emancipadoras. Partimos do pressuposto que a Educação do Campo poderá

contribuir para restringir este fluxo migratório através dos valores e princípios que defendem e que se materializam através de práticas educativas. De modo geral, o êxodo da juventude é o resultado da escassez de políticas públicas abrangentes para os agricultores camponeses. Os programas e as políticas atuais, no formato que se originam e vigoram, não possibilitam contemplar, de maneira expressiva, os sujeitos sociais que constituem o campo brasileiro e garantir transformações significativas que permitam a autonomia da juventude para consolidar seus projetos de vida.

Até meados dos anos 40 o Brasil era um país predominantemente rural, todavia, no início do século XXI, a população que residia em centros urbanos chegava a representar 85% de toda a população (IBGE, 2010). Poucos países passaram por um movimento tão intenso, como esse e, como consequência, o espaço rural brasileiro foi transformando em um território de concentração cada vez mais acentuada de renda. Outro agravante é o fato de que a população rural, que declina expressivamente desde os anos 60, torna-se cada vez mais velha. Um dos fatores relevantes que produziu este fenômeno, de acordo com Maia e Sakamoto (2014) é o decréscimo na taxa de fecundidade rural. O envelhecimento da população é uma

constante em decorrência principalmente de uma maior expectativa de vida humana e, este fato resulta principalmente de avanços na área da medicina e do saneamento básico, o que refletiu diretamente na melhoria da qualidade de vida em inúmeros aspectos. Contudo, o envelhecimento rural também mantém relação intrínseca com o deslocamento da juventude camponesa para a cidade.

Estas alterações significativas no modo de vida e na produção camponesa, são reflexos de modificações no campo que tem privilegiado a agricultura capitalista em detrimento da agricultura familiar, excluída do modelo econômico assumido por diferentes governos, situação que permanece até os dias atuais. Estas transformações profundas pelo qual o campesinato passa foram originadas pela reprodução e expansão da lógica capitalista no campo que encontrou sua expressão ainda na década de 1960, com a introdução da chamada Revolução Verde^v. Esta modernização da agricultura contribuiu para acelerar processos de desumanização existentes e gerar outros novos, como a estagnação de culturas alimentares e da mão de obra, intensificação do sistema de concentração fundiária e a utilização predatória dos recursos naturais. Estas transformações podem ser analisadas a partir de duas dimensões: a primeira

refere-se à deterioração ou perda dos patrimônios culturais imateriais constitutivos do campesinato, manifestados através do saber acumulado e do simbólico. As práticas tradicionais agrícolas como o manejo do solo que prioriza a manutenção da cobertura vegetal, o controle natural das pragas e das sementes passaram a ceder lugar as inovações tecnológicas, cuja manifestação ocorre com a manipulação genética, utilização sistemática de máquinas agrícolas e agrotóxicos.

A segunda dimensão diz respeito à expropriação dos bens materiais dos camponeses e camponesas que se traduzem na desarticulação da unidade produtiva em decorrência da expansão da monocultura, da industrialização e da financeirização, subordinando ainda mais a família agricultora ao capital. Para Fernandes (2008, p.50): “Esse processo significou concentração de poder - consequentemente - de riqueza e de território. Essa expansão tem como ponto central o controle do conhecimento técnico, por meio de uma agricultura científica globalizada.”

Diante de um contexto de afirmação de políticas que priorizam o fortalecimento do agronegócio, as práticas educativas da Educação do Campo surgem desta contradição e contrapõem a lógica capitalista que marginaliza as

trabalhadoras e os trabalhadores ao expandir-se no território da agricultura camponesa, inviabilizando a permanência destes no campo. Não é possível pensar a construção da Educação do Campo para os sujeitos que lutam por um modelo de agricultura socialmente justo, e que almejam o campo como espaço no qual produzem sua existência, sem confrontar a racionalidade capitalista que reconhece o modo de vida dos (as) camponeses (as) incompatível com o projeto modernizador do país.

Assim, é fundamental, como aponta Caldart, (2015, p.5), compreender a Educação do Campo a partir da totalidade a qual está inserida:

... que não se pense a Educação do Campo fora da contradição fundamental entre capital e trabalho e, pela nossa opção de classe, sem o objetivo de superação das leis fundamentais de funcionamento da lógica de produção que move o capitalismo: exploração do trabalho e exploração da natureza.

Apesar da expansão do capital no território camponês, ou seja, no espaço integrador e multidimensional, nos últimos anos ocorreram avanços significativos, tendo em vista, a promoção da Educação do Campo, especialmente através de políticas públicas que foram construídas de forma articulada com o fortalecimento de programas de outros ministérios^{vi}. Para

complementar, em 2014 foi sancionada a Lei Nº 12.960 de 27 de março que indicou a necessidade de fazer constar exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo. Contudo, a prática histórica de fechar escolas do campo atingiu números alarmantes e torna-se fator que motiva a saída dos jovens para centros urbanos. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2014), o Brasil fechou mais de 37 mil escolas rurais entre os anos de 2002 e 2015, isto representa queda de aproximadamente 102 mil estabelecimentos para 65 mil no referido período.

Além do fechamento das escolas do campo, outro desafio que motiva a saída dos jovens para a cidade trata-se da precariedade de condições físicas das instituições escolares que se encontram nestes espaços. Ainda, segundo dados do INEP (2014) em relação às escolas do campo, 13,5% não dispõem de água potável, 11,2% não tem acesso à energia elétrica, 83,9% sem internet e 76% não possuem laboratório de informática. A estes fatores somam-se a frágil formação das educadoras e educadores, poucas escolas de Ensino Médio e escassos

projetos para a educação de jovens e adultos.

Outra problemática muito grave é a presença nas escolas do campo de inúmeros programas do agronegócio. A “Campanha Sou Agro”, que vem ampliando expressivamente nos últimos anos, por meio de projeto socioambiental que chega mediatisado pelas secretarias estaduais e municipais representa uma das ações mais bem articuladas pelo empresariado rural para desnaturalizar e desvirtuar a Educação do Campo. O que era uma iniciativa tímida, nos anos noventa, adquire bastante expressão nesta disputa hegemônica atual e atinge significativamente educandos, educandas e docentes em todas as regiões do Brasil. (Bruno, 2012).

As escolas do campo reconhecem e ajudam a fortalecer a identidade dos sujeitos que dela fazem parte através de sua cultura, suas lutas, seu trabalho, sua história. Elas representam não somente os ideais sociais, mas também os valores políticos que movem aquela população, contribuindo no processo de humanização do conjunto da sociedade. São espaços vitais importantes de articulação dos trabalhadores e trabalhadoras e, por isso, se tornam o alvo principal no projeto de **descamponeização** que os modelos

hegemônicos têm desenvolvido por todo o país.

Ao problematizar a relação entre o modelo predominante atual no campo e a demanda da formação dos trabalhadores, Molina (2015) reflete que um dos fatores que justifica a alta competitividade do Brasil, enquanto um dos maiores exportadores de commodities, refere-se à utilização de força de trabalho do campo com custos expressivamente baixos. Acrescenta-se, também, a significativa exploração, especialmente dos trabalhadores nas lavouras de cana de açúcar e a baixa escolarização/formação destes sujeitos. E esta condição degradante de vida do trabalhador desencadeia em outros fenômenos como o da migração sazonal que, para Cover e Cerioli (2015), trata-se de outra estratégia dos grandes monopólios agrícolas com objetivo de acumular capital ao se beneficiarem da baixa escolaridade dos (as) jovens trabalhadores (as). O desenvolvimento do agronegócio não necessita de alto nível escolar dos (as) camponeses (as), não demanda grandes conhecimentos, somente alguns processos requerem qualificação de força de trabalho. Portanto, esta falta de perspectiva diante das dificuldades de acesso a instituições escolares com infraestrutura e ensino de qualidade, cursos universitários ou profissionalizantes tem

conduzido à vida urbana inúmeros (as) jovens camponeses (as) em busca de melhores condições sociais e econômicas.

Ainda no âmbito do fenômeno do êxodo da juventude camponesa e suas principais motivações, as pesquisas destacam que durante a década de 1980, especialmente, ocorria uma homogeneização do êxodo rural, ou seja, a família se deslocava para a cidade com o objetivo de melhorar as condições de vida. Contudo, atualmente, este cenário sofreu alteração uma vez que as mulheres migram mais do que os homens, o que produziu no campo o fenômeno da masculinização. Em estudo desenvolvido por Costa, Matos & Valle (2015) identificou-se que os processos de masculinização mais intensos no Brasil se dão mais fortemente na região Centro-Oeste, no oeste baiano e noroeste mineiro. Este fato decorre da invisibilidade feminina no campo motivada pela desvalorização do trabalho desenvolvido por elas e pela escassez de espaço reservado para estas nas atividades agrícolas, em que desempenham funções somente de auxiliares (Brumer, 2004). As jovens que se deslocam para a cidade, sendo muitas vezes incentivadas pelos próprios pais, buscam oportunidades de trabalho remunerado e também por reconhecimento. Para Abramovay et al. (1998), essa predominância de migração

feminina não se relaciona a um mercado de trabalho urbano favorável para esse gênero, porém, está ligado a desvalorização do seu trabalho no campo e a ausência de perspectiva.

A presença participante das mulheres aumentou com o passar dos anos e muitos espaços foram ocupados pelas agricultoras nas diversas instâncias dos movimentos sociais do campo e de outras organizações coletivas. Conforme estudos e ações da Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura - FAO (2012), foi imprescindível o papel das mulheres para o desenvolvimento agrícola sustentável e para garantir a segurança alimentar do país. Mais recentemente, na tentativa de romper a invisibilidade feminina foi garantido o direito a reforma agrária, o acesso ao crédito rural, a participação e valorização na Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural - PNATER. Todavia, apesar desta outra perspectiva sobre o trabalho das mulheres na agricultura, estas permanecem pouco reconhecidas.

As desigualdades de gênero começam nas famílias, são reforçadas nas escolas, religiões, meios de comunicação que cotidianamente alimenta o machismo... Uma das expressões e consequências deste padrão de gênero desigual é o próprio trabalho socialmente necessário ... considerado como trabalho invisível, geralmente realizado pelas mulheres e não considerado como trabalho

porque não está diretamente vinculado à geração de lucro e renda, mas sim a subsistência e a manutenção da família (MST, 2013).

Quando analisamos a prática da agricultura familiar camponesa enquanto prática educativa, percebemos o quanto ela é humanizadora. A compreensão do campo como modo de vida contribuiu para uma recriação histórica, para a reexistência, uma emancipação de padrões que nos aproxima ou nos torna modelos ideais projetados por ideologias hegemônicas com o propósito de facilitar, diante de um grupo homogeneizado, suas práticas opressoras. Assim, é necessário reforçar os princípios da Educação do Campo, que buscam dialogar com “uma determinada tradição pedagógica crítica, vinculada a objetivos políticos de emancipação e de luta por justiça” (Caldart, 2004, p. 14).

Os elementos relacionados à desigualdade de gênero, especialmente aqueles que se relacionam a dimensão do trabalho, se integram na constituição das identidades dos sujeitos do processo educativo, aspecto elementar a ser ressaltado na prática educativa, e que vai forjar sua perspectiva de mundo e a maneira como se relacionam socialmente. Tais aspectos são sintetizados a partir das condições objetivas de produção de existência e o reconhecimento de práticas opressoras é imprescindível para a

emancipação dos sujeitos, sendo este um dos princípios que norteiam as práticas educativas da Educação do Campo. Deste modo, os diálogos encontram sustentação no concreto, na vida prática, nas experiências, articulando-se à outras maneiras de intervenção, considerando que as desigualdades de gênero, um dos catalisadores do fenômeno do êxodo rural, será superado a partir de alterações nas condições objetivas dos meios de produção e de cultura.

Além de fatores econômicos e oportunidades distintas conforme o gênero, o êxodo da juventude camponesa é, também, motivado pela busca desta categoria por outra identidade. As diferenças e desigualdades que caracterizam a cidade e o campo no Brasil ajudam a estigmatizar os (as) camponeses (as) diante de outros grupos territoriais. Os limites culturais, econômicos e sociais a que estão expostos os trabalhadores e trabalhadoras do campo, como a dificuldade do acesso a bens e serviços, ainda representam um dos fatores que provocam a exclusão e a invisibilização desses sujeitos. Conforme Wanderley (2007) os jovens enfrentam rótulos preconceituosos que o imaginário urbano constrói a respeito do mundo rural, que se relacionam ao caipira, arcaico e preguiçoso. Isto revela uma condição de

inferioridade desses (as) jovens nas suas distintas relações estabelecidas. Nesse contexto, a juventude tem elaborado formas próprias de relacionar com tal situação e procurado encontrar alternativas que lhes possibilite superar esse cenário e serem reconhecidos e vistos socialmente. A participação da juventude em organizações que representam os trabalhadores e as trabalhadoras rurais, inclusive compondo os quadros dirigentes, exemplificam estas estratégias de visibilidade.

Atualmente, ainda é muito expressiva a tentativa de depreciação da vida rural, utilizando para tanto a indústria da cultura como instrumento que naturaliza a diluição das fronteiras entre o rural e o urbano e colabora na desconstrução da identidade da juventude camponesa^{viii}. A negação, por parte de considerável fração desta juventude, da condição social dos trabalhadores e trabalhadoras rurais enfatiza o repúdio a vivenciar a desvalorização, o desmerecimento e a inferioridade nas relações sociais. A necessidade de interação social, inclusão e reconhecimento caracterizam os inúmeros segmentos de jovens camponeses e ao se relacionarem em espaços sociais identificados como urbanos muitos buscam assimilar os comportamentos e os valores

do que é considerado avançado, negando-se a manifestar traços de sua cultura.

A grande questão é tratar a valorização e o resgate da identidade camponesa como uma prática pedagógica, social e política, pois trata-se de recusar a concepção do campo como espaço atrasado e que se encontra fadado ao desaparecimento, diante do avanço sistemático de um projeto que se utiliza, também, de uma cultura hegemônica que tem a pretensão de abranger e representar povos tão heterogêneos. Para tanto, a materialização da Educação do Campo exige práticas educativas coerentes com as especificidades do campesinato e que estejam articuladas a uma proposta curricular que contemple tais peculiaridades, mesmo porque ela não se realizaria de outra forma para os movimentos sociais e organizações que representam o coletivo dos trabalhadores e trabalhadoras do campo. No entanto, um dos maiores desafios que se apresentam atualmente para a construção da Educação do Campo diz respeito à autonomia das instituições escolares em organizar um currículo próprio. Ainda que esteja garantido pela Lei nº 9.394/96 em seu artigo 26, quando trata da incorporação de características locais e regionais da cultura e da sociedade no currículo escolar para o ensino fundamental, a elaboração deste

documento específico ainda está distante de se concretizar na maioria das comunidades escolares camponesas. No plano real, as escolas do campo encontram-se, em grande parte, subordinadas as secretarias estaduais e municipais de educação, que por sua vez estão comprometidas em alcançar metas estabelecidas por órgãos de diversas esferas do governo. Esta dependência vai desde a interferência na parte de gestão, na construção de um currículo, calendário e materiais didáticos e até mesmo na contratação e formação dos educadores e educadoras. Este processo homogeneizado, por não distinguir as demandas de cada contexto, representa sérios entraves no avanço da concretização da educação para a classe trabalhadora camponesa. Um processo educativo padronizado tem como objetivo formar sujeitos para um espaço único, para as mesmas demandas históricas e desenvolver as mesmas reproduções socioculturais. Deste modo, o aspecto mais grave desta problemática é o fato de constituir-se enquanto fator que promova o êxodo da juventude camponesa para contextos urbanos, uma vez que, foram oferecidas, através das instituições escolares, condições e mecanismos para serem sujeitos históricos e sociais destes espaços.

Diante deste cenário, verifica-se que o grande compromisso e desafio da educação camponesa para os movimentos sociais é desenvolver a capacidade crítica e emancipatória das trabalhadoras e trabalhadores do campo. Ressalta-se que a valorização e resgate da história, cultura e identidade, através de uma política nacional de Educação do Campo, constituem elementos imprescindíveis para a materialização de práticas libertadoras. Portanto, o compromisso ético deste projeto educativo é expresso pela sua vinculação à dimensão histórica da sociedade.

Quando compreendemos a educação como um processo que se refere à emancipação humana, percebemos quanto os valores do campo fazem parte desta ação de superar um modelo socioeconômico concentrador que adquire cada vez mais espaço no Brasil e na América Latina. A questão, portanto, é mais fundamental, é voltar-se às raízes culturais do campo e trabalhá-las, integrá-las como uma herança coletiva que movimenta e inspira lutas por direitos, pela terra, por um projeto democrático. É necessário romper a visão de que a cultura camponesa é paralisante, voltada para a manutenção de formas de valores arcaicos. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, por exemplo, tem demonstrado

o quanto esta concepção incomoda, por tudo que o campesinato tem apresentado de dinâmico e avançado (Arroyo, 2015). O debate atual em torno das práticas agroecológicas tem sido exemplo da capacidade dos (as) camponeses (as) de estarem à frente de discussões que ressignificam a condição humana e sua relação com a natureza. Foram os (as) camponeses (as), através dos movimentos sociais, que instigaram os espaços acadêmicos para a investigação da agroecologia como prática necessária para o desenvolvimento de uma agricultura socialmente justa e culturalmente sensível. Do mesmo modo, as discussões sobre o avanço da territorialização do agronegócio no Brasil e o impacto na garantia da soberania alimentar também foram intensificados através dos movimentos sociais do campo e, estes debates, se estenderam para outros espaços por intermédio de tais organizações coletivas.

viii

As experiências que o campesinato brasileiro vem revelando nas últimas décadas, sejam elas de caráter político, cultural e educativo, têm demonstrado que ocorre uma reação de enfrentamento às distintas formas de marginalização aos quais os (as) camponeses (as) estão sendo submetidos (as) e, cujos mecanismos desta contraposição, são forjados em muitos

espaços e ocasiões pelo protagonismo da juventude. Este engajamento aponta que a permanência da juventude no campo poderá vincular-se a emancipação destes sujeitos, alcançada através de melhorias na qualidade de vida dos trabalhadores e trabalhadoras camponesas, nas suas múltiplas dimensões, garantidas por meio de uma mudança fundiária estrutural proveniente de uma reforma agrária ampla e massiva.

Considerações Finais

O êxodo rural consiste em um processo que se intensificou na segunda metade do século passado e que permanece acentuado, especialmente entre jovens que saem do campo para encontrar outras oportunidades e acabam se fixando no meio urbano, retirando-se de vez do campo. Este fenômeno é resultante de inúmeros fatores, em que sobressai a falta de políticas públicas abrangentes que garantam a superação de intensas desigualdades socioeconômicas. Esta problemática está intrinsecamente relacionada com a construção da Educação do Campo e dos desafios referentes à materialização dos seus princípio e valores. E, assim, não podem ser analisadas distante das políticas públicas de Educação do Campo que são imprescindíveis para a

garantia deste projeto educativo. Portanto, a superação do êxodo da juventude camponesa deverá realizar-se no âmbito da construção e execução de políticas públicas sólidas e que contemplem diversas dimensões da vida destes sujeitos, como os processos sociais, culturais e econômicos. Tais aspectos, organizados dentro de um espaço e tempo peculiar, constituem um modo de vida que permanece apesar das diversas transformações pelas quais o campesinato passou.

Para que se realize a implantação de um desenvolvimento que atenda as demandas dos coletivos camponeses, é fundamental que as políticas educacionais contemplem a diversidade e extensão do campesinato, reconhecendo a realidade objetiva das populações a que se destinam.

Estas políticas educacionais precisam considerar as possibilidades para o desenvolvimento do campo, mas não como parte estanque e isolada da sociedade; o campo deve ser pensado e entendido como parte componente, como parte constituinte, como parte integrante do território e da realidade social, política e econômica brasileira. O campesinato precisa ser apreendido tanto em sua totalidade quanto em sua heterogeneidade, nas suas contradições, como espaço de luta que abriga opiniões e interesses distintos de grupos diversos e no protagonismo da

juventude, engajada nos movimentos sociais e em outras formas de mobilização popular, como agente de transformação.

Referências

Abramovay, R., Silvestro, M., Cortina, N., Baldissera, T., Ferrari, L., & Testa, M. (1998). *Juventude e agricultura familiar: desafios dos novos padrões sucessórios*. Brasília, DF: Edições UNESCO.

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>

Brumer, A. (2004). Gênero e Agricultura: a situação da mulher na agricultura do Rio Grande do Sul. *Estudos Feministas*, 12(1), p. 205-227.

Bruno, R. (2012). Movimento Sou Agro: marketing, habitus e estratégias de poder do agronegócio. In *36º Encontro Anual da ANPOCS*. Fortaleza, CE.

Caldart, R. S. (2015). *Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual*. Porto Alegre, RS: Mimeo.

Caldart, R. S. (2002). Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In Arroyo, M. G. Caldart, R. S., & M. C. Molina, (Orgs.). *Por uma educação do campo* (pp. 148-158). Petrópolis, RJ: Vozes.

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

Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário.

Carneiro, M. J., & Castro, E. G. (Orgs.). (2007). *Juventude rural em perspectiva*. Rio de Janeiro, RJ: Mauad X.

Castro, E. G. (2005). *Entre Ficar e Sair: uma etnografia da construção social da categoria jovem rural*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Costa, A. Matos, R. E., & Valle, M. H. (2015). Análise dos processos de masculinização no meio rural dos municípios brasileiros segundo porte populacional e grau de modernização da agropecuária. *Revista de Geografia Agrária*, 21 (12), 271-292.

Cover, M., & Cerioli, P. C. (2015). Juventude Rural e os modelos de desenvolvimento. In Leão, G., & Antunes-Rocha, M. I. (Orgs.). *Juventudes Camponesas* (pp. 48-62). Belo Horizonte, MG: Editora Autêntica.

Fernandes, B. M. (2008). Entrando nos territórios do Território. In Paulino, E. T., & Fabrini, J. E. (Orgs.). *Campesinato e territórios em disputa* (pp. 273-301). São Paulo, SP: Expressão Popular.

Food and Agriculture Organization of the United Nation. (2012). *Agricultura y Desarrollo Rural: manual sobre Género en Agricultura*. Roma: Recuperado em 12 de janeiro de 2017, de <http://www.fao.org/3/aj288s.pdf>

Galindo, E. (2014). Em Pauta: Juventude rural e políticas públicas. In Menezes, M., Stropasolas, V., & L. Barcellos, S. B. (Orgs.). *Juventude rural e políticas públicas no Brasil* (pp. 122-144). Brasília, DF: Presidência da República.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2010). *Sinopse do Censo*

Demográfico 2010. Rio de Janeiro, RJ: Recuperado em 03 de janeiro de 2017, de <http://www.ibge.gov.br>

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2006). *Censo Agropecuário*. Rio de Janeiro: Recuperado em 03 de janeiro de 2017, de <http://www.ibge.gov.br>

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. (2014). *Censo Escolar*. Brasilília: DF: Recuperado em 03 de janeiro de 2017, de www.portal.inep.gov.br.

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>

Linhares, M. Y., & Silva, F. C. (1999). *Terra prometida: uma história da questão agrária no Brasil*. Rio de Janeiro, RJ: Campus.

Maia, A. G., & Sakamoto, C. S. (2014). A nova configuração do mercado de trabalho agrícola brasileiro. In Buainain, A. M. (Org.). *O mundo rural no Brasil do século 21: a formação de um novo padrão agrário e agrícola* (pp. 621-652). Brasília, DF: Embrapa.

Marx, K. (1983). *O Capital: Crítica da Economia Política*. Tradução de Régis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo, SP: Abril Cultural.

Menezes, M. A. (2007). Entre o bagaço da cana e a doçura do mel: migrações e identidades da juventude rural. In Carneiro, M. J., & Castro, E. G. (Orgs.). *Juventude rural em perspectiva* (pp. 167- 183). Rio de Janeiro, RJ: Mauad X.

Molina, M. C. (2015). A educação do campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. *Educação em Perspectiva*, 6(2), 378-400. DOI:

<https://doi.org/10.22294/eduper/ppge/ufv.v6i2.665>

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. (2013). Sobre os nossos desafios e as linhas políticas de atuação do MST. In *Cartilha do IV congresso*. São Paulo, SP.

Oliveira, L. T. (2015). Educação do Campo e as lutas dos movimentos sociais pelos direitos às políticas públicas. *Revista Retta*, 3(11), 35-2.

Stropassolas, V. L. (2002). *O Mundo Rural no Horizonte dos Jovens*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina.

Wanderley, M. B. (2007). Jovens rurais de pequenos municípios de Pernambuco: que sonhos para o futuro. In Carneiro, M. J., & Castro, E. G. (Orgs.). *Juventude rural em perspectiva*. (pp. 35-62). Rio de Janeiro, RJ: Maud X.

Weisheimer, N. (2007). Socialização e projetos de jovens agricultores familiares. In Carneiro, M. J., & Castro, E. G. (Orgs.). *Juventude rural em perspectiva* (pp. 237-252). Rio de Janeiro, RJ: Mauad X.

ⁱ Instituído através da portaria nº 10/98, em 16 de abril de 1998 pelo Ministério Extraordinário da Política Fundiária, sendo incorporado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) em 2001.

ⁱⁱ Criado em 2007 pelo Ministério da Educação como iniciativa da então Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade – SECAD.

ⁱⁱⁱ Previsto pelo Decreto nº 7.352 foi instituído por meio da Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013.

^{iv} Neste texto utilizamos os parâmetros definidos pelo Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013), que considera jovem a população entre 15 e 29 anos.

^v Pacote tecnológico representado pelos insumos químicos, sementes de laboratório, irrigação,

mecanização e grandes extensões de terra, cujo objetivo foi ampliar a oferta de alimentos por meio da valorização do aumento da produtividade agrícola através de uma tecnologia de controle da natureza de base científico-industrial.

^{vi} A exemplo disto temos a instituição do Programa Nacional da Agricultura Familiar (PRONAF), Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica (PNAPO) e o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNEA)

^{vii}Ressalta-se que a literatura e a música popular contribuíram de maneira significativa para este processo de mistificação dos trabalhadores e trabalhadoras camponesas, que resultou nesta visão discriminatória. Dentre as imagens que se afirmavam sobre o homem do campo, sobressaiu a figura depreciativa que Monteiro Lobato construiu através do “Jeca Tatu”, em 1914, que representava a projeção antagônica do homem moderno. A partir da constituição das primeiras cidades, ainda no início do século XX, principalmente no eixo Rio-São Paulo, a vida campestre era compreendida como grande sofrimento, imersa em privações, e esta ideia é expressa e difundida significativamente por inúmeras canções populares, adquirindo destaque a composição “No Rancho Fundo”, de Ary Barroso (Linhares & Silva, 1999).

^{viii} Ver Borsatto, R. S., & Carma, M. S. (2013). Construção do discurso agroecológico no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra. *RESR*, 51(4), 645-660.

Conflitos de interesse: A autora declarou não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Orcid

Marizete Andrade da Silva

 <https://orcid.org/0000-0001-5901-6814>

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Silva, M. A. (2018). Interfaces entre a Educação do Campo e o êxodo rural da juventude camponesa. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 3(3), 970-990. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n2p970>

ABNT

SILVA, M. A. Interfaces entre a Educação do Campo e o êxodo rural da juventude camponesa. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 3, n. 3, set./dez., p. 970-990, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n2p970>

Informações do artigo / Article Information

Recebido em : 27/02/2017

Aprovado em: 02/05/2017

Publicado em:07/12 /2018

Received on February 27th, 2017

Accepted on May 02nd, 2017

Published on December 07th, 2018

Contribuições no artigo: A autora foi responsável pela elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do artigo, e aprovação da versão final 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 published.

Projetos educacionais como metodologia de ensino na escola de educação do campo Sol Nascente de Confresa-MT

Noemíia de Souza Ventura¹, Marcelo Franco Leão²

¹Instituto Federal de Mato Grosso - IFMT. Departamento de Ensino/ Pós-Graduação em Educação do Campo. Campus Confresa. Avenida Vilmar Fernandes 300, Santa Luzia. Confresa - MT. Brasil. ²Instituto Federal de Mato Grosso - IFMT.

Autor para correspondência/Author for correspondence: noemialuirage@outlook.com

RESUMO. Desenvolver projetos educacionais em escolas do campo pode ser uma alternativa viável devido proporcionar momentos de grandes aprendizagens aos sujeitos envolvidos. Com o intuito de evidenciar a necessidade de desenvolver metodologias de ensino voltadas para a Educação do Campo, esse estudo teve como objetivo utilizar projetos educacionais como alternativa no atendimento a essa clientela. O estudo, de caráter descritivo e exploratório e abordagem qualitativa, configura-se como uma pesquisa-ação desenvolvida na Escola Estadual Sol Nascente, que é uma escola localizada na zona rural do município de Confresa/MT. Foram desenvolvidos dois projetos educacionais: “Ler é preciso, sonhar é inevitável” e “Ler é o caminho pra aprender”. O estudo sobre projetos pedagógicos voltados para as escolas de educação do campo levou-nos a perceber a importância de inserir a leitura de livros literários como ação dentro desses projetos. Partindo do pressuposto que é possível colaborar com a aprendizagem dos estudantes, esse estudo pesquisou o desenvolvimento de projetos bem como métodos de ensino que atendam a especificidade local neste caso uma escola do campo. Portanto, a intenção dessa investigação foi analisar o desenvolvimento de projetos educacionais como metodologia de ensino para tais escolas e modalidades de ensino.

Palavras-chave: Educação do Campo, Metodologia, Ensino.

Educational projects as a teaching methodology for country education school Sol Nascente of Confresa-MT

ABSTRACT. Developing educational projects in rural schools can be a viable alternative because it provides moments of great learning to the subjects involved. In order to highlight the need to develop teaching methodologies for Rural Education, this study aimed to use educational projects as an alternative to attend to this clientele. The study, with a descriptive and exploratory character and a qualitative approach, is an action research developed at the Sol Nascente State School, which is a school located in the rural area of the municipality of Confresa/MT. Two educational projects were developed: "Reading is accurate, dreaming is inevitable" and "Reading is the way to learn". The study of pedagogical projects aimed at the rural education schools led us to realize the importance of inserting reading literary books as action within these projects. Based on the assumption that it is possible to collaborate with student learning, this study investigated the development of projects as well as teaching methods that meet the local specificity in this case a rural school. Therefore, the intention of this investigation was to analyze the development of educational projects as teaching methodology for such schools and teaching modalities.

Keywords: Country Education, Methodology, Teaching.

Proyectos educativos como metodología de enseñanza en la escuela de educación del campo Sol Nascente de Confresa-MT

RESUMEN. Desarrollar proyectos educativos en escuelas del campo puede ser una alternativa viable debido a que proporciona momentos de grandes aprendizajes a los sujetos involucrados. Con el fin de evidenciar la necesidad de desarrollar metodologías de enseñanza dirigidas a la Educación del Campo, este estudio tuvo como objetivo utilizar proyectos educativos como alternativa en la atención a esa clientela. El estudio, de carácter descriptivo y exploratorio y abordaje cualitativo, se configura como una investigación-acción desarrollada en la Escuela Estadual Sol Nascente, que es una escuela ubicada en la zona rural del municipio de Confresa/MT. Se desarrollaron dos proyectos educativos: "Leer es necesario, soñar es inevitable" y "Leer es el camino para aprender". El estudio sobre proyectos pedagógicos dirigidos a las escuelas de educación del campo nos llevó a percibir la importancia de insertar la lectura de libros literarios como acción dentro de esos proyectos. Partiendo del supuesto que es posible colaborar con el aprendizaje de los estudiantes, ese estudio investigó el desarrollo de proyectos así como métodos de enseñanza que atiendan la especificidad local en este caso una escuela del campo. Por lo tanto, la intención de esta investigación fue analizar el desarrollo de proyectos educativos como metodología de enseñanza para tales escuelas y modalidades de enseñanza.

Palabras clave: Educación del Campo, Metodología, Enseñanza.

Introdução

Na conjuntura educacional atual, são muitos os desafios a serem enfrentados para que ocorra aprendizagem em sala de aula. Segundo os antropólogos Bandeira & Freire (2006), a escola necessita repensar qual é a sua verdadeira função e assim descobrir alternativas para que o ambiente escolar seja um lugar onde todos, professores e estudantes, sintam-se acolhidos e capazes de atuar como agentes de transformação social.

Outro aspecto a ser considerado é a necessidade de buscar alternativas metodológicas para o ensino, em especial para atender as especificidades da educação do campo. Nesse sentido, é importante que os professores estejam atentos ao próprio ambiente em que atuam, ou seja, é preciso perceber as necessidades e anseios que os estudantes apresentam, os recursos que a escola dispõe, as situações e possibilidades que podem ser exploradas para potencializar o processo educativo.

Uma preocupação inicial desse estudo foi encontrar uma maneira de proporcionar aprendizagens significativas aos estudantes das escolas do campo. Atualmente, trabalhar projetos educacionais nas escolas transformou-se em uma nova metodologia de trabalho, proporcionando tanto aos professores

quanto aos estudantes, momentos de maior aprendizado e lazer.

Para muitos, os projetos educacionais são oportunidades para os estudantes redescobrirem seus questionamentos e encontrar nos estudos e pesquisas que realizarem um mundo de possibilidades (Ventura & Leão, 2016). Essa transformação almejada para escolas do campo pode ser viabilizada por meio do desenvolvimento de projetos, além de ser uma experiência marcante para todos os envolvidos da comunidade escolar.

O recente estudo de Pereira & Fernandes (2017), discute a realização de dois projetos pedagógicos realizados nas escolas comunitárias de educação do campo do município de Águia Branca-ES. Nessas escolas comunitárias agroecológicas, com o intuito de valorizar a cultura do campo e partir da realidade rural, foi desenvolvido em 2016 os projetos “Horta Comunitária e Mãoz Que Fazem”. Os mesmos foram elaborados a partir das necessidades e anseios do público envolvido. Essas ações ajudaram a fortalecer o processo educativo e permitiu aos participantes irem além dos muros da escola, ampliando suas visões de mundo,

Contudo, nem sempre os projetos são bem vistos, aceitos ou desenvolvidos nas escolas, porque depende da coordenação aceitar ou não o projeto, sendo que essa

metodologia só traz benefícios para a escola provocando grandes transformações relacionadas à maneira de ensinar e de aprender. Essa atividade também exige mais planejamento na elaboração, execução e avaliação dos mesmos.

O trabalho por projeto “não deve ser visto como uma opção puramente metodológica, mas como uma maneira de repensar a função da escola”. (Hernández & Ventura, 1998, p. 49). É claro que não se tem um modelo específico de projeto pronto e acabado, que possam ser seguidos, geralmente os projetos nascem das necessidades de cada escola, de cada estudante e de cada professor.

No entanto, trabalhar projetos educacionais como mediação pedagógica requer que o professor passe a acompanhar o desenvolvimento básico do estudante para entender suas necessidades de aprendizagem seu universo cognitivo e afetivo, bem como sua cultura, história e contexto de vida para que assim ele possa ter clareza de sua intencionalidade pedagógica e assim conduzir o projeto com procedimentos pedagógicos atendendo as especificidades dos estudantes.

Segundo Demo (2001), a competência dos professores não se restringe apenas ao ato de ministrar aulas e mediar a construção de conhecimentos, mas sobretudo ensinar a pensar. Na medida

em que os estudantes tornam-se seres pensantes, as condições para ocorrer transformações são favorecidas, ou seja, ao professor compete proporcionar reflexões, pesquisas, posicionamento e tomadas de decisões frente aos problemas propostos durante o processo educativo.

Além disso, percebe-se que no decorrer do desenvolvimento de projetos educacionais nas escolas de educação do campo acontecem mudanças na concepção de ensino e aprendizagem e, consequentemente, na postura do professor. Como defendido por Ventura & Leão (2016), o desenvolvimento de projetos educacionais possibilitam transformar e dinamizar o ensino em escolas do campo. As atividades escolares proporcionadas pelos projetos, além de tornar o ambiente escolar estimulante, pode influenciar na motivação dos estudantes.

Nesse sentido, é preciso um novo olhar sobre o processo educativo, para que os momentos de aprendizagem sejam significativos e contribuam para desenvolvimento integral dos indivíduos. Frente essa problemática, a intenção do estudo é abordar a necessidade dos professores desenvolverem a metodologia de projetos educacionais em suas aulas, em especial nas escolas de Educação do Campo.

Partindo do pressuposto que é possível contribuir com a aprendizagem dos estudantes, esse estudo tem como objetivo analisar o desenvolvimento de dois projetos educacionais que envolveram a importância da leitura na Escola Estadual Sol Nascente como metodologia de ensino voltada a realidade das escolas do campo.

Desenvolver projetos nas escolas do campo pode vir a ser uma mudança inovadora, apesar de complexa, para o desenvolver do aprendizado dos estudantes, pois a realidade educacional dos estudantes do campo é bem diferente das escolas urbanas, por isso, repensar o que pode ser trabalhado, vivenciado, incorporado dentro das escolas do campo, pode resultar em resultados que podem ser a mudança do aprender dos estudantes do campo.

Com essas afirmações percebemos o quanto é imprescindível renovar ou mesmo repensar como podemos inserir o trabalho com a metodologia de projetos no contexto das escolas do campo, visando sempre inovar e transformar o aprendizado em algo mais prazeroso, e que queira fazer parte da escola. Esse artigo trata também das experiências vivenciadas durante os projetos, experiências essas que foram transformadoras e durante a avaliação percebemos o quanto importante é o

desenvolvimento de projetos educacionais nas escolas do campo.

Nesse sentido, cabe aqui ressaltar que em nenhum momento afirmamos que escolas do campo não trabalham com projetos, mas sim, que a possibilidade de inserir o projeto como agente transformador das escolas vem trazendo propostas inovadoras relacionadas ao aprendizado dos estudantes.

Reflexões sobre projetos educacionais

Atualmente a metodologia de projetos vem sendo discutida de forma que nos faz repensar como professores em como estamos desenvolvendo o nosso processo de ensinar/aprender. Segundo Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1997), um projeto caracteriza-se por ser uma proposta que favorece a aprendizagem significativa, pois a estrutura de funcionamento dos projetos cria muita motivação nos estudantes e oportunidade de trabalho com autonomia.

Neste sentido trabalhar em com projetos pode-se dizer que melhora significativamente a aprendizagem dos estudantes, uma vez possibilita o estudante a experimentação prática da teoria aprendida em sala de aula e ao mesmo tempo romper com a metodologia do quadro e giz. Neste sentido concordando

com o autor amplia-se o campo para inovação e interesse por novos conhecimentos.

São elementos que envolvem o desenvolvimento de projetos educativos: a pesquisa, o trabalho coletivo, a interdisciplinaridade, a cooperação, o dinamismo, entre outros, ou seja, reúne diversas ações e saberes em torno de um objetivo determinado (Brasil, 1997).

Para Hernández e Ventura (1998, p. 61), os projetos entendidos em sua dimensão pedagógica e simbólica podem permitir:

a- Aproximar-se da identidade dos alunos e favorecer a construção da subjetividade, longe de um prisma paternalista, gerencial ou psicologista, o que implica considerar que a função da escola não é apenas ensinar conteúdos, nem vincular a instrução com a aprendizagem,

b- Revisar a organização do currículo por disciplinas e a maneira de situá-los no tempo e no espaço escolar, o que torna necessária a proposta de um currículo que não seja uma representação do conhecimento fragmentada, distanciada dos problemas que os alunos vivem e necessitam responder em suas vidas, mas, sim, solução de continuidade,

c- Levar em conta o que acontece fora da escola, nas transformações sociais e nos saberes, a enorme produção de informação que caracteriza a sociedade atual, e aprender a dialogar de uma maneira crítica com todos esses fenômenos.

Considerando o que defende o autor supracitado os projetos para educação do campo devem estar contextualizado com a realidade do aluno e ao mesmo tempo ampliar a sua visão de mundo, contribuindo para formação de agentes capazes de interagir e transformar o meio em que vive.

Assim sendo, o grande paradigma da complexidade de se trabalhar um projeto pedagógico vem sendo transformado aos poucos em novas ideologias onde as escolas do campo vem inserindo aos poucos e timidamente esse novo fazer pedagógico.

Analizando com esse olhar, pode-se notar o quanto é valoroso proporcionar o desenvolvimento de um projeto no âmbito escolar, não só trazendo conhecimentos inovadores como também possibilita a troca de saberes entre todos os envolvidos. Logo fazendo uso de um dos quatro pilares da educação, “aprender a aprender”, podemos dizer que trabalhar projetos nas escolas é e sempre será uma forma interdisciplinar e inovadora de educar (UNESCO, 2004).

Nesse sentido, Behrens (2005) entende que o aprender a aprender coloca o professor e o estudante como agentes de investigação. Com isso percebemos a grande importância de se trabalhar projetos educacionais nas escolas de educação do

campo onde possibilitará a reaproximação entre estudantes e professores e a relação ensino/aprendizagem se transformará em um agente facilitador do desenvolvimento do aprendizado do estudante. Criando uma inter-relação entre o ensinado e o aprendido onde tanto o professor quanto o aluno executam em comunhão as etapas do projeto agregando valores no resultado final.

Segundo Hernández e Ventura (1998, p.64), os projetos supõem; “um enfoque do ensino que trata de ressituar a concepção e as práticas educativas da escola, para dar resposta e (não “A resposta”)\”, isso acontece por que o estudante passa a fazer parte transformadora do processo em que o projeto se insere na escola, vivenciando cada etapa, e buscando desenvolver e despertar novos horizontes.

Sobre essa metodologia educacional, Valente (2000, p. 4) afirma que:

... no desenvolvimento do projeto o professor pode trabalhar com os estudantes diferentes tipos de conhecimentos que estão imbricados e representados em termos de três construções: procedimentos e estratégias de resolução de problemas, conceitos disciplinares e estratégias e conceitos sobre aprender.

Ainda de acordo com os autores supracitados, trabalhar projetos, não só transforma a aprendizagem, mas também proporciona relativamente uma nova visão

da educação. Assim sendo, quando trabalhamos projetos nas escolas de educação do campo percebe-se que, no decorrer do desenvolvimento integral do projeto, acontecem mudanças na concepção de ensino e aprendizagem e, consequentemente, na postura do professor.

O estudo sobre projetos pedagógicos voltados para as escolas de educação do campo levou-nos a perceber a importância de inserir a leitura de livros literários como ação dentro desses projetos. Por meio da leitura tem-se total convicção que o projeto colocado em prática proporciona uma desenvoltura na escrita, na qualidade textual, na oralidade, e que os estudantes passam a ser decisivos, ou seja, ter suas opiniões próprias, entre outras habilidades.

O projeto sempre trabalha metodologias para que de forma diferenciada possa possibilitar aos estudantes participantes atividades programadas de forma produtiva e prazerosa. Nesse sentido Abramovich (1994, p. 143), afirma que: “Ao ler uma história a criança também desenvolve todo potencial crítico. A partir daí ela pode pensar, duvidar, se perguntar, questionar ... pode se sentir inquieta, cutucada, querendo saber mais e melhor, percebendo que pode mudar de opinião”.

Desta forma os estudantes passaram a ler mais, o que promove também novos saberes e desperta curiosidades que talvez estivessem adormecidas. É relevante lembrar que independente da área em que o projeto seja desenvolvido a leitura é e será sempre um agente transformador do aprendizado. O livro para os estudantes do campo é considerado uma grande fonte de conhecimento, pois possibilita que o mesmo tenha acesso a divertidas e orientadoras novidades que vai enriquecer seu espírito e transformar a sua realidade o que promove de imediato o interesse pela leitura.

A LDB em seu artigo 28 estabelece as seguintes normas para a Educação do campo:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I- conteúdos curriculares e metodologia apropriada 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 natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 1996).

Quando o estudante do campo tem acesso a livros que tratam da realidade dos mesmos, ele passa a redescobrir o meio que para ele parece tão natural e ao mesmo tempo distante. Ele também percebe que

ler a realidade em que vive é manter a esperança é descobrir de novo o quão bonito é a simplicidade de morar no campo e de que formas se pode utilizar os conhecimentos, procurando dar continuidade no processo de crescimento e ampliação do saber, buscando sempre praticar a leitura e incentivar as novas gerações quanto ao hábito de ler.

O currículo desenvolvido na escola pode ser entendido como o eixo central do processo educativo, pois é à partir dele que os ideais para a educação do campo começam a se estabelecer. As proposições serão ricas ou pobres de acordo com o envolvimento da comunidade escolar e em conformidade com as demandas locais (Porto, Barros Neta & Pereira, 2016). Nesse sentido, o currículo escolar não é neutro devido seu caráter político, que pode imprimir ou não a cultura e necessidades do campo.

Procedimentos metodológicos

Na fase exploratória, após o diagnóstico, de acordo com Thiollent (2002), são definidas as estratégias metodológicas e planejadas as ações. De tal modo, escolhem-se as obras, instituem-se roteiros de leitura e estabelecem-se certos métodos para a realização da constatação indicada. Para isso é

necessário fazer o levantamento dos pontos norteadores das pesquisas selecionadas, torna-se indispensável procurar auxílios em referencial teórico, disponível em distintas áreas do conhecimento, no qual deverá fornecer meios para exemplificar prováveis dificuldades no andamento da pesquisa.

Ao pleitearem-se alternativas para o ensino, é importante retomar os conceitos de Engel (2000), que ressalta a importância da pesquisa-ação no ensino, pois essa modalidade de pesquisa pode configurar-se como uma alternativa para a necessidade de aperfeiçoar o processo de ensino em sala de aula.

Nesse sentido, é importante mencionar a discussão de Thiollent (2002) sobre o assunto, o qual considera a pesquisa-ação como uma metodologia que envolve investigadores na captação dos problemas, na reflexão e na testagem de soluções. Ao apresentar os princípios que norteiam a pesquisa-ação, Thiollent (2002) enfatiza a utilização das formas de raciocínio e argumentação, princípios que fazem parte da lógica formal.

O campo da pesquisa é a Escola Estadual Sol Nascente, situada no Projeto de Assentamento (PA) Confresa Roncador, na Agrovila Lumiar, à distância de 45 km do centro urbano de Confresa-MT. A Escola Estadual Sol Nascente, está

localizada No P.A Confresa Roncador Agrovila Lumiar Km 45 Zona Rural Confresa-MT, atende nos três turnos sendo a educação infantil com parceria com o município, Ensino Fundamental, Médio no turno Matutino, EJA Fundamental e Atividade complementar (Programa Mais Educação) no turno vespertino e EJA Médio no turno noturno. Os estudantes são conduzidos até a escola por ônibus escolar que percorre todos os setores nas proximidades da escola.

As famílias são pessoas moradoras das regiões próximas à escola e na grande maioria são assentados pelo INCRA nos setores: Palmeiras, Independente II, Postinho, Nova Era e Nova Rondônia, famílias que vivem da produção de leite e produção de alimentos para sua própria subsistência, não tendo acesso às condições e modernidades que a cidade oferece. E a maioria dos estudantes tem na escola a única forma de lazer e esporte oferecidos pelos Programas dos Governos Federal e Estadual como o Programa Atleta na Escola, Mais Cultura, e Mais Educação e etc.

Inicialmente foram realizadas leituras de materiais publicados sobre o assunto. As fontes pesquisadas foram livros, artigos científicos e sites. Esse embasamento teórico serviu para que as estratégias de ensino fossem elaboradas e

que as ações planejadas possibilissem a realização de projetos educacionais durante as aulas.

Ao todo, foram desenvolvidos dois projetos educacionais que serão aqui apresentados de maneira cronológica ao seu desenvolvimento. São eles: “Ler é preciso, sonhar é inevitável” e “Ler é o caminho pra aprender”. Esse estudo trata também das experiências vivenciadas durante os projetos, experiências essas que foram transformadoras.

Resultados e discussões

Foram desenvolvidos dois projetos educacionais que serão aqui apresentados de maneira cronológica ao seu desenvolvimento. São eles: “Ler é preciso, sonhar é inevitável” e “Ler é o caminho pra aprender”. O intuito foi proporcionar momentos significativos de aprendizagem considerando estudantes e professores como agentes de investigação, num processo de aprender a aprender, defendido pela UNESCO (2004) e por Behrens (2005).

No decorrer do ano letivo de 2015 o projeto “Ler é preciso e Sonhar é inevitável!”, foi desenvolvido juntamente com o projeto “Ler é o caminho para aprender” ao incentivo à leitura na escola envolvendo toda a comunidade escolar.

Num segundo momento, já em 2016, foi realizada uma leitura e avaliação dos projetos desenvolvidos pela E. E. Sol Nascente, sendo realizada uma análise comparativa com os estudantes em relação à leitura e a escrita.

O projeto Ler é preciso, sonhar é inevitável, foi desenvolvido juntamente com o projeto “Ler é o caminho pra aprender” pois os dois envolveram atividades ao incentivo à leitura na escola envolvendo não só os estudantes, mas também toda a comunidade escolar. As ações desses projetos envolveram leitura de gêneros como: contos, causos, poemas, poesias, crônicas e outros; exibição de filmes literários; roda de leitura; seminários. A Figura 1 ilustra algumas das ações realizadas para evidenciar a importância da leitura da escrita para a vida das crianças.

Figura 1: Momentos de incentivo ao gosto pela leitura.



Fonte: Arquivo Pessoal (2015).

Nos reunimos para fazer a seleção de todo o material para cada faixa etária o que possibilitou diretamente a clareza de objetividade do entendimento dos estudantes, tudo isso seguindo as orientações de Hernández e Ventura (1998) sobre a aproximação com a identidade dos estudantes, organização curricular e relação com o contexto social.

O projeto se organizou basicamente em quatro etapas, pesquisa, leitura,

organização e apresentações. No primeiro momento, os professores responsáveis apresentaram as propostas para as turmas e as etapas em que o projeto aconteceria (Figura 2). Em seguida aconteceu a distribuição dos grupos de acordo com os quesitos propostos pelo projeto. Dentro dessas distribuições, os professores responsáveis escolheram os temas de acordo com as afinidades da sala em que trabalharam.

Figura 2: Ações desenvolvidas nas etapas do projeto.



Fonte: Arquivo Pessoal (2015).

Os estudantes fizeram suas pesquisas sobre as escolas literárias determinadas pelos seus orientadores, para que pudessem entender não só a essência da leitura, mas também emoção da literatura e assim o trabalho de pesquisa foi bem direcionado e produtivo, também escolheram seus

autores, contexto histórico entre outros aspectos relevantes.

A culminância do projeto aconteceu no período das aulas, mas em um momento cultural proporcionado pela escola como um todo. Algumas das ações desenvolvidas e socializadas com a comunidade escolar podem ser observadas nas Figuras 3, 4 e 5.

Figura 3: Mostra dos trabalhos desenvolvidos pelos estudantes.



Fonte: Arquivo Pessoal (2015).

Foram desenvolvidas várias oficinas, todas relacionadas diretamente à leitura, escrita e literatura. As oficinas envolveram a leitura e releitura de várias obras literárias, transformando-as em: teatros, dramatizações, cartazes, jogos

educativos, poemas e cordéis. Junto com o todo esse trabalho incluímos obras culturais que foram trabalhadas de diversas formas como: releituras de obras, produções criadas pelos próprios estudantes.

Figura 4: Artesanato desenvolvido pelos estudantes da escola.



Fonte: Arquivo pessoal (2015).

Durante o decurso do projeto, foram acontecendo as oficinas que tinham a finalidade de instigar a curiosidade dos estudantes para que ao ler ou reler uma literatura possa se integrar e interagir com a leitura indo a outro patamar de conhecimentos, transformando a leitura em um processo socializador, sonhador e motivador.

Essa intervenção pedagógica vivenciada vem corroborar o pensamento de Valente (2000), que acredita que projetos educacionais contribuem significativamente para os processos de ensino e aprendizagem, uma vez que

envolve diferentes conhecimentos dos estudantes.

Figura 5: Dramatização Lampião e Maria Bonita realizada pelos pais.



Fonte: Arquivo Pessoal (2015).

Para Abramovich (1994), realizar leituras, principalmente de histórias de fatos reais, pode contribuir no desenvolvimento do potencial crítico do estudante. Esse envolvimento com o enredo pode estar atrelado a se identificarem com os personagens do texto, relacionando com suas próprias histórias de vida.

A participação da comunidade escolar foi fundamental e determinante para que os objetivos dos projetos fossem alcançados. Isso reforça o posicionamento que não basta apenas ter boas condições físicas nas escolas do campo, é preciso ir, além disso, pois a formação humana dos estudantes é potencializada por meio de projetos educacionais que de fato

aproximem a escola da família e da comunidade (Pereira & Fernandes, 2017).

Corrobora também o pensamento de Porto, Barros Neta & Pereira (2016), ao defenderem que todas as ações desenvolvidas coletivamente no currículo da educação do campo atende aos agentes produtores e consumidores de saberes, que são professores, estudantes, pais e comunidade.

Considerações finais

O estudo mostrou que, por meio da leitura de livros literários como ação dentro desses projetos, é possível proporcionar melhorias na escrita, na qualidade textual, na oralidade, e que os

estudantes passam a ser sujeitos decisivos no processo, ou seja, elaboram as suas próprias opiniões, entre outras habilidades. Mostrou também que é possível colaborar com a aprendizagem, uma vez que possibilita aos estudantes a experimentação prática da teoria aprendida em sala de aula e ao mesmo tempo rompe com a metodologia tradicional.

O desenvolvimento de projetos educacionais fez com que os estudantes do campo desenvolvessem consciência crítica e interesse por novos conhecimentos. Ressalta-se que as ações desenvolvidas visaram sempre inovar e transformar o aprendizado em algo mais prazeroso. Assim, é possível acreditar que a pedagogia de projetos educacionais para as escolas de educação do campo podem proporcionar mudanças efetivas no ato de aprender e educar.

Com este estudo, percebemos o quanto é imprescindível renovar ou mesmo repensar como podemos inserir o trabalho com a metodologia de projetos no contexto das escolas rurais visando sempre inovar e transformar o aprendizado em algo prazeroso, em que o estudante não só tenha prazer em estudar como também queira fazer parte da escola.

Referências

- Abramovich, F. (1994). *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione.
- Bandeira, M. L., & Freire, O. (2006). *Antropologia: Três categorias do pensamento antropológico*. Cuiabá: EdUFMT.
- Behrens, M. A. (2005). *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Brasil. (1996). *Lei Nº 9394, 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Planalto.
- Brasil. (1997). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC.
- Demo, P. (2001). *Saber pensar*. 2. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire.
- Engel, G. I. (2000). Pesquisa-ação. *Educação em Revista*, 16, 181-191. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.214>
- Hernández, F., & Ventura, M. A. (1998). *Organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: ArtMed.
- Pereira, J. L. G., & Fernandes, F. D. P. (2017). Projetos pedagógicos nas escolas comunitárias do Espírito Santo: propostas que se somam à educação do campo. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 2(1), 23-44. DOI: <https://doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n1p23>
- Porto, I., Barros Neta, M. A. P., & Pereira, L. S. (2016). As impressões dos sujeitos da Escola Municipal Boa Esperança Sorriso - MT: sobre o processo educativo e o currículo das escolas do campo. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 1(1), 147-170. DOI: <https://doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2016v1n1p147>

<https://doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2016v1n1p147>

Thiollent, M. (2002). *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez.

UNESCO. (2004). *Educação de Jovens e Adultos: Uma memória contemporânea, 1996-2004*. Brasília: UNESCO/MEC. (Coleção educação para todos).

Valente, J. A. (2000). Criando Oportunidades de Aprendizagem continuada ao longo da vida. *Pátio Revista Pedagógica*, 15, Porto Alegre: Artmed.

Ventura, N. S., & Leão, M. F. (2016). Projetos educacionais como metodologia de ensino para as escolas de educação do campo. In *Anais da 1ª Mostra de Trabalhos dos Cursos de Especialização do IFMT Campus Confresa*. Instituto Federal de Mato Grosso, 1, 146-150.

Informações do artigo / Article Information

Recebido em : 10/07/2017
Aprovado em: 27/07/2017
Publicado em: 07/12 /2018

Received on July 10th, 2017
Accepted on July 27th, 2017
Published on December 07th, 2018

Contribuições no artigo: Os autores foram responsáveis pela escrita e revisão do conteúdo do artigo, e aprovação da versão final publicada.

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

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

Conflict of Interest: None reported.

Orcid

Noemia de Souza Ventura

 <http://orcid.org/0000-0002-3648-7266>

Marcelo Franco Leão

 <http://orcid.org/0000-0002-9184-916X>

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Ventura, N. S., & Leão, M. F. (2018). Projetos educacionais como metodologia de ensino na escola de educação do campo Sol Nascente de Confresa-MT. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 3(3), 991-1008. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n2p991>

ABNT

VENTURA, N. S.; LEÃO, M. F. Projetos educacionais como metodologia de ensino na escola de educação do campo Sol Nascente de Confresa-MT. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 3, n. 3, set./dez., p. 991-1008, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n2p991>

Ciências da Natureza e materialismo histórico-dialético: encontros e desencontros na formação de educadores do campo

Emilio Romanini Netto¹

¹Universidade Federal do Paraná - UFPR. Setor de Ciências Agrárias. Rua dos Funcionários, 1540. Curitiba - PR. Brasil.

Autor para correspondência/Author for correspondence: emilioromanini@hotmail.com

RESUMO. A temática deste artigo é produto da investigação realizada para monografia de especialização realizada pelo autor, onde, exploramos a relação particular dos movimentos sociais populares do campo (MSPdoC) com dois campos de estudo: a Educação do Campo e a Agroecologia. Aqui procuramos compreender a adoção do materialismo histórico-dialético na concepção originária de Educação do Campo dos MSPdoC como um fenômeno a parte. O fizemos com apoio da Sociologia do Conhecimento e da Filosofia e História da Ciência. Assim, o objetivo deste artigo é identificar encontros e desencontros do enlace entre a Ciências da Natureza e o materialismo histórico-dialético, ao relacionar com o projeto de formação de educadores do campo. Foi possível entender que o materialismo histórico-dialético é capaz de fundamentar novas análises sobre a realidade natural. Contudo, a disputa de concepção entre os sujeitos envolvidos na execução do projeto de Educação do Campo e os formatos disciplinares dos cursos de Pedagogia e Licenciatura nos aparece como desencontros. Outro desencontro se refere aos conteúdos dos materiais didáticos das Ciências da Natureza não convergirem a uma perspectiva co-evolutiva ou histórico-natural. O nosso trabalho encontra um horizonte possível, o princípio educativo do trabalho, tanto para o processo educativo quanto para o científico.

Palavras-chave: Educação do Campo, Ciências da Natureza, Filosofia da Ciência.

Natural Sciences and historical-dialectical materialism: meetings and disagreements in formation of rural teachers

ABSTRACT. The theme of this article results of the research to the specialization monography conducted by the author, where we explored the particular relationship of the popular rural social movements (MSPdoC) with two fields of study in particular: Rural Education and Agroecology. Here we seek to understand the adoption of historical-dialectical materialism in the original conception of Rural Education of the MSPdoC as a phenomenon aside, worthy of reflection. We did so with the support of Sociology of Knowledge and Philosophy and History of Science. Thus, the aim of this article is to identify meetings and disagreements between the Natural Sciences and historical-dialectical materialism, as it relates to the education of rural teachers. It was possible to understand that historical-dialectical materialism is capable of substantiating new analyzes of natural reality. However, the conception dispute between the subjects involved in the implementation of the Rural Education project and the disciplinary formats of the Pedagogy and Graduation courses appear to us as disagreement. Another disagreement refers to the contents of didactic materials of the Natural Sciences do not converge to a co-evolutionary or historical-natural perspective. Our work finds to a possible horizon, the educational principle of work, both for the educational process and for the scientific.

Keywords: Rural Education, Natural Sciences, Philosophy of Science.

Ciencias de la Naturaleza y materialismo histórico-dialéctico: encuentros y desencuentros en la formación de educadores del campo

RESUMEN. La temática de este artículo es producto de la investigación para monografía de especialización realizada por el autor, donde exploramos la relación particular de los movimientos sociales populares del campo (MSPdoC) con dos campos de estudio en especial: la Educación del Campo y la agroecología. Aquí tratamos de comprender la adopción del materialismo histórico-dialéctico en la concepción originaria de Educación del Campo de los MSPdoC como un fenómeno aparte, digno de reflexión. Lo hicimos con apoyo de la Sociología del Conocimiento y de la Filosofía y Historia de la Ciencia. Así, el objetivo de este artículo es identificar encuentros y desencuentros del enlace entre las Ciencias de la Naturaleza y el materialismo histórico-dialéctico, al relacionarse con el proyecto de formación de educadores del campo. Es posible entender que el materialismo histórico-dialéctico es capaz de fundamentar nuevos análisis sobre la realidad natural. Sin embargo, la disputa de concepción entre los sujetos involucrados en la ejecución del proyecto de Educación del Campo y los formatos disciplinarios de los cursos de Pedagogía y Licenciatura nos aparece como desencuentros. Otro desencuentro se refiere a los contenidos de los materiales didácticos de las Ciencias de la Naturaleza no convergen a una perspectiva co-evolutiva o histórica-natural. Nuestro trabajo encuentra un horizonte posible, el principio educativo del trabajo, tanto para el proceso educativo y para el científico.

Palabras clave: Educación del Campo, Ciencias de la Naturaleza, Filosofía de la Ciencia.

Introdução

A temática deste artigo é produto da monografia de especialização realizada pelo autor, onde, foi possível distinguir a relação particular dos movimentos sociais populares do campo (MSPdoC) com dois campos de estudo em especial: a Educação do Campo e a agroecologia. A pesquisa foi realizada durante o período em que autor compôs o Coletivo Político-Pedagógico da Escola Latino-Americana de Agroecologia (ELAA - Via Campesina) durante a execução da Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza (LECAMPO) em parceria com a Universidade Federal do Paraná (UFPR/Litoral). Durante o processo de pesquisa de campo e revisão bibliográfica foi possível abstrair a concepção originária de Educação do Campo derivada dos movimentos sociais. Afirmamos que a concepção de educação praticada nos centros de formação dos MSPdoC tem forte influência da Educação Popular, principalmente a pedagogia de Paulo Freire; da Pedagogia Socialista, com centralidade nos pedagogos russos como Pistrak, Makarenko, Shulgin; e da Pedagogia do Movimento. Existe uma relação, mais ou menos íntima, entre estes pilares teóricos com a teoria de Marx e

Engels, mais especificamente o desenvolvimento do método materialista histórico-dialético.

Se a Educação do Campo nasceu das lutas, pressões e mobilizações dos MSPdoC organizados, em sua trajetória é adicionado ao seu movimento real a condição de legalidade. Em meio ao acirramento das lutas no campo no final dos anos 1990, o estado se viu pressionado pelos MSPdoC e, por fim, cedeu lançando o primeiro Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em 1998, e se torna política pública com o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) em 2010.

Os livros *Caminhos para a transformação da escola vol 1 e 2*, publicados pela Expressão Popular, são produtos da experiência dos centros de formação dos movimentos sociais com os cursos do PRONERA e PROCAMPO. Tais materiais sugerem em diferentes momentos a importância de se levar em conta o método materialista histórico-dialético na leitura da realidade, assim como método científico, explorando suas categorias como alternativa ao projeto de educação hegemônico, com intuito de superar a fragmentação dos objetivos escolares, da própria produção científica, conectando a prática do ensino à realidade do campo, e

priorizando, enfim, a construção de uma sociedade sem a submissão de uma classe social¹ à outra. (Caldart, 2010; Rodrigues, 2010; Iejc, 2015; Rolo, 2015).

Em particular, o texto síntese do *Seminário sobre o Ensino de Ciências da Natureza nas Escolas do Campo* (Instituto de Educação Josué de Castro [IEJC], 2015) nos traz o materialismo histórico-dialético como meio para reconhecer o trabalho como princípio educativo, e no trabalho a categoria principal de relação homem-natureza, como meio para superação da concepção positivista e mecanicista de natureza. Contudo, a utilização do método materialista histórico-dialético na produção e ensino das Ciências Naturais não se dá *a priori*. De fato é uma temática polêmica à intelectuais com posições divergentes. O método elaborado por Marx e Engels, se desenvolveu, a rigor, no campo da Economia Política com intuito de apreender a totalidade da sociedade burguesa. Com isso, a aplicação do método para compreensão da realidade natural é sujeita à crítica de intelectuais divergentes ao marxismo, assim como de marxistas.

Segundo Foster (2005), os intelectuais que deram continuidade ao pensamento de Marx se distanciaram das Ciências Naturais, criando um vácuo na produção teórica, que se agravou com os críticos do materialismo. No

desenvolvimento do marxismo, o materialismo (dos marxistas) teria se tornado cada vez mais “abstrato e a rigor sem sentido, reduzido na última instância da produção da vida, a da existência econômica, sobre elementos ‘superestruturais’, tais como as ideias” (Foster, 2005, p. 22). Para Lopes (1999) a derrocada da epistemologia marxista no campo das Ciências da Natureza se dá no período stalinista da União Soviética, sob o comando de Lyssenko. Não obstante, os comunistas e o movimento operário geralmente são criticados por manterem uma visão utilitarista em relação à natureza, onde o materialismo marxista é reconhecido por manter a mesma visão de dominação do materialismo mecanicista. Em outras palavras, para Giddens (1996) “o marxismo e o socialismo, de maneira mais genérica, são cúmplices da ordem social que afirmam atacar”.

Neste bojo teórico, este artigo procura compreender a adoção do materialismo histórico-dialético na concepção originária de Educação do Campo dos MSPdoC como um fenômeno a parte, digno de reflexão. E o será feito com apoio da Sociologia do Conhecimento e da Filosofia e História da Ciência. Contudo, o objetivo deste artigo é identificar encontros e desencontros do enlace entre a Ciências da Natureza e o materialismo histórico-

dialético, ao relacionar com os desafios do projeto de formação de educadores do campo.

Começaremos expondo a construção do projeto de educação, segundo nossa pesquisa, de acordo com a perspectiva dos MSPdoC, levando em consideração gênese, lutas sociais e definição teórico-prática.

A necessidade de transformação da escola

Os MSPdoC possuem uma íntima relação com a educação, poderíamos dizer embrionária. O processo de organização dos sujeitos marginalizados pelo avanço da colonização e expansão da agricultura latifundiária esteve intimamente ligado à proposta de Educação Popular promovida especialmente por setores da Igreja Católica, a partir dos anos 1960. Neste período aflorava dentro dos setores cristãos uma atração pelo marxismo com o surgimento de uma corrente interna chamada Teologia da Libertação. Segundo Lowy (2007) a Teologia da Libertação não criou essa mudança, é produto dela. Seu reflexo prático se traduzia em um maior envolvimento de cristãos em associações de bairro, sindicatos, movimentos estudantis, ligas camponesas, centros de Educação Popular, partidos políticos de esquerda e organizações revolucionárias. O

avanço de atuação Comunidades Eclesiais de Base (CEB's), dos Centros de Educação Popular e as Pastorais da Terra tiveram forte influência na organização popular no campo e que foram os motores do surgimento dos MSPdoC, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Conselho Indigenista Missionário (CIMI), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), entre outros.

O crescente número de ocupações de terra no final da década de 1970 pelos sujeitos que viriam a se organizar no MST afrontava a classe agrária dominante, as oligarquias e o poder público. E com os acampamentos surgia uma nova questão: crianças acampadas, o que fazer com elas?

O texto que conta o ponto inicial deste momento chama-se *Nossa luta é nossa escola* (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra [MST], 2005). Neste momento histórico inicia-se a luta pelo direito de educação na reforma agrária, e esta luta, desde sua origem, não se restringia ao acesso à escola. O debate principal estava em como materializar uma construção alternativa de escola, centrada não somente na relação entre educação e produção, mas que inserisse a escola na construção dos assentamentos que

começavam a ser conquistados. Neste período (anos noventa) se consolidava o Setor de Educação do MST.

O desafio de praticar um modelo diferente de educação levou ao Setor de Educação a manter-se produzindo materiais que ajudassem no processo de formação dos militantes assim como de reflexão, unindo as teorias pedagógicas ao projeto formativo de um novo sujeito. A primeira produção de caráter político-pedagógico feita em colaboração entre o Setor de Educação e o Setor de Formação é o texto *O que queremos com as escolas dos assentamentos* publicado em 1991 (MST, 1999), produto de pelo menos dez anos de práticas de educadores, educandos, pais e lideranças dos assentamentos e acampamentos que constituíram o MST. Em linhas gerais, o texto antecede alguns princípios os quais iriam se manter na essência da proposta de Educação do Campo.

A construção deste acúmulo culminou em 1997 com o I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA) realizado em Luziânia-GO resultado da parceria do Setor de Educação do MST juntamente ao Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília, Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF), Organização das Nações

Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Estiveram presentes no I ENERA professores de mais de vinte universidades, educadoras e educadores de áreas de reforma agrária de diversas regiões do país além de amigos do MST. Neste evento tornaram-se evidentes os principais problemas: o grande número de analfabetos em áreas de reforma agrária e a necessidade de uma política pública específica (Ministério do Desenvolvimento Agrário [MDA], 2004).

Ao final do I ENERA, em meio ao entusiasmo de seu êxito, as entidades promotoras e as que apoiaram o evento foram desafiadas para um trabalho mais amplo sobre educação a partir do mundo rural. Os representantes das entidades aceitaram a tarefa e ainda em 1997 escolheram o nome Conferência por uma Educação Básica do Campo, realizado em 1998. Desde o início chegou-se ao consenso específico da “educação básica do campo” que levasse em conta a cultura, as características, as necessidades e os sonhos dos que vivem no campo e do campo. Outro consenso entre os promotores era sua vinculação com um projeto popular de Brasil e com um projeto popular de desenvolvimento do campo. Após a realização da conferência as cinco

entidades promotoras assumiram o compromisso de dar continuidade à mobilização “Por uma Educação Básica do Campo”, assim se estabeleceu então uma articulação nacional e um fórum nacional (Kolling, Nery & Molina, 1999).

O ano de 1998 também é um marco ao movimento da Educação do Campo, seu início como política pública. A criação do PRONERA abriu portas para aumentar o alcance da educação formal nas áreas de reforma agrária, sobretudo com o apoio do movimento Por uma Educação do Campo ganhou contextos mais abrangentes. À medida que os MSPdoC foram acumulando posicionamentos claros em relação a construção de uma nova proposta de escola logo se concluiu a necessidade de uma nova proposta de formação dos educadores. Não adiantava recriar o ambiente escolar se os educadores não estivessem preparados para promover uma nova proposta de educação. Neste contexto torna-se tático para os MSPdoC a disputa no ensino superior. As primeiras experiências se deram após a II Conferência Nacional em Educação do Campo, no ano de 2004. Foram iniciadas as Pedagogias da Terra, apoiadas pelo PRONERA e em 2006 temos a criação do Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO).

Mas que formação de educadores deve ser essa para dar conta de transformar a escola? O professor Miguel Arroyo nos ajuda a entender que em primeiro lugar deve-se superar um protótipo único de docente-educador. Ou seja, que todo professor deve estar capacitado para desenvolver os mesmos saberes e competências independentes da diversidade de coletivos humanos. Sem a superação desse protótipo único persiste a formação que privilegia a visão urbana, vê os povos/escolas do campo como minorias e privilegia a contratação de professores das cidades sem vínculo com a escola do campo. (Arroyo, 2012, p. 359).

Neste sentido, Caldart (2010, p.132) desenvolve três conjuntos de aprendizados básicos de formação para os educandos do campo, futuros educadores: a) docência multidisciplinar em uma das áreas de conhecimento; b) gestão de processos educativos escolares, para a construção do projeto político-pedagógico e para organização do trabalho escolar e pedagógico nas escolas do campo; c) atuação pedagógica nas comunidades rurais, para a liderança de equipes e para implementação de projetos de desenvolvimento comunitário sustentável. Exploraremos estes elementos.

A docência multidisciplinar quer dizer um momento de tensão da prática

docente, qual seja, o trabalho em equipe, a possibilidade de quebrar a individualidade que cada docente assume ao se responsabilizar por somente uma disciplina e reivindicar sua autonomia desde então. Para Caldart (2010) este exercício visa objetivos importantes. Em primeiro lugar é o de promover espaço para o trabalho coletivo dos educadores, central para o rompimento na fragmentação curricular e para o estudo da realidade da vida camponesa. Em segundo lugar resguardar a especificidade das áreas do conhecimento na compreensão da realidade e ~~ao~~ trazer os elementos da prática social dos educandos para a sala de aula e os relacionar. No que diz respeito à gestão, é importante que o novo educador esteja preparado para compreender a gestão escolar em sua totalidade para que este sujeito seja capaz de adequar o projeto formativo a cada etapa e modalidade da Educação Básica. Ao que se refere à atuação pedagógica nas comunidades relacionamos aqui, não só o que se refere à prática docente inserida na realidade, mas também como o processo educativo, seja na formação de educadores seja no ensino básico. É o que Caldart (2010) chama atenção para uma visão alargada de educação, ou seja, “assumir uma visão que vincula a educação a processos de formação do ser humano, que podem acontecer com intencionalidade

pedagógica em diferentes lugares sociais, diferentes situações ... que implicam um mesmo desafio que é o de transformação do ser humano” (p. 135).

Neste sentido, um dos principais desafios, ressalta Caldart (2010), é o de fazer do campo um objeto central de estudo sistemático e rigoroso do curso. Este desafio exigiria estudar como as contradições do modo de produção capitalista se desenvolvem no campo, para que seja capaz de formular sínteses que permitam identificar os diferentes projetos de campo/território em disputa no Brasil, e principalmente tomar posição para desenvolver seu trabalho educativo considerando as lutas sociais no campo. Este desafio, também, está atrelado a conhecer e reconhecer a lógica da produção e reprodução da vida camponesa, não apenas como resistência, mas como projeto de outro modo de produção possível, que inclui uma nova relação social e com a natureza. Aqui o foco não é apenas garantir momentos de contextualização dos conteúdos, mas sim juntar teoria e prática. A diferença fundamental acontece a partir da concepção de uma educação omnilateral, em que a educação integra um projeto de formação humana para a transformação da sociedade desde a perspectiva teórica e

política do materialismo histórico-dialético no trabalho pedagógico escolar.

Uma opção possível é o princípio educativo do trabalho. Dentro da perspectiva marxista a categoria trabalho é central à análise do modo de produção e das relações sociais. Na análise histórico-crítica de Saviani (2007) o trabalho e a educação são atividades especificamente humanas. A categoria do trabalho engloba as atividades humanas que transformam a natureza a fim de prover a produção da vida. Para Saviani, “no entanto, o homem não nasce sabendo produzir-se como homem. Precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo” (Saviani, 2007, p. 154). No entendimento de Oliveira e Goméz (2014), pensar o trabalho como princípio educativo significa estar sob uma racionalidade e uma normatividade, implícitos em processos sociais, onde o trabalho é capaz de educar, de desenvolver o homem em todas suas potencialidades.

Os estudos do professor Luiz Carlos de Freitas sobre a Pedagogia Socialista desenvolvida na União Soviética entre os anos de 1917 e 1930 vem sendo um motivador de uma educação voltada a reparar sua separação com o trabalho. Para Freitas (2010) “ter o trabalho como

princípio educativo é mais do que ligar a educação com o trabalho produtivo de bens e serviços. Tomar o trabalho como princípio educativo é tomar a própria vida (atividade humana criativa) como princípio educativo” (p. 158). Freitas é responsável por trazer à luz a noção de complexo de estudo. O complexo de estudo é, segundo Freitas (2009), “uma tentativa de superar o conteúdo verbalista da escola clássica, a partir do olhar do materialismo histórico-dialético, rompendo com a visão dicotômica entre teoria e prática” enxergando o “trabalho socialmente útil como elo ... entre teoria e prática” (p. 36). Ainda em Freitas (2009):

A proposta é que se estude a natureza e a sociedade em conexão com o trabalho ... Cada ideia central articuladora de um complexo reúne as três dimensões, as quais, em conjunto, devem refletir a “complexidade” daquela parte da realidade escolhida para estudo – a sua dialética e sua atualidade, vale dizer, suas contradições e lutas – *seu desenvolvimento enquanto natureza e enquanto sociedade, a partir do trabalho das pessoas.* (p. 35, grifos do autor).

No entanto, Freitas defende que a escola projetada por Pistrak, a centralidade no trabalho, na auto-organização e na atualidade não implicam necessariamente em uma relativização ou diminuição da importância do conteúdo escolar, da aprendizagem das disciplinas. Sem perder

de vista esta perspectiva, incluímos o desafio das Licenciaturas em Educação do Campo tratar as disciplinas em áreas do conhecimento. O que por um lado pode significar uma ótima oportunidade de superar a fragmentação curricular e um ambiente propício a restabelecer a conexão entre teoria e prática, também pode resultar em um esvaziamento gradativo de conteúdo na formação destes novos educadores. Um agravante foi possível levantar durante pesquisa com a LECAMPO (Romanini Netto, 2015), qual seja, os educandos matriculados possuem deficiência em uma ou mais disciplinas de que trata a área de conhecimento da Licenciatura. Nos prenderemos neste assunto adiante.

Uma nova ciência para um novo sujeito

Um novo desafio está contido no movimento real das Licenciaturas em Educação do Campo: a formação por área do conhecimento. Caldart (2010) nos contextualiza que existia uma intencionalidade na luta pelas licenciaturas e que um curso nos moldes das licenciaturas disciplinares foi descartada. Em primeiro lugar, porque as escolas do campo invariavelmente não conseguem manter um professor por disciplina em escolas que contém pequena quantidade de

estudantes, ou a localização é um dificultador. Um outro motivo seria que, as licenciaturas disciplinares dificilmente abarcariam as mudanças necessárias, assim como, não faz parte da ideia original da Educação do Campo privilegiar uma Geografia do campo ou uma Física do campo. Ainda, a autora nos recorda que o trabalho por área, além de ser um motivador ao trabalho docente em equipe, pode ser um bom pretexto para rediscussão da forma de organização curricular das escolas do campo. A conquista se deu a partir da Resolução CNE/CEB Nº 2, de 30 de janeiro 2012 que define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, onde ampara legalmente a área do conhecimento organizada em: a) Linguagens; b) Matemática; c) Ciências da Natureza; d) Ciências Humanas. (Resolução n. 2, 2012).

Ainda, Caldart (2010) nos alerta para contradição expressa pela docência por área. A área do conhecimento ganhou uma centralidade maior do que teve nos debates iniciais sobre as licenciaturas, suprimindo, por vezes, os debates sobre prática e teoria e a especificidade do campo. A autora, no entanto, vê esta movimentação indicar potencialidades importantes, onde é posto a forma curricular disciplinar em questão.

A reboque do debate sobre a docência por área do conhecimento surge a

interdisciplinaridade como opção ao tratamento dos conteúdos escolares. Para Rodrigues (2010), a interdisciplinaridade é proposta como possibilidade de superação dos limites apresentados pelas ciências na explicação dos fenômenos ocorridos, em especial na segunda metade do século XX, em duas linhas principais de argumentação: a primeira está relacionada à complexidade dos problemas enfrentados atualmente pela sociedade; a segunda baseia-se no questionamento aos limites da organização do conhecimento, numa perspectiva de unificação do saber. Citando Fazenda, Rodrigues alerta que o termo interdisciplinaridade não apresenta um sentido único e estável, tratando-se de um neologismo cuja significação nem sempre é a mesma e cujo papel nem sempre é compreendido da mesma forma (Fazenda, 2002 apud Rodrigues, 2010, p. 107).

Se a interdisciplinaridade está, em linhas gerais, preocupada no entrelaçamento entre as disciplinas científicas, cabe a nós questionar como se deu a fragmentação do conhecimento? Para Santomé (1998 apud Rodrigues, 2010), o processo de industrialização promovido pelo modelo econômico e capitalista, principalmente ocorrido a partir do século XIX, é um dos momentos principais aberturas para o parcelamento e ruptura do

conhecimento em disciplinas. Contudo, a industrialização não teria acontecido sem a Revolução Científica durante o período Iluminista, onde teve seu desenvolvimento muito influenciado por pensadores como Galileu, Descartes, Bacon, Keppler, Copérnico, Newton, entre outros, a partir do século XVI.

No que diz respeito à Filosofia da Ciência, Francis Bacon, fundador do empirismo britânico, foi fundamental para a perspectiva de domínio sobre a natureza e desmistificação sobre o desconhecido, assim como Isaac Newton foi decisivo para a compreensão mecanicista e matematizadas da natureza. Esta gama de pensadores trouxeram a razão e a racionalidade à luz, “iluminaram” a sociedade imersa em uma escuridão que durou séculos. Em síntese, o período Iluminista deixou um legado sem precedentes na história e deu as bases para o desenvolvimento científico e para a revolução social que ocorreria no fim do século XVIII. Entendemos também, que sem uma postura crítica em ao idealismo religioso e às relações de poder durante o modo de produção feudal, o Iluminismo não teria sido uma corrente do pensamento revolucionária. Ou seja, o desenvolvimento técnico e científico não está descolado das forças produtivas e das relações de produção de cada período histórico.

Esta questão é central para a Sociologia do Conhecimento, qual seja, os usos sociais das ideias, ideologias e epistemologias. Tão importante para esta disciplina, quanto o conhecimento, é a dicotomia entre o falso e o verdadeiro, em especial, na objetividade científica.

Dando continuidade, a partir desta nova perspectiva, Löwy (1987) entende que as doutrinas do direito natural e de uma ciência natural da sociedade, ascendentes no século XVIII, possuíam uma dimensão utópico-revolucionária, críticas à ordem feudal-absolutista. Condorcet teria sido quem contribuiria de maneira mais direta à gênese desta nova corrente. Sua proximidade, em particular com Adam Smith, o levou a pensar a Economia Política poder ser submetida à precisão do cálculo e ao método das Ciências da Natureza. Segundo o autor, em Condorcet havia um objetivo confesso de separar o conhecimento social dos interesses e paixões dominantes, em um sentido de luta contra as doutrinas teológicas. Tratava-se de se apoiar no método de Bacon e Descartes e transferi-los às ciências econômicas e políticas. Essa seria uma herança fundamental da filosofia iluminista ao positivismo, a saber, a neutralidade da ciência. Löwy esclarece que não foi Condorcet quem fundou a filosofia positivista, mas sim seu sucessor

Augusto Comte. O método positivo, já colhendo os frutos da Revolução Francesa, procurava em sua gestação afastar a ameaça que apresentavam as ideias negativas, críticas, e subversivas da filosofia do Iluminismo e do socialismo utópico. Comte determina o conceito de física social, a ciência que “tem por objeto o estudo dos fenômenos sociais considerados dentro do mesmo espírito que os fenômenos astronômicos, físicos, químicos e fisiológicos, quer dizer, como sujeitos a leis naturais invariáveis, cuja descoberta é o objetivo específico de suas pesquisas” (Löwy, 1987).

Emile Durkheim foi quem deu seguimento à neutralidade do pensamento científico característico da filosofia positivista. Diferentemente de Comte, Durkheim não estava em comum acordo com o conceito de física social, e dedicou sua carreira acadêmica na constituição das bases da nova ciência social, a Sociologia. Além de seus trabalhos filosóficos e sociológicos, Durkheim contribuiu diretamente no estabelecimento do liberalismo francês na época da terceira república. Perspectivas estas que foram aprofundadas no século XX sob influência do Taylorismo e do Fordismo. A partir destas condições passamos a encontrar a aliança frutífera entre a produção científica, cada vez mais específica e

fragmentada, e o industrialismo, em um objetivo uno: o lucro dos empresários.

De uma forma ou de outra, ainda hoje o empirismo mecanicista e o positivismo ainda são epistemologias majoritárias na produção do conhecimento científico, principalmente nas Ciências Naturais, da Terra e Agrárias, salvo exceções dentro das Ciências Humanas e Sociais e de novas epistemologias contemporâneas, por exemplo, às sob influência da Ecologia. Em síntese, para a Sociologia do Conhecimento, o empirismo mecanicista e o positivismo reconhecem o conhecimento de forma neutra, sem julgamento de valor, a-histórico, possíveis de serem comprovados segundo leis gerais.

Contudo, o positivismo não se estabeleceu sem críticas. As correntes que mais conquistaram adeptos foram o historicismo e o marxismo. Segundo Löwy (1987), o historicismo é a corrente que dominou o pensamento alemão durante um século, da qual a Sociologia do Conhecimento é herdeira. Em linhas gerais, para o historicismo: a) todo fenômeno cultural, social ou político é histórico e não pode ser compreendido senão através da e na sua história; b) existem diferenças fundamentais entre os fatos naturais e históricos; c) não somente o objeto da pesquisa está imerso no fluxo da história, como também o sujeito

objetivante, seu método, seu ponto de vista (Löwy, 1987, pp. 63-64). Ainda sim, o historicismo é, em sua origem, uma corrente em geral conservadora, e às vezes reacionária, principalmente em relação à filosofia Iluminista e à Revolução Francesa. Contudo, Karl Manheim, influenciado pelo livro *História e consciência de classe* (1923) de Lukács, traria uma concepção original ao historicismo. A virada de Manheim compreende o conjunto da estrutura da consciência dependente ou vinculada a uma posição social. Em outras palavras, para Manheim, todo pensamento ou conhecimento é dependente de uma perspectiva social e historicamente condicionada, e ligada a um ponto de vista social inevitavelmente parcial e tendencioso. Löwy enfatiza que, para Manheim, esta perspectiva social não é somente fonte de erro. Ela é também fonte de lucidez e de conhecimento verdadeiro, ela abre o acesso a certos domínios da realidade, esclarece certos aspectos do ser social. Manheim adentra no cerne da epistemologia marxista/lukacsiana ao levantar a questão: qual é a classe social cujo ponto de vista permite o máximo de conhecimento possível em uma época determinada?

Para Marx e alguns marxistas, no período de domínio do modo de produção

capitalista, essa classe é a unidade camponesa e operária, a classe trabalhadora. No entanto, esta perspectiva não é unívoca no marxismo. Apesar de o marxismo ser considerado a primeira corrente a “desmascarar” as ideologias de classe por detrás da neutralidade axiológica do positivismo, foi também profundamente afetado por esta perspectiva. Löwy (1987) ressalta principalmente o período da Segunda Internacional, fim do século XIX e início do século XX, onde houve um forte exercício de retirar as paixões e o romantismo socialista, em prol de uma teoria científica objetiva. Em um recorte à obra de Enrico Ferri, *Socialismo e ciência positiva: Darwin-Spencer-Marx* (1894), Löwy entende que para o italiano “o socialismo é uma fase de evolução humana natural e espontânea, portanto inevitável e irrevogável” onde “não existe necessidade de revolução no sentido habitual e inexato de revolta violenta e tumultuada” (Löwy, 1987, p. 112).

Outro fenômeno, digno de nota interior ao marxismo, é o que Löwy (1984) coloca como ideologia estalinista. Para o autor, o estalinismo se tornou uma camada social burocrática da União Soviética, derivada do movimento operário russo, mas que não se estruturava em classe no sentido marxista do termo. Para se manter no poder o estalinismo deveria apresentar

seu ponto de vista como sendo o do proletariado, resultando no que o autor chama de *ocultação ideológica*. Mais que isso, o período estalinista foi duramente repressivo aos seus opositores, demonstrando seu lado mais conservador. Aqui, Löwy chama atenção para um fenômeno novo: a tentativa de ideologização das Ciências Naturais. Esta inovação se baseia na ideia de que as ciências naturais teriam um caráter “burguês”, o que o autor chama de positivismo ao inverso, ou seja, “enquanto o positivismo quer ‘naturalizar’ as ciências sociais e políticas, o estalinismo pretende ‘politicizar’ as Ciências da Natureza; os dois têm em comum a incompreensão da especificidade das ciências humanas e de sua distinção metodológica com relação às ciências naturais” (Löwy, 1987, p. 161). A vitória principal se deu na assunção de Lyssenko à Academia Lenin de Ciências Agrícolas, em 1948, impondo o lyssenkismo como doutrina científica.

Desde a Sociologia do Conhecimento, Löwy concorda que, produto deste debate, importa-nos a compreensão de que as condições sociais e políticas determinam a orientação da pesquisa científica e a aplicação de seus resultados, sejam elas ciências sociais ou naturais. Por isso, assim como em Caldart (2010) e Rodrigues (2010), entendemos

que a interdisciplinaridade não pode ser tomada como a solução da fragmentação científica em si. Os materiais que estamos revisando sobre a Educação do Campo chamam a atenção para utilização de categorias do método materialista histórico-dialético, como a totalidade, o trabalho e a luta de classes, serem capazes de formar um novo sujeito, consciente de seu papel na construção de uma nova sociedade. Isto se daria porque a epistemologia marxista se preocupa em restaurar a relação dialética entre sujeito-objeto, tanto da produção científica quanto da prática docente (Rolo, 2015, p. 152). Em outras palavras, significa exercitar a superação da neutralidade imposta pela filosofia positivista hegemônico nestes dois campos, ciência e educação.

No nosso entendimento, o materialismo histórico-dialético possui diversos representantes que utilizam o método para compreensão da realidade social, os quais produzem referência teórica aos partidos políticos, movimentos sociais, centrais sindicais, revistas acadêmicas, entre outros. No entanto, a aplicação do método para compreensão da realidade natural é um momento tenso, sujeita à crítica tanto de intelectuais divergentes ao marxismo, quanto de marxistas como Löwy. Mais que isso, a própria conexão entre as Ciências

Humanas e Sociais e as Ciências Naturais e da Terra é muito polêmica, ainda que existam adeptos. Segundo Foster (2005), Marx era um deles e uma revisão sobre seu materialismo desvelaria a questão da unidade entre as ciências. Seguiremos a partir desta questão.

Ciências da Natureza e materialismo, do século XIX aos dias de hoje

Desde a Antiguidade o desconhecimento sobre as causas dos fenômenos naturais foram, e ainda podem ser, interpretados de forma mística, mitológica e até teística. A disseminação do conhecimento iluminista mudou gradativamente este quadro. No entanto, a época Iluminista não foi a primeira. Segundo a apurada historiografia de Foster (2005), o grupo de atomistas gregos Leucipo, Demócrito, Empédocles e, posteriormente, Epicuro, teriam, em suas obras filosóficas, adiantado algumas das ideias fundamentais determinadas pelos iluministas. Contudo, estes materiais foram considerados, na Idade Média, heresias, apologias ao ateísmo, em relação aos materiais produzidos por Aristóteles e Platão. O atomismo grego e filosofia de Epicuro teriam influenciado profundamente o Iluminismo inglês e francês, na sua luta contra a filosofia aristotélica do cristianismo. A título de

exemplo Hariot, Hobbes, Boyle, Newton e Bacon teriam estudado sistematicamente os gregos. Marx também foi profundamente influenciado por Epicuro, tornando-o tema de sua tese de doutoramento. Foster (2005, p.84) afirma Marx ter enxergado em Epicuro “o primeiro a captar a aparência como aparência, isto é, como alienação da essência”.

Ainda assim, o jovem Marx precisava desenvolver uma ruptura mais clara com o sistema hegeliano, o qual interpretava o desenvolvimento da história como reflexo do desenvolvimento da mente. E o fez, em grande medida, através do materialismo de Feuerbach. Apesar de Hegel ter sido o primeiro a avançar na noção da alienação do trabalho humano, Marx o teria considerado “incapaz de perceber a auto-alienação da atividade prática humana como base da alienação das pessoas, não só de si mesmas, mas também da sua existência real, sensorial: da sua relação com a natureza” (Foster, 2005, p. 108). Assim, em Marx a solução para alienação dos seres humanos em relação à natureza somente seria descoberta no reino da prática, na história humana (Foster, 2005, p. 115). Ao tecer uma análise crítica à filosofia alemã sobre a apropriação da atividade humana, Marx

& Engels esclarecem seu materialismo onde:

... não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens de carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. (Marx & Engels, 2007, p. 94).

No entanto, o desenvolvimento do método de Marx e Engels precisaria também ter uma ruptura com o materialismo naturalista de Feuerbach, isto porque lhe faltaria em seu materialismo uma concepção madura de história e agência humana prática.

Feuerbach fala especialmente do ponto de vista da ciência natural; ele menciona segredos que só se mostram aos olhos do físico e do químico; mas onde estaria a ciência natural sem a indústria e o comércio? Mesmo essa ciência natural “pura” obtém tanto sua finalidade como seu material apenas por meio do comércio e da indústria, por meio da atividade sensível dos homens. (Marx & Engels, 2007, p. 31).

O materialismo histórico de Marx e Engels, para Foster, teria sido uma resposta tanto à Feuerbach quanto à Teologia Natural, em especial Malthus. As evidências das teorias Iluministas

alcançaram grandes pensadores que, ao invés de repudiar as novas ideias, se debruçaram sobre a capacidade da ciência provar a existência de Deus, e estes o fariam através do estudo da natureza. O esforço destes pensadores não foi resumido ao campo da Ciência Natural, mas também em seu flerte com a Economia Política em sua forma mais conservadora. Segundo Foster (2005), o *Ensaio sobre a população* de Malthus, de 1798, visava demonstrar que o princípio da população² era um obstáculo à própria realização de uma sociedade mais igualitária. Já Marx divergia radicalmente a esta concepção estática da natureza humana:

As ciências naturais desenvolveram uma enorme atividade e se apropriaram de um material sempre crescente. Entretanto, a filosofia permaneceu para elas tão estranha justamente quanto elas permaneceram estranhas para a filosofia. A fusão momentânea foi apenas uma ilusão fantástica ... quanto mais a ciência natural interveio de modo *prático* na vida humana mediante a indústria, reconfigurou-a e preparou a emancipação humana, tanto mais teve de completar, de maneira imediata, a desumanização. A *indústria* é a relação histórica *efetiva* da natureza e, portanto, da ciência natural com o homem; por isso, se ela é apreendida como revelação *exótica* das *forças essenciais* humanas, então também a *essência humana* da natureza ou a *essência natural* do homem é compreendida dessa forma, e por isso a ciência natural perde a sua orientação abstratamente material, ou antes

idealista, tornando-se a base da ciência *humana*, como agora já se tornou - ainda que em figura estranhada - a base da vida efetivamente humana. (Marx, 2004, p. 112, grifos originais).

Engels, exímio estudioso das transformações na ciência e na indústria, também foi crítico à postura positivista de interpretação da natureza e em *A dialética da natureza* não perde de vista o ponto de vista histórico. Para ele:

A ciência natural, tão revolucionária a princípio, defrontou-se, de repente, com uma Natureza absolutamente conservadora, em que tudo era hoje da mesma forma que havia sido a princípio e na qual tudo teria que permanecer tal com era, até o fim do mundo ou por toda a eternidade (Engels, 1979, p. 18).

Na análise de Foster teria sido em oposição ao malthusianismo que a noção de proletariado surgiu com clareza dentro do marxismo. Para Engels, “Malthus estava certo a seu modo, ao afirmar que há gente demais no mundo. Ele só está errado quando afirma que há mais gente disponível do que pode ser mantida pelos meios de subsistência disponíveis.”. Então, o que explicaria os baixos salários e a pobreza não era a superpopulação em relação à oferta de alimentos, mas a superpopulação em relação à oferta de emprego, em outras palavras, a formação do “exército reserva de trabalhadores

desempregados". Contudo, os trabalhadores "convenceram-se de que eles, com as mãos cheias, são necessários e os capitalistas ricos, que não fazem nada ... são a população excedente" (Engels, 1984 apud Foster, 2005, p. 158).

Foster traz à luz um tema polêmico e caro, como o é para Löwy (1987), a relação da teoria da evolução de Charles Darwin e a perspectiva materialista de natureza. Polêmico, principalmente porque a fusão entre as descobertas darwinistas e as Ciências Humanas e Sociais representaram aspectos conservadores e reacionário, desde Malthus até o desenvolvimento do nacional-socialismo, nazismo e fascismo. Contudo, Marx e Engels, contemporâneos de Darwin, absorveram as novas descobertas, inclusive com otimismo, o que os dois alemães encaravam como o "grande golpe" contra as concepções teológicas do mundo, mesmo que Darwin não tivesse perdido a influência do naturalismo clerical. Em defesa às críticas de Eugen Duhring, Engels coloca:

Por maior que tenha sido o equívoco cometido por Darwin ao aceitar tão ingênuamente a teoria de Malthus, qualquer pessoa percebe à primeira vista que não se precisa de nenhum óculos malthusiano para verificar a luta pela existência na natureza ... assim como a lei do salário permaneceu válida mesmo muito depois de terem desaparecido

os argumentos malthusianos nos quais Ricardo a baseou, assim a luta pela existência na natureza pode ter lugar à parte de qualquer interpretação malthusiana (Engels, 2015, p. 100).

Foster acredita que o materialismo evolucionista de Darwin é central para compreensão do desenvolvimento do materialismo histórico-dialético e para a compreensão de natureza que deriva de Marx e Engels. O que se torna evidente em um trecho de *O Capital*:

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida ... Do mesmo modo como a terra é sua despensa original, é ela seu arsenal original de meios de trabalho. Fornece-lhe, por exemplo, a pedra que ele lança, com que raspa, prensa, corta etc. ... O uso e a criação de meios de trabalho, embora existam em germe em certas espécies de animais, caracterizam o processo de trabalho especificamente humano. A mesma importância que a estrutura de ossos fósseis tem para o conhecimento da organização de espécies de animais desaparecidas, os restos dos meios de trabalho têm para a apreciação de formações socioeconômicas desaparecidas (Marx, 1983, pp. 149-151).

A interpretação de Foster é que Marx formulava sua teoria geral do papel do trabalho, ligada à Darwin, oferecendo uma base histórico-natural. Já nos *Manuscritos Econômicos Filosóficos* aparece essa disposição, onde “*toda a assim denominada história mundial* nada mais é do que o engendramento do homem mediante o trabalho humano, enquanto o vir a ser da natureza para o homem.” (Marx, 2004, p. 114, grifos do autor).

O texto de Engels *Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem*, segundo Foster (2005), considerado pelos biologistas evolucionistas fundador do conjunto complexo “co-evolução gene-cultura” apresenta grandes pistas da influência de Darwin:

...a mão humana tinha sido libertada [das atividades de locomoção] e poderia, sem cessar, ir adquirindo novas habilidades, sendo que a maior delas, assim conseguida, podia ser herdada e melhorada, de geração em geração. Dessa maneira, a mão não é apenas o órgão do trabalho: é também um produto deste. Somente pelo trabalho, por sua adaptação a manipulações sempre novas, pela herança do aperfeiçoamento especial assim adquirido, dos músculos e tendões (e, em intervalos mais longos, dos ossos; e, pela aplicação sempre renovada, desse refinamento herdado, à, novas e cada vez mais, complicadas manipulações), a mão humana alcançou esse alto grau de perfeição por meio do qual lhe foi possível realizar a magia dos quadros de Rafael, das estátuas de

Thorwaldsen, da música de Paganini. (Engels, 1979, p. 216-217, grifos do autor).

Outro elemento que consolidou o lugar da natureza no método materialista histórico-dialético foi o desenvolvimento da ciência moderna do solo e as descobertas de Liebig. Segundo Foster (2005), os estudos de Marx sobre renda diferencial fundiária e o estudo sistemático das obras de Liebig fortaleceram a concepção de relação homem-natureza como um metabolismo, onde, no período de expansão capitalista, há uma falha irreparável neste metabolismo. Em outro trecho de *O Capital*:

Com a preponderância sempre crescente da população urbana que amontoa em grandes centros, a produção capitalista acumula, por um lado, a força motriz histórica da sociedade, mas perturba, por outro lado, o metabolismo entre homem e terra, isto é, o retorno dos componentes da terra consumidos pelo homem, sob forma de alimentos e vestuário, à terra, portanto, a eterna condição natural de fertilidade permanente do solo. Com isso, ela destrói simultaneamente a saúde física dos trabalhadores urbanos e a vida espiritual dos trabalhadores rurais. (Marx, 1984, p. 102).

Portanto, a crítica sobre a separação do homem com a natureza não é somente epistemológica, mas é prática, e paira sobre a primeira grande divisão do trabalho, a divisão entre cidade e campo.

Sendo assim, a supressão do antagonismo entre cidade e campo não só é possível: ela se tornou uma necessidade direta da própria produção industrial, assim como também se tornou uma necessidade da produção agrícola e, ademais, do cuidado com a saúde pública. Somente com a fusão de cidade e campo poderá ser eliminado o atual envenenamento do ar, da água e do solo, somente com ela as massas que atualmente definham nas cidades poderão ter seu excremento utilizado para geração de plantas, em vez de para a geração de doenças. (Engels, 2015, p. 330).

Esta revisão sobre o desenvolvimento do materialismo e natureza do século XIX tem a intencionalidade de melhor basear um dos seus argumentos principais de Foster (2005): o trajeto filosófico de Marx e Engels, em especial o materialismo, foi, em muitos adeptos do marxismo, abandonado em detrimento às categorias sínteses e à prática política revolucionária, sucumbindo com frequência ao positivismo e ao mecanicismo. O ponto crucial seria a concepção de história natural que deriva da análise de Darwin e que permite um entendimento co-evolutivo e dialético da natureza. E foi isto que se tornou a chave do entendimento da relação entre a concepção materialista de natureza e a concepção materialista de história. Poucos autores deram continuidade à tais concepções desde Engels. A primeira metade do século XX, Foster dá ênfase aos

russos Bukharin, e aos pais da ecologia soviética Vernadsky e Vavilov, antes destes serem afetados pela ascensão de Lysenko e perseguidos como traidores da revolução no período estalinista. A Inglaterra também teria concentrado pensadores originais como Caudwell, Bernal, Haldane, Needham. Na segunda metade do século XX é digno de nota *The dialectical biologist* (1985) de Levin e Lewontin, professores de Harvard, entre outros.

Contudo, estas não são as únicas perspectivas a explorar um caminho científico alternado ao empirismo positivista. Principalmente após o surgimento mais apurado das novas questões ambientais diversas correntes do pensamento surgiram a fim de explicar as consequências do desenvolvimento capitalista sobre a natureza. O desenvolvimento da Ecologia como ciência foi fundamental para esse processo, assim como os novos movimentos sociais de caráter ambiental, principalmente a partir da segunda metade do século XX. Anthony Giddens e Ulrich Bech foram centrais para contribuição de uma teoria social e ambiental a partir da análise de uma modernidade reflexiva, assim como, Jürgen Habermas, influenciado pela teoria da ação weberiana. Desde a perspectiva da economia ecológica temos Joan Martínez

Alier, dando continuidade ao pensamento original de Nicholas Georgescu-Roegen. A aliança da Ecologia com a Ciência Agrária também foi frutífera, como exemplo temos, Stephen Gliessman, Miguel Altieri, Eduardo Sevilla Guzmán, Víctor M. Toledo. Novas epistemologias foram pensadas a partir de Fritjof Capra, Edgard Morin, Ilya Prigogine, Ignacy Sachs, Enrique Leff, entre outros.

Certamente muitos pensadores originais não foram relacionados nesta breve revisão, sobretudo, nos interessa afirmar que hoje há uma gama enorme de opções epistemológicas e metodológicas que tratam da relação sociedade natureza de forma articulada. Esse fator exige dos tomadores de decisão uma compreensão apurada de Filosofia e História da Ciência para adequar o método à realidade social. No que diz respeito ao campo educacional, o desafio da atualidade é trazer para as salas de aula uma concepção de natureza e de relação sociedade natureza alternada às concepções filosófico-pedagógicas dominantes e presentes nos materiais didáticos. O movimento Por uma Educação do Campo é protagonista neste aspecto, o que não impede que sua ação seja contraditória, sendo possível uma reflexão dos encontros e desencontros na formação de educadores do campo sob a perspectiva

materialista histórico-dialética das Ciências da Natureza.

Considerações finais

Não temos a intenção, neste trabalho, de sermos neutros. As escolhas presentes neste artigo são resultado da experiência prática e teórica do autor com relação às temáticas apresentadas. A objetividade deste trabalho é determinada em sua relação com os grupos sociais que protagonizam a construção da temática abordada.

Levando em consideração estes elementos entendemos que o materialismo histórico-dialético é capaz de fundamentar novas análises sobre a realidade natural. Isto porque o materialismo prático, co-evolutivo, permite captar a relação sociedade e natureza em um metabolismo, dialético, não estático, e por consequência fornece à cognição dos fatos concretos, sociais ou naturais, uma unidade. Isto não pode querer dizer que o método é estático. Aplicar o método a ele mesmo significa dizer que o melhor método varia de acordo com a prática social em relação com a natureza a cada tempo histórico. Tampouco queremos afirmar que, à luz do método materialista histórico-dialético, os outros métodos e metodologias são falsos. Como nos ajuda a Sociologia do

Conhecimento a escolha do método é socialmente posicionada, sendo que, cada grupo social enfrenta contradições diferentes a se superar e escolherá o método e metodologia cabível a essa tarefa. No entanto, no que se refere à concepção original dos MSPdoC, a Educação do Campo não pode se dar ao luxo de não “enxergar” as contradições que o materialismo histórico-dialético expõe, por exemplo, sobre a agricultura industrial capitalista, a questão agrária e a luta de classes no campo. Mais que isso, nossa revisão bibliográfica reforça que o método é capaz de superar os limites gerados pelo desenvolvimento do empirismo mecanicista positivista e, ao mesmo tempo, empoderar os sujeitos oprimidos (os trabalhadores e a natureza) pelas relações de produção atual.

Entendendo o estabelecimento da Educação do Campo como um momento tenso e contraditório, cabe perguntar, quais são os encontros e desencontros presentes na formação dos educadores do campo do ponto de vista materialista histórico-dialético das Ciências da Natureza? Um primeiro desencontro nos salta os olhos, seja ele: a disputa de concepção, tanto de educação quanto de ciência, entre os sujeitos que interagem na execução do projeto educativo. A medida que outros atores (gestores de políticas públicas,

instituições de ensino, entre outros) se incorporam na realização da Educação do Campo, a concepção originária é ameaçada em detrimento a novos processos. Neste sentido Caldart (2008, 2010) e Oliveira & Gómez (2014) antecedem essa preocupação.

Outro desencontro possível está ligado aos próprios projetos político-pedagógicos dos cursos de Pedagogia e Licenciatura, onde os formatos disciplinares estão, a princípio, estruturalmente limitados a oferecer aos futuros educadores práticas capazes de transformar as futuras escolas de atuação. Ou seja, há necessidade destes novos educadores estarem munidos de ferramentas didáticas que estimulem um entendimento totalizante dos conteúdos escolares, ou como o professor Márcio Rolo (2015) coloca, é necessário que o educando (futuro educador) compreenda todas as etapas do processo científico: produção, transmissão, consumo e financiamento. O que nos remete a outro possível desencontro, os educadores têm pouca autonomia em relação aos conteúdos dos materiais didáticos, os quais são ditados pelo expressivo mercado educacional e editorial, e são apoiados por movimentos conservadores como o Todos Pela Educação e Escola Sem Partido, representando outra arena de combate. Em

outras palavras, os conteúdos das Ciências da Natureza presentes nos materiais didáticos não contemplam uma perspectiva co-evolutiva, dialética ou histórico natural, o que também expõe também a fragilidade de se tomar interdisciplinaridade em si, como já mencionado anteriormente.

Existe também um desencontro sistêmico em relação à apreensão teórica do educando das Licenciaturas. Desde o projeto de Educação do Campo, há uma grande preocupação, no que se refere aos novos educadores, em se apropriarem dos conteúdos básicos da Química, Física e Biologia, de Educação, Questão Agrária, Agroecologia, e mais, que os articulem criticamente à luz do método materialista histórico-dialético. A princípio esta tarefa nos parece ser demasiado grande. Em grande medida porque, como levantamos em outra parte do texto, os educandos recém matriculados podem ter deficiência em uma ou em todas as disciplinas de que trata o curso, resultado do histórico descaso do poder público com as escolas do campo. Assim, torna-se preciso que os educadores dos Institutos de Ensino Superior estejam preparados para fomentar a articulação entre estes campos científicos, ou seja, é preciso que os educadores reconheçam a concepção originária de Educação do Campo que deriva dos MSPdoC.

Apesar das contradições sublinhadas a cima, nossa revisão bibliográfica converge para um encontro possível, o princípio educativo do trabalho. Isto porque o princípio educativo do trabalho está no cerne da epistemologia marxista no que diz respeito à educação voltada para a vida nela mesma. O que não quer dizer que o trabalho é mais importante que absorver os conteúdos escolares. Ao contrário, quer dizer que os conteúdos escolares devem ser determinados pela prática social de cada grupo social. É a partir deste aspecto, em nosso entendimento, que Caldart (2008) cobra a especificidade da Educação do Campo, pois a escola que reflete a realidade da fábrica, não será a mesma escola que reflete a realidade da agricultura, e nem por isso deixará de emancipar os filhos dos trabalhadores unidos. Neste momento, é importante expor a experiência dos Centros de Formação e Escolas dos MSPdoC na execução do Diálogo de Saberes (Guhur & Silva, 2010), assim como dos complexos de estudos (Sapelli, Freitas & Caldart, 2015)

O princípio educativo do trabalho pode ser também um articulador da transição a uma nova produção científica. Isto porque ainda temos que expandir a variedade de materiais teóricos das Ciências da Natureza que emanam do

materialismo histórico-dialético. É importante ressaltar que, nem a epistemologia marxista nem o projeto de Educação do Campo negam os conhecimentos gerados pelos pensadores iluministas, pelo contrário, a apreensão destes conteúdos é determinante para o novo sujeito se reconhecer no mundo e produzir novas práticas e teorias, o diferencial é levar em conta que as teorias não podem estar descoladas da prática social. Ainda que Löwy (1987) defenda a especificidade de cada campo científico, a ousadia de desenvolver uma nova ciência sugere questionar, por exemplo, como seria pensar a lei da gravidade, sob o ângulo histórico-dialético? Certamente parece um absurdo fazer esta questão sobre uma lei que age em todos os corpos materiais do globo terrestre. A resposta é difícil de visualizar, contudo, sem dúvida, ela estará relacionada à prática social. Assim como quando recorremos à experiência da Pedagogia Socialista, podemos concluir que o momento da pesquisa exploratória deve anteceder o estudo de conteúdos (Pistrak, 2009). Assim, em um novo projeto educativo, o conhecimento sobre a fotossíntese não virá antes dos conhecimentos práticos sociais sobre as plantas, as florestas ou a agricultura. À luz deste novo projeto educativo, uma nova ciência não pode estar descolada dos

problemas sociais dos grupos sociais. Cabe aqui dizer, no nosso entendimento, a epistemologia marxista não produz mais verdade do que o conhecimento popular. Resta nos perguntar: o conhecimento popular é capaz de superar a dominação do homem pelo homem e pela natureza? Sem querer dar esta resposta podemos afirmar que, sem dúvida, esta é uma questão central ao materialismo histórico-dialético.

Agradecimentos

A Brigada Chico Mendes, ao Setor Pedagógico, aos educandos e trabalhadores da Escola Latino-Americana de Agroecologia, pelo aprendizado e pela acolhida. Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo financiamento.

Referências

Arroyo, M. G. (2012). Formação de educadores do campo. In Caldart, R. S., Pereira, I. B., Alentejano, P., & Frigotto, G. (orgs.). *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 359-365). Rio de Janeiro/São Paulo: EPSJV/Expressão Popular.

Caldart, R. S. (2008). Sobre educação do campo. In Santos, C. A. (Org.). *Educação do Campo: Campo–Políticas Públicas – Educação* (pp. 67-86). Brasília: INCRA/MDA/NEAD.

Caldart, R. S. (2010). Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo:

qual o lugar da docência por área? In Caldart, R. S. (Org.). *Caminhos para a transformação da escola. Reflexões desde Práticas de Licenciatura em Educação do Campo* (pp. 127-154). São Paulo: Expressão popular.

Engels, F. (1979). *A dialética da natureza*. São Paulo: Paz e Terra.

Engels, F. (2015). *Anti-Dühring*. São Paulo: Boitempo.

Foster, J. B. (2005). *A ecologia de Marx: materialismo e natureza*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Freitas, L. C. D. (2009). A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In Pistrak, M. M. (Org.). *A escola-comuna* (pp. 9-101). São Paulo: Expressão Popular.

Freitas, L. C. D. (2010). A escola única do trabalho: explorando os caminhos de sua construção. In Caldart, R. S. (Org.). *Caminhos para a transformação da escola. Reflexões desde Práticas de Licenciatura em Educação do Campo* (pp. 155-175). São Paulo: Expressão popular.

Giddens, A. (1996). A modernidade sob um signo negativo: questões ecológicas e política de vida. In Giddens, A. (Org.). *Para além da esquerda e da direita: o futuro da política radical* (pp. 224-258). São Paulo: Ed. Unesp.

Guhur, D. M. P., & Silva, I. M. D. S. (2010). Contribuições do diálogo de saberes à educação profissional em agroecologia no MST. In *Anais do Seminário de Pesquisa do PPE* (pp. 1-20). Maringá: UEM/DFE/DTP/PPE.

Instituto de Educação Josué de Castro [IEJC]. (2015). Seminário sobre ensino de Ciências da Natureza nas escolas do campo. In Caldart, R. S., Stedile, M. E., & Daros, D. (Orgs.). *Caminhos para a transformação da escola 2: Agricultura*

campesina, educação politécnica e escolas do campo (pp. 73-114). São Paulo: Expressão Popular.

Kolling, E. J., Nery, I., & Molina, M. C. (1999). *Por uma educação básica do campo*. Brasília: Fundação Universidade de Brasília.

Lonero, R. R. (2014). A transdisciplinaridade entre os Estudos Culturais e as Ciências Agrárias e Naturais. In Silva, I. S., Souza, H., & Ribeiro, N. B. (Orgs.). *Práticas contra-hegemônicas na formação de educadores: reflexões a partir do curso de Licenciatura em Educação do Campo do sul e sudeste do Pará* (pp. 191-208). Brasília: NEAD.

Lopes, A. R. C. (1999). *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: EdUERJ.

Löwy, M. (1987). *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento*. São Paulo: busca Vida.

Löwy, M. (2007). *O marxismo na América Latina: uma antologia de 1909 aos dias atuais*. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo.

Marx, K., & Engels, F. (2007). *A ideologia Alemã*. São Paulo: Boitempo.

Marx, K. (1983). *O capital: crítica da economia política*. São Paulo: Abril Cultural. 1, t. 1.

Marx, K. (1984). *O capital: crítica da economia política*. São Paulo: Abril Cultural. 1, t. 2.

Marx, K. (2004). *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo.

Ministério do Desenvolvimento Agrário. (2004). *Programa Nacional de Educação*

na Reforma Agrária PRONERA: Manual de Operações. Brasília: INCRA.

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. (1996). Princípios da educação no MST. *Caderno de Educação*, 8. São Paulo.

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. (1999). O que queremos com as escolas dos assentamentos. *Caderno de Formação*, 18. São Paulo.

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. (2005). Dossiê MST – Escola: Documentos e Estudos 1990-2001. *Caderno de Educação*, 13. Curitiba.

Moreno, G. S. (2014). Reflexões sobre a organização curricular em Ciências Agrárias e Naturais na Educação do Campo. In Silva, I. S., Souza, H., & Ribeiro, N. B. (Orgs.). *Práticas contrahegemônicas na formação de educadores: reflexões a partir do curso de Licenciatura em Educação do Campo do sul e sudeste do Pará* (pp. 175-190). Brasília: NEAD.

Oliveira, M. E. B., & Gómez, J. R. M. (2014). A educação do campo no contexto do modelo de desenvolvimento rural no Brasil: o princípio educativo do trabalho como alternativa. *Revista Pegada*, 15(1).

Pistrak, M. M. (2009) *A escola-comuna.* São Paulo: Expressão Popular

Resolução Nº 2, de 30 de janeiro 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192

Rodrigues, R. (2010). Reflexões sobre a organização curricular por área do conhecimento. In Caldart, R. S. (Org.). *Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde práticas da*

Licenciatura em Educação do Campo (pp. 101-128). São Paulo: Expressão Popular.

Rolo, M. (2015). A natureza como uma relação humana uma categoria histórica. In Caldart, R. S. Stedile, M. E., & Daros, D. (Orgs.). *Caminhos para a transformação da escola: Agricultura camponesa, educação política e escolas do campo* (pp. 139-176). São Paulo: Expressão Popular

Romanini Netto, E. (2015). *A Educação do Campo e Agroecologia à luz dos movimentos sociais populares do campo.* Monografia (Especialização em Questão Agrária, Educação do Campo e Agroecologia na Amazônia). IALA Amazônico - Universidade Federal do Pará, Marabá.

Sapelli, M. L. S., Freitas, L. C., & Caldart, R. S. (Orgs.). (2015). *Caminhos para a transformação da escola 3: organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo. Ensaios sobre complexos de estudo.* São Paulo: Expressão Popular.

Saviani, D. (2007). Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista brasileira de educação*, 12(34), 152-165.

¹ Neste textos iremos fazer o uso livre do termo classe sociais sem nos prender a atualidade do debate.

² O princípio da população de Malthus é produto do ensaio publicado sua primeira edição 1803 com o título *Ensaio sobre o princípio da população e seus efeitos sobre o futuro aperfeiçoamento da sociedade, com observações sobre as especulações de Mr. Godwin, M. Condorcet, e outros autores.* Em síntese, a tese de Malthus era que a taxa de crescimento da população geral cresceria em taxa geométrica e a capacidade de produção geral de alimentos cresceria em taxa aritmética, onde, se tornaria impossível alimentar de forma adequada toda a população, e que este princípio seria um

obstáculo à própria realização de uma sociedade mais igualitária (Foster, 2005).

Informações do artigo / Article Information

Recebido em : 09/07/2017
Aprovado em: 13/09/2017
Publicado em:07/12 /2018

Received on July 09th, 2017
Accepted on September 13th, 2017
Published on December 07th, 2018

Contribuições no artigo: O autor foi responsável pela escrita e revisão do conteúdo do artigo, e aprovação da versão final 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 published.

Conflitos de interesse: O autor declarou não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Orcid

Emilio Romanini Netto
 <http://orcid.org/0000-0003-4525-2095>

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Romanini Netto, E. (2018). Ciências da Natureza e materialismo histórico-dialético: encontros e desencontros na formação de educadores do campo. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 3(3), 1009-1036. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/ufc.2525-4863.2018v3n2p1009>

ABNT

ROMANINI NETTO, E. Ciências da Natureza e materialismo histórico-dialético: encontros e desencontros na formação de educadores do campo. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 3, n. 3, set./dez., p. 1009-1036, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/ufc.2525-4863.2018v3n2p1009>

A aprendizagem da docência de acadêmicas em formação inicial: novas temporalidades

Ana Cláudia da Silva Rodrigues¹, Rayane Pereira Santos², Adriege Matias Rodrigues³

¹Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Departamento de Fundamentação da Educação/Centro de Educação. Cidade Universitária, Castelo Branco III. João Pessoa - PB. Brasil. ²Universidade Federal da Paraíba - UFPB. ³Universidade Federal da Paraíba - UFPB.

Autor para correspondência/Author for correspondence: anaclaudia@ce.ufpb.br

RESUMO. O foco temático deste artigo são as ações de um projeto de extensão desenvolvido em escolas do campo do brejo paraibano. O objetivo foi o de compreender como ocorre a aprendizagem da docência de acadêmicas a partir das ações desenvolvidas no projeto de extensão intitulado ‘A formação continuada de professores para o campo: currículo escolar e fortalecimento da identidade campesina’, aplicado em escolas localizadas no campo. Sob o ponto de vista da metodologia, adotamos os pressupostos da pesquisa qualitativa e utilizamos o estudo de caso e a entrevista semiestruturada para constituir os dados. Participaram da pesquisa 11 acadêmicas em formação e o coordenador do curso. Os resultados indicaram que a aprendizagem da docência não se concretiza sem a articulação dos diferentes espaços formativos da prática pedagógica a partir de novas temporalidades.

Palavras-chave: Aprendizagem da Docência, Formação Inicial, Prática Pedagógica.

The learning of academic teaching in initial training: new temporalities

ABSTRACT. The present article has as its thematic focus the actions of an extension project developed in schools of the countryside of the paraibano swamp. The objective was to understand how the learning of the teaching of the academics occurs from the actions developed in the extension project titled "Continuing Teacher Training for the Countryside: School Curriculum and Strengthening Peasant Identity", which worked with schools located in the countryside. The methodological course was developed based on the assumptions of the qualitative research, using the case study as a method and the semi-structured interview as a technique for data collection. The subjects that participated were 11 trainees and the coordinator of the course. It is emphasized that teaching learning does not materialize without the articulation of the different formative spaces of pedagogical practice, starting from new temporalities.

Keywords: Teaching Learning, Initial Formation, Pedagogical Practice.

El aprendizaje de la docencia de académicas en formación inicial: nuevas temporalidades

RESUMEN. El foco temático de este artículo son las acciones de un proyecto de extensión desarrollado en escuelas del campo del brejo paraibano. El objetivo fue el de comprender cómo ocurre el aprendizaje de la docencia de académicas a partir de las acciones desarrolladas en el proyecto de extensión titulado 'La formación continuada de profesores para el campo: currículo escolar y fortalecimiento de la identidad campesina', aplicado en escuelas ubicadas en el campo. Desde el punto de vista de la metodología, adoptamos los presupuestos de la investigación cualitativa y utilizamos el estudio de caso y la entrevista semiestructurada para constituir los datos. Participaron de la investigación 11 académicas en formación y el coordinador del curso. Los resultados indicaron que el aprendizaje de la docencia no se concreta sin la articulación de los diferentes espacios formativos de la práctica pedagógica a partir de nuevas temporalidades.

Palabras clave: Aprendizaje de la Docencia, Formación Inicial, Práctica Pedagógica.

Introdução

A atuação docente é uma ação complexa por requerer do profissional, por meio do processo de formação e ao longo de sua ação, conhecimentos gerais e específicos. Nas últimas décadas, as transformações sociais, políticas, culturais e econômicas têm ocasionado a apropriação de novos saberes que devem nortear a ação educativa, para que esses docentes possam agir mediante um cotidiano desafiador.

Atualmente, o professor da educação básica tem que lidar com a transitoriedade do conhecimento e da tecnologia. Esse é um desafio para sua atuação e que o faz refletir sobre a importância dos conhecimentos ensinados para uma sociedade em constante mudança. Por sua vez, os pais, os gestores e a comunidade pressionam, consciente ou inconsciente, a atuação desse profissional da educação, inclusive por meio das avaliações institucionais promovidas pelo Estado. Os índices locais e nacionais têm ocasionando uma instabilidade na formação do profissional, que necessita se atualizar constantemente para atender a essas demandas.

Assim, se a formação que o pedagogo adquirir nos cursos universitários não se aproximar da

realidade em que ele irá atuar, não será significativa. Por isso, ao longo da história, os Cursos de Pedagogia têm assumido diferentes configurações, principalmente em seu formato curricular. Mudam-se perfis, objetivos, conteúdos, aportes teóricos, metodologias e formas de avaliar, mas ainda existe uma dificuldade explícita nos currículos de tornar os professores profissionais que devem diagnosticar o contexto de trabalho, tomar decisões, atuar e avaliar a pertinência das atuações, a fim de conduzi-las ao sentido adequado (Zabala, 1998).

Não podemos deixar de nos referir aos novos sentidos atribuídos à formação, como função da evolução humana, que não se restringe aos locais específicos de profissionalização, mas como uma “função vital essencial a ser exercida permanentemente” Pineau (2006, p. 153). Por isso, para se pensar na formação de professores para a educação básica, é preciso compreendê-la na constituição de novas temporalidades. Ao acadêmico, os espaços-tempos de formação não devem se restringir aos espaços físicos institucionais. A formação permanente não é fixa e está em constante transformação, com espaços-tempos distintos e muitas conexões.

Então, considerando essas questões emergentes na formação do profissional, alguns cursos de formação de professores têm direcionado suas ações para promover a aprendizagem da docência com outras atividades que não apenas a formação em sala de aula e o estágio supervisionado. A interlocução de ações de pesquisa, extensão e ensino tem aproximado os acadêmicos em formação inicial da realidade da escola de educação básica. Visualizar a ação docente por lentes que conduzem à problematização do ato pedagógico e transformar o professor em pesquisador da ação educativa, além da experiência de conhecer comunidades que consolidam parcerias e traspõem muitas barreiras para proporcionar aos seus alunos um ensino público de boa qualidade leva o acadêmico a refletir sobre a necessidade de contextualizar a realidade em que se propõe a intervir.

Ressalte-se, no entanto, não se tem uma reflexão mais profunda sobre a aprendizagem de acadêmicos em formação inicial que participam de ações de pesquisa e extensão em cursos de formação de professores. Por isso, nosso intuito é de saber quais as contribuições das práticas educativas desenvolvidas pelas acadêmicas em formação inicial através do projeto de extensão intitulado ‘A formação continuada de professores para o campo:

currículo escolar e fortalecimento da identidade campesina’, executado entre os anos de 2014 a 2016, em parceria com as escolas do campo da região do brejo paraibano. A questão central que orientou nossa discussão foi: como a ação docente das acadêmicas em formação inicial que participaram de um projeto de extensão contribuiu para ampliar suas aprendizagens em um Curso de Pedagogia?

A prática pedagógica na formação inicial de professores

Compreende-se que a teoria e a prática se configuram como categorias centrais na formação de professores, principalmente nos anos iniciais da ação pedagógica, porque não existe prática sem embasamento teórico, portanto, a teoria e a prática são indissociáveis no contexto da ação pedagógica. Segundo Saviani,

quando entendermos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente e desenvolvida for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada se houver uma elaboração teórica que justifique a necessidade de sua transformação e que proponha as formas da transformação, estaremos pensando na prática a partir da teoria (2005, p. 107).

Em sala de aula o professor não deve utilizar a teoria, em um momento, e a

prática em outro, porquanto essas ambas são indissociáveis.

Entre a teoria e a atividade prática transformadora, se insere um trabalho de educação das consciências, de organização de meios materiais e planos concretos de ação. Tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação. (Vásquez, 1968, p. 207).

Então, embora a teoria, por si só, não seja capaz de transformar nossa educação ou o mundo, contribui para que possamos organizar as ações práticas em sala de aula. Segundo Freire (1987), o saber, o saber sobre e o fazer são a união da práxis que, consequentemente, pressupõe a teoria e a prática ao mesmo tempo. No fazer pedagógico, a teoria e a prática devem dialogar sempre, para desmistificar a ideia de separação. Sobre isso, Freire (1987, p. 125) afirma: “É preciso que fique claro que, por isso mesmo, estamos defendendo a práxis, a teoria do fazer, não estamos propondo nenhuma dicotomia de que resultasse que esse fazer se dividisse em uma etapa de reflexão e outra, distante de ação”. O autor enfatiza que não há separação e que é justamente nessa relação que a práxis será autêntica e possibilitará ao docente refletir sobre sua ação, que,

consequentemente, proporcionará uma educação por meio da qual se compreendam os processos do ensinar e do aprender dentro de uma realidade.

Nessa perspectiva, devemos considerar “... a práxis como uma prática fundamentada teoricamente. Se a teoria desvinculada da prática se configura como contemplação, a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo. É o fazer pelo fazer” (Saviani, 2005, p. 141).

Segundo Guedes (2009), defender a ideia de que é necessário estudar a teoria para, depois, realizar a prática implica situá-las em diferentes perspectivas.

A relação efetiva entre teoria e prática leva a uma ação consciente, Freire insiste na educação como conhecimento crítico, pois, somente através de um posicionamento da consciência crítica, é que o sujeito terá noção da realidade e capacidade de comprometer-se em transformá-la. O sujeito conscientizado pelo processo educativo assume, com a transformação da realidade, a própria busca pela liberdade. (Fortuna, 2015, p. 67).

Convém enfatizar que a formação docente não se constitui apenas na prática, mas também na teoria, que tem uma importância fundamental, pois é nesse aprofundamento teórico que o professor pratica a reflexão sobre a ação e passa a compreender diversos contextos. Então, essa interação entre os saberes da prática e os da teoria gera uma ação pedagógica

efetiva, autônoma. Assim, o docente vai se formando na relação entre a teoria e a prática. Para o profissional educador, um dos seus grandes desafios consiste em compreender as teorias e sua materialização em novos pontos de vista, atitudes, posturas e atuação educacional. Vasquez (1968) explica que,

...enquanto a atividade prática pressupõe uma ação efetiva sobre o mundo, que tem como resultado uma transformação real nele, a atividade teórica apenas transforma nossa consciência dos fatos, nossas ideias sobre as coisas, mas não as próprias coisas (p. 210).

Por isso a teoria não exerce, sozinha, seu papel, pois serve de subsídios para que se compreenda uma prática que será efetiva e organizada por meio da reflexão, portanto, a transformação só ocorrerá se compreender esse processo. Essa dimensão da prática, necessária à formação inicial do acadêmico, materializa-se no Projeto Pedagógico do Curso, especificamente, na carga horária destinada aos estágios supervisionados. Segundo Pimenta (2002, p. 147), “o estágio é o espaço por excelência onde podemos refletir sobre essas e outras questões alusivas à vida e ao trabalho docente, na sala de aula, na organização escolar e na sociedade”. Assim, é importante refletir sobre o papel do docente que aproxima os alunos dos conhecimentos e leva-os a questionar sobre

eles visando compreendê-los. Dessa forma, descentraliza seu desempenho em sala de aula e assume diferentes aspectos em determinado contexto.

O papel mediador do professor assume diferentes aspectos. É coordenador e problematizador nos momentos de diálogo em que os alunos organizam e tentam justificar ideias. Aproxima, cria pontes, coloca andaimes, estabelece analogias, semelhanças ou diferenças entre a cultura “espontânea” e informal do aluno, de um lado, e as teorias e as linguagens formalizadas da cultura elaborada, de outro, favorecendo o processo interior de ressignificação e retificação conceitual. (Castro, 2001, p. 130).

Organizar a prática pedagógica com base no diálogo é trazer a relação de complementaridade entre a teoria e a prática, as condições concretas desse espaço e a realidade social dos diversos sujeitos que a constituem. Tardif (2002, p. 291) conceitua a prática como um “espaço de produção da competência profissional pelos próprios professores”, que se realizar por meio da reflexão de sua prática, advinda das experiências coletivas ou não, como um campo de mobilização dos saberes e de uma vasta produção de conhecimentos para reelaborar, além dos saberes, seu fazer pedagógico. Assim, as práticas pedagógicas docentes são muito importantes na construção da identidade dos sujeitos, por ser um lugar onde se produzem saberes adquiridos ao se referir à

própria prática, por meio das atividades cotidianas de ensino.

Então, considerando que a prática pedagógica é sobremaneira importante no processo de ensino e aprendizagem e pode contribuir significativamente para o desenvolvimento cognitivo, humano e social do educando, sua organização, sua ação e sua reflexão devem ser vivenciadas cotidianamente.

Vale frisar que, como o professor é o mediador dessa relação pedagógica, deverá conhecer as reais necessidades didáticas e a heterogeneidade da aprendizagem de seus alunos e desejar que eles aprendam. A prática pedagógica estará focada no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, com atividades contextualizadas, desafiadoras e significativas para que adquiram novos saberes.

Se tiver os conhecimentos necessários sobre a profissão, o docente compreenderá que precisa considerar o lugar onde está inserido, para se aproximar da escola. Isso nos remete a uma educação que estimula os educandos a encontrarem sua identidade e a levar para a escola o que antes era considerado como a parte para a realidade em que estão situados e trabalhar em conjunto. Assim, eles passarão a ser protagonistas rumo ao conhecimento. Freire enfatiza que a

Pedagogia tem de ser forjada com ele (o oprimido) e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que essa pedagogia se fará e refará. (Freire, 1987, p. 54).

O papel do docente é de instigar o aluno a buscar sua autonomia, com estratégias que o façam sair do papel de oprimido, seja livre para se expressar e se aproxime ainda mais de sua realidade, posicionando-o como centro do processo e deixando de lado a educação “bancária”, ou seja, a da repetição, da memorização, que não possibilitava a contextualização e as trocas de experiências.

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação dos que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual essa se encontra sempre no outro. (Freire, 2011, p. 81).

O docente deve, ainda, ser de mediador do conhecimento e disponibilizar táticas que facilitem a chegada dos conhecimentos disciplinares necessários de maneira contextualizada, abordando a realidade inserida como um meio articulador do saber, para que ele e os

alunos consolidem sua identidade, nessa troca de experiências e de saberes constituídos social, cultural e disciplinarmente.

Dessa maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridades” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas. (Freire, 2011, p. 96).

Para que haja mudança, devem-se, urgentemente, desenvolver ações de caráter emancipatório, que valorizem as especificidades do aluno e as do professor, pois cada um tem um saber social diferenciado de acordo com suas vivências, e essas ações têm que garantir aos sujeitos o direito à educação e à construção de sua identidade, valorizando sua cultura, seu jeito próprio de viver e de trabalhar. A sociedade tem o dever de incentivar e colaborar para sua plena efetivação. Uma educação de boa qualidade não visa somente preparar o educando para o mundo (adaptar-se), tampouco transmitir conhecimentos, mas também formar uma consciência verdadeira, ou seja, um ser emancipado, consciente, independente e não alienado. Para Mello (2000), a educação escolar é uma política pública

endereçada à constituição da cidadania. Portanto, o professor tem que se avaliar diariamente e saber se sua metodologia está atingindo os objetivos proposto para aquele alunado.

Os dados aqui trabalhados são resultados de etapas de avaliação de práticas oportunizadas aos licenciando por meio de ações extensionistas desenvolvidas durante um projeto de extensão, no ano de 2014, e renovado nos anos de 2015 e 2016. O objetivo da ação consistia em reelaborar o currículo escolar a partir da perspectiva da contextualização. Para os licenciandos que participaram da equipe de execução desse projeto, orientados pelos docentes, suas ações eram divididas em dois momentos: o de organização do trabalho pedagógico e o de formação continuada dos profissionais da área de Educação da escola onde ocorreram as ações extensivas. Especificamente, no momento destinado a organizar o trabalho pedagógico, as acadêmicas em formação assumiam as salas de aula dos docentes da escola, para que eles pudessem participar da formação continuada. Nossas indagações, que nortearam este ensaio, consistiram em compreender como as acadêmicas articulavam as aprendizagens adquiridas na instituição formativa e as ações de intervenção realizadas nas escolas do

campo e como as ações de intervenção contribuíam para a aprendizagem da docência.

Nesse sentido, o objetivo dessa etapa de pesquisa sobre os resultados obtidos com o referido projeto de extensão foi de compreender como ocorre a aprendizagem da docência das acadêmicas a partir das ações desenvolvidas no projeto de extensão intitulado ‘A formação continuada de professores para o campo: currículo escolar e fortalecimento da identidade campesina’, que trabalhou com escolas localizadas no campo.

Procedimentos metodológicos

Para conduzir o trabalho, escolhemos como abordagem metodológica a pesquisa qualitativa, porque se “preocupa com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e na explicação da dinâmica das relações sociais” (Gerhardt & Silveira, 2009, p. 24). Martins (2008) define a abordagem qualitativa como a que trabalha com os significados, as crenças, os valores e as atitudes dos sujeitos investigados, que não são quantificados nem mensurados por quantidade, analisados, interpretados e discutidos, “de modo que possibilite estabelecer relações entre os sujeitos e o objeto da pesquisa” (Martins, 2008).

Também recorremos ao estudo de caso, que, segundo Yin (2010), é uma técnica por meio da qual o pesquisador pode examinar eventos contemporâneos, mas sem manipular os comportamentos relevantes. Como unidade de análise, estabelecemos as ações educativas do projeto de extensão que contribuíram para potencializar a aprendizagem da docência de acadêmicos em formação de um Curso de Licenciatura em Pedagogia. O instrumento utilizado para a aquisição dos dados foi à entrevista semiestruturada, organizada a partir de *tópicos guias*, com questões norteadoras para aprofundar o estudo do tema pesquisado.

Os sujeitos da pesquisa foram 11 acadêmicas em formação inicial, que estavam cursando entre o 2º e o 7º períodos, e o coordenador do Curso de Licenciatura em Pedagogia. A análise das narrativas advindas das entrevistas foi disposta em três fases: a da pré-análise, que consistiu em operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais, considerando a escolha dos documentos que atendessem à *regra da exaustividade* e à da *pertinência*; a da exploração do material, que consistiu em codificar e categorizar os dados. A codificação é o processo por meio do qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais

possibilitam uma descrição exata das características do conteúdo Bardin (2011); e a categorização consiste em classificar os elementos constitutivos de um conjunto de diferenciação e, em seguida, reagrupá-los, usando critérios previamente definidos e organizados conforme os objetivos da pesquisa, que se transformam nos eixos de análises Bardin (2011); e a terceira fase, que envolve o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Análise e discussão dos resultados

Nesta seção, apresentam-se a análise dos dados e a discussão dos resultados. Para facilitar a compreensão, as narrativas dos sujeitos da pesquisa foram analisadas com base nas seguintes categorias: ‘aprendizagem da docência’, ‘prática pedagógica’ e ‘práxis docente’. Para cada categoria, foram expostos os indicadores advindos do roteiro de entrevista elaborado e aplicado às acadêmicas sobre o processo

de formação, nas aulas, nas escolas participantes do projeto de extensão.

As atividades extensivas foram desenvolvidas em turmas do ensino infantil, do 1º e do 2º anos iniciais do ensino fundamental (turma multisseriada) e do 3º e do 4º ano iniciais. Para prepará-las, as acadêmicas entravam em contato com as professoras da escola uma semana antes das formações do projeto e recebiam os conteúdos a serem ministrados nas aulas. O período de oito dias era essencial para preparar as aulas, visto que as atividades sempre envolviam aspectos lúdicos, como, contação de histórias e teatro, e era necessário selecionar e organizar o material. Além da orientação para planejar as aulas, durante as reuniões do grupo do projeto de extensão (Ver Figura 1), as acadêmicas conduziam suas atividades individualmente, com o objetivo de contextualizar os conteúdos na realidade campesina (Ver Figura 2).

Figura 1 – Reunião do grupo para preparar as atividades de extensão.



Fonte: Dados da pesquisa – 2016.

Figura 2 – Acadêmica em sala de aula durante a formação de professores.



Fonte: Dados da pesquisa – 2016.

Figura 3 – Partilha das aprendizagens.



Fonte: Dados da pesquisa – 2016.

A Figura 3 mostra os docentes da Educação Infantil de uma das escolas contempladas na ação de extensão participando de uma formação. Trata-se de um momento de partilha de aprendizagens, em que as crianças observavam o trabalho realizado por suas professoras, em conjunto com a especialista na área, colaboradora do projeto.

Aprendizagem da docência

Para a categoria ‘aprendizagem da docência’, definimos como descritor o registro das narrativas das acadêmicas sobre como estava sendo feita a transposição dos conteúdos científicos e pedagógicos para a ação docente na escola. Essa relação entre o aprender e o ensinar, entre o ensinar e o aprender ou o aprender

e o ensinar foi estabelecida com base no que Isaías (2006) chama de processo de apropriação, em sua dimensão interpessoal e intrapessoal.

... o impulso que a direciona, representado por sentimentos que indicam sua finalidade geral; o estabelecimento de objetivos específicos, a partir da compreensão do ato educativo e, por fim, as condições necessárias para a realização dos objetivos traçados, envolvendo a trajetória pessoal e profissional dos professores, bem como o percurso trilhado por suas instituições (p. 34).

Assim, investigar como as acadêmicas estavam relacionando as aprendizagens adquiridas na instituição educativa e sua materialização nas atividades desenvolvidas no projeto seria fundamental para compreendermos como o

percurso da formação profissional, orientado pelo projeto pedagógico do curso, estava conduzindo a apropriação da autonomia pedagógica na ação educativa. Assim, vejam-se algumas das respostas das acadêmicas quando indagadas sobre quais as suas impressões iniciais ao saber que iriam desenvolver atividades nas salas de aula como uma das ações do projeto de extensão:

Susto, medo tudo junto (Acadêmica do 5º período, excerto extraído da entrevista realizada em junho de 2016).

Dá um pouco de medo porque é um ambiente que você nunca esteve antes, eu nunca estive então você fica um pouco apreensiva a gente fica insegura, mas a partir do momento que você entra lá... que vê que não é um bicho de sete cabeças... que se você tiver segurança naquilo que estiver fazendo vai dar certo é uma boa experiência (Acadêmica do 4º período, excerto extraído da entrevista realizada em junho de 2016).

Não tive muito medo porque eu já trabalhei em sala de aula né só que não se compara porque eu trabalhei com adolescente e eu fui para o Sítio A, foi à primeira vez que eu fui dar aula pelo grupo foram crianças e assim eu não tive nenhum medo, não tive nenhum anseio só que a gente faz um planejamento só que a gente antecipa o conhecimento sem a gente ter estado lá, foi o meu caso eu planejei jogos teatrais para o Sítio A e reproveitei para o Sítio B. No Sítio A, houve aceitação, os meninos participaram, eles entenderam o sentido do jogo teatral e eles representaram com o corpo no Sítio B eles não entenderam dessa forma, eles acharam que tava ali mesmo só pra brincar e o jogo teatral por mais

que tenha o nome de jogo não vem com esse sentido, então quer dizer a minha primeira impressão quando eu sabia que ia pra sala de aula foi isso, eu não tive medo não, pelo contrário qualquer atividade que tenha que ir pra sala de aula eu vou porque eu quero aprender eu sempre acredito que eu posso melhorar alguma coisa a mais, erros que eu cometi pretendo não cometer mais (Acadêmica do 7º período, excerto extraído da entrevista realizada em junho de 2016).

Na primeira vez eu fiquei muito apreensiva, assim como a gente tinha ido, eu fiz o magistério e já tinha participado do estágio eu já fiquei um pouco mais aliviada, mas quando disse assim educação infantil e eu não tinha ficado ainda com a educação infantil, então eu fiquei muito apreensiva e pra mim não foi nem a pior experiência, mas uma experiência assim que deixou, que eu vi que precisava realmente melhorar (Acadêmica do 3º período, excerto extraído da entrevista realizada em junho de 2016).

De acordo com as narrativas, mesmo as que já estão no 7º período sentiram-se inseguras. Isso é decorrente da forma como compreendem o ensino. Sabem que é necessário considerar os sujeitos para os quais as atividades foram direcionadas - os alunos - assim como o próprio contexto campesino onde estavam inseridos. Destacamos, também, as dificuldades encontradas no início das atividades do projeto e como foram sendo minimizadas ao longo da ação. O fato de conhecerem o local, os alunos, os professores e os demais funcionários possibilitou que essa insegurança inicial fosse sendo

minimizada, pois passaram a planejar a partir de suas percepções e dos conhecimentos da realidade. Pode-se dizer que a profissão docente é uma prática social, porquanto é possível intervir na realidade, e os projetos de extensão possibilitam esse tipo de ação e que as extensionistas tenham contato direto com o chão da escola, com a realidade da localidade vigente.

O estudo indicou que, no início, grande parte das extensionistas teve receio sobre o que ministrar e o que planejar para aqueles alunos, para que se integrassem, mesmo assim demonstravam um anseio pelo contato com a escola. A aproximação com as escolas possibilitou-lhes realizar ações concretas, por meio das quais puderam colocar em prática os conteúdos aprendidos na teoria dentro da Academia. Pimenta assevera que “os sujeitos realizam suas ações nas instituições em que se encontram, sendo por essas determinadas e nelas determinando” (2012, p. 42) e que, se a pretensão é de alterar as instituições com a contribuição das teorias, precisa-se compreender a ligação entre sujeitos e instituições, ação e prática.

Outra questão levantada foi sobre a relação dos conteúdos estudados na instituição de formação profissional com as atividades de preparação das aulas para as

escolas do campo do projeto. Sobre esse tema, as entrevistadas narraram:

A parte acadêmica me ajudou porque já tive uma base de como fazer um planejamento então o pouco que eu aprendi da parte acadêmica já consegui fazer um planejamento e com as orientações da professora eu ainda melhorei. Porque digamos assim, eu não tive uma base teórica de um planejamento para uma sequência didática, então senti dificuldade por isso eu tive que recorrer a mais uma orientação por fora, de outro professor, mas assim as contribuições foram assim, bastante efetivas ou me efetivou bastante (Acadêmica do 6º período, excerto extraído da entrevista realizada em junho de 2016).

Foi muito proveitoso por causa que a gente já viu, lógico os ensinos como de português e matemática não contribuíram... mas a questão das pesquisas e práticas voltadas pra educação infantil, pro ensino fundamental o que foi trabalhado com a professora foi muito produtivo pra gente porque eles trouxeram essa realidade de contexto, de conteúdo pra sala de aula pra gente trabalhar isso e a partir disso mais ou menos a gente já sabe como levar como trabalhar determinado conteúdo... foi se baseando (Acadêmica do 7º período, excerto extraído da entrevista realizada em junho de 2016).

As entrevistadas também relataram que, como estavam perto de concluir o curso, alguns conteúdos já haviam sido ministrados, e isso ajudou no momento de planejar as atividades que seriam aplicadas na escola. Porém, lamentaram pela falta de conteúdos mais específicos, pois, apesar de solicitar o auxílio de outros profissionais e

de obter êxito na ação, essas lacunas não foram preenchidas.

No tocante à afirmação da Acadêmica do 7º período de que “os ensinos como português e matemática não contribuíram...”, os resultados da pesquisa organizada por Almeida & Lima (2012) corroboram com o excerto da narrativa, pois constataram que:

a formação ofertada no Curso de Pedagogia relega a formação matemática para o segundo plano, sendo totalmente insuficiente para atender as necessidades da formação inicial. A investigação nos alerta que os organizadores do currículo do curso de Pedagogia precisam urgentemente repensar a forma como vem acontecendo a dinâmica de trabalho referente à formação matemática de seus alunos ao longo do curso (p. 451).

A preocupação com as defasagens nos cursos de formação para professores em relação ao componente ‘Metodologia do Ensino em Língua Portuguesa’ também é constante entre os autores da área, porquanto não se pode pensar na formação de professores para os anos iniciais da Educação Básica sem compreender a língua como um “instrumento político de fundamental importância na luta contra as desigualdades sociais que imperam em nossa sociedade e que estão muito bem protegidas, através da escola, pela valorização absoluta da norma culta em

detrimento do dialeto popular” (Sena, 1995, p. 87).

O projeto de extensão foi desenvolvido em escolas de comunidades campesinas que apresentavam propostas pedagógicas elaboradas pela equipe da Secretaria Municipal de Educação, a partir de perspectivas de formação urbano-cêntrica, sem observar as necessidades locais e contextualizar o currículo, o que seria necessário para reelaborar e fortalecer as identidades daqueles sujeitos. Por isso, a falta de conteúdos ou de componentes curriculares que contribuam para potencializar a aprendizagem da docência dos acadêmicos em formação nas áreas consideradas essenciais, dentro da instituição formativa, compromete sua atuação profissional, como relataram as entrevistadas. Contudo, o projeto de extensão propiciou uma reflexão sobre outros tempos de aprender, pois impulsionou as participantes a buscarem outros professores, em outros espaços e em outros tempos, com novas temporalidades no ensinar-aprender: “Por isso eu tive que recorrer a mais uma orientação por fora, de outro professor” (Acadêmica do 6º período, excerto extraído da entrevista realizada em junho de 2016).

Prática pedagógica

O descritor utilizado para a categoria ‘prática pedagógica’ foi a “análise das intervenções pedagógicas realizadas pelas acadêmicas em formação a partir das intenções, das previsões, das expectativas e da avaliação dos resultados da ação enquanto docente” (Zabala, 1998, p. 17).

Na entrevista, a acadêmica referiu:

A questão da prática, porque, como a gente vê um modelo teórico e uma prática diferente porque quando a gente vai no projeto eu vejo uma prática diferente porque quando a gente vai para o estágio é diferente, no projeto é mais espontâneo a partir do projeto porque isso é uma ação já da brinquedoteca que eu estou levando vinculado ao projeto, então essa ação eu já tenho uma base teórica de um curso que eu também já aprendi aqui (Acadêmica do 6º período, excerto extraído da entrevista realizada em junho de 2016).

Com certeza eu vou adquirindo experiência de como planejar uma aula, experiência de atuar na sala de aula, na convivência com os alunos (Acadêmica do 3º período, excerto extraído da entrevista realizada em junho de 2016).

Para as entrevistadas que participavam do projeto, desenvolver essas atividades foi importante para sua formação, pois tiveram contato com turmas de educação do campo e puderam perceber a realidade da educação nos dias atuais. Assim, essas atividades contribuíram para

o processo de formação em que elas se encontravam.

Percebemos que as acadêmicas do Curso de Formação Inicial conseguem analisar e perceber as relações entre as teorias estudadas no curso e as práticas a serem desenvolvidas em sala de aula, com ênfase em áreas que aprofundam essas temáticas, além de conhecer e poder refletir sobre elas, sabendo das especificidades existentes no contexto do campo.

Um dos objetivos de qualquer bom profissional consiste em ser cada vez mais competente em seu ofício. Geralmente se consegue essa melhora profissional mediante o conhecimento e a experiência: o conhecimento das variáveis que intervêm na prática e a experiência para dominá-las. (Zabala, 1998, p. 13).

A prática pedagógica, segundo as entrevistadas, vai se construindo na interação, ou seja, nas experiências formadoras na escola, na família, no convívio com o professor na educação básica, nas relações que estabeleceram com os colegas de classe, com os funcionários da escola, com os próprios professores, que são fortes influentes nesse processo profissional. Essa questão é voltada para a temporalidadeⁱ, em que organizaram e memorizaram experiências educativas marcantes, que contribuíram para formar o “Eu” profissional e a própria

formação acadêmica. Nesse processo de formação inicial, essa constituição também ocorre, e a qualificação é um momento de busca de consolidação da identidade.

A ação de planejar também contribui para essa formação, pois essas acadêmicas dedicam um período do tempo para organizar sua prática pedagógica. Conforme disseram, isso ocorre semanalmente com a equipe do grupo, e se reúnem para discutir sobre as ações que serão desenvolvidas com a própria troca de experiências. Dessa forma, o planejamento envolve o processo de refletir e decidir sobre a estrutura, a organização, o funcionamento e as propostas pedagógicas. Segundo Libâneo (1994, p. 221), “o planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade e a problemática do contexto social”.

Ao se planejar ou projetar algo, parte-se do princípio de que seja efetuado e que os professores contribuam com a comunicação, visando à integração curricular e não desperdiçar as oportunidades que aparecem em meio ao que não foi planejado para enriquecer seu desempenho em sala de aula. De acordo com Vasconcellos,

se queremos, efetivamente, atingi-lo, temos que aproveitar da melhor forma o espaço-tempo de sala de aula. Um bom planejamento

certamente tem repercussão na disciplina, uma vez que as necessidades dos alunos estão sendo levadas em conta e o professor tem maior convicção daquilo que está propondo (1995, p. 35).

Adentrando o conceito de planejamento e considerando sua importância para o fazer pedagógico, Libâneo afirma:

A ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo, é, antes, a atividade consciente da previsão das ações político-pedagógicas, e tendo como referência permanente às situações didáticas concretas (isto é, a problemática social, econômica, política e cultural) que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais e a comunidade, que integram o processo de ensino (1994, p. 222).

O autor deixa claro que é preciso integrar todos os que fazem parte da escola nesse processo, por isso esse diálogo entre as acadêmicas e os professores das salas é tão importante, assim, como a própria gestão, para articular as atividades que foram desenvolvidas.

Planejar exige do docente comprometimento. O simples fato de preencher formulários, com os conteúdos programados, metodologias, ou formas de avaliar não se configura como uma ação transformadora, mas apenas questões burocráticas.

Práxis docente

Na categoria ‘práxis docente’, utilizamos como descritor o modelo teórico escolhido e o contexto educacional em que se desenvolveram as atividades. O levantamento dos dados a partir das narrativas dos sujeitos da pesquisa nos possibilitou entender como essas acadêmicas ainda em formação se mobilizam para a aprendizagem da docência. Para compreender essa categoria, solicitamos que elas relatassem as atividades planejadas e desenvolvidas em sala de aula, durante o projeto, que contribuíram para que se constituíssem como “seres docentes”. Sobre isso, seguem alguns relatos:

Nas turmas de 3º e 4º anos, as atividades desenvolvidas foram:

Uma das atividades foi desenvolvida em duas escolas diferentes o mesmo plano de aula foi utilizado com os mesmos objetivos e a mesma metodologia para ser trabalhado nas diferentes turmas, com isto foi possível perceber que com uma mesma atividade não se alcança os mesmos objetivos e não se alcança os mesmos resultados em turmas diferentes, pois os sujeitos são diferentes e as atividades devem ser planejadas de acordo com o contexto de cada turma especificamente. A atividade envolveu o tema teatro (Acadêmica do 7º período, excerto extraído da entrevista realizada em junho de 2016).

Dramatizar não é somente uma necessidade individual, na interação simbólica com a realidade, e que proporciona condições para um crescimento pessoal, mas também uma atividade coletiva, em que a expressão individual é acolhida. Ao participar de atividades teatrais, o indivíduo tem a oportunidade de se desenvolver em determinado grupo social, de maneira responsável, legitima seus direitos, estabelece relações entre o individual e o coletivo, aprende a ouvir, a acolher e a ordenar opiniões e respeita as diferentes manifestações, com a finalidade de organizar a expressão de um grupo.

Essa atividade foi chamada de ‘Jogo teatral na educação’, e seu objetivo foi o de melhorar aspectos como atenção, autonomia, respeito com o outro, criação, imaginação etc., atividades desenvolvidas em turmas de 3º e 4º anos do ensino fundamental. As acadêmicas em formação disseram que, em uma escola, “os alunos ficaram encantados com as técnicas dos jogos e participaram com bastante vontade.” Porém, na outra escola, as mesmas alunas afirmaram:

As crianças acharam que a atividade não era relevante para elas, pois os mesmos consideram importante apenas o que se escreve e por isso a atividade terminou muito antes do que imaginavam. As crianças ficaram muito agitadas e não conseguiam se concentrar para fazer a produção.

(Acadêmica do 3º período, excerto extraído da entrevista realizada em junho de 2016).

Aplicando essas atividades, as participantes do projeto tiveram a oportunidade de compreender que os sujeitos de diferentes escolas vivenciam realidades diferentes, razão por que a forma como aceitam as atividades varia de turma para turma. Perceber isso, como acadêmicas em formação, é importante para entenderem que é preciso relacionar a realidade das turmas com o planejamento das aulas que serão ministradas.

Outra atividade relatada foi a utilização de jogos matemáticos. Para a turma do 3º ano de uma das escolas participantes da pesquisa, as acadêmicas utilizaram um bingo em sala de aula. Separaram a turma de 3º ano em cinco grupos, para que houvesse uma interação entre os alunos. Porém, parte da turma se recusou a participar da atividade, e as acadêmicas, extensionistas do projeto, tiveram que pensar em uma metodologia que despertasse em todos os alunos o interesse em construir seus conhecimentos matemáticos.

Por meio dos jogos as crianças não apenas vivenciam situações que se repetem, mas aprendem a lidar com símbolos e a pensar por analogia (jogos simbólicos): os significados das coisas passam a ser imaginados por elas. Ao criarem essas analogias,

tornam-se produtoras de linguagens, criadoras de convenções, capacitando-se para se submeterem a regras e dar explicações. (Brasil, 1996, p. 35).

A acadêmica do 6º período destacou o desenvolvimento de uma atividade interdisciplinar organizada para os componentes curriculares ‘Língua Portuguesa’ e ‘Ensino de Ciências’. Foram escolhidas palavras com som de ‘z’ e de ‘s’ ao mesmo tempo, para trabalhar com vegetais comestíveis. Essa atividade foi aplicada a fim de que os alunos compreendessem o significado do tema trabalhado para suas vidas e de mostrar a importância de trabalhar com a interdisciplinaridade, para se afastar da educação modular tão criticada por Paulo Freire. É importante enfatizar essas preocupações das alunas em relação às atividades, porque é através dessas observações que se percebe que, na prática, a teoria pode surtir resultados positivos.

Antes de planejar as atividades, o professor deve informar aos educandos que é para eles que se faz isso, por isso é fundamental tê-los como base para planejar. Também é importante ressaltar que toda e qualquer formação de professores deve ser pensada e trabalhada de acordo com a realidade das escolas e dos seus alunos.

Os estudantes (crianças, jovens ou adultos) precisam estar no centro das discussões sobre a transformação da escola: é para eles e elas que a escola deve ser pensada. É o compromisso com sua formação que deve orientar nosso debate. E os educandos precisam aprender agora e não ficar esperando pela solução dos problemas da escola, dos educadores ou pelas discussões pedagógicas feitas muito longe deles: seu tempo não volta: eles e elas têm direito de aprender agora, têm direito a uma boa educação já e essa deve ser nossa preocupação sempre que discutimos a implementação de novas práticas. (Caldart, 2010, p. 69).

Por isso é importante pensar tanto na formação de professores que estão atualmente em sala de aula quanto na dos que estão se formando. É preciso, ainda, planejar para o educando e lembrar que os resultados da educação são espelhados pelas crianças que estão indo à escola para trocar conhecimentos com os profissionais da educação que estão preparados para recebê-los.

As formações de professores devem ser pensadas não só para emancipar os alunos, mas também os professores que estão nas escolas e que precisam se conscientizar de que não podem ficar para trás e que devem se atualizar constantemente para receber novas turmas, portanto, novos sujeitos. Isso requer que suas práticas se adéquem a esse novo contexto, para que a educação continue

emancipando os sujeitos, sejam eles do campo ou não.

Nós aqui vemos a prática e lá a teoria então a gente vê que uma interliga a outra, a gente vê que quando se têm uma base teórica à gente consegue melhorar a prática, se a gente levar só a prática talvez deixe só a prática pela prática o projeto ajuda a fazer essa relação se não fosse o projeto eu estaria perdida, porque depois do projeto eu me identifiquei mais com o curso, eu estava muito perdida antes do projeto e depois que eu levei essa ação da brinquedoteca vinculada com o projeto ficou melhor pra mim justamente porque eu tive a oportunidade de me encontrar no curso. Antes eu achava que muita coisa não fazia sentido e hoje eu já tenho outro olhar, outra visão em relação a isso. O projeto me ajudou muito e eu podendo levar essa ação através da extensão pra mim foi bem melhor associar a teoria a prática, ficou bem mais fácil pra mim (Acadêmica do 6º período, excerto extraído da entrevista realizada em junho de 2016).

A gente às vezes faz uma crítica porque como você sabe tem aula que é chata demais, aqui é a teoria, teoria e teoria mais quando você chega lá você ver que ela é muito, muito importante, tanto é que é isso que eu estou dizendo pra você, fundamentos de alfabetização a gente viu dentro da academia, teoria né e quando lá na prática e na realidade eu me baseei praticamente todas as minhas aulas (Acadêmica do 8º período, excerto extraído da entrevista realizada em junho de 2016).

No âmbito de sua formação e no exercício da profissão, os professores desenvolvem saberes específicos baseados em seu fazer cotidiano e no próprio conhecimento de seu meio. Esses saberes

experienciais ou práticos, segundo Tardif, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (2002, p. 39). O que caracteriza os saberes práticos ou experienciais, de modo geral, é o fato de se originarem da prática cotidiana da profissão e de serem validados por ela (Tardif, 2002). Logo, são saberes que não provêm de instituições de formação nem de currículos, mas do contato com os alunos, e foi justamente isso que as entrevistadas apontaram em suas narrativas - que o contato com os alunos e com a sala de aula muda a própria forma de pensar sobre sua formação – e a relação dicotômica entre a teoria e a prática se configura.

Assim, desenvolver atividades que coloquem o acadêmico em contato com os profissionais que atuam na escola a qual possibilita uma vivência na prática e na realidade de sua localidade. Tardif alerta que, “no exercício cotidiano de sua função, os condicionantesⁱⁱ aparecem relacionados a situações concretas que não são possíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidades pessoais” (2002, p. 49). Somente na prática é que conseguirá desenvolver tais competências para lidar com as mais diversas situações que envolvem a sala de aula.

Essas ações, que são promovidas não só pelos estágios, os quais são obrigatórios, mas também pelos projetos de extensão, como o analisado, possibilitam ao acadêmico estabelecer contato com o contexto educacional atual. Então, a relação de proximidade entre essas duas instituições formadoras contribui para que os acadêmicos compreendam como se materializam as teorias que a universidade coloca na prática e para que o professor atuante reflita sobre sua formação e sua ação e se perceba como sujeito em constante formação e modificação e que necessita de informações adicionais para melhorar a qualidade de sua prática pedagógica em sala de aula. Então, quando questionamos o coordenador do curso a respeito de suas impressões sobre esses projetos de pesquisa, de ensino e de extensão e suas contribuições para a formação inicial, ele assim se expressou:

O que eu percebo: os alunos que se envolvem em projetos de determinados professores, eles saem sim, com outra formação, por exemplo, um programa que tem feito uma grande diferença no nosso campus, por exemplo, é o PIBID, os alunos que participam do PIBIDⁱⁱⁱ, eles saem sim preparados pra atuar, porque eles tem outro tipo de acompanhamento e alunos que participam de projetos específicos de professoras que tão ligados a escola ou a outros laboratórios, como do próprio curso a brinquedoteca que não é uma escola, mas que tem um atendimento a crianças, tem um

trabalho sistematizado, e isso fica claro até nas nossas aulas, quando a gente pega turmas que tem alunos que participam desses projetos, o nível da turma é outro, o nível de discussão, o nível dos trabalhos, tem um diferencial (Acadêmica do 5º período, excerto extraído da entrevista realizada em agosto de 2016).

No discurso do coordenador, ele demonstra que consegue perceber o diferencial entre os alunos envolvidos em projetos e a afirmação de que saem aptos para atuar na profissão. Esse diferencial se materializa nas ações que são desenvolvidas em sala de aula, nas discussões e nos trabalhos. Assim, as acadêmicas, por meio desse vínculo com os projetos de ensino, pesquisa e extensão, destacam-se por se aproximar do campo em que atuam, por poderem praticar o que aprendem no curso, reconhecer-se como professores e construir sua identidade profissional.

Considerações

Os cursos de formação de professores devem estimular os sujeitos a pensarem sobre a organização da própria formação durante o curso. Assim, os profissionais estarão prontos para atuar em sala de aula. Porém isso requer uma mudança na educação que, em muitos âmbitos, está descontextualizada da realidade das escolas e, por isso, não tem

sentido para os alunos. Tanto os cursos de nível superior quanto os de ensino básico devem motivar os docentes a se atualizarem, cientes de que ensinar não é uma profissão cujos profissionais já saem prontos para o mercado de trabalho e não precisarão mais se atualizar. Esse é um pensamento capitalista, que circunda muitas pessoas e profissionais.

Na formação de profissionais, sempre se deve enfatizar que a construção de conhecimentos é um processo contínuo, que estamos sempre aprendendo e que falta muito a aprender, por isso é importante uma formação continuada que proponha a atualização frequente dos docentes, embasada em um ensino contextualizado, que associe o conhecimento do educando ao conhecimento epistemológico oferecido pelas escolas.

É importante, ainda, analisar as contribuições não apenas do Curso de Pedagogia para essas graduandas, mas também da extensão universitária, que contribuiu para que ultrapassassem os muros da universidade antes de estarem formadas.

O curso de formação inicial é o espaço para as acadêmicas se constituírem como educadoras e construírem sua identidade profissional. Para elas, o conhecimento adquirido por meio dos referenciais teóricos e das discussões

acerca de suas próprias práticas e as reflexões proporcionadas durante a formação ressignificaram à relação entre a teoria e a prática. Outro ponto que ficou bastante evidente foi que, embora a maioria não tenha tido contato com metodologias direcionadas à educação do campo, através de outros meios, constituíram sua prática docente. Conforme Növoa (1991, p. 11), “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”.

Assim, o estudo mostrou que o fazer docente das acadêmicas ocorre por meio da relação dos alunos com o espaço em que vão atuar e que, só depois que iniciam a atividade profissional, é que conseguem relacionar os conteúdos estudados a essa realidade. Essa é uma forma de aproximar a comunidade da escola, para que participem ativamente da formação dos sujeitos. Isso extrapola o próprio estágio, com os projetos de extensão.

Ressaltamos que o desenvolvimento das ações do projeto foi marcado por avanços e retrocessos, limites e possibilidades. Os avanços se referiram, principalmente, à conexão entre atividades caracterizadas, como o ensino, por exemplo, realizadas em conjunto com as de

extensão; ações voltadas para a formação inicial de professores, com características associadas ao estágio curricular obrigatório, desenvolvidas em escolas do campo e se articulando com proposições de pesquisas. Assim, conseguir interligar e atender às especificidades de cada ação foi um grande desafio.

Podemos destacar o que, inicialmente, foi considerado pelas acadêmicas como um retrocesso por parte das docentes da educação infantil das escolas parceiras, ou seja, a resistência em aceitar a ministração de atividades que evidenciavam a ludicidade nas aulas, porque, para essas docentes, a brincadeira não contribuía para a aquisição de conhecimentos. Esse comportamento foi notado em todas as escolas no momento destinado à partilha das atividades planejadas. Porém, depois das explicações e das justificativas sobre a escolha metodológica, os procedimentos foram realizados sem obstáculos.

As dificuldades de planejar e de executar aulas contextualizadas foram observadas nos anos iniciais do ensino fundamental. A cada ano, durante as primeiras semanas de atividades, as professoras titulares costumavam questionar sobre as ações realizadas em sala pelas acadêmicas. O principal desafio era de relacionar os conteúdos do livro

didático utilizado ao contexto local, empregando metodologias orientadas com base em perspectivas teóricas críticas, que evidenciavam a construção emancipatória do aluno. Esse fato motivou as acadêmicas a interagirem com docentes e discentes de outros cursos de graduação do campus, especificamente o Bacharelado em Agroecologia e o Curso de Licenciatura em Ciências Agrárias, para conseguir planejar adequadamente suas aulas. Quando essa atuação foi avaliada no término da execução do projeto, foi considerada por todos como salutar, visto que possibilitou um estudo interdisciplinar dos conteúdos escolares.

Ao avaliar as atividades no final dos anos letivos, em conjunto com a comunidade escolar, fatores internos e externos foram elencados como limites: o interno foi a quantidade de acadêmicas necessária para a consecução das atividades, porquanto o projeto foi desenvolvido concomitantemente em três escolas campesinas, e como previmos nossa participação quinzenalmente, em cada escola, a sobrecarga de trabalho foi um ponto considerado negativo pelas estudantes; quanto aos externos, foram: as condições de infraestrutura das instituições parceiras e da própria universidade, pois, várias vezes, tivemos dificuldades de transporte para o translado

da universidade para a escola do campo; o calendário escolar municipal, porque não se observavam as especificidades dos ciclos produtivos dos agricultores e se marcavam atividades durante períodos de colheita e de plantio, o que atrapalhava a participação da comunidade nas ações da escola; a rotatividade dos docentes das escolas do campo, visto que sua lotação dependia de interesses políticos e, a cada inicio de ano letivo, precisávamos disponibilizar um período para nova sensibilização à proposta, pois a maioria dos interlocutores já eram outros; a aversão de alguns docentes lotados nas escolas do campo a mudar seu planejamento, sua ação, mais precisamente, suas concepções sobre escola, alunos, professores, conhecimentos e educação. É certo que pensar em novas formas de ensinar e de aprender é possível, mas necessitamos nos abrir para essas experiências.

Ressalte-se, porém, que os limites e as dificuldades foram bem menos do que os benefícios para a formação das acadêmicas, para a escola campesina e para a própria universidade. Convém registrar que todos os objetivos da pesquisa foram atingidos e que, com essa experiência, novas proposições deverão impulsionar pesquisas que visem encontrar novas formas de pensar sobre a formação docente.

Referências

- Almeida, M., & Lima, M. (2012). Formação inicial de professores e o Curso de Pedagogia: reflexões sobre a formação matemática. *Ciência & Educação*, 18(2), 451-468.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Tradução Luís Antero Rito e Augusto Pinheiro. Edições 70. São Paulo.
- Castro, A., & Carvalho, A. (Orgs.). (2001). *Ensinar a ensinar: didática para a Escola Fundamental e a Média*. Cengage: Learning.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2011). *Educação como prática de liberdade*. São Paulo: Ática.
- Fortuna, D., & Siqueira, D. (Orgs.). (2015). *A construção social das emoções: corpo e produção de sentidos na comunicação*. Porto Alegre: Editora Sulina.
- Gerhardt, T., & Silveira, D. (Orgs.). (2009). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Guedes, C. (2009). *Concepção discursiva: ensino e formação docente*. Campinas, SP : Pontes Editores, 2017
- Isaias, S., Ristoff, D., & Sevegnani, P. (Orgs.). (2006). *Docência na educação superior*. Brasília: INEP.
- Libâneo, J. C. (1994). *Didática*. 13. ed. São Paulo: Cortez.
- 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>
- Martins, G. A. (2008). Estudo de caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil. *Revista de Contabilidade e Organizações*, 2(2), 9-18.
- Mello, S. (2000). *Linguagem, consciência e alienação: o óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica*. Marília: UNESP-Marília Publicações.
- Novoa, A. (1991). *Os professores e a sua formação*. Portugal: Porto.
- Pimenta, S. G., & Ghedin, E. (Orgs.). (2002). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S. G. (2012). *O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?* São Paulo: Cortez.
- Pineau, G., Souza, E., & Abrahão, M. (Orgs.). (2006). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB.
- Saviani, D. (2005). *Pedagogia histórico-critica: primeiras aproximações*. 9ª. ed. Campinas: Autores Associados.
- Sena, O., & Tarallo, F. (1995). *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática.
- Tardif. M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Yin, R. (2010). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 4. ed. Porto Alegre: Bookman.
- Vasconcelos, A. C. (1995). *Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo*. São Paulo: Libertat.
- Vázques, A. (1968). *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Zabala, A. (1998). *A prática educativa: como ensinar/Antonio Zabala*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: ArtMed.

ⁱ A temporalidade é uma estrutura intrínseca da consciência: ela é coercitiva. Uma sequência de experiências de vida não pode ser invertida. (Tardif, 2004, p. 69).

ⁱⁱ Esses condicionantes não são problemas abstratos como os encontrados pelo cientista, nem técnicos, como aqueles com os quais se deparam os técnicos e os tecnólogos. O cientista e o técnico trabalham a partir de modelos, e seus condicionantes resultam da aplicação ou da elaboração desses modelos. Com o docente é diferente (Tardif, p. 49), porque seu envolvimento vai além da sala de aula e cita o Programa de Iniciação Científica (PIBID), que, segundo o Ministério da Educação, oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dedicuem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, comprometam-se com o exercício do Magistério na rede pública. O objetivo é de antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o PIBID faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais. Nesse sentido, destaca-se o trabalho de conclusão de curso de duas acadêmicasⁱⁱ sobre o programa PIBID desenvolvido no campus por docentes da UFPB. O primeiro analisou as contribuições do Estágio Supervisionado e do PIBID para a formação inicial de professores da UFPB; e o segundo, as ações desenvolvidas por esse projeto para melhorar a Educação Básica. Foram trabalhos relevantes para o curso, porque destacaram a importância do programa para a formação profissional dos estudantes, tendo em vista o acompanhamento mais efetivo das atividades, com uma reflexão mais ampla sobre as ações, e estabeleceram uma relação entre a teoria e a prática vistas durante a formação.

ⁱⁱⁱ Sobre o programa PIBID desenvolvido no campus por docentes da UFPB. O primeiro analisou as contribuições do Estágio Supervisionado e do PIBID para a formação inicial de professores da UFPB; e o segundo, as ações desenvolvidas por esse projeto para melhorar a Educação Básica. Foram trabalhos relevantes para o curso, porque destacaram a importância do programa para a formação profissional dos estudantes, tendo em vista o acompanhamento mais efetivo das atividades, com uma reflexão mais ampla sobre as ações, e estabeleceram uma relação entre a teoria e a prática vistas durante a formação.

Informações do artigo / Article Information

Recebido em: 01/08/2018

Aprovado em: 06/09/2018

Publicado em: 07/12/2018

Received on August 01st, 2018

Accepted on September 06th, 2018

Published on December 07th, 2018

Contribuições no artigo: Ana Cláudia da Silva Rodrigues: Desenho da pesquisa, elaboração do manuscrito, leitura crítica e revisão do manuscrito. Rayane Pereira Santos: entrevistas, transcrições e análise dos dados. Adriege Matias Rodrigues: revisão bibliográfica, inclusão do artigo nas normas da revista.

Author Contributions: Ana Cláudia da Silva Rodrigues: writing of the research, preparation of the manuscript, critical reading and revision of the manuscript. Rayane Pereira Santos: interviews, transcriptions and data analysis. Adriege Matias Rodrigues: bibliographical review, inclusion of the article in the norms of the journal.

Conflitos de interesse: As autoras declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Orcid

Ana Cláudia da Silva Rodrigues

 <http://orcid.org/0000-0001-6621-1861>

Rayane Pereira Santos

 <http://orcid.org/0000-0003-2835-6722>

Adriege Matias Rodrigues

 <http://orcid.org/0000-0002-1617-5580>

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Rodrigues, A. C. S., Santos, R. P., & Rodrigues, A. M. (2018). A aprendizagem da docência de acadêmicas em formação inicial: novas temporalidades. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 3(3), 1037-1063. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/ufc.2525-4863.2018v3n2p1037>

ABNT

RODRIGUES, A. C. S.; SANTOS, R. P.; RODRIGUES, A. M. A aprendizagem da docência de acadêmicas em formação inicial: novas temporalidades. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 3, n. 3, set./dez., p. 1037-1063, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/ufc.2525-4863.2018v3n2p1037>

Formação de professores quilombolas e o Programa Etnomatemática: repensando processos de ensino da Matemática

Érika Lúcia Ferreira de Jesus¹, Roberto Barcelos Souza²

¹Universidade Estadual de Goiás - UEG. Programa de Pós-Graduação em Cultura, Diversidade e Meio Ambiente. Avenida Brasil 435, Hélio Leão II. Quirinópolis-GO. Brasil. ²Universidade Estadual de Goiás - UEG.

Autor para correspondência/Author for correspondence: erika.contab59@gmail.com

RESUMO. Este artigo é fruto do desenvolvimento de uma oficina no Programa de Formação de Docentes das Escolas Quilombolas da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte (SEDUCE) do Estado de Goiás, o programa é direcionado às comunidades quilombolas que atendem alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EJA). A oficina fez uso de jogos africanos, tais como: Tsoro Yematau, Shisima e Oware. Como sustentação teórica, tomamos como ponto de partida o Programa Etnomatemática, que de acordo com D'Ambrosio (1997, 1999, 2005, 2012), é uma estratégia para fazer com que os indivíduos desenvolvam seu potencial criativo e suas próprias habilidades para, assim, compreender e transcender os mais diversos ambientes socioculturais. Pautamo-nos na abordagem qualitativa. Como instrumento para constituição de dados que representasse os elementos que potencializaram a formação continuada de professores de Matemática quilombolas, fizemos uso de um questionário aplicado ao final da oficina. Consideramos que para promover o reconhecimento de ações metodológicas para o ensino de Matemática que vise combater às diferenças, a desigualdade e a discriminação e quem sabe vislumbrar a verdadeira equidade nas relações socioculturais, precisa-se investir em várias frentes, por exemplo, na formação do educador.

Palavras-chave: Programa Etnomatemática, Oficina, Jogos Africanos.

Educacion of quilombolas teachers and the Ethnomathematics Program: rethinking about processes of teaching Mathematics

ABSTRACT. This article is carried out with the help of a teacher training workshop of the Education, Culture and Sport Sciences Program (SEDUCE). The program is directed to the quilombola communities that serve 1st year students of 9th grade. Primary Education and in the Education of Teenagers, Youth and Adults (EJA). The workshop made use of African games, such as: Tsoro Yematau, Shisima and Oware. According to D'Ambrosio (1997, 1999, 2005, 2012), it is a strategy to make the slopes develop their potential and their mathematical abilities, thus understanding and transcending the other sociocultural environments. We are looking at the qualitative approach. As an instrument for the constitution of data that represent the elements that potentiate a continuous formation of Mathematics teachers, the use of a questionnaire at the end of the workshop. The evaluation of tracking metological measures to the teaching of teaching statistics which are to promote the differential and whoognects or cognitive to visine autodispersible, need-to-shear in the subject, in action to education.

Keywords: Ethnomathmatics Program, Workshop, African Games.

Formación de profesores quilombolas y el Programa Etnomatemáticas: repensando procesos de enseñanza de las Matemáticas

RESUMEN. Este artículo es fruto del desarrollo de un taller en el Programa Etnomatemáticas, desarrollada por medio de un taller en el Programa de Formación de Docentes de las Escuelas Quilombolas de la Secretaría de Estado de Educación, Cultura y Deporte (SEDUCE) del Estado de Goiás, destinada a las comunidades quilombolas que atienden alumnos del 1º al 9º año de la Enseñanza Fundamental y en la Educación de Adolescentes, Jóvenes y Adultos (EJA). El taller hizo uso de juegos africanos, tales como: Tsoro Yematatu, Shisima y Oware. Como sustentación teórica, tomamos como punto de partida el Programa Etnomatemáticas que de acuerdo con D'Ambrosio (1997, 1999, 2005, 2012), es una estrategia para hacer que los individuos desarrollen su potencial creativo y sus propias habilidades para, así, comprender y trascender los más diversos ambientes socioculturales. Nos ponemos en el enfoque cualitativo. Como instrumento para la constitución de datos que representaba los elementos que potenciaron la formación continuada de profesores de Matemáticas quilombolas, hicimos uso de un cuestionario aplicado al final del taller. Consideramos que, para promover el reconocimiento de acciones metodológicas para la enseñanza de las Matemáticas destinadas a combatir las diferencias, la desigualdad y la discriminación, hasta para conjeturar la verdadera equidad en las relaciones socioculturales, se necesita invertir en varios frentes, por ejemplo, el educador.

Palabras clave: Programa Etnomatemáticas, Taller, Juegos Africanos.

Introdução

Este artigo é resultado das ações desenvolvidas em uma oficina com o tema “Etnomatemática: conhecimento, Matemática e diversidade cultural”, direcionada às comunidades quilombolas que atendem alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EJA).

As intervenções foram realizadas no intuito de repensar o ensino da Matemática e ressignificar o espaço das aulas de matemática. O pressuposto teórico utilizado foi o Programa Etnomatemática. Segundo Knijnik et al. (2012), no contexto do Programa Etnomatemática, a cultura não é algo pronto, fixo e homogêneo, ela é tensa e instável. As práticas de ensino de matemática não são um conjunto de conhecimentos a serem transmitidos como “bagagem”, pois os mesmos estão sempre adquirindo novos significados.

Diante deste contexto, embasado em D’Ambrosio (1997, 1999, 2005, 2012), o Programa Etnomatemática é uma estratégia para fazer com que os indivíduos desenvolvam seu potencial criativo e suas próprias habilidades para, assim, compreender e transcender os mais diversos ambientes socioculturais.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação

Escolar Quilombola na Educação Básica, Brasil (2012), os quilombolas, compreendidos como povos ou comunidades tradicionais, exigem que as políticas públicas considerem a sua interrelação com as dimensões históricas, políticas, econômicas, sociais, culturais e educacionais que acompanham a constituição dos quilombos no Brasil. Consequentemente, a Educação Escolar Quilombola não pode ser pensada somente levando-se os aspectos normativos, burocráticos e institucionais que acompanham a configuração das políticas educacionais.

A presente investigação foi desenvolvida com o propósito de analisar os processos de formação continuada de professores quilombolas de Matemática por meio de uma oficina – com a finalidade de apresentar e desenvolver jogos de origem africana. Frente ao exposto, procuramos identificar alguns elementos que foram potencializados na formação continuada de professores de Matemática quilombolas a partir da análise da oficina desenvolvida, tendo como referência teórica o Programa Etnomatemática.

Nossa inquietação advém do fato de que o currículo para a formação de

professores não disponibiliza meios que atendam as necessidades da sociedade contemporânea, especialmente na disciplina de Matemática, currículo regido por métodos disciplinares com técnicas e diagnósticos para avaliações padronizadas no qual se estipula passo a passo o que o professor deve fazer. Segundo Contreras (2012), surge, assim, a organização graduada, que permite homogeneizar as tarefas dos professores sob a hipótese de homogeneização dos alunos e a hierarquização de funções dentro da instituição escolar.

Tais situações são comuns em escolas públicas e pouco se tem vivenciado ações que adentrem as diversidades culturais e os conhecimentos prévios dos alunos. No contexto das discussões epistemológicas sobre o trabalho docente, o professor deve compreender que sua atuação fornece elementos teórico-práticos para a concepção intelectual, política, social e econômica do aluno, com um repensar de uma educação da qual faça parte a história do aluno, que o mesmo seja e se sinta um agente transformador.

A ação do professor é revestida de intencionalidade, contribuindo para a transformação da perspectiva atual no bojo de nossa inquietação. Nesse entendimento, as ações do professor e os pressupostos teóricos do Programa Etnomatemática

possibilitam transcender alguns desses obstáculos.

Fundamentação Teórica

Para que se constituísse a oficina, escolhemos jogos, uma vez que “são um ponto de encontro, de comunicação e de expressão das pessoas e das culturas que os praticam” (Ripoll & Curto, 2011, p. 5). E de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998, p. 47):

Os jogos podem contribuir para um trabalho de formação de atitudes, enfrentar desafios, lançar-se à busca de soluções, desenvolvimento da crítica, da intuição, da criação de estratégias e da possibilidade de alterá-las quando o resultado não é satisfatório necessárias para aprendizagem da Matemática.

Optamos por levar os jogos de origem africana, como uma importante ferramenta para o ensino de Matemática, estimulando o desenvolvimento do pensamento matemático, ressaltando os aspectos lúdicos, matemáticos, culturais e filosóficos africanos presentes nestes jogos.

A Lei 10.639 (Brasil, 2003), estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos escolares, para promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes na sociedade multicultural do

Brasil, com o intuito de melhores relações sociais com a valorização da identidade, garantindo a igualdade e valorização das raízes africanas.

Ao escolhermos a Etnomatemática, buscamos explicar a ideia de que não é importante apenas o estudo de “matemáticas” das diferentes “etnias” (D’Ambrosio, 2012), o conceito vai além deste propósito. Na composição da palavra Etno-matema-tica, foram utilizadas as raízes Etno, Matema e Tica, com o intuito de ressaltar que há várias maneiras, técnicas, habilidades (ticas) de explicar, de entender, de lidar e de conviver com (matema) distintos contextos naturais e socioculturais, políticos e econômicos.

Faz-se necessário respeitar os conhecimentos e saberes que os alunos trazem do seu cotidiano, suas vivências anteriores à escola, considerando-os sujeitos da construção e da reconstrução desse saber que será ensinado, ao lado de nós, professores, igualmente sujeitos do processo. Dessa forma D’Ambrosio (2005, p. 46) diz para os professores “... fazer da matemática algo vivo, lidando com situações reais no tempo [agora] e no espaço [aqui]”.

Frente a esse contexto escolar, a Etnomatemática mostra que não se constrói conhecimento de maneira isolada da convivência cultural – o que nos leva a

rever a postura do professor frente ao conhecimento matemático dos alunos. D’Ambrosio (2005, p. 17) aborda a importância em “entender o saber/fazer matemático ao longo da história da humanidade, contextualizado em diferentes grupos de interesse, comunidades, povos e nações”.

O ensino da Matemática na abordagem do Programa Etnomatemática permite que o aluno opte pela forma de resolver suas questões na medida em que não impõe uma maneira fixa de resolução ou saber institucionalizado, possibilitando a escolha de qual procedimento parece ser mais cabível ao aluno.

Para Monteiro, Orey e Domite (2006), a Etnomatemática é uma proposta educacional e filosófica vinculada aos grupos menos favorecidos, fazendo com que sejam buscados meios que modifiquem essa trama imposta pelos grupos dominantes.

De acordo com Santos (2007) em geral o professor de matemática é convencido – às vezes implicitamente, outras vezes de forma mais explícita - nos cursos de formação, de que seu papel social relaciona-se apenas a transmitir conteúdos. Ainda no pensando de Santos (2007), D’Ambrosio defende que o educador – e o cidadão em geral – devem ter a sua atuação acompanhada pela “ética

da diversidade". Isso porque, considera a educação como um ato político, de modo que tudo o que fazemos, o nosso comportamento, as nossas opiniões e atitudes são registrados e gravados pelos alunos em suas consciências.

Segundo Ribeiro e Pereira (2016), a relação entre o que se aprende na escola e a sua aplicação no cotidiano dos quilombolas pouco se pode aferir. Os estudantes não conseguem associar um aprendizado a outro devido à dissociação entre os saberes aprendidos na comunidade – ligado ao manejo da terra, ao significado simbólico do território associado à ancestralidade e à identidade étnico-racial – e os saberes demandados nos conteúdos curriculares formais. Assim com o pensamento de D'Ambrosio (1997, p. 69) “os problemas da educação são evidentemente menos problemas educacionais e mais problemas sociais”.

Neste contexto, o papel do professor pode ser entendido como não se restringindo à transmissão de conhecimentos, mas, um papel de contribuir para a formação social, político, cultural e econômica de maneira a tornar o aluno um agente transformador da realidade. Os professores devem possuir formação adequada, não somente do ponto de vista científico e pedagógico, mas, não menos importante, a capacidade de

adaptar-se a novas situações, D'Ambrosio (1999, p. 39) diz que “o trabalho do educador não é servir a esse sistema de filtros, mas sim estimular cada indivíduo a atingir a sua potencialidade criativa e também estimular e facilitar a ação comum”. E completa dizendo que a missão do professor não é usar sua condição de professor ou ensinar uma disciplina para doutrinar, ou disciplinar, mas sim usar a sua disciplina para cumprir os objetivos maiores da educação. Sendo, professores e alunos crescendo juntos.

Domite (2004, p. 419) identifica “... que o educando não tem estado de todo fora das propostas de formação de professores, mas também não está dentro”.

Nesse sentido, o Programa Etnomatemática, segundo Souza (2010), pode oferecer vários elementos ao professor de Matemática, em especial, a reflexão sobre o contexto sociocultural de seus alunos, mudança de suas ações pedagógicas para uma aprendizagem dentro e fora da escola e mais autonomia ao educando em sua própria aprendizagem.

No tocante de proposta de inclusão da Educação Quilombola, Moura (2007), acredita que essa modalidade deva sugerir para os professores e demais envolvidos no processo educacional que repensem a respeito do papel da escola e a considerem como fonte de afirmação da identidade

nacional. No mesmo pensamento a autora afirma que a Educação Quilombola pretende oferecer para os professores conhecimentos para uma atuação eficiente em sala de aula na formação da cidadania, com respeito a diversas matrizes culturais, pelas quais se constrói a identidade brasileira. Pretende valorizar as origens e a história, como condição de afirmação da dignidade enquanto pessoas e de herança cultural, como parte da imensa diversidade que constitui a riqueza do ser humano. Tais valores se revelam intrínsecos numa sociedade marcada, por uma formação pluriétnica e pelo peso da herança escravocrata (Moura, 2007).

Aspectos Metodológicos da Pesquisa

Para que possamos alcançar o objetivo aqui disposto, pautamo-nos na abordagem qualitativa, sendo que os dados essencialmente descritivos serão constituídos, com uma maior preocupação com o processo que com o produto final (Bogdan & Biklen, 1994).

Na abordagem qualitativa, a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados. O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e objeto de estudo em questão ao necessitar de um trabalho mais intensivo de campo. Os dados coletados nestas pesquisas são descritivos, retratando o maior número possível de

elementos existentes na realidade estudada. Na análise dos dados coletados, não há preocupação em comprovar hipóteses previamente estabelecidas. Porém, isso não elimina a existência de um quadro teórico que direcione a coleta, a análise e interpretação dos dados.

A proposta foi direcionada às comunidades quilombolas que atendem alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EJA). Esse grupo é composto de mais de 70 professores. A SEDUCE ofereceu apresentações e oficinas com o tema *Identidade, Contextualização e Teoria da Ação Docente do Currículo das Escolas Quilombolas*.

Como instrumento para constituição de dados que representasse os elementos que potencializaram a formação continuada de professores de Matemática quilombolas, fizemos uso de um questionário aplicado ao final da oficina. O questionário, segundo Gil (1999, p. 128), pode ser definido: “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc”. Foram alocados cerca de trinta minutos

para que os professores pudessem responder ao questionário – composto por questões socioeconômicas, culturais e didáticas. As questões demandavam informações pessoais, organização escolar e ensino e aprendizagem de Matemática.

A Oficina

Denominamos a oficina como: “Etnomatemática: conhecimento, Matemática e diversidade cultural”. Justifica-se esse título pelo fato de termos como objetivo ofertar possibilidades ao professor de Matemática para que o mesmo faça uso de elementos culturais para o ensino nas escolas quilombolas.

A oficina ocorreu entre os dias 18 e 19 de maio de 2017, com três sessões. Cada sessão teve duração de 4 horas, em formato de rodízio para que todos os 70 professores pudessem participar da oficina.

Iniciamos com uma apresentação em slides, com a introdução, do conceito Matemática, conhecimento e cultura. Problematizamos a noção de que os conhecimentos matemáticos são realmente consagrados como verdades absolutas. Um único modo de ver as coisas supre as necessidades do mundo? Apresentamos vertentes da educação matemática, de como apropriar-se em sala da aula de meios que quebrem com o paradigma da

Matemática universal e ocidental, cristalizada em verdades absolutas, da imposição de um conhecimento universal na tentativa de homogeneizar o conhecimento. Durante essas exposições, emergiram muitos questionamentos sobre qual é a relação entre Matemática, cultura e conhecimento.

Manifestaram-se necessidades de construir um elo entre a cultura com a Matemática. Houve diversos questionamentos de muitos professores sobre como proporcionar elo com a realidade e a disciplina de Matemática.

Diante disso, explicamos alguns movimentos em que surgiram a Educação Matemática e suas tendências e, como podemos efetivar essa perspectiva de forma continuada na formação de professores, como um repensar da Matemática para o outro. Por exemplo, na modelagem matemática, iniciamos uma atividade pela seguinte questão: qual é o gasto mensal, por aluno, que a escola tem com a merenda escolar? Essa questão envolve vários elementos de investigação e pesquisa vinculados à realidade das escolas quilombolas.

Outra atividade estava relacionada à apropriação da história da Matemática para saber como, quando, onde e por que surgiu um conhecimento. Qual sua importância para cada contexto sociocultural?

Aprofundamos um pouco mais a Etnomatemática, com suas técnicas e meios de aprender, entender, conhecer e compartilhar em um meio-ambiente natural, social e político. Com propósito abrangente de discutir o conhecimento de qualquer povo. Assim, o professor não ficaria preso apenas ao que ele sabe ou que se julga detentor de um saber, estabelecendo elo entre o saber institucionalizado e o saber local.

Nessa perspectiva, a complexidade das relações sociais e interculturais no mundo contemporâneo requerem novas formas de se ressignificar o conhecimento no campo da pesquisa e da educação. Considera-se que cada cultura é válida em si mesma, na medida em que corresponde as necessidades e as opções de uma coletividade. Tais relações interculturais constituem-se não apenas entre grupos e sujeitos de identidades culturais diferentes, mas na formação de cada sujeito e de cada grupo, uma vez que as suas ações e manifestações adquirem significados ambivalentes ao referirem-se no mesmo tempo a padrões culturais diferentes.

Logo em seguida, foram apresentados os jogos, onde surgiram e suas regras. Os jogos apresentados em sua sequência cronológica dos fatos foram: Tsoro Yematau e Shisima que tiveram seus tabuleiros impressos em folha A4 e o

Oware da família Mancala confeccionado em madeira. Todos os jogos foram levados prontos para a nossa oficina.

Jogos de origem Africana desenvolvidos na oficina

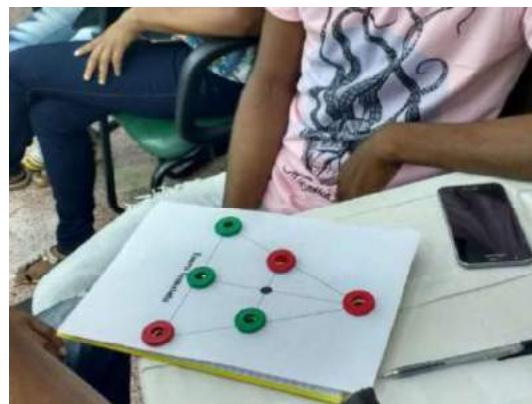
Os jogos desenvolvidos na oficina precisavam de aspectos da Matemática como a lógica e o contar – questões trabalhadas de uma maneira divertida e interessante.

Tsoro Yematau

Segundo Zaslavsky (2000), o jogo Tsoro Yematau, é um jogo do país Zimbábue, para dois jogadores e seu nome significa “jogo de pedra com três”. O tabuleiro tem formato de um triângulo isósceles (triângulo que tem dois lados com a mesma medida).

De acordo com as regras do jogo, os jogadores revezam-se colocando suas peças nos pontos vazios do tabuleiro. Depois que todas as peças tiverem sido colocadas, restará apenas um ponto vazio. Então, um jogador por vez movimenta uma de suas peças até o ponto vazio do tabuleiro, sendo permitido saltar sobre uma peça. Cada jogador tenta fazer uma linha com suas três peças. Há cinco maneiras diferentes de fazer. O vencedor é o primeiro a completar a linha de três.

Figura 1 – Partida do Tsoro Yematau.



Fonte: Dados da presente pesquisa.

Shisima

Segundo Zaslavsky (2000), as crianças da parte ocidental do Quênia jogam um jogo chamado Shisima de três alinhamentos, jogado por dois jogadores. A palavra Shisima na língua tiriki significa extensão de água. As peças são chamadas de *pulgas-d'água* ou *imbalavali*. Esse nome se dá pelo fato de que os jogadores têm que movimentar suas peças com muita agilidade, o que lembra pulgas-d'água que movimentam-se com muita rapidez na água.

O tabuleiro desse jogo é no formato de um octógono regular. Levamos o desenho pronto em uma folha A4 e utilizamos um vídeo¹ mostrando como se dá a construção de um octógono regular, com o intuito que os professores da Educação Básica ensinem os alunos a desenhar o octógono regular quando forem aplicar a dinâmica. Para iniciar o jogo, colocam-se as peças no tabuleiro, como mostra a imagem abaixo:

Figura 2 – Posição das peças no início Shisima.



Fonte: Dados da presente pesquisa.

Segundo Zaslavsky (2000), os jogadores revezam-se, movimentando suas peças um espaço na linha até o próximo ponto vazio, movimentando uma ficha por vez, seguem revezando. O jogador pode entrar no centro a qualquer momento, porém, não é permitido saltar uma peça.

Cada jogador tenta colocar suas três peças em linha reta, sendo que o primeiro a fazer isso é o vencedor. Se a mesma sequência de movimentos for repetida três vezes, o jogo acaba empatado. Assim, começa-se uma nova partida.

Figura 3 – Movimentação das peças do Shisima.



Fonte: Dados da presente pesquisa.

Oware, da família Mancala

O terceiro jogo, o Oware, é da Família Mancala. Segundo Ripoll e Curto

(2011, p. 103), "... acredita-se que a origem da família dos jogos Mancala está na região do alto Egito. Atualmente, o jogo está difundido por toda a África, Oriente

Médio e algumas regiões da Ásia e da Indonésia". O tráfico de escravos levou-o para alguns lugares da América. Os jogos da família Mancala têm mais de 300 variações e estão espalhados por muitas partes do mundo. Todos os jogos desta família têm características comuns: joga-se numa série de buracos em linha e cada jogador possui uma série de buracos. O número de sementes é igual para ambos os

jogadores. Não se diz "mover", e sim "semejar".

Segundo Zaslavsky (2000), Mancala vem do árabe que significa "transferir". Em cada região, o jogo tem suas próprias regras e seu próprio nome. O tabuleiro que aqui decidimos usar contém duas fileiras e é conhecido no Norte, Oeste e partes do Leste Africano sob o nome de Oware.

Figura 4 – Tabuleiros de Oware.



Fonte: Dados da presente pesquisa.

O tabuleiro tem seis recipientes em cada lado, 12 no total. No que diz respeito as regras do jogo, de acordo com Zaslavsky (2000), os jogadores ficam sentados frente a frente, um de cada lado do tabuleiro. Colocam-se quatro grãos em cada espaço. Os seis espaços são chamados buracos e em cada lado do tabuleiro fica o jogador mais próximo. Cada pote de chegada pertence a um jogador. Para movimentar as peças, os jogadores

revezam-se, pegando todos os grãos em qualquer um de seus buracos e lançando-os, um em cada buraco subsequente no sentido anti-horário. É o que se chama semear os grãos. Alguns grãos podem cair nos buracos do lado do adversário. Não se deve semear no pote do adversário. Para a captura dos grãos, se o último grão a ser lançado em um buraco no lado do adversário formar um grupo de dois ou três, os mesmos podem ser capturados. Se

os jogadores retirarem grãos de um buraco que contém 12 ou mais grãos, deverão saltar este buraco e deixa-lo vazio, enquanto semeiam ao redor do tabuleiro. Para finalizar o jogo, se todos os buracos do adversário estiverem vazios, o jogador deve lançar grãos para dentro deles quando chegar sua vez. Se não for possível, o jogo acaba. O jogador junta os grãos do seu lado no pote de chegada. Grãos que dão voltas e voltas sem capturas podem ser divididos igualmente entre os jogadores. O jogador que tiver mais grãos em seu pote de chegada vence.

Resultados e análise dos dados

Os professores são das comunidades Kalunga, nos municípios de Cavalcante, Teresina de Goiás e Monte Alegre, localizadas nas regiões norte e nordeste do estado de Goiás. Quilombolas são grupos sociais cuja a identidade étnica e cultural se destinge da restante da sociedade. Depois da abolição da escravatura, esses grupos buscam sua identidade e cidadania, tendo como referência a luta por seus direitos e garantia de território.

Dentre as comunidades do Centro-Oeste, a Kalunga é a mais importante em termos numéricos e históricos e está entre as maiores do país, com uma área de 253,2 mil hectares, com aproximadamente mais

de seis mil habitantes. Em 1991 reconhecida como Sítio Histórico e Patrimônio Cultural Kalunga pelo Governo de Goiás. (Anjos & Cypriano, 2006).

A etimologia da palavra Kalunga possui diversos significados. Segundo Baiocchi (1999) significados como: tudo de bom, a grandeza, a imensidão, divindade, homem nobre, boneca de madeira. Para os Kalunga, a palavra remete a um "lugar sagrado, terra de todos, planta forte que sobrevive às agruras da terra" (Baiocchi, 1999, p. 41).

De acordo com Tibúrcio e Valente (2007) a comunidade Kalunga reivindica direitos básicos de cidadania como: estradas, posto de saúde, telefone público, casa digna, escola. Empobrecidos e marginalizados, sofrem o descaso de autoridades federais, estaduais e municipais, com políticas que se mostram insuficientes diante da realidade local, disponibilizando apenas cestas básicas e Bolsa Família. Este é o esboço social das comunidades Kalunga. O mapa abaixo mostra a denominação geográfica dos municípios Kalunga.

Figura 5 – Denominação geográfica dos municípios Kalunga.



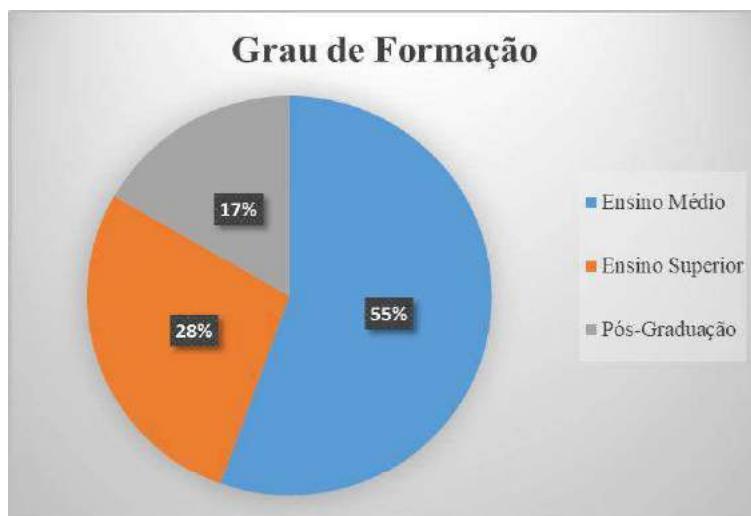
Fonte: <https://www.ufg.br/n/84652-estudo-propoe-selo-de-qualidade-para-produtos-kalunga>

Recuperado em: 31 de outubro de 2017.

Os professores quilombolas são de diversas comunidades, como: Vão de Almas, Kalunga II, Engenho II, Vila Vermelho, Kalunga de Monte Alegre de Goiás, Kalunga Fazenda Curral da Taboca, São Domingos, Riachão, Kalunga IV, Ema Kalunga III e Kalunga V.

Dos 70 professores aplicamos o questionário para 18 deles que são os que lecionam Matemática. Dos 18 professores, dez deles têm apenas o Ensino Médio completo, representando 55%; cinco têm ensino superior, representando 28% e três têm ou estão cursando pós-graduação, representando 17%.

Figura 6 – Gráfico com o grau de formação dos professores de Matemática.



Fonte: Dados da presente pesquisa.

Uma realidade dessas comunidades é que são muitos os professores que não têm formação e os que têm lecionam em outras áreas. Uma das possíveis questões para essa trama é a realidade social desses professores, como mostra a discussão acima.

Na resposta do questionário do Professor C: “A área das exatas são conteúdos muitos, aliás, exigem do professor estudar bastante e na minha escola é uma mistura heterogênea, acabamos ficando com disciplinas que não são da nossa área. No meu exemplo, língua portuguesa”.

Os professores compreenderam que a Etnomatemática pode ser uma colaboradora para a prática do professor, pois são muitos os desafios a serem enfrentados em nossa contemporaneidade.

A maioria desses professores se queixaram das dificuldades ao ministrar aula de Matemática, especialmente a falta de recursos didáticos básicos. Na fala do Professor B: “Falta de material didático para dar alguns exemplos melhores... material para fazer jogos, dinâmicas... sair das quatro paredes e do quadro negro”. Questões dessa natureza chamaram atenção porque dificultam a atividade do professor quilombola no que se refere ao diálogo entre a Matemática e a realidade.

Assim, podemos considerar que o currículo de Matemática predominante nas escolas quilombolas, não visa a uma estratégia de ação educativa que levaria a facilitar o conhecimento e habilidades tanto dos professores como dos alunos por meio da socialização, por uma ação comum. Não se trata de ignorar ou rejeitar conhecimento estipulado nos currículos de

formação, mas, aprimorá-los, incorporando a ele valores de humanidade.

Ao refletir sobre a Matemática de acordo com o currículo, observa-se que pouco são consideradas questões que se relacionam à diversidade cultural e não existe uma dinâmica que possibilite uma flexibilização. Em uma das falas de um professor participante da oficina: “chegam materiais didáticos e nós não sabemos utilizar nas aulas” (Professor D). Ficamos preocupados com este depoimento, uma vez que os professores não estão recebendo formação para dialogar com esses materiais, ou ainda, quem está fazendo a seleção desses materiais tem formação para isto? Ademais, observamos a distância desses materiais didáticos da realidade escolar quilombola.

Ainda sobre as respostas do questionário aplicado, foi identificado que os professores quilombolas nunca ouviram falar em Etnomatemática a não ser na oficina ministrada. Perguntamos, no questionário, qual seria o motivo da maioria dos estudantes não gostarem da Matemática e a maioria das respostas se deram no mesmo sentido: uma matéria desvinculada da realidade dos alunos. Como podemos analisar da resposta do Professor K: “Pelo fato de que a Matemática desvinculada da realidade, onde não ocorre a práxis não tem sentido o

interesse por essa disciplina”. Isso é preocupante porque, é essencial pensarmos numa educação pautada no respeito, melhor qualidade de vida e dignidade entre os seres humanos e, da mesma forma, em como estas ideias podem se efetivar.

Após o término da oficina, os professores interiorizaram alguns aspectos da Etnomatemática e em como ela pode mudar a visão do aluno sobre a Matemática, com a resposta do Professor F: “Os elementos culturais no processo pode nos auxiliar cada vez mais na comunidade, utilizar a Matemática dali mesmo. Pode ver que a Matemática é utilizada a todo instante, na nossa cultura e no dia a dia”.

Considerações finais

A oficina foi embasada na perspectiva do Programa Etnomatemática e em jogos de origens africanas, tendo ciência da diversidade da cultura afro, no sentido de posicionamento geográfico da África. Foi importante em romper a formação eurocêntrica da Matemática. Mesmo que esses jogos não façam parte da origem cultural de formação das comunidades Kalunga, a proposta da oficina teve o objetivo maior de fugir da visão eurocêntrica, assim veio aflorar essa discussão.

As práticas e metodologias que envolvem os professores a pensar nos contextos de vida de seus alunos, como o Programa Etnomatemática, faz com que reconheçam e valorizem suas culturas e costumes. O ensino não ocorre apenas dentro da sala de aula, no quadro ou no livro didático. A formação do professor se revela com um processo inacabado que requer inovação e aprimoramento de seus conhecimentos para saber lidar com as situações presentes no processo de ensino aprendizagem. De modo geral, as metodologias não consideram como ponto de partida o conhecimento do aluno para o desenvolvimento dos conteúdos programados.

Assim, percebemos que levar elementos do cotidiano para as aulas de Matemática ajudaria o aluno a se inspirar para aprender. Os professores tiveram uma visão maior de que a Matemática pode ser executada em suas próprias comunidades, levando em consideração necessidades específicas e anseios dos alunos.

Dessa maneira, o professor assume um novo papel frente ao processo educativo. Um dos grandes problemas que se enfrentam nos dias atuais é a deficiência no seu processo de formação. Vale ressaltar que o professor não é agente solo do conhecimento. Pode-se verificar, através da situação atual do ensino da

Matemática, que é preciso valorizar os conhecimentos não formais, as concepções alternativas em relação à Matemática, para que se entenda e seja possível encontrar caminhos para o processo de ensino e aprendizagem.

Ao pensarmos a prática do professor, percebe-se que ela envolve várias manifestações que perpassam currículo, contexto, aluno e professor. Nessa perspectiva, para que o professor tenha elementos que efetivem a valorização social e cultural das comunidades quilombolas, uma das possibilidades que pensamos ser pertinentes reside na formação continuada em aspectos críticos e reflexivos. Torna-se possível implementar as suas práticas e manifestações de sua própria cultura de uma maneira lúdica e interessante. Nesse sentido, um dos aspectos fundamentais da presente pesquisa foi a potencialidade da Etnomatemática para a formação continuada – sendo necessário refletir criticamente sobre a sua prática e processo pedagógico.

Referências

- Anjos, R. S. A., & Cypriano A. (2006). *Quilombolas: tradições e cultura da resistência*. São Paulo: Aori Comunicação.
- Baiocchi, M. N. (1999). *Kalunga: povo da terra*. Brasília: Ministério da Justiça/Secretaria dos Direitos Humanos.

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

Brasil. *Resolução N° 8, de 20 de novembro de 2012*. (2012). Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Recuperado de: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_quilombola.pdf

_____. *Lei n. 10.639 de 9 de janeiro de 2003*. (2003, 10 de janeiro). Altera a Lei n. 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: Matemática / Secretaria de Educação Fundamental*. (1998). Brasília. MEC. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/matematica.pdf>

Contreras, J. (2012). *A autonomia de professores*. 2. ed. São Paulo: Cortez.

D'Ambrosio, U. (2012). *Educação matemática: da teoria à prática*. 23. ed. Campinas: Papirus.

_____. (2005). *Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica. (Coleção Tendências em Educação Matemática).

_____. (1999). *Educação para uma sociedade em transição*. Campinas, SP: Papirus.

_____. (1997). *Transdisciplinaridade*. São Paulo: Palas Athena.

Domite, M. C. S. (2004). Da compreensão sobre formação de professores e professoras de Matemática numa perspectiva Etnomatemática. In Knijnik,

G.; Wanderer, F., & Oliveira, C. J. (Orgs.). *Etnomatemática, currículo e formação de professores*. (pp. 419-431). Santa Cruz do Sul: EDUNISC.

Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas.

Knijnik, G. et al. (2012). *Etnomatemática em movimento*. Belo Horizonte: Autêntica. (Coleção Tendências em Educação Matemática).

Monteiro, A., Orey, D. C., & Domite, M. C. S. (2006). Etnomatemática: papel, valor e significado. In Ribeiro, J. P. M., Domite, M. C. S., & Ferreira, R. (Orgs.). *Etnomatemática: papel, valor e significado* (pp. 13-37) Porto Alegre: Zouk.

Moura, G. (Org.). (2007). *Educação Quilombola*. Boletim n. 10, Rio de Janeiro: Programa Salto para o Futuro.

Ribeiro, C. M., & Pereira, M. C. (2016). As escolas quilombolas em Goiás: retrato da escola na relação com o poder público dos anos 2000. *Polyphonía*, 27(1), 259-270.

Ripoll, O., & Curto, R. M. (2011). *Jogos de todo o mundo*. 2. ed. São Paulo: Ciranda Cultural.

Santos, B. P. (2007). *Paulo Freire e Ubiratan D'Ambrosio: contribuições para a formação do professor de matemática no Brasil*. (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo.

Souza, R. B. (2010). *Etnomatemática e documentários: uma perspectiva para formação inicial de professores de matemática*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

Tibúrcio, B. A., & Valente, A. L. E. F. (2007). O comércio justo e solidário é a alternativa para segmentos populacionais empobrecidos? Estudo de caso em

Território Kalunga (GO). *Revista de Economia e Sociologia Rural*, 45(2), 497-519.

Zaslavsky, C. (2000). *Jogos e atividades matemáticas do mundo inteiro: diversão multicultural para idades de 8 a 12 anos*. Porto Alegre: Artmed.

ⁱFonte:

<https://www.youtube.com/watch?v=U5218mzJ1YY&t=122s> Recuperado em: 01 Novembro de 2017.

Informações do artigo / Article Information

Recebido em : 27/03/2018
Aprovado em: 09/07/2018
Publicado em: 07/12/2018

Received on March 27th, 2018
Accepted on July 09th, 2018
Published on December 07th, 2018

Contribuições no artigo: Os autores foram responsáveis pela elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do artigo, e aprovação da 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 published.

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

Conflict of Interest: None reported.

Orcid

Érika Lúcia Ferreira de Jesus
 <http://orcid.org/0000-0002-3617-231X>

Roberto Barcelos Souza
 <http://orcid.org/0000-0001-6207-1830>

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Jesus, E. L., & Souza, R. B. (2018). Formação de professores quilombolas e o Programa Etnomatemática: repensando processos de ensino da Matemática. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 3(3), 1064-1083. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n2p1064>

ABNT

JESUS, E. L.; SOUZA, R. B. Formação de professores quilombolas e o Programa Etnomatemática: repensando processos de ensino da Matemática. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 3, n. 3, set./dez., p. 1064-1083-936, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n2p1064>

Educação do Campo: uma proposta de formação de professores para classes multisseriadas em formato de roda

Flaviana Maria de Oliveira¹, Roberto Gimenez²

¹Universidade Cidade de São Paulo - UNICID. Programa de Pós-Graduação em Educação. Rua Cesário Galeno, 448. São Paulo-SP. Brasil. ²Universidade Cidade de São Paulo - UNICID.

Autor para correspondência/Author for correspondence: flaju13@yahoo.com.br

RESUMO. Este artigo apresenta um recorte da pesquisa de mestrado profissional, da linha de Formação de Gestores Educacionais, que estuda a educação do campo e a pluralidade existente no contexto escolar, apresentando como produto de intervenção uma proposta de formação continuada em formato de roda de conversa acerca do tema: experiências pedagógicas compartilhadas por professores atuantes em salas multisseriadas no município de Eldorado/SP. Durante o processo de análise do contexto escolar objeto deste trabalho, informações coletadas de entrevistas realizadas junto a professores que atuam em salas multisseriadas foram consideradas para a elaboração da proposta de formação em roda como um espaço de partilha e colaboração, o que, conforme pressuposto, potencializa a interação e o diálogo. Por meio desta pesquisa, argumenta-se que a roda de conversa como proposta para formação docente possibilita aprender a registrar o planejamento e a ação dos procedimentos da roda e a elaboração de diário, o que pode ser considerado salutar para o desenvolvimento de propostas associadas às demandas de inclusão típicas de escolas do campo.

Palavras-chave: Formação Continuada, Roda de Conversa, Escola do Campo.

Rural Education: a proposal of teacher training for multiseries classes in wheel format

ABSTRACT. This article presents a section of the research of professional masters, of the line of Formation of Educational Managers, that studies the education of the countryside and the plurality existing in the school context, presenting like product of intervention a proposal of continuous formation in format of wheel of conversation about of the theme: pedagogical experiences shared by teachers working in multi-series rooms in the municipality of Eldorado/SP. During the process of analysis of the school context object of this work, information collected from interviews with teachers who work in multi-series rooms were considered for the elaboration of the proposal of training in wheel as a space of sharing and collaboration, which, enhances interaction and dialogue. Through this research, it is argued that the talk wheel as a proposal for teacher training makes it possible to learn to record the planning and action of wheel procedures and the preparation of diary, which can be considered salutary for the development of proposals associated with inclusion demands typical of rural schools.

Keywords: Continuing Education, Talk Wheel, Rural School.

Educación del Campo: una propuesta de formación de profesores para clases multisseries en formato de rueda

RESUMEN. Este artículo presenta una sección de la investigación de maestros profesionales, de la línea de Formación de Gestores Educativos, que estudia la educación del campo y la pluralidad existente en el contexto escolar, presentando como producto de intervención una propuesta de formación continua en formato de Rueda de conversación sobre el tema: experiencias pedagógicas compartidas por docentes que trabajan en salas de varias series en el municipio de Eldorado/SP. Durante el proceso de análisis del contexto escolar objeto de este trabajo, se consideró la información recabada a partir de entrevistas con docentes que trabajan en salas de series múltiples para la elaboración de la propuesta de capacitación en rueda como espacio de intercambio y colaboración, lo cual, potencia interacción y diálogo. A través de esta investigación, se argumenta que la rueda de prensa como propuesta de formación docente permite aprender a registrar la planificación y la acción de los procedimientos de rueda y la preparación de diario, lo que puede considerarse saludable para el desarrollo de propuestas asociadas a la inclusión demandas típicas de las escuelas rurales.

Palabras clave: Formación Continuada, Rueda de Conversación, Escuela del campo.

Introdução

Reconhecidamente, prevalece o entendimento de que o diálogo é fundamental nos processos de formação do corpo docente, sobretudo em se tratando do desenvolvimento de propostas orientadas à inclusão social (Damiani, 2008).

No presente artigo, é abordada uma proposta de formação de professores da educação do campo em um processo particular: a roda de formação. Segundo Albuquerque e Galiazzo (2011, p. 388),

As Rodas de Formação se destacam pela qualidade das partilhas entre os participantes. Nessa Roda, todos têm algo a ouvir e algo a dizer. Essa configuração, com o objetivo de formar-se formando, nos mostra a possibilidade de construção de um espaço em que as aprendizagens se constroem por meio da relação entre os sujeitos.

Ainda de acordo com as autoras (2011, p. 388): “Quando se organiza um grupo de formação em Rodas, seja esse constituído por alunos, professores em formação ou professores em exercício, a presença de diferentes pontos de vista impulsiona as aprendizagens”. Nesse cenário, há a possibilidade de contribuir com o dia a dia escolar, quando os próprios professores discutem, essa prática enriquece o exercício docente.

Nessas condições, a possibilidade de se promover a partilha de experiência vivida, saberes e ideias encontradas resultam na percepção de que as dificuldades enfrentadas também são presentes na prática de outros. Logo, esse docente receberá incentivo e sugestões, ou seja, possibilidades de construir conhecimento a partir da reflexão coletiva (Lima, 2011).

Ao se tratar sobre a educação do campo, não é possível deixar de pensar em princípios pedagógicos que compreendam e colaborem com o sujeito do campo e sua especificidade. Para isso, é preciso implementar políticas públicas que fortaleçam o campo e respeitem as diversidades dessa população, para que assim, não seja excluída a parcela campesina que continua marginalizada em relação aos seus direitos à educação.

O Brasil, historicamente, não discutiu e pouco contribuiu na elaboração de políticas públicas para a população campesina. Por meio dos registros históricos, é possível perceber o descaso com que a educação do campo é tratada. O estudo da trajetória da educação do campo indica que há muito que se fazer para reparar a falta de políticas públicas que contemplam o campo em suas

especificidades. Em especial, documentos oficiais apontam para a esta fragilidade ao destacarem que

O modelo escravocrata utilizado por Portugal para colonizar o Brasil e, mais tarde, os adotados pelos próprios brasileiros para a colonização do interior do país – de exploração brutal pelos proprietários de terra dos trabalhadores rurais, aos quais eram sistematicamente negados direitos sociais trabalhistas – geraram um forte preconceito em relação aos povos que vivem e trabalham no campo, bem como uma enorme dívida social (INEP, 2007, p. 10).

Tendo essa problematização embasada em documentos oficiais, procurou-se, na sequência, refletir sobre alguns aspectos que cercam a educação do campo, como as classes multisseriadas que, em geral, correspondem a uma especificidade da educação do campo. A seguir é apresentado o conceito de classes multisseriadas proposto por Ximenes-Rocha e Colares (2013, p. 93):

As classes multisseriadas caracterizam-se por reunirem em um mesmo espaço físico diferentes séries que são gerenciadas por um mesmo professor. São, na maioria das vezes, a única opção de acesso de moradores de comunidades rurais (ribeirinhas, quilombolas) ao sistema escolar. As classes multisseriadas funcionam em escolas construídas pelo poder público ou pelas próprias comunidades, ou ainda em igrejas, barracões comunitários, sedes de clubes, casas dos professores entre outros espaços menos adequados

para um efetivo processo de ensino-aprendizagem.

Sendo assim, faz-se necessário um olhar amplo de forma articulada que considere essas classes multisseriadas, no qual os direitos à educação dessa população do campo com salas nessa modalidade sejam caracterizados por condições de acesso e permanência, equivalentes, conforme preconiza a LDB 9394/96 em seu artigo 3º, inciso I – igualdade de condições para o acesso e a permanência.

Outro aspecto a ser abordado no texto, que nos levou a estudar a temática, é a formação continuada. Ao estudarmos as particularidades da educação do campo, com o propósito de atender aos apontamentos da pesquisa do mestrado profissional, os resultados parciais nos levaram a dedicar esforços à proposta de formação continuada em formato de roda de formação com a possibilidade de gerar como produto um diário de formação em roda.

Para ampliar esta discussão, nos apoiamos em Mendes et. al. (2014), que abordam, na perspectiva da inclusão escolar, que a formação deve se basear em princípios da indissociabilidade de teoria e prática em um contexto de reflexão sobre a vivência dos professores em sala de aula,

com apoio técnico num processo de formação colaborativo.

Assim, o desafio que se coloca é no sentido de realmente se estabelecer um trabalho colaborativo entre todos, uma vez que os professores e demais profissionais envolvidos, via de regra, não possuem formação específica para esse tipo de atuação. Este é um desafio atual para a Educação Especial: produzir conhecimento voltado para a formação e a prática dos profissionais que atuam na escola, de modo a aprimorar as respostas que eles fornecem às diversidades dos alunos (Mendes, Vilaronga & Zerbato, 2014, p. 104).

Em especial, este pode ser considerado um desafio, sobretudo ao se considerar que os modelos de formação de professores não têm atendido às suas efetivas demandas dos contextos profissionais (Gimenez & Silva, 2014). Para esses autores, isto aconteceria em razão dos currículos serem caracterizados por grande fragmentação, falta de visão sistêmica e partirem de uma concepção linear, muito focada no conteúdo em detrimento de se orientarem pela resolução de problemas. Vale ressaltar que esta condição corresponderia a um dos principais fatores responsáveis pelo abandono da carreira docente (Esteves, 1992; Lapo & Bueno, 2003; Chaves, 2014).

Assim, ao se levar em conta a necessidade de se encontrar possibilidades

ao processo de formação, entende-se que o emprego de propostas menos conteudistas e mais centradas nos dilemas típicos dos contextos de formação profissional dos professores sejam interessantes (Wiske, Gardner, Perkins & Perrone, 2009).

Sem sombra de dúvida, uma das alternativas para fazer frente a esta realidade corresponde ao desenvolvimento de projetos para a formação de professores que tragam a oportunidade de troca de experiências relacionadas aos seus dilemas profissionais. Este compartilhamento teria como ponto de partida problemáticas disparadoras de debate e desencadeadoras de um pensamento complexo (Thurler, 2007). Neste caso, uma dos caminhos corresponderia à formação em roda.

Lima (2011, p. 77) postula sobre a formação em roda: “O processo de formação quando assumido em Rodas de Formação se configura como um espaço/tempo que pressupõe a responsabilização de cada um pelo seu processo formativo, sem desconsiderar o Outro”. Nesse formato, a proposta se adéqua ao formato de formação continuada para os professores em sala multisseriada.

A fim de colaborar com o debate sobre a pesquisa de educação do campo e formação continuada, propiciando uma reflexão a despeito da temática, educação do campo e formação em roda, este estudo

tomou como base apporte de alguns autores como Caldart (2011), Arroyo (2011), Molina (2008), Hage (2010), Freire (1987), Albuquerque e Galiazzi (2011), Warschauer (2001), entre outros que contribuem para a compreensão da educação do campo e a formação continuada docente em roda.

Embora o foco do estudo não seja a formação continuada dos professores, não é possível deixar de destacar a importância dela na prática pedagógica em sala de aula. A formação continuada tem um papel fundamental ao promover um momento em que o docente reconstrói seu conhecimento, tem a oportunidade de problematizar, por meio de trocas de experiências e repensar suas ações na organização da ação pedagógica.

Traçado metodológico

A pesquisa aconteceu no município de Eldorado, interior de São Paulo e orientou-se por meio da abordagem qualitativa, a qual é caracterizada pela possibilidade de conhecer a realidade do estudo. À vista disso, baseando-nos na afirmação de Bicudo, consideramos que “a busca é pela qualidade, tomada como já dada e pertinente ao objeto. É como se a qualidade fosse do objeto e se mostrasse

passível de ser observado”. (Bicudo, 2011, p. 17).

A pesquisa participante foi utilizada como meio de investigação no presente estudo. Para Engel (2000), ela constitui um instrumento ideal para relacionar o pesquisador e a sua prática, visto que “desenvolveu-se como resposta às necessidades de implementação da teoria educacional na prática da sala de aula”. Logo, ainda segundo Engel, “no ensino, a pesquisa-ação tem por objeto de pesquisa as ações humanas em situações que são percebidas pelo professor como sendo inaceitáveis sob certos aspectos, que são suscetíveis de mudança e que, portanto, exigem uma resposta prática” (Engel, 2000, p. 184).

Em face ao exposto, fundamentalmente, a proposta para esta pesquisa correspondeu à realização de um estudo de caso qualitativo, a fim de que pudessem ser observados e analisados os possíveis aspectos referentes aos possíveis impactos de um programa de formação em roda. Foram sujeitos de pesquisa, seis professores atuantes em salas multisseriadas e levantadas informações acerca do seu perfil, tais como, formação continuada, mecanismos preferidos de avaliação, bem como, suas práticas e concepções pedagógicas.

Após o levantamento das informações, organizou-se um programa de formação em roda, que foi organizado em três momentos, cada qual com 1h e 40 minutos de duração. De modo geral, as rodas de conversa tiveram como disparadores a leitura de textos sobre salas multisseriadas e suas alternativas, estudos de caso, vídeos e dinâmicas de grupo. Em seguida, aconteciam as trocas de experiências dos docentes acerca dos problemas levantados. Finalmente, os resultados de todas as trocas foram registrados num diário de bordo.

A proposta também envolveu a produção de um diário sobre a formação de professores, advindo do processo de organização formativa em roda. Em especial esta iniciativa partiu da necessidade de se formalizar o registro desse processo. O pressuposto foi o de que uma roda de formação possibilitaria, a partir da elaboração do diário pelos próprios participantes, uma ação que personificaria a roda de formação como produto final de ação junto ao corpo docente. De acordo com Warschauer (2001, p. 185), “a escrita da própria experiência é oportunidade com grande potencial formativo, seja nos moldes de diários, seja em textos narrativos das experiências, sobretudo quando se trata de estratégia coletiva de análise de práticas”.

Educação do campo: algumas considerações

Ao discutirmos a educação do campo, destacamos os avanços em termos de reconhecimento legal, como as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, aprovadas pela resolução CNE/CEB nº 1, de abril de 2002, constituindo-se em um marco na educação brasileira. Anteriormente, seu processo educacional atendia a interesses de empresas que exploravam o sujeito do campo. Contudo, o referido documento traz consigo reivindicações que há muito tempo eram solicitadas pela comunidade do campo.

Pereira (2010), ao discutir qualidade na educação, leva-nos a refletir sobre dimensões pedagógicas, compromissos, valorização profissional, adequação de conteúdo à realidade, valorização de experiência do aluno etc.; além de dimensões físicas, como: recursos disponíveis, manutenção, limpeza e instalação, entre outros.

A questão também foi contemplada na Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de julho de 2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Básica. Em seus princípios, as diretrizes sinalizam a educação do campo como inerente à realidade do local na qual está

inserida, vinculando as propostas pedagógicas às suas diversidades, por exemplo, diversidade cultural, de geração, social, política, étnica e de gênero. Além disso, pressupõem a elaboração de políticas que respeitem as peculiaridades do campo, reconhecendo sua necessidade na construção do sujeito de direito que habita o campo. Por exemplo, na concepção de Magalhães (2011, p. 85),

Os sujeitos sociais que lutam pela construção do paradigma da Educação do Campo têm se desafiado a consolidar uma Educação do Campo coletivamente com os sujeitos do Campo. Educação que tenha, nos princípios curriculares e pedagógicos, a garantia de refletir e incluir nas relações sociais, raciais e culturais dos sujeitos do campo direito a ter acesso a conhecimentos selecionados pela cultura hegemônica, entretanto, que não se silencie diante de outros conhecimentos que determinam o modo de sobrevivência e resistência da população do meio rural.

Sendo assim, o campo luta para que sua educação seja consolidada e para que tenha garantido, em seus princípios gerais, o direito dessa população marginalizada, por um sistema público com políticas que se orientem pelos seus saberes e sua cultura, não silenciando seus conhecimentos e suas lutas. Pereira (2010) nos leva a refletir que, a despeito de falta de investimento nas escolas de campo, essa é uma realidade viva. Conforme este

mesmo autor, por mais que se negue essa educação, por meio de carências de instalações, falta de recursos e currículos inadequados, ela ainda sobrevive. Observa-se que: “A educação, isoladamente, pode não resolver os problemas do campo e da sociedade, mas é um dos caminhos para a promoção da inclusão social e do desenvolvimento sustentável” (INEP, 2007, p. 19).

A educação desacompanhada de outros elementos não muda a sociedade, mas corresponde a um dos principais mecanismos de transformação. A educação aportada nos anseios da comunidade na qual está inserida explicita os valores desta, seus desejos, entre outras questões que devem ser consideradas, pois são fundamentais essas experiências na concepção do campo como espaço social. Conforme aponta o texto (INEP, 2007, p.8):

É consenso que a análise e o encaminhamento adequado das demandas educacionais das comunidades do campo passam necessariamente pela reflexão e entendimento do seu modo de vida, dos seus interesses, das suas necessidades de desenvolvimento e dos seus valores específicos.

No ano de 1997, no Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária do MST, tendo o apoio da UNICEF, UNESCO, entre outros, debateu-

se acerca do processo que o campo estava vivenciando e, também, da educação oferecida a essa população, bem como as articulações em movimento de formulação e prática de outra educação para os trabalhadores do campo, ligadas a um novo modelo de desenvolvimento do campo (Caldart, 2002).

Considerando a identidade cultural local e o conceito de educação rural, o qual não mais expressa os anseios dessa comunidade que entende como parte de si a cultura campesina, outra perspectiva é incorporada, que de acordo com a nova concepção, dá um novo olhar para a população campesina, considerando todas suas especificidades.

A expressão “do campo” é utilizada para designar um espaço geográfico e social que possui vida em si e necessidades próprias, como “parte do mundo e não aquilo que sobra além das cidades”. O campo é concebido enquanto espaço social com vida, identidade cultural própria e práticas compartilhadas, socializadas por aqueles que ali vivem (INEP, 2007, p. 8).

A expressão educação do campo, e não educação rural proporciona novos significados e, conforme utilizada nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica tem em sua concepção vários aspectos do campo contemplados, como: ribeirinhos, caiçaras, pecuária, espaços de florestas, entre outros, que incorporam

vários significados próprios da produção e condição humana de ações, além de intervenções nesses espaços:

O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (MEC, 2002, p. 237).

A educação do campo no contexto educacional apresenta grande diversidade, portanto as políticas públicas devem ser formuladas considerando esta dimensão no processo ensino-aprendizagem orientando um projeto a partir de uma visão emancipatória e de superação contra uma educação instrumentalizadora (Arroyo, Caldart & Molina, 2011).

Contudo, cumpre ressaltar que não é possível dizer que a “educação rural” tenha desaparecido, mas sim que ainda existe com todas as suas mazelas e caminhamos em direção a um movimento com caráter relativamente inovador, de “educação do campo”, o qual ainda se consolida em passos lentos.

Além disso, os desafios enfrentados pela educação do campo não são substancialmente diferentes daqueles pela educação em geral, uma vez que o contexto educacional brasileiro ainda é predominantemente empregado por uma cultura hegemônica (Saviani, 2008),

ancorada no poderio econômico e pautada em princípios e diretrizes típicas de uma comunidade branca, masculina e privilegiada economicamente.

A realidade da sala multisseriada

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2007), as salas multisseriadas atendem alunos matriculados em diferentes séries em uma mesma sala de aula com único professor, o qual deve respeitar cada série e nível de escolaridade. Os docentes de classes multisseriadas enfrentam dificuldades da própria docência presentes nas salas urbanas, porém em proporções maiores, pois fazem intervenções pedagógicas em uma sala com diferentes séries e faixas etárias em um mesmo local e horário.

Conforme relatam Azevedo e Queiroz (2010, p. 63), “Outro agravante corresponde ao ambiente escolar, muitas vezes improvisado atípico para um espaço escolar que requer condições pedagógicas adequadas ao processo ensino-aprendizagem”. Ainda com base em aspectos de carências nessas classes INEP (2007, p. 25) apontam:

No entanto, o quadro atual revela as dificuldades enfrentadas pelas escolas multisseriadas. De um lado está a precariedade da estrutura física

e, de outro, a falta de condições e a sobrecarga de trabalho dos professores, gerando alta rotatividade desses profissionais, o que possivelmente interfere no processo de ensino/aprendizagem.

Considerando os apontamentos acima, as escolas do campo e sua educação heterogênea levam professores e gestores a lidarem com o desafio de enfrentar uma realidade carente de projetos que incorporem suas especificidades.

Dessa forma, a lógica de aprender vai além da organização e deve ser revisada. Essa particularidade do município (salas multisseriadas) constitui uma realidade que necessita de políticas educacionais que compreendam a vida do campo. A educação deve ser repensada, pois os formatos adotados em escolas urbanas seriadas não acompanham a aprendizagem dos alunos com essa diversidade. Além disso, lembra-nos Arroyo (2010) que respeitar os processos de aprendizagem por tempos humanos vai além da lógica seriada multisseriada. Para o autor, trata-se da Lógica do viver, do aprender humano, do socializar-nos como sujeitos culturais, intelectuais, éticos, sociais, políticos, identitários.

Diante dos desafios descritos acima, professores demonstram muitas dificuldades em trabalhar com essa diversidade característica das escolas de campo, uma vez que enfrentam desafios

similares aos apresentados em uma sala urbana, mas em proporções maiores. Logo, sua formação é colocada à prova. Para Freire (1996, p. 92): “O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe”. Esse pensamento vem ao encontro da necessidade do professor de estar em constante formação, isto é, um professor atento à sua formação tem embasamento para lidar com os desafios postos em sala de aula.

Pensando nesta perspectiva, Gimenez e Silva (2014) trazem para o debate algumas considerações em torno de princípios a serem considerados em programas de formação docente, nos quais indicam aspectos como reconhecimento de saberes docentes, desenvolvimento de uma prática reflexiva, promoção da emancipação intelectual e formação continuada focada na prática, com um olhar voltado à profissionalização.

Entretanto, o professor em uma escola do campo tem seu desafio aumentado ao trabalhar em salas multisseriadas. Para Janata e Hanhaia (2015), uma classe multisseriada é a organização de uma sala de alunos com diferentes idades e tempos pedagógicos

(série/ano) agrupados sob a responsabilidade de um único docente.

Segundo Santos e Moura (2016) outro fator a ser observado em relação à multisseriação, é a dificuldade na dinâmica do fazer docente, pois as concepções que influenciam a formação docente são fortemente influenciadas pela seriação. Em parte isto aconteceria pelo fato das concepções que norteiam a escola partirem de uma concepção linear de conhecimento, identificada pela existência pré-requisitos de conteúdos (Gimenez & Silva, 2014). Esta condição contribuiria para deixar precário o processo pedagógico, aumentando o fracasso escolar e a exclusão da população do campo. Neste contexto, as classes multisseriadas evidenciam a necessidade de desenvolver uma formação docente que considere as especificidades presentes nessas turmas.

As questões apresentadas reforçam a necessidade de uma formação pautada nessa realidade. Além disso, particularidades típicas dos municípios distantes dos grandes centros urbanos apontam para uma dificuldade docente em lidar com essa heterogeneidade presente nessas salas e sinalizaram a falta de formação que contemple essas especificidades.

Em face dessas constatações, assume-se a necessidade de um modelo de

formação que respeite a especificidade do campo e que não necessariamente tomem como base os modelos da cidade, o que corresponderia a uma falta do devido zelo com a escola e a população do campo. Em linhas gerais, embora ainda prevaleça no modelo atual esta falta de atenção, existe uma resistência que sempre busca possibilidades e que, de acordo com Arroyo (2010, p. 15), “A experiência das classes multisseriadas têm muito a nos ensinar. Há sinais de vida, de resistência, de vontade de fazer diferente”.

Cumpre destacar que as dificuldades impostas pelos contextos das salas multisseriadas contribuem para mascarar pontos frágeis dos programas de formação de professores. Em linhas gerais, aponta-se que o fracasso escolar evidenciado junto ao corpo discente deve-se à heterogeneidade dos grupos. Uma série de trabalhos de pesquisa realizados em países como o Brasil, Uruguai e Argentina, bem como, em países da Europa que também se defrontam com esta realidade, indicam que esta problemática estaria ancorada em dificuldades na base da formação dos docentes. Recentemente, Barbosa & Rosset (2017) ressaltaram uma série de avanços e uma gradual consolidação da educação do campo na América latina. Esses avanços são caracterizados pela ruptura das barreiras locais e regionais e pelo

estabelecimento de um diálogo orientado às aprendizagens e movimentos sociais. Contudo, reconhece-se que muitas das dificuldades evidenciadas ainda dependem de se revisitar a formação atribuída aos professores.

Isto posto, iniciou-se uma reflexão sobre as demandas efetivas sobre a formação de professores na cidade de Eldorado/SP. Em especial, almejou-se uma proposta de formação em roda a qual teve como ponto de partida apontamentos realizados pelos próprios professores acerca de seus dilemas cotidianos e sobre as possíveis contribuições dos colegas mais experientes para a resolução de seus problemas.

Proposta de formação do professor em roda

Na perspectiva da educação do campo, a formação continuada deve ser voltada aos interesses sociais, culturais e econômicos dos povos que habitam o campo, acolhendo suas diferentes histórias, conforme Batista e Costa (2010). Já segundo Freire (2008, p. 14):

É neste sentido que reinsisto em que formar é muito mais do que treinar o educando no desempenho de destrezas, e por não dizer também, da quase obstinação com que falo de meu interesse por tudo o que diz respeito aos homens e mulheres, assunto de que saio e a que volto com

o gosto de quem a ele se dá pela primeira vez.

A formação vai muito além do puro e simples treino de alguma habilidade, e o educado deve ter clareza disso. O ato de formar é uma ação que exige responsabilidade ética, sendo esta de natureza humana (Freire, 2008).

Como já fora abordado anteriormente, a proposta de formação em roda tem por objetivo atender à demanda de formação continuada dos docentes que atuam em salas multisseriadas. A expectativa em relação à formação em roda é a oportunidade de “formar-se ao formar” nesse processo, ao discutirmos sobre a formação de professores educadores em Roda, há uma experiência que pode ser recriada e reinventada em outros contextos (Albuquerque & Galiazzzi, 2011).

À vista disso, Freire (1987) sinaliza que, na teoria dialógica de ação, os sujeitos se encontram para juntos transformarem o mundo em colaboração. Assim, ainda de acordo com Freire (1987, p. 96), “não há, portanto, na teoria dialógica de ação, um sujeito que domina pela conquista e um objeto dominado. Em lugar disso, há sujeitos que encontram a pronúncia do mundo, para a sua transformação”.

O entendimento é o de que é necessário superar o individualismo pelo acolhimento de posturas e modos de vida

mais coletivos, apoiados em experiências de docentes que socializam condutas no propósito de somarem com práticas pedagógicas de outros professores, que também buscam o sucesso de seus alunos em salas multisseriadas.

Trazemos Albuquerque e Galiazzzi (2011, p. 388) que nos dizem que:

As Rodas de Formação se destacam pela qualidade das partilhas entre os participantes. Nessa Roda, todos têm algo a ouvir e algo a dizer. Essa configuração, com o objetivo de formar-se formando, nos mostra a possibilidade de construção de um espaço em que as aprendizagens se constroem por meio da relação entre os sujeitos.

Warschauer (2001) chama-nos atenção para a partilha de experiências quando afirma que o movimento de partilhar é aquele que promove a distribuição, seja de informação, do saber-fazer ou das experiências. Assim sendo, entende-se que seja fundamental promover espaços de estudo, de aprendizagens compartilhadas e que considerem o saber docente real e indicado pelo grupo de docentes, almejando um momento de reflexão coletiva.

Ainda em consonância com Warschauer (2001), defender a formação de professores por meio de momentos de partilha entre os pares no espaço escolar, não exclui os pesquisadores, que seriam também o suporte teórico necessário a todo

o processo, dando embasamento às rodas de conversas, alimentando as práticas docentes.

Resultados e discussão

Os resultados apresentados referem-se ao processo de reflexão sobre o exercício da docência nas escolas do campo; bem como à elaboração de uma proposta de intervenção. Ela correspondeu a uma formação em roda e resultou na materialização dos resultados em um diário coletivo, baseado nos registros do processo de formação. A construção do referencial teórico apoiou-se em pesquisa bibliográfica, artigos, entre outros, com referência nos autores: Freire (1996), Caldart (2011), Molina (2008), Hage (2010), Arroyo (2011), Tardif (2002) e Warschauer (2002), entre outros.

A proposta de formação em roda de conversa teve como propósito atender aos apontamentos dos professores da rede do município de Eldorado que participaram da pesquisa. Em geral, os docentes participantes da pesquisa, em seu total de seis, sinalizaram que as formações atuais não contemplam as necessidades pedagógicas apresentadas em uma sala multisseriada. Mais especificamente, os mesmos identificaram que no início não eram identificadas ações sistematizadas de

apoio aos professores, o que resultava num sentimento de isolamento. Isto pode ser constatado pela argumentação do professor

Na minha época...nem falavam em multisseriada...foi na prática mesmo, ouvindo os colegas e tentando criar métodos para me ajudar (P2, 2º/3º ano).

Além disso, identificou-se também que, informalmente, os próprios professores buscavam alguma forma de cooperar e de se organizar. Este fator foi considerado marcante na fala do professor 2.

La atrás.... quando eu comecei.. foi uma amiga que foi me dando uns toques de como funcionava a sala multisseriada, pois a gente fica isolada e sem ninguém para apoiar a gente com as dúvidas do pedagógico, mas eu tive sorte de ser acolhida por ela que tinha muito mais tempo com sala multisseriada e facilitou muito minha prática em sala de aula (P2, 2º/3º ano).

Todos eles também revelaram que um dos pontos aspectos positivos presentes em suas práticas foi a orientação de colegas mais experientes. Ao se propor a formação continuada em formato de roda, pretendeu-se considerar esses dois aspectos, pensando em uma alternativa de formação e legitimando o que já acontecia, promovendo um momento de troca de experiências, isto é, partilha de boas práticas.

Evidenciou-se ainda que, a interação com colegas mais experientes é de suma importância. Outro aspecto abordado pelos docentes foi que se sentiram mais apropriados do projeto, uma vez que a heterogeneidade das turmas, entre outras questões inviabilizaria orientar um programa de formação com base nos preceitos das escolas urbanas. Em outras palavras, parece existir no grupo um sentimento de apropriação em relação ao projeto pedagógico e uma preocupação em relação ao aprendizado do aluno, bem como, o quanto isto é importante para dignificar o professor.

Boa vontade e querer que seus alunos aprendam... e dizer: eu dou conta e meus alunos dão conta...tem que trabalhar sua auto estima e a auto estima dos alunos (P3, 1%2%3º ano).

A ideia de apropriação em relação à proposta, inexoravelmente, está sintonizada com uma intervenção que implica numa ruptura com o modelo tradicional e que conduz a uma reflexão sobre as finalidades do projeto como um todo.

Esses dados corroboram as premissas que nos levam a refletir sobre a necessidade de insubordinação ao modelo seriado urbano. Assim, como propõe Hage (2011), discutir o enfrentamento de problemas que envolvam as classes

multisseriadas implica em desenvolver uma intervenção sem recorrer à implantação de modelos de realidades urbanas, assumindo a heterogeneidade presente nas turmas.

Ao construir preposições que envolvam o sujeito do campo e classes multisseriadas, Hage (2011) aponta que esta disposição:

Implica, também, realizar uma “escuta sensível” ao que os professores e estudantes vêm realizando no cotidiano da escola, destacando as atividades bem-sucedidas, valorizando as boas práticas educativas, e refletindo sobre as experiências que não se efetivaram adequadamente, para ressignificar, com eles, os sentidos de currículo, projeto pedagógico, educação, escolas (Hage, 2011, p. 108).

De modo geral, os participantes, entenderam que o programa de formação foi desenvolvido de uma forma acolhedora, a qual levou em conta os apontamentos dos professores e as suas respectivas experiências docentes. Cumpre ressaltar ainda, o reconhecimento de que as ações de formação devam ser mesmo baseadas em discussões sobre os contextos cotidianos. Esta reflexão pode ser percebida a partir da análise das impressões do professor 1.

Em minha opinião, as capacitações voltadas às séries multisseriadas teriam que ser voltadas às ações, para melhorar a prática em sala de

aula, como divisão do tempo, estratégias para administrar diferentes matérias de cada aluno, plano de aula elaborado aproximando-se de temas e assuntos semelhantes, iguais... ou que seja, sequência de currículo, um número mínimo de alunos. Falta de tempo na escola para socializar com os colegas das mesmas séries e elaborar conteúdos (P1, 1º/2º, 3º ano).

Ao mesmo tempo, os professores entendem a necessidade de que mudanças estruturais aconteçam como um todo na própria instituição escolar. Tais mudanças envolveriam a gestão dos tempos e espaços e a própria organização dos planos de ensino dos docentes.

O formato adotado possibilitou a partilha, pois a bagagem profissional de professores mais experientes foi de muita valia em sua prática. Para elucidar essa questão, Tardif (2002, p. 113) explica que: “os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de sua tarefa cotidiana”.

Ao trazer essa questão da experiência docente que aborde os desafios dos professores em salas multisseriadas e a formação continuada que entenda a realidade do campo, a pesquisa apresentou a possibilidade de refletir sobre essas experiências e de alguma forma partilhá-las por meio de um referencial que leve em conta os depoimentos que ilustram uma

prática tão rica em um trabalho de troca de experiência, que sai da informalidade e passa para um registro (diário coletivo), ganhando o notório reconhecimento. De acordo com Araújo e Guarnieri (2010), estratégias permanentes de interação entre os docentes são formas de capacitação dos professores em serviço.

Tardif (2002) defende, ainda, que o saber do professor é heterogêneo, isto é, diversificado e que envolve o próprio exercício do trabalho, não se reduzindo a uma fonte só, mas a diversas, provenientes de variadas fontes, ao postular “nesse sentido, o saber profissional está, de certo modo, na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, etc.” (Tardif, 2002, p. 16).

A formação docente não tem uma única fonte e o processo de formação é imprescindível na prática do professor. Os docentes não podem parar de buscar novos saberes para a sua profissão, estudarem teorias novas e relacioná-las à sua prática construída dia a dia, uma vez que não se pode pensar um profissional pronto sem a troca de experiência nesse processo contínuo de formação. De acordo com Caldart (2011, p. 120), a escola é um espaço de formação humana:

Quando os educadores se assumem como trabalhadores do humano, formadores, muito mais do que

apenas professores de conteúdos de alguma disciplina, compreendem a importância de discutir sobre suas opções pedagógicas e sobre que tipo de ser humano estão ajudando a produzir e a cultivar.

Os professores devem se perceber como sujeitos de formação e transformação social, entendendo a escola como um espaço de formação humana, não somente um local de educação formal, mas um local que compreende o ser humano em suas diversas dimensões como um ser reflexivo. Conforme Perrenoud (2002) refletindo sobre a prática docente, realizamos uma ampla análise por fatores como família, cultura, prazeres e desprazeres, enfim, sobre nossa própria história.

Considerações Finais

De modo geral, o trabalho organizado por meio de rodas de conversa parece ter sido bastante efetivo no processo de formação de professores para o trabalho com salas multisseriadas, visto que os mesmos se sentiram acolhidos, bem como, perceberam a importância da troca de experiências. Além disso, os professores novatos sentiram-se mais seguros diante da oportunidade de trocar experiências com outros mais antigos.

Em parte, as contribuições desta proposta de formação são percebidas por

meio de argumentos acerca da apropriação do projeto pedagógico, distanciando-se de uma realidade típica da escola urbana, bem como, a partir da possibilidade de intensificar com docentes mais experientes.

Cumpre destacar que, em parte, o sucesso de um programa de formação baseado em roda de conversa depende fundamentalmente de um importante tema disparador, o qual deve contribuir para o estabelecimento de sentido e significado às práticas dos professores, bem como, devem vir acompanhados de um registro sistemático dos resultados das discussões, o que configura, além de um material para possíveis futuras pesquisas e compartilhamentos, mais um recurso importante de reflexão acerca da sua prática.

Finalmente, entende-se que a roda de conversa corresponde a um importante mecanismo de suporte à formação docente para o trabalho com salas multisseriadas, sobretudo ao se considerar que os programas de formação voltados à educação do campo, partem de uma concepção de formação urbana e de um paradigma linear, o qual, efetivamente não atende às demandas de contextos de inclusão social.

Referências

- Albuquerque, F. M., & Galiazzi, M. C. (2011). A formação de professores em rodas de formação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 92(231), 386-398.
- Arroyo, M., Caldart, R. & Molina, M. F. (2011). *Por uma educação do Campo*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Arroyo, M. (2010). Escola: terra de direito. In Rocha, M., Hage, M. (Orgs.). *Escola de direito: Reinventando a escola multisserieada* (pp. 9-15). Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Araujo, N., & Guarnieri, M. (2010). A proposta pedagógica da escola ativa e suas repercussões no trabalho das professoras de classe multisserieada em Mato Grosso. In Rocha, M., & Hage, M. (Orgs.). *Escola de direito reinventando a escola multisserieada* (pp. 181-192). Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Azevedo, M. A., & Queiroz, M. A. (2010). Política de educação a partir dos anos 1990 e trabalho docente em escolas multisserieadas: experiência em município de Rio Grande do Norte. In Rocha, M., & Hage, M. (Orgs.). *Escola de direito reinventando a escola multisserieada* (pp. 61-70). Belo Horizonte: Autêntica.
- Barbosa, L. P., & Rosset, P. M. (2017). Movimentos sociais e educação do campo na América Latina: aprendizagens de um percurso histórico. *Práxis Educacional*, 13(26), 22-48. DOI: <http://dx.doi.org/10.22481/praxis.v13i26.2819>
- Batista, M. S., & Costa, L. (2010). Plantando educação do campo em escolas de assentamento rural através do tema gerador. In Rocha, M., & Hage, S. (Orgs.). *Escola de direito reinventando a escola multisserieada* (pp. 251-253). Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Caldart, R. (2003). A escola do campo em movimento. Currículo sem fronteira. *Educação*, 3(1), 60-81.
- Chaves, S. (2014). Apagão docente. *Ensino Superior*, 16(184), 213-224.
- Damiani, M. (2008). Entendendo em educação e revelando seus benefícios. *Educar*, 31(1), 213-230. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13>.
- Esteves, J. M. (1992). *O mal-estar docente*. Lisboa: Escher.
- Engel, G. (2000). Pesquisa - ação. *Educar*, 16(1), 181-191. Recuperado de: http://coral.ufsm.br/righi/EPE/irineu_engel.pdf
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, SP: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Gimenez, R., & Silva, M. (2014). A formação de professores para a educação básica: revisitando concepções e práticas pedagógicas por meio do prisma de teorias da complexidade. *Revist@ Ambiente educação*, 7(2), 268-76.
- Janata, N. E., & Aianhai, E. M. (2015). Escolas/multisserieadas do campo: reflexão para a formação docente. *Educação e Realidade*, 40(3) 685-704. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623645783>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2007). Brasília, DF.
- Lapo, F. R., & Bueno, B. (2003) O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. *Cadernos de*

Pesquisa 4(118), 65-88. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-5742003000100004&nrm=iso. Acesso em: 02 fev. 2014

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.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

Lima, C. (2011). O diário em roda, roda em movimento: *formar-se ao formar professores no PROEJA* (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande.

Magalhães, L. (2010). A Lei nº 10.639/03 na educação do campo: garantindo direitos a educação do campo. In Rocha, M., & Hage, S. (Orgs.). *Escola de direito reinventando a escola multisseriada* (pp. 85-92). Belo Horizonte, MG: Autentica.

Mendes, E., Vilaronga, C., & Zerbato, A. (2014). *Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar*. São Paulo, SP: EdFSCAR.

Molina, M., & Freitas, H. (2011). Avanços e desafios na educação do Campo. *Em Aberto*, 24(85), 11-14.

Molina, M., & Freitas, H. (2006). *Educação do campo e pesquisa: questão para reflexão*. Brasília, DF: Ministério do desenvolvimento agrário.

Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Portugal: Dom Quixote.

Pereira, A. (2010). Condições de funcionamento de escolas do campo: em busca de indicadores de custo-aluno-qualidade. In Rocha, M., & Hage, M. (Orgs.). *Escola de direito reinventando a*

escola multisseriada (pp. 85-95). Belo Horizonte, MG: Autêntica.

Resolução 36/2002 do Conselho Nacional de Educação. (2002, 9 de abril). Institui Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: Presidência da República.

Santos, F., & Moura, T. V. (2010). Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre classes multisseriadas. In Rocha, M., & Hage, M. (Org.). *Escola de direito reinventando a escola multisseriada* (pp. 181-192). Belo Horizonte, MG: Autêntica.

Saviani, D. (2008). Teorias contrahegemônicas no Brasil. *Ideação* 10(2), 11-28.

Tardif, M. (2002). Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, práticas e saberes no magistério. In Candau, V. (Org.). *X Endipe, didática, currículo e saberes escolares* (pp. 112-128). Rio de Janeiro, RJ: DP&A.

Thurler, M. G. (2007). *Inovar no interior da escolar*. Porto Alegre: GrupoMed.

Warschauer, C. (2001). *Rodas em redes: oportunidades formativas na Scola e fora dela*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

Wiske, M. S., Gardner, H., Perkins, D., & Perrone, V. (2007). *O ensino para a compreensão: a pesquisa na prática*. Porto Alegre: Grupo A.

Ximenes, R., & Colares, M. L. S. (2013). Organização do espaço e do tempo escolas em classe multisseriada: na contramão da legislação. *Revista Histedbr on line*, 13(1), 90-98. Recuperado de: <http://periodicos.sbu.unicampo.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640296>

Informações do artigo / Article Information

Recebido em : 23/04/2018

Aprovado em: 09/07/2018

Publicado em:07/12 /2018

Received on April 23th, 2018

Accepted on July 09th, 2018

Published on December 07th, 2018

Contribuições no artigo: Os autores foram responsáveis pela elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do artigo, e aprovação da 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 published.

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

Conflict of Interest: None reported.

Orcid

Flaviana Maria de Oliveira

 <http://orcid.org/0000-0003-4427-8859>

Roberto Gimenez

 <http://orcid.org/0000-0002-4953-5941>

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Oliveira, F. M., & Gimenez, R. (2018). Educação do Campo: uma proposta de formação de professores para classes multisseriadas em formato de roda. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 3(3), 1084-1104. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n2p1084>

ABNT

OLIVEIRA, F. M.; GIMENEZ, R. Educação do Campo: uma proposta de formação de professores para classes multisseriadas em formato de roda. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 3, n. 3, set./dez., p. 1084-1104-936, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n2p1084>

Educação do Campo: uma proposta de formação de professores para classes multisseriadas em formato de roda

Flaviana Maria de Oliveira¹, Roberto Gimenez²

¹Universidade Cidade de São Paulo - UNICID. Programa de Pós-Graduação em Educação. Rua Cesário Galeno, 448. São Paulo-SP. Brasil. ²Universidade Cidade de São Paulo - UNICID.

Autor para correspondência/Author for correspondence: flaju13@yahoo.com.br

RESUMO. Este artigo apresenta um recorte da pesquisa de mestrado profissional, da linha de Formação de Gestores Educacionais, que estuda a educação do campo e a pluralidade existente no contexto escolar, apresentando como produto de intervenção uma proposta de formação continuada em formato de roda de conversa acerca do tema: experiências pedagógicas compartilhadas por professores atuantes em salas multisseriadas no município de Eldorado/SP. Durante o processo de análise do contexto escolar objeto deste trabalho, informações coletadas de entrevistas realizadas junto a professores que atuam em salas multisseriadas foram consideradas para a elaboração da proposta de formação em roda como um espaço de partilha e colaboração, o que, conforme pressuposto, potencializa a interação e o diálogo. Por meio desta pesquisa, argumenta-se que a roda de conversa como proposta para formação docente possibilita aprender a registrar o planejamento e a ação dos procedimentos da roda e a elaboração de diário, o que pode ser considerado salutar para o desenvolvimento de propostas associadas às demandas de inclusão típicas de escolas do campo.

Palavras-chave: Formação Continuada, Roda de Conversa, Escola do Campo.

Rural Education: a proposal of teacher training for multiseries classes in wheel format

ABSTRACT. This article presents a section of the research of professional masters, of the line of Formation of Educational Managers, that studies the education of the countryside and the plurality existing in the school context, presenting like product of intervention a proposal of continuous formation in format of wheel of conversation about of the theme: pedagogical experiences shared by teachers working in multi-series rooms in the municipality of Eldorado/SP. During the process of analysis of the school context object of this work, information collected from interviews with teachers who work in multi-series rooms were considered for the elaboration of the proposal of training in wheel as a space of sharing and collaboration, which, enhances interaction and dialogue. Through this research, it is argued that the talk wheel as a proposal for teacher training makes it possible to learn to record the planning and action of wheel procedures and the preparation of diary, which can be considered salutary for the development of proposals associated with inclusion demands typical of rural schools.

Keywords: Continuing Education, Talk Wheel, Rural School.

Educación del Campo: una propuesta de formación de profesores para clases multisseries en formato de rueda

RESUMEN. Este artículo presenta una sección de la investigación de maestros profesionales, de la línea de Formación de Gestores Educativos, que estudia la educación del campo y la pluralidad existente en el contexto escolar, presentando como producto de intervención una propuesta de formación continua en formato de Rueda de conversación sobre el tema: experiencias pedagógicas compartidas por docentes que trabajan en salas de varias series en el municipio de Eldorado/SP. Durante el proceso de análisis del contexto escolar objeto de este trabajo, se consideró la información recabada a partir de entrevistas con docentes que trabajan en salas de series múltiples para la elaboración de la propuesta de capacitación en rueda como espacio de intercambio y colaboración, lo cual, potencia interacción y diálogo. A través de esta investigación, se argumenta que la rueda de prensa como propuesta de formación docente permite aprender a registrar la planificación y la acción de los procedimientos de rueda y la preparación de diario, lo que puede considerarse saludable para el desarrollo de propuestas asociadas a la inclusión demandas típicas de las escuelas rurales.

Palabras clave: Formación Continuada, Rueda de Conversación, Escuela del campo.

Introdução

Reconhecidamente, prevalece o entendimento de que o diálogo é fundamental nos processos de formação do corpo docente, sobretudo em se tratando do desenvolvimento de propostas orientadas à inclusão social (Damiani, 2008).

No presente artigo, é abordada uma proposta de formação de professores da educação do campo em um processo particular: a roda de formação. Segundo Albuquerque e Galiazzo (2011, p. 388),

As Rodas de Formação se destacam pela qualidade das partilhas entre os participantes. Nessa Roda, todos têm algo a ouvir e algo a dizer. Essa configuração, com o objetivo de formar-se formando, nos mostra a possibilidade de construção de um espaço em que as aprendizagens se constroem por meio da relação entre os sujeitos.

Ainda de acordo com as autoras (2011, p. 388): “Quando se organiza um grupo de formação em Rodas, seja esse constituído por alunos, professores em formação ou professores em exercício, a presença de diferentes pontos de vista impulsiona as aprendizagens”. Nesse cenário, há a possibilidade de contribuir com o dia a dia escolar, quando os próprios professores discutem, essa prática enriquece o exercício docente.

Nessas condições, a possibilidade de se promover a partilha de experiência vivida, saberes e ideias encontradas resultam na percepção de que as dificuldades enfrentadas também são presentes na prática de outros. Logo, esse docente receberá incentivo e sugestões, ou seja, possibilidades de construir conhecimento a partir da reflexão coletiva (Lima, 2011).

Ao se tratar sobre a educação do campo, não é possível deixar de pensar em princípios pedagógicos que compreendam e colaborem com o sujeito do campo e sua especificidade. Para isso, é preciso implementar políticas públicas que fortaleçam o campo e respeitem as diversidades dessa população, para que assim, não seja excluída a parcela campesina que continua marginalizada em relação aos seus direitos à educação.

O Brasil, historicamente, não discutiu e pouco contribuiu na elaboração de políticas públicas para a população campesina. Por meio dos registros históricos, é possível perceber o descaso com que a educação do campo é tratada. O estudo da trajetória da educação do campo indica que há muito que se fazer para reparar a falta de políticas públicas que contemplam o campo em suas

especificidades. Em especial, documentos oficiais apontam para a esta fragilidade ao destacarem que

O modelo escravocrata utilizado por Portugal para colonizar o Brasil e, mais tarde, os adotados pelos próprios brasileiros para a colonização do interior do país – de exploração brutal pelos proprietários de terra dos trabalhadores rurais, aos quais eram sistematicamente negados direitos sociais trabalhistas – geraram um forte preconceito em relação aos povos que vivem e trabalham no campo, bem como uma enorme dívida social (INEP, 2007, p. 10).

Tendo essa problematização embasada em documentos oficiais, procurou-se, na sequência, refletir sobre alguns aspectos que cercam a educação do campo, como as classes multisseriadas que, em geral, correspondem a uma especificidade da educação do campo. A seguir é apresentado o conceito de classes multisseriadas proposto por Ximenes-Rocha e Colares (2013, p. 93):

As classes multisseriadas caracterizam-se por reunirem em um mesmo espaço físico diferentes séries que são gerenciadas por um mesmo professor. São, na maioria das vezes, a única opção de acesso de moradores de comunidades rurais (ribeirinhas, quilombolas) ao sistema escolar. As classes multisseriadas funcionam em escolas construídas pelo poder público ou pelas próprias comunidades, ou ainda em igrejas, barracões comunitários, sedes de clubes, casas dos professores entre outros espaços menos adequados

para um efetivo processo de ensino-aprendizagem.

Sendo assim, faz-se necessário um olhar amplo de forma articulada que considere essas classes multisseriadas, no qual os direitos à educação dessa população do campo com salas nessa modalidade sejam caracterizados por condições de acesso e permanência, equivalentes, conforme preconiza a LDB 9394/96 em seu artigo 3º, inciso I – igualdade de condições para o acesso e a permanência.

Outro aspecto a ser abordado no texto, que nos levou a estudar a temática, é a formação continuada. Ao estudarmos as particularidades da educação do campo, com o propósito de atender aos apontamentos da pesquisa do mestrado profissional, os resultados parciais nos levaram a dedicar esforços à proposta de formação continuada em formato de roda de formação com a possibilidade de gerar como produto um diário de formação em roda.

Para ampliar esta discussão, nos apoiamos em Mendes et. al. (2014), que abordam, na perspectiva da inclusão escolar, que a formação deve se basear em princípios da indissociabilidade de teoria e prática em um contexto de reflexão sobre a vivência dos professores em sala de aula,

com apoio técnico num processo de formação colaborativo.

Assim, o desafio que se coloca é no sentido de realmente se estabelecer um trabalho colaborativo entre todos, uma vez que os professores e demais profissionais envolvidos, via de regra, não possuem formação específica para esse tipo de atuação. Este é um desafio atual para a Educação Especial: produzir conhecimento voltado para a formação e a prática dos profissionais que atuam na escola, de modo a aprimorar as respostas que eles fornecem às diversidades dos alunos (Mendes, Vilaronga & Zerbato, 2014, p. 104).

Em especial, este pode ser considerado um desafio, sobretudo ao se considerar que os modelos de formação de professores não têm atendido às suas efetivas demandas dos contextos profissionais (Gimenez & Silva, 2014). Para esses autores, isto aconteceria em razão dos currículos serem caracterizados por grande fragmentação, falta de visão sistêmica e partirem de uma concepção linear, muito focada no conteúdo em detrimento de se orientarem pela resolução de problemas. Vale ressaltar que esta condição corresponderia a um dos principais fatores responsáveis pelo abandono da carreira docente (Esteves, 1992; Lapo & Bueno, 2003; Chaves, 2014).

Assim, ao se levar em conta a necessidade de se encontrar possibilidades

ao processo de formação, entende-se que o emprego de propostas menos conteudistas e mais centradas nos dilemas típicos dos contextos de formação profissional dos professores sejam interessantes (Wiske, Gardner, Perkins & Perrone, 2009).

Sem sombra de dúvida, uma das alternativas para fazer frente a esta realidade corresponde ao desenvolvimento de projetos para a formação de professores que tragam a oportunidade de troca de experiências relacionadas aos seus dilemas profissionais. Este compartilhamento teria como ponto de partida problemáticas disparadoras de debate e desencadeadoras de um pensamento complexo (Thurler, 2007). Neste caso, uma dos caminhos corresponderia à formação em roda.

Lima (2011, p. 77) postula sobre a formação em roda: “O processo de formação quando assumido em Rodas de Formação se configura como um espaço/tempo que pressupõe a responsabilização de cada um pelo seu processo formativo, sem desconsiderar o Outro”. Nesse formato, a proposta se adéqua ao formato de formação continuada para os professores em sala multisseriada.

A fim de colaborar com o debate sobre a pesquisa de educação do campo e formação continuada, propiciando uma reflexão a despeito da temática, educação do campo e formação em roda, este estudo

tomou como base aporte de alguns autores como Caldart (2011), Arroyo (2011), Molina (2008), Hage (2010), Freire (1987), Albuquerque e Galiazzi (2011), Warschauer (2001), entre outros que contribuem para a compreensão da educação do campo e a formação continuada docente em roda.

Embora o foco do estudo não seja a formação continuada dos professores, não é possível deixar de destacar a importância dela na prática pedagógica em sala de aula. A formação continuada tem um papel fundamental ao promover um momento em que o docente reconstrói seu conhecimento, tem a oportunidade de problematizar, por meio de trocas de experiências e repensar suas ações na organização da ação pedagógica.

Traçado metodológico

A pesquisa aconteceu no município de Eldorado, interior de São Paulo e orientou-se por meio da abordagem qualitativa, a qual é caracterizada pela possibilidade de conhecer a realidade do estudo. À vista disso, baseando-nos na afirmação de Bicudo, consideramos que “a busca é pela qualidade, tomada como já dada e pertinente ao objeto. É como se a qualidade fosse do objeto e se mostrasse

passível de ser observado”. (Bicudo, 2011, p. 17).

A pesquisa participante foi utilizada como meio de investigação no presente estudo. Para Engel (2000), ela constitui um instrumento ideal para relacionar o pesquisador e a sua prática, visto que “desenvolveu-se como resposta às necessidades de implementação da teoria educacional na prática da sala de aula”. Logo, ainda segundo Engel, “no ensino, a pesquisa-ação tem por objeto de pesquisa as ações humanas em situações que são percebidas pelo professor como sendo inaceitáveis sob certos aspectos, que são suscetíveis de mudança e que, portanto, exigem uma resposta prática” (Engel, 2000, p. 184).

Em face ao exposto, fundamentalmente, a proposta para esta pesquisa correspondeu à realização de um estudo de caso qualitativo, a fim de que pudessem ser observados e analisados os possíveis aspectos referentes aos possíveis impactos de um programa de formação em roda. Foram sujeitos de pesquisa, seis professores atuantes em salas multisseriadas e levantadas informações acerca do seu perfil, tais como, formação continuada, mecanismos preferidos de avaliação, bem como, suas práticas e concepções pedagógicas.

Após o levantamento das informações, organizou-se um programa de formação em roda, que foi organizado em três momentos, cada qual com 1h e 40 minutos de duração. De modo geral, as rodas de conversa tiveram como disparadores a leitura de textos sobre salas multisseriadas e suas alternativas, estudos de caso, vídeos e dinâmicas de grupo. Em seguida, aconteciam as trocas de experiências dos docentes acerca dos problemas levantados. Finalmente, os resultados de todas as trocas foram registrados num diário de bordo.

A proposta também envolveu a produção de um diário sobre a formação de professores, advindo do processo de organização formativa em roda. Em especial esta iniciativa partiu da necessidade de se formalizar o registro desse processo. O pressuposto foi o de que uma roda de formação possibilitaria, a partir da elaboração do diário pelos próprios participantes, uma ação que personificaria a roda de formação como produto final de ação junto ao corpo docente. De acordo com Warschauer (2001, p. 185), “a escrita da própria experiência é oportunidade com grande potencial formativo, seja nos moldes de diários, seja em textos narrativos das experiências, sobretudo quando se trata de estratégia coletiva de análise de práticas”.

Educação do campo: algumas considerações

Ao discutirmos a educação do campo, destacamos os avanços em termos de reconhecimento legal, como as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, aprovadas pela resolução CNE/CEB nº 1, de abril de 2002, constituindo-se em um marco na educação brasileira. Anteriormente, seu processo educacional atendia a interesses de empresas que exploravam o sujeito do campo. Contudo, o referido documento traz consigo reivindicações que há muito tempo eram solicitadas pela comunidade do campo.

Pereira (2010), ao discutir qualidade na educação, leva-nos a refletir sobre dimensões pedagógicas, compromissos, valorização profissional, adequação de conteúdo à realidade, valorização de experiência do aluno etc.; além de dimensões físicas, como: recursos disponíveis, manutenção, limpeza e instalação, entre outros.

A questão também foi contemplada na Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de julho de 2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Básica. Em seus princípios, as diretrizes sinalizam a educação do campo como inerente à realidade do local na qual está

inserida, vinculando as propostas pedagógicas às suas diversidades, por exemplo, diversidade cultural, de geração, social, política, étnica e de gênero. Além disso, pressupõem a elaboração de políticas que respeitem as peculiaridades do campo, reconhecendo sua necessidade na construção do sujeito de direito que habita o campo. Por exemplo, na concepção de Magalhães (2011, p. 85),

Os sujeitos sociais que lutam pela construção do paradigma da Educação do Campo têm se desafiado a consolidar uma Educação do Campo coletivamente com os sujeitos do Campo. Educação que tenha, nos princípios curriculares e pedagógicos, a garantia de refletir e incluir nas relações sociais, raciais e culturais dos sujeitos do campo direito a ter acesso a conhecimentos selecionados pela cultura hegemônica, entretanto, que não se silencie diante de outros conhecimentos que determinam o modo de sobrevivência e resistência da população do meio rural.

Sendo assim, o campo luta para que sua educação seja consolidada e para que tenha garantido, em seus princípios gerais, o direito dessa população marginalizada, por um sistema público com políticas que se orientem pelos seus saberes e sua cultura, não silenciando seus conhecimentos e suas lutas. Pereira (2010) nos leva a refletir que, a despeito de falta de investimento nas escolas de campo, essa é uma realidade viva. Conforme este

mesmo autor, por mais que se negue essa educação, por meio de carências de instalações, falta de recursos e currículos inadequados, ela ainda sobrevive. Observa-se que: “A educação, isoladamente, pode não resolver os problemas do campo e da sociedade, mas é um dos caminhos para a promoção da inclusão social e do desenvolvimento sustentável” (INEP, 2007, p. 19).

A educação desacompanhada de outros elementos não muda a sociedade, mas corresponde a um dos principais mecanismos de transformação. A educação aportada nos anseios da comunidade na qual está inserida explicita os valores desta, seus desejos, entre outras questões que devem ser consideradas, pois são fundamentais essas experiências na concepção do campo como espaço social. Conforme aponta o texto (INEP, 2007, p.8):

É consenso que a análise e o encaminhamento adequado das demandas educacionais das comunidades do campo passam necessariamente pela reflexão e entendimento do seu modo de vida, dos seus interesses, das suas necessidades de desenvolvimento e dos seus valores específicos.

No ano de 1997, no Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária do MST, tendo o apoio da UNICEF, UNESCO, entre outros, debateu-

se acerca do processo que o campo estava vivenciando e, também, da educação oferecida a essa população, bem como as articulações em movimento de formulação e prática de outra educação para os trabalhadores do campo, ligadas a um novo modelo de desenvolvimento do campo (Caldart, 2002).

Considerando a identidade cultural local e o conceito de educação rural, o qual não mais expressa os anseios dessa comunidade que entende como parte de si a cultura campesina, outra perspectiva é incorporada, que de acordo com a nova concepção, dá um novo olhar para a população campesina, considerando todas suas especificidades.

A expressão “do campo” é utilizada para designar um espaço geográfico e social que possui vida em si e necessidades próprias, como “parte do mundo e não aquilo que sobra além das cidades”. O campo é concebido enquanto espaço social com vida, identidade cultural própria e práticas compartilhadas, socializadas por aqueles que ali vivem (INEP, 2007, p. 8).

A expressão educação do campo, e não educação rural proporciona novos significados e, conforme utilizada nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica tem em sua concepção vários aspectos do campo contemplados, como: ribeirinhos, caiçaras, pecuária, espaços de florestas, entre outros, que incorporam

vários significados próprios da produção e condição humana de ações, além de intervenções nesses espaços:

O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (MEC, 2002, p. 237).

A educação do campo no contexto educacional apresenta grande diversidade, portanto as políticas públicas devem ser formuladas considerando esta dimensão no processo ensino-aprendizagem orientando um projeto a partir de uma visão emancipatória e de superação contra uma educação instrumentalizadora (Arroyo, Caldart & Molina, 2011).

Contudo, cumpre ressaltar que não é possível dizer que a “educação rural” tenha desaparecido, mas sim que ainda existe com todas as suas mazelas e caminhamos em direção a um movimento com caráter relativamente inovador, de “educação do campo”, o qual ainda se consolida em passos lentos.

Além disso, os desafios enfrentados pela educação do campo não são substancialmente diferentes daqueles pela educação em geral, uma vez que o contexto educacional brasileiro ainda é predominantemente empregado por uma cultura hegemônica (Saviani, 2008),

ancorada no poderio econômico e pautada em princípios e diretrizes típicas de uma comunidade branca, masculina e privilegiada economicamente.

A realidade da sala multisseriada

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2007), as salas multisseriadas atendem alunos matriculados em diferentes séries em uma mesma sala de aula com único professor, o qual deve respeitar cada série e nível de escolaridade. Os docentes de classes multisseriadas enfrentam dificuldades da própria docência presentes nas salas urbanas, porém em proporções maiores, pois fazem intervenções pedagógicas em uma sala com diferentes séries e faixas etárias em um mesmo local e horário.

Conforme relatam Azevedo e Queiroz (2010, p. 63), “Outro agravante corresponde ao ambiente escolar, muitas vezes improvisado atípico para um espaço escolar que requer condições pedagógicas adequadas ao processo ensino-aprendizagem”. Ainda com base em aspectos de carências nessas classes INEP (2007, p. 25) apontam:

No entanto, o quadro atual revela as dificuldades enfrentadas pelas escolas multisseriadas. De um lado está a precariedade da estrutura física

e, de outro, a falta de condições e a sobrecarga de trabalho dos professores, gerando alta rotatividade desses profissionais, o que possivelmente interfere no processo de ensino/aprendizagem.

Considerando os apontamentos acima, as escolas do campo e sua educação heterogênea levam professores e gestores a lidarem com o desafio de enfrentar uma realidade carente de projetos que incorporem suas especificidades.

Dessa forma, a lógica de aprender vai além da organização e deve ser revisada. Essa particularidade do município (salas multisseriadas) constitui uma realidade que necessita de políticas educacionais que compreendam a vida do campo. A educação deve ser repensada, pois os formatos adotados em escolas urbanas seriadas não acompanham a aprendizagem dos alunos com essa diversidade. Além disso, lembra-nos Arroyo (2010) que respeitar os processos de aprendizagem por tempos humanos vai além da lógica seriada multisseriada. Para o autor, trata-se da Lógica do viver, do aprender humano, do socializar-nos como sujeitos culturais, intelectuais, éticos, sociais, políticos, identitários.

Diante dos desafios descritos acima, professores demonstram muitas dificuldades em trabalhar com essa diversidade característica das escolas de campo, uma vez que enfrentam desafios

similares aos apresentados em uma sala urbana, mas em proporções maiores. Logo, sua formação é colocada à prova. Para Freire (1996, p. 92): “O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe”. Esse pensamento vem ao encontro da necessidade do professor de estar em constante formação, isto é, um professor atento à sua formação tem embasamento para lidar com os desafios postos em sala de aula.

Pensando nesta perspectiva, Gimenez e Silva (2014) trazem para o debate algumas considerações em torno de princípios a serem considerados em programas de formação docente, nos quais indicam aspectos como reconhecimento de saberes docentes, desenvolvimento de uma prática reflexiva, promoção da emancipação intelectual e formação continuada focada na prática, com um olhar voltado à profissionalização.

Entretanto, o professor em uma escola do campo tem seu desafio aumentado ao trabalhar em salas multisseriadas. Para Janata e Hanhaia (2015), uma classe multisseriada é a organização de uma sala de alunos com diferentes idades e tempos pedagógicos

(série/ano) agrupados sob a responsabilidade de um único docente.

Segundo Santos e Moura (2016) outro fator a ser observado em relação à multisseriação, é a dificuldade na dinâmica do fazer docente, pois as concepções que influenciam a formação docente são fortemente influenciadas pela seriação. Em parte isto aconteceria pelo fato das concepções que norteiam a escola partirem de uma concepção linear de conhecimento, identificada pela existência pré-requisitos de conteúdos (Gimenez & Silva, 2014). Esta condição contribuiria para deixar precário o processo pedagógico, aumentando o fracasso escolar e a exclusão da população do campo. Neste contexto, as classes multisseriadas evidenciam a necessidade de desenvolver uma formação docente que considere as especificidades presentes nessas turmas.

As questões apresentadas reforçam a necessidade de uma formação pautada nessa realidade. Além disso, particularidades típicas dos municípios distantes dos grandes centros urbanos apontam para uma dificuldade docente em lidar com essa heterogeneidade presente nessas salas e sinalizaram a falta de formação que contemple essas especificidades.

Em face dessas constatações, assume-se a necessidade de um modelo de

formação que respeite a especificidade do campo e que não necessariamente tomem como base os modelos da cidade, o que corresponderia a uma falta do devido zelo com a escola e a população do campo. Em linhas gerais, embora ainda prevaleça no modelo atual esta falta de atenção, existe uma resistência que sempre busca possibilidades e que, de acordo com Arroyo (2010, p. 15), “A experiência das classes multisseriadas têm muito a nos ensinar. Há sinais de vida, de resistência, de vontade de fazer diferente”.

Cumpre destacar que as dificuldades impostas pelos contextos das salas multisseriadas contribuem para mascarar pontos frágeis dos programas de formação de professores. Em linhas gerais, aponta-se que o fracasso escolar evidenciado junto ao corpo discente deve-se à heterogeneidade dos grupos. Uma série de trabalhos de pesquisa realizados em países como o Brasil, Uruguai e Argentina, bem como, em países da Europa que também se defrontam com esta realidade, indicam que esta problemática estaria ancorada em dificuldades na base da formação dos docentes. Recentemente, Barbosa & Rosset (2017) ressaltaram uma série de avanços e uma gradual consolidação da educação do campo na América latina. Esses avanços são caracterizados pela ruptura das barreiras locais e regionais e pelo

estabelecimento de um diálogo orientado às aprendizagens e movimentos sociais. Contudo, reconhece-se que muitas das dificuldades evidenciadas ainda dependem de se revisituar a formação atribuída aos professores.

Isto posto, iniciou-se uma reflexão sobre as demandas efetivas sobre a formação de professores na cidade de Eldorado/SP. Em especial, almejou-se uma proposta de formação em roda a qual teve como ponto de partida apontamentos realizados pelos próprios professores acerca de seus dilemas cotidianos e sobre as possíveis contribuições dos colegas mais experientes para a resolução de seus problemas.

Proposta de formação do professor em roda

Na perspectiva da educação do campo, a formação continuada deve ser voltada aos interesses sociais, culturais e econômicos dos povos que habitam o campo, acolhendo suas diferentes histórias, conforme Batista e Costa (2010). Já segundo Freire (2008, p. 14):

É neste sentido que reinsisto em que formar é muito mais do que treinar o educando no desempenho de destrezas, e por não dizer também, da quase obstinação com que falo de meu interesse por tudo o que diz respeito aos homens e mulheres, assunto de que saio e a que volto com

o gosto de quem a ele se dá pela primeira vez.

A formação vai muito além do puro e simples treino de alguma habilidade, e o educado deve ter clareza disso. O ato de formar é uma ação que exige responsabilidade ética, sendo esta de natureza humana (Freire, 2008).

Como já fora abordado anteriormente, a proposta de formação em roda tem por objetivo atender à demanda de formação continuada dos docentes que atuam em salas multisseriadas. A expectativa em relação à formação em roda é a oportunidade de “formar-se ao formar” nesse processo, ao discutirmos sobre a formação de professores educadores em Roda, há uma experiência que pode ser recriada e reinventada em outros contextos (Albuquerque & Galiazzzi, 2011).

À vista disso, Freire (1987) sinaliza que, na teoria dialógica de ação, os sujeitos se encontram para juntos transformarem o mundo em colaboração. Assim, ainda de acordo com Freire (1987, p. 96), “não há, portanto, na teoria dialógica de ação, um sujeito que domina pela conquista e um objeto dominado. Em lugar disso, há sujeitos que encontram a pronúncia do mundo, para a sua transformação”.

O entendimento é o de que é necessário superar o individualismo pelo acolhimento de posturas e modos de vida

mais coletivos, apoiados em experiências de docentes que socializam condutas no propósito de somarem com práticas pedagógicas de outros professores, que também buscam o sucesso de seus alunos em salas multisseriadas.

Trazemos Albuquerque e Galiazzzi (2011, p. 388) que nos dizem que:

As Rodas de Formação se destacam pela qualidade das partilhas entre os participantes. Nessa Roda, todos têm algo a ouvir e algo a dizer. Essa configuração, com o objetivo de formar-se formando, nos mostra a possibilidade de construção de um espaço em que as aprendizagens se constroem por meio da relação entre os sujeitos.

Warschauer (2001) chama-nos atenção para a partilha de experiências quando afirma que o movimento de partilhar é aquele que promove a distribuição, seja de informação, do saber-fazer ou das experiências. Assim sendo, entende-se que seja fundamental promover espaços de estudo, de aprendizagens compartilhadas e que considerem o saber docente real e indicado pelo grupo de docentes, almejando um momento de reflexão coletiva.

Ainda em consonância com Warschauer (2001), defender a formação de professores por meio de momentos de partilha entre os pares no espaço escolar, não exclui os pesquisadores, que seriam também o suporte teórico necessário a todo

o processo, dando embasamento às rodas de conversas, alimentando as práticas docentes.

Resultados e discussão

Os resultados apresentados referem-se ao processo de reflexão sobre o exercício da docência nas escolas do campo; bem como à elaboração de uma proposta de intervenção. Ela correspondeu a uma formação em roda e resultou na materialização dos resultados em um diário coletivo, baseado nos registros do processo de formação. A construção do referencial teórico apoiou-se em pesquisa bibliográfica, artigos, entre outros, com referência nos autores: Freire (1996), Caldart (2011), Molina (2008), Hage (2010), Arroyo (2011), Tardif (2002) e Warschauer (2002), entre outros.

A proposta de formação em roda de conversa teve como propósito atender aos apontamentos dos professores da rede do município de Eldorado que participaram da pesquisa. Em geral, os docentes participantes da pesquisa, em seu total de seis, sinalizaram que as formações atuais não contemplam as necessidades pedagógicas apresentadas em uma sala multisseriada. Mais especificamente, os mesmos identificaram que no início não eram identificadas ações sistematizadas de

apoio aos professores, o que resultava num sentimento de isolamento. Isto pode ser constatado pela argumentação do professor

Na minha época...nem falavam em multisseriada...foi na prática mesmo, ouvindo os colegas e tentando criar métodos para me ajudar (P2, 2º/3º ano).

Além disso, identificou-se também que, informalmente, os próprios professores buscavam alguma forma de cooperar e de se organizar. Este fator foi considerando marcante na fala do professor 2.

La atrás.... quando eu comecei.. foi uma amiga que foi me dando uns toques de como funcionava a sala multisseriada, pois a gente fica isolada e sem ninguém para apoiar a gente com as dúvidas do pedagógico, mas eu tive sorte de ser acolhida por ela que tinha muito mais tempo com sala multisseriada e facilitou muito minha prática em sala de aula (P2, 2º/3º ano).

Todos eles também revelaram que um dos pontos aspectos positivos presentes em suas práticas foi a orientação de colegas mais experientes. Ao se propor a formação continuada em formato de roda, pretendeu-se considerar esses dois aspectos, pensando em uma alternativa de formação e legitimando o que já acontecia, promovendo um momento de troca de experiências, isto é, partilha de boas práticas.

Evidenciou-se ainda que, a interação com colegas mais experientes é de suma importância. Outro aspecto abordado pelos docentes foi que se sentiram mais apropriados do projeto, uma vez que a heterogeneidade das turmas, entre outras questões inviabilizaria orientar um programa de formação com base nos preceitos das escolas urbanas. Em outras palavras, parece existir no grupo um sentimento de apropriação em relação ao projeto pedagógico e uma preocupação em relação ao aprendizado do aluno, bem como, o quanto isto é importante para dignificar o professor.

Boa vontade e querer que seus alunos aprendam... e dizer: eu dou conta e meus alunos dão conta...tem que trabalhar sua auto estima e a auto estima dos alunos (P3, 1º/2º/3º ano).

A ideia de apropriação em relação à proposta, inexoravelmente, está sintonizada com uma intervenção que implica numa ruptura com o modelo tradicional e que conduz a uma reflexão sobre as finalidades do projeto como um todo.

Esses dados corroboram as premissas que nos levam a refletir sobre a necessidade de insubordinação ao modelo seriado urbano. Assim, como propõe Hage (2011), discutir o enfrentamento de problemas que envolvam as classes

multisseriadas implica em desenvolver uma intervenção sem recorrer à implantação de modelos de realidades urbanas, assumindo a heterogeneidade presente nas turmas.

Ao construir preposições que envolvam o sujeito do campo e classes multisseriadas, Hage (2011) aponta que esta disposição:

Implica, também, realizar uma “escuta sensível” ao que os professores e estudantes vêm realizando no cotidiano da escola, destacando as atividades bem-sucedidas, valorizando as boas práticas educativas, e refletindo sobre as experiências que não se efetivaram adequadamente, para ressignificar, com eles, os sentidos de currículo, projeto pedagógico, educação, escolas (Hage, 2011, p. 108).

De modo geral, os participantes, entenderam que o programa de formação foi desenvolvido de uma forma acolhedora, a qual levou em conta os apontamentos dos professores e as suas respectivas experiências docentes. Cumpre ressaltar ainda, o reconhecimento de que as ações de formação devam ser mesmo baseadas em discussões sobre os contextos cotidianos. Esta reflexão pode ser percebida a partir da análise das impressões do professor 1.

Em minha opinião, as capacitações voltadas às séries multisseriadas teriam que ser voltadas às ações, para melhorar a prática em sala de

aula, como divisão do tempo, estratégias para administrar diferentes matérias de cada aluno, plano de aula elaborado aproximando-se de temas e assuntos semelhantes, iguais... ou que seja, sequência de currículo, um número mínimo de alunos. Falta de tempo na escola para socializar com os colegas das mesmas séries e elaborar conteúdos (P1, 1º/2º, 3º ano).

Ao mesmo tempo, os professores entendem a necessidade de que mudanças estruturais aconteçam como um todo na própria instituição escolar. Tais mudanças envolveriam a gestão dos tempos e espaços e a própria organização dos planos de ensino dos docentes.

O formato adotado possibilitou a partilha, pois a bagagem profissional de professores mais experientes foi de muita valia em sua prática. Para elucidar essa questão, Tardif (2002, p. 113) explica que: “os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de sua tarefa cotidiana”.

Ao trazer essa questão da experiência docente que aborde os desafios dos professores em salas multisseriadas e a formação continuada que entenda a realidade do campo, a pesquisa apresentou a possibilidade de refletir sobre essas experiências e de alguma forma partilhá-las por meio de um referencial que leve em conta os depoimentos que ilustram uma

prática tão rica em um trabalho de troca de experiência, que sai da informalidade e passa para um registro (diário coletivo), ganhando o notório reconhecimento. De acordo com Araújo e Guarnieri (2010), estratégias permanentes de interação entre os docentes são formas de capacitação dos professores em serviço.

Tardif (2002) defende, ainda, que o saber do professor é heterogêneo, isto é, diversificado e que envolve o próprio exercício do trabalho, não se reduzindo a uma fonte só, mas a diversas, provenientes de variadas fontes, ao postular “nesse sentido, o saber profissional está, de certo modo, na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, etc.” (Tardif, 2002, p. 16).

A formação docente não tem uma única fonte e o processo de formação é imprescindível na prática do professor. Os docentes não podem parar de buscar novos saberes para a sua profissão, estudarem teorias novas e relacioná-las à sua prática construída dia a dia, uma vez que não se pode pensar um profissional pronto sem a troca de experiência nesse processo contínuo de formação. De acordo com Caldart (2011, p. 120), a escola é um espaço de formação humana:

Quando os educadores se assumem como trabalhadores do humano, formadores, muito mais do que

apenas professores de conteúdos de alguma disciplina, compreendem a importância de discutir sobre suas opções pedagógicas e sobre que tipo de ser humano estão ajudando a produzir e a cultivar.

Os professores devem se perceber como sujeitos de formação e transformação social, entendendo a escola como um espaço de formação humana, não somente um local de educação formal, mas um local que compreende o ser humano em suas diversas dimensões como um ser reflexivo. Conforme Perrenoud (2002) refletindo sobre a prática docente, realizamos uma ampla análise por fatores como família, cultura, prazeres e desprazeres, enfim, sobre nossa própria história.

Considerações Finais

De modo geral, o trabalho organizado por meio de rodas de conversa parece ter sido bastante efetivo no processo de formação de professores para o trabalho com salas multisseriadas, visto que os mesmos se sentiram acolhidos, bem como, perceberam a importância da troca de experiências. Além disso, os professores novatos sentiram-se mais seguros diante da oportunidade de trocar experiências com outros mais antigos.

Em parte, as contribuições desta proposta de formação são percebidas por

meio de argumentos acerca da apropriação do projeto pedagógico, distanciando-se de uma realidade típica da escola urbana, bem como, a partir da possibilidade de intensificar com docentes mais experientes.

Cumpre destacar que, em parte, o sucesso de um programa de formação baseado em roda de conversa depende fundamentalmente de um importante tema disparador, o qual deve contribuir para o estabelecimento de sentido e significado às práticas dos professores, bem como, devem vir acompanhados de um registro sistemático dos resultados das discussões, o que configura, além de um material para possíveis futuras pesquisas e compartilhamentos, mais um recurso importante de reflexão acerca da sua prática.

Finalmente, entende-se que a roda de conversa corresponde a um importante mecanismo de suporte à formação docente para o trabalho com salas multisseriadas, sobretudo ao se considerar que os programas de formação voltados à educação do campo, partem de uma concepção de formação urbana e de um paradigma linear, o qual, efetivamente não atende às demandas de contextos de inclusão social.

Referências

- Albuquerque, F. M., & Galiazzi, M. C. (2011). A formação de professores em rodas de formação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 92(231), 386-398.
- Arroyo, M., Caldart, R. & Molina, M. F. (2011). *Por uma educação do Campo*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Arroyo, M. (2010). Escola: terra de direito. In Rocha, M., Hage, M. (Orgs.). *Escola de direito: Reinventando a escola multisseriada* (pp. 9-15). Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Araujo, N., & Guarnieri, M. (2010). A proposta pedagógica da escola ativa e suas repercussões no trabalho das professoras de classe multisseriada em Mato Grosso. In Rocha, M., & Hage, M. (Orgs.). *Escola de direito reinventando a escola multisseriada* (pp. 181-192). Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Azevedo, M. A., & Queiroz, M. A. (2010). Política de educação a partir dos anos 1990 e trabalho docente em escolas multisseriadas: experiência em município de Rio Grande do Norte. In Rocha, M., & Hage, M. (Orgs.). *Escola de direito reinventando a escola multisseriada* (pp. 61-70). Belo Horizonte: Autêntica.
- Barbosa, L. P., & Rosset, P. M. (2017). Movimentos sociais e educação do campo na América Latina: aprendizagens de um percurso histórico. *Práxis Educacional*, 13(26), 22-48. DOI: <http://dx.doi.org/10.22481/praxis.v13i26.2819>
- Batista, M. S., & Costa, L. (2010). Plantando educação do campo em escolas de assentamento rural através do tema gerador. In Rocha, M., & Hage, S. (Orgs.). *Escola de direito reinventando a escola multisseriada* (pp. 251-253). Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Caldart, R. (2003). A escola do campo em movimento. Currículo sem fronteira. *Educação*, 3(1), 60-81.
- Chaves, S. (2014). Apagão docente. *Ensino Superior*, 16(184), 213-224.
- Damiani, M. (2008). Entendendo em educação e revelando seus benefícios. *Educar*, 31(1), 213-230. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13>.
- Esteves, J. M. (1992). *O mal-estar docente*. Lisboa: Escher.
- Engel, G. (2000). Pesquisa - ação. *Educar*, 16(1), 181-191. Recuperado de: http://coral.ufsm.br/righi/EPE/irineu_engel.pdf
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, SP: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Gimenez, R., & Silva, M. (2014). A formação de professores para a educação básica: revisitando concepções e práticas pedagógicas por meio do prisma de teorias da complexidade. *Revist@ Ambiente educação*, 7(2), 268-76.
- Janata, N. E., & Aianhai, E. M. (2015). Escolas/multisseriadas do campo: reflexão para a formação docente. *Educação e Realidade*, 40(3) 685-704. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623645783>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2007). Brasília, DF.
- Lapo, F. R., & Bueno, B. (2003) O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. *Cadernos de*

Pesquisa 4(118), 65-88. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-5742003000100004&nrm=iso. Acesso em: 02 fev. 2014

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.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

Lima, C. (2011). O diário em roda, roda em movimento: *formar-se ao formar professores no PROEJA* (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande.

Magalhães, L. (2010). A Lei nº 10.639/03 na educação do campo: garantindo direitos a educação do campo. In Rocha, M., & Hage, S. (Orgs.). *Escola de direito reinventando a escola multisseriada* (pp. 85-92). Belo Horizonte, MG: Autentica.

Mendes, E., Vilaronga, C., & Zerbato, A. (2014). *Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar*. São Paulo, SP: EdFSCAR.

Molina, M., & Freitas, H. (2011). Avanços e desafios na educação do Campo. *Em Aberto*, 24(85), 11-14.

Molina, M., & Freitas, H. (2006). *Educação do campo e pesquisa: questão para reflexão*. Brasília, DF: Ministério do desenvolvimento agrário.

Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Portugal: Dom Quixote.

Pereira, A. (2010). Condições de funcionamento de escolas do campo: em busca de indicadores de custo-aluno-qualidade. In Rocha, M., & Hage, M. (Orgs.). *Escola de direito reinventando a*

escola multisseriada (pp. 85-95). Belo Horizonte, MG: Autêntica.

Resolução 36/2002 do Conselho Nacional de Educação. (2002, 9 de abril). Institui Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: Presidência da República.

Santos, F., & Moura, T. V. (2010). Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre classes multisseriadas. In Rocha, M., & Hage, M. (Org.). *Escola de direito reinventando a escola multisseriada* (pp. 181-192). Belo Horizonte, MG: Autêntica.

Saviani, D. (2008). Teorias contrahegemônicas no Brasil. *Ideação* 10(2), 11-28.

Tardif, M. (2002). Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, práticas e saberes no magistério. In Candau, V. (Org.). *X Endipe, didática, currículo e saberes escolares* (pp. 112-128). Rio de Janeiro, RJ: DP&A.

Thurler, M. G. (2007). *Inovar no interior da escolar*. Porto Alegre: GrupoMed.

Warschauer, C. (2001). *Rodas em redes: oportunidades formativas na Scola e fora dela*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

Wiske, M. S., Gardner, H., Perkins, D., & Perrone, V. (2007). *O ensino para a compreensão: a pesquisa na prática*. Porto Alegre: Grupo A.

Ximenes, R., & Colares, M. L. S. (2013). Organização do espaço e do tempo escolas em classe multisseriada: na contramão da legislação. *Revista Histedbr on line*, 13(1), 90-98. Recuperado de: <http://periodicos.sbu.unicampo.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640296>

Informações do artigo / Article Information

Recebido em : 23/04/2018

Aprovado em: 09/07/2018

Publicado em:07/12 /2018

Received on April 23th, 2018

Accepted on July 09th, 2018

Published on December 07th, 2018

Contribuições no artigo: Os autores foram responsáveis pela elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do artigo, e aprovação da 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 published.

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

Conflict of Interest: None reported.

Orcid

Flaviana Maria de Oliveira

 <http://orcid.org/0000-0003-4427-8859>

Roberto Gimenez

 <http://orcid.org/0000-0002-4953-5941>

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Oliveira, F. M., & Gimenez, R. (2018). Educação do Campo: uma proposta de formação de professores para classes multisseriadas em formato de roda. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 3(3), 1084-1104. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n2p1084>

ABNT

OLIVEIRA, F. M.; GIMENEZ, R. Educação do Campo: uma proposta de formação de professores para classes multisseriadas em formato de roda. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 3, n. 3, set./dez., p. 1084-1104-936, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n2p1084>



Política Editorial / Editorial Policy



[PT] POLÍTICAS

[PT] Foco e Escopo da Revista

A REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO - RBEC, de periodicidade quadrimestral publica Artigos originais resultantes de pesquisas teóricas e/ou empíricas, Dossiês Temáticos, Ensaios, Entrevistas e Resenhas de temas vinculados à Educação do Campo sob diferentes campos da pesquisa, como: **História da Educação do Campo; Movimentos Sociais; Políticas Públicas; Povos Indígenas e Educação; Formação Docente; Jovens e Adultos do Campo; Didática e Práticas Pedagógicas em Artes e Música; Arte na Educação do Campo; Interculturalidade na Educação do Campo; Pedagogia da Alternância; Questão Agrária e Campesinato.**

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

A Revista Brasileira de Educação do Campo é uma publicação quadrimestral do Departamento de Educação do Campo, Curso de Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Artes e Música, da Universidade Federal do Tocantins, câmpus de Tocantinópolis. **Publica textos em português, espanhol e inglês.**

A revista recebe os manuscritos em fluxo contínuo. É um periódico científico de acesso aberto e gratuito, sem taxas de submissão e de publicação dos textos submetidos à Revista.

Na seção de *Artigos*, serão publicados artigos originais, realizados ou em andamento, sob diferentes temas referentes à Educação do Campo, além de revisões de literatura de pesquisa educacional. Na seção *Ensaios*, serão publicados textos ensaístas de temas relacionados à Educação do Campo. Na seção *Resenhas*, serão publicadas resenhas de livros publicados nos últimos três anos, de temas pertinentes à Educação do Campo, e Educação em geral. Na seção *Dossiês Temáticos*, serão publicados grupos de artigos temáticos relacionados a um dos campos da pesquisa da Revista Brasileira de Educação do Campo. Na seção *Entrevistas*, serão publicadas entrevistas de professores/pesquisadores com relevante experiência e contribuição no campo da pesquisa em Educação do Campo e, Educação, em Geral. Além disso, o periódico reserva o direito de publicar edições especiais em seus números.

O título abreviado da revista é **Rev. Bras. Educ. Camp.**, que deve ser usado em bibliografias que citarem esta revista.

[EN] POLICY

[EN] AIMS & SCOPE

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

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

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

The abbreviated title of the journal is Rev. Bras. Educ. Camp., which should be used in bibliographies when citing the journal.

[ES] POLÍTICAS

[ES] TEMÁTICA Y ALCANCE

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

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

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

El título abreviado de la revista es Rev. Bras. Educ. Camp., Que debe ser usado en bibliografías, citando la revista.

[PT] AVALIAÇÃO PELOS PARES

Todos os textos submetidos à revista serão analisados pela equipe editorial, quanto o atendimento às normas e ao escopo da revista. Caso seja aprovado nesta primeira fase, o texto será encaminhado a dois pareceristas ou avaliadores *ad hoc* (avaliação cega por pares / *blind review*) da área de conhecimento da pesquisa, que emitirão pareceres quanto a sua aceitação ou não, visando à qualidade científica do manuscrito e relevante contribuição para a pesquisa em educação. O artigo será aprovado se receber dois pareceres favoráveis. O artigo será recusado se receber dois pareceres desfavoráveis. Caso haja um parecer favorável e outro desfavorável entre os pareceristas, o manuscrito será encaminhado a um terceiro avaliador.

O prazo para resposta da aceitação ou recusa dos manuscritos enviados a Revista Brasileira de Educação do Campo pode variar de acordo com o processo das avaliações, as quais os pareceristas ou avaliadores *ad hoc* poderão solicitar modificações e/ou correções dos textos enviados a revista pelos (as) autor (a/es).

Caso seja solicitado ao autor (a) reformular/corrigir/revisar o manuscrito, o mesmo deverá reenvia-lo no prazo máximo de 30 (dez) dias. Posteriormente, após nova reavaliação do texto feita por um parecerista ou avaliador *ad hoc*, o manuscrito passará para a etapa final, que consiste no encaminhamento para a publicação.

Os critérios de avaliação/arbitragem adotados pela Revista Brasileira de Educação do Campo são:

1. Relevância, contribuição e domínio do tema para a pesquisa científica e educacional;
2. Linguagem clara e coerência do texto;
3. Articulação entre o tema e a fundamentação teórica;
4. Coerência nas análises dos dados e na argumentação;
5. Uso da bibliografia adequada e atualizada.
6. Atendimento as normas da **APA(American Psychological Association)**

Obs. Os avaliadores deverão estar cadastrados no sistema da revista.

OBS. A Revista Brasileira de Educação do Campo se reserva no direito de publicar artigos de autores convidados. Contudo, seus manuscritos também serão avaliados no sistema *blind review*.

OBS. Textos publicados em Anais de eventos científicos, no formato Resumo ou Texto completo, deverão ser informados obrigatoriamente pelo(a) autor(a) ao Editor da revista, durante o processo de submissão do manuscrito, para avaliação.

OBS. Os Dossiês propostos por pesquisadores renomados da área educacional serão analisados pela equipe editorial da revista, visando atender os critérios de avaliação adotados pela revista. Nesse sentido, os dossiês podem ser aprovados ou recusados pelos editores da revista.

Caso algum artigo seja aprovado/aceito para ser publicado na revista e fique constatado no texto, após o aceite, plágio, fabricação de dados e informações, autoria fraudulenta entre outras práticas de má conduta científica, o artigo será recusado/rejeitado e não será publicado na revista.

Tutorial para avaliadores ad hoc/pareceristas da revista:
<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/Tutorial>

[EN] REVIEW PROCESS FOR SUBMISSIONS

All papers submitted to the journal will be analyzed by the Editorial Review Staff, aimed at checking the compliance with the guidelines and the journal's scope. If approved this first step, the text will be designated to two reviewers (Blind Review) with Research Knowledge in the area who will suggest its acceptance or not, aiming at the scientific manuscript quality and relevant contribution to the field of Education.

The deadline for acceptance or rejection response of manuscripts submitted to journal may vary according to the process of assessments, in which the reviewers may request modifications and/or corrections to be made in the texts.

The reviewer guidelines of the Brazilian Journal of Rural Education (Countryside Education) are:

1. Relevance and contribution to the theme area of scientific and educational research;
2. Clear language and coherence of the article;
3. Relationship between the theme and the theoretical foundation;
4. Consistency in data analysis and argumentation;
5. Use of appropriate and updated bibliography.

[ES] EVALUACIÓN DE MANUSCRITOS POR LOS COLABORADORES DE LA REVISTA

Los textos presentados a la Revista serán analizadas por los editores, destinadas a comprobar el cumplimiento de las normas y el alcance de la revista. Si se aprueba este primer paso, el texto será enviado a dos evaluadores ad hoc (evaluación ciega por pares) Investigación Área de conocimiento que va a dar una opinión en cuanto a su aceptación o no, con el objetivo de la calidad científica y relevante manuscrito contribución a la investigación en la educación. El plazo para la respuesta de aceptación o rechazo de los manuscritos presentados a la Revista puede variar de acuerdo con el proceso de las evaluaciones, que los revisores pueden solicitar modificaciones y / o correcciones a realizar en los textos.

Los criterios de evaluación/arbitraje adoptados por la Revista Brasileña de la Educación Rural (Educação do 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](#)

[Diadorm](#)

[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>



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) quanto 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) assuma 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, consequentemente, 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, consequentemente, para a Educação em geral.

6. No processo de submissão (envio) do manuscrito à Revista Brasileira de Educação do Campo (*on line*, pelo site da Revista, acesso com login e senha: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php?journal=campo&page=index>), deverão ser inseridas nos sistema da Revista informações como: nome (s) completo (s) do/da (s) autor (as) (es), (no máximo três), seu (s) endereço (s), filiação institucional e o email do (a) autor (a) principal para correspondência, além de seu endereço físico institucional. Essas informações não devem ser inseridas no texto, apenas no sistema da Revista.

7. Em documentos do Microsoft Office Word, a identificação do autor deve ser removida das propriedades do documento (no menu do Word > Opções do Word ou propriedades), para evitar quebra de anonimato.

8. A Revista Brasileira de Educação do Campo aceitará apenas uma publicação a cada 2 anos na revista, do (a) mesmo (a) autor (a).

9. Com o objetivo de evitar a endogenia, a Revista Brasileira de Educação do Campo não permitirá uma porcentagem maior que 20% dos manuscritos publicados a cada edição da Revista, de autores (as) oriundos da Universidade Federal do Tocantins, de quaisquer campi.

10. A revista aceita submissões de manuscritos nos idiomas português, espanhol e inglês.

11. Os textos (artigos, ensaios, resenhas, entrevistas) deverão ser submetidos pela internet, por meio do Portal: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php?journal=campo&page=index>

12. Caso o artigo, resenha, ensaio ou entrevista tenha sido publicado anteriormente em anais de eventos científicos, na forma de resumo simples ou expandido, o (a) autor (a) deverá OBRIGATORIAMENTE informar o editor e relatar essa informação no texto enviado a revista, em nota no final do texto.

OBS. Os trabalhos aceitos para publicação seguem o fluxo editorial da revista.

Na redação do artigo, devem ser observadas as seguintes informações:

1. Os artigos e ensaios deverão conter obrigatoriamente: resumo, palavras-chave; *abstract, keywords; resumen, palabras-clave;* Introdução, Desenvolvimento (discussão), Conclusão/Considerações Finais e Referências.

OBS. A tradução do resumo e do artigo para outros idiomas (inglês e espanhol), bem como da revisão gramatical, é de inteira responsabilidade de seus autores(as), e não da Revista Brasileira de Educação do Campo.

2. O título do artigo e do ensaio deve ser obrigatoriamente em português, inglês e espanhol e ter no máximo 15 palavras.

3. Para o artigo e o ensaio, o resumo, o *abstract* e o *resumen* não devem ultrapassar 200 palavras cada um, respectivamente. Deverão conter as principais informações do trabalho (problema e objetivos da pesquisa, metodologias utilizadas, contribuições/avanços para a área de pesquisa, resultados e conclusões). Devem vir acompanhados de no máximo cinco palavras-chave, separadas por vírgulas.

4. Os artigos deverão ter no mínimo 15 e não deverão ultrapassar 25 páginas, incluindo figuras, quadros, tabelas e referências. Deverão ser escritos utilizando o processador de texto do Windows (Word), *Times New Roman*, fonte 12, espaço 1,5 entre linhas e margens: inferior, superior, esquerda e direita de 2,5cm. Todas as páginas devem ser numeradas sequencialmente. Os ensaios deverão ter no mínimo 12 páginas e não exceder 15 páginas.

Obs. Tamanho do papel: A4.

5. São aceitas figuras coloridas (fotos, desenhos, mapas). No entanto, deverão ter uma resolução de 300dpi, preferencialmente gravadas no formato JPG e tamanho 12cm x 8,5cm. Devem ter títulos/referências/fontes abaixo das figuras e serem numeradas sequencialmente em algarismos arábicos, quando referidas no corpo do texto.

OBS. No caso de utilização de imagens (fotografias, figuras etc.) a responsabilidade pelos direitos de reprodução será exclusivamente dos(as) autores(as), e não da Revista Brasileira de Educação do Campo.

6. As citações com menos de 40 palavras devem estar entre aspas e incorporadas no parágrafo, no corpo do texto. As citações com mais de 40 palavras devem vir em parágrafo separado, com recuo de 1,5cm na margem esquerda, tamanho 11, sem aspas. Ambas as citações devem seguir as normas da APA (*American Psychological Association* (APA) - 6. ed. no item "Modelos de Referências e Citações" dessas diretrizes (logo abaixo).

OBS. Caso necessite suprimir um texto durante uma citação, usa-se três reticências: ... e não [...]. Exemplo: Segundo Farias (2000, p. 45) a necessidade da arte...é relevante para a sociedade". Utiliza-se [] apenas quando for inserir um texto ou palavra dentro da citação.

7. Quando realmente for necessário, as notas deverão ser inseridas no fim do texto (notas de fim) do documento e devem ter caráter explicativo. Devem ter tamanho (fonte) 10 e não excederem três linhas.

8. O arquivo contendo o trabalho (artigo, ensaio, resenha, entrevista) a ser anexado (enviado)

pelo sistema da Revista (site da revista) durante a submissão *on line* não deverá ultrapassar o tamanho de 2MB, nem poderá ser acompanhado com qualquer tipo de informação que comprove a autoria do trabalho. É preciso manter o anonimato do (s) autor (es) no corpo do texto e nas figuras, tabelas etc.

9. As Resenhas e entrevistas podem ser enviadas sem seguir as normas de formatação estabelecidas pela Revista. Caso sejam aprovadas, serão adequadas às Normas da Revista Brasileira de Educação do Campo.

10. Caso seja incluídos links no corpo do texto, o mesmo deve seguir o procedimento no Word: “inserir hiperlink”, e deve estar ativo.

11. Os textos (artigos, ensaios, resenhas, entrevistas) deverão ser submetidos pela internet, por meio do Portal: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php?journal=campo&page=index>

12. Caso o artigo, resenha, ensaio ou entrevista tenha sido publicado anteriormente em anais de eventos científicos, na forma de resumo simples ou expandido, o (a) autor (a) deverá OBRIGATORIAMENTE informar o editor e relatar essa informação no texto enviado a revista, em nota no final do texto.

OBS. Os trabalhos aceitos para publicação seguem o fluxo editorial da revista.

Na redação do artigo, devem ser observadas as seguintes informações:

1. Os artigos e ensaios deverão conter obrigatoriamente: resumo, palavras-chave; *abstract, keywords, resumen, palabras-clave*; Introdução, Desenvolvimento (discussão), Conclusão/Considerações Finais e Referências.

OBS. A tradução do resumo e do artigo para outros idiomas (inglês e espanhol) é de inteira responsabilidade de seus autores(as), e não da Revista Brasileira de Educação do Campo.

2. O título do artigo e do ensaio deve ser obrigatoriamente em português, inglês e espanhol e ter no máximo 15 palavras.

3. Para o artigo e o ensaio, o resumo, o *abstract* e o *resumen* não devem ultrapassar 200 palavras cada um, respectivamente. Deverão conter as principais informações do trabalho (problema e objetivos da pesquisa, metodologias utilizadas, contribuições/avanços para a área de pesquisa, resultados e conclusões). Devem vir acompanhados de no máximo cinco palavras-chave, separadas por vírgulas.

4. Os artigos deverão ter no mínimo 15 e não deverão ultrapassar 25 páginas, incluindo figuras, quadros, tabelas e referências. Deverão ser escritos utilizando o processador de texto do Windows (Word), *Times New Roman*, fonte 12, espaço 1,5 entre linhas e margens: inferior, superior, esquerda e direita de 2,5cm. Todas as páginas devem ser numeradas sequencialmente. Os ensaios deverão ter no mínimo 12 páginas e não exceder 15 páginas.

Obs. Tamanho do papel: A4.

5. São aceitas figuras coloridas (fotos, desenhos, mapas). No entanto, deverão ter uma resolução de 300dpi, preferencialmente gravadas no formato JPG e tamanho 12cm x 8,5cm. Devem ter títulos/referências/fontes abaixo das figuras e serem numeradas sequencialmente em algarismos arábicos, quando referidas no corpo do texto.

OBS. No caso de utilização de imagens (fotografias, figuras etc.) a responsabilidade pelos direitos de reprodução será exclusivamente dos(as) autores(as), e não da Revista Brasileira de Educação do Campo.

6. As citações com menos de 40 palavras devem estar entre aspas e incorporadas no parágrafo, no corpo do texto. As citações com mais de 40 palavras devem vir em parágrafo separado, com recuo de 1,5cm na margem esquerda, tamanho 11, sem aspas. Ambas as citações devem seguir as normas da APA (*American Psychological Association* (APA) - 6. ed. no item "Modelos de Referências e Citações" dessas diretrizes (logo abaixo).

OBS. Caso necessite suprimir um texto durante uma citação, usa-se três reticências: ... e não [...]. Exemplo: Segundo Farias (2000, p. 45) a necessidade da arte...é relevante para a sociedade". Utiliza-se [] apenas quando for inserir um texto ou palavra dentro da citação.

7. Quando realmente for necessário, as notas deverão ser inseridas no fim do texto (notas de fim) do documento e devem ter caráter explicativo. Devem ter tamanho (fonte) 10 e não excederem três linhas.

8. O arquivo contendo o trabalho (artigo, ensaio, resenha, entrevista) a ser anexado (enviado) pelo sistema da Revista (site da revista) durante a submissão *on line* não deverá ultrapassar o tamanho de 2MB, nem poderá ser acompanhado com qualquer tipo de informação que comprove a autoria do trabalho. É preciso manter o anonimato do (s) autor (es) no corpo do texto e nas figuras, tabelas etc.

9. As Resenhas e entrevistas podem ser enviadas sem seguir as normas de formatação estabelecidas pela Revista. Caso sejam aprovadas, serão adequadas às Normas da Revista Brasileira de Educação do Campo.

10. Caso seja incluídos links no corpo do texto, o mesmo deve seguir o procedimento no Word: "inserir hiperlink", e deve estar ativo.

PADRÕES DE REFERÊNCIAS E CITAÇÕES

1. As referências deverão vir após o texto, serem organizadas em ordem alfabética e alinhadas à esquerda. Deverão se basear na norma da *American Psychological Association* (APA) - 6. ed., para melhor indexação e internacionalização do periódico. Todos os(as) autores(as) utilizados no trabalho obrigatoriamente deverão ser citados nas referências.

2. EM CITAÇÕES NO CORPO DO TEXTO:

Para um autor: Costa (2015) ou (Costa, 2015);

Para dois autores: Barbosa e Oliveira (2012) ou (Barbosa & Oliveira, 2012);

Para três autores: Silva, Freire e Araújo (2009) ou (Silva, Freire & Araújo, 2009); ou, usar et al. se os autores estiverem dentro de parenteses.

Para mais de três autores: Silva et al. (2008) ou (Silva et al., 2008).

3. NAS REFERÊNCIAS:

ARTIGOS DE PERIÓDICOS/REVISTAS CIENTÍFICAS

Um autor

Vieira, D. (2015). História da Educação. *Educação e Social*, 37(1), 4-24.

(Obs. o número 37 se refere ao volume da revista/periódico, e o 1 ao número da revista/periódico).

Dois autores

Moreira, D., & Silva, M. (2014). Arte-Educação. *Revista Arte*, 37(1), 344-355.

Três autores

Silva, D., Oliveira, H. Souza, M., & Fonseca, S. (2013). Educação do Campo. *Revista Social*, 12(1), 23-45.

Quatro autores

Silva, D., Oliveira, H. Souza, M., & Fonseca. (2013). História da Música. *Revista Social*, 12(1), 23-45.

Cinco autores

Silva, D., Oliveira, H. Souza, M., Farias, M., & Fonseca. (2013). História da Música. *Revista Social*, 12(1), 23-45.

Seis ou mais autores

Silva, D., Oliveira, H. Souza, M., Farias, M., Fonseca, H., & Fonseca. (2010). História da Sociedade. *Revista Social*, 9(1), 33-47.

Silva, D., Oliveira, H. Souza, M., Farias, M., Fonseca, H., & Fonseca...Pereira, A. (2010). Perspectivas da Educação do Campo. *Revista Estadual*, 3(1), 22-33.

(Neste caso, na referência coloca-se até 7 autores. Se tiver mais de 8 autores, coloca-se os 6 primeiros, depois reticências e, posteriormente, o último autor)

Autoria Desconhecida

O problema do método. (2010). São José dos Campos: Editora da Cidade.

(Neste caso, quando não há autor, a referência deve-se iniciar pelo título, em itálico. A citação no corpo do texto deve vir com esse título em itálico ou entre aspas).

Com autor (a) organizador (a) de livro

Silva, D. (Org.). (2016). História da arte. São Paulo: Fonseca e Silva.

Artigo com DOI

Soares, A. B. (1990). Visualidade camponesa. *Tocantinense*, 12(35), 199-228.
DOI:xxxxxxxxxxxxxxxxxx. (no lugar do "x", colocar o DOI).

ARTIGO ACEITO PARA PUBLICAÇÃO, MAS AINDA NÃO FOI PUBLICADO

Borges, A. (no prelo). A novidade camponesa. *Revista Científica*. Recuperado de: <http://fageicnbek.pdf>

TRABALHO NÃO PUBLICADO OU SUBMETIDO PARA PUBLICAÇÃO

Silva, J. (2016). *Sobre métodos de leituras visuais*. Manuscrito submetido para publicação.

(Neste caso, não se coloca o nome do periódico/revista ou Editora a qual foi submetido o trabalho).

OBS. Mais de 3 autores nas citações no corpo do texto, utiliza-se et al. Ex. Araújo et al. (2000) ou (Araújo, et al., 2000)

ARTIGO DE JORNAL

Freitas, A. (2000, 15 de julho). A noção da realidade. *Jornal da Cidade*, p. A1.

POSTAGEM EM BLOG

Vieira, A. (1999, 13 de julho). Sobre a luta camponesa [Web log post]. Recuperado de <http://fhqncjdjc.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; resumen, palabras-clave; Introduction, Development (discussion) Conclusion and References.
13. The title should be in Portuguese, English and Spanish and have a maximum of 15 words.
14. The abstract and resumen should not exceed 200 words. They should contain the main manuscript information (problem and objectives of the paper, the methods used, advances to the research area, main results and conclusions). They must be followed by a maximum of five keywords, separated by commas.
15. Manuscripts must be at least 15 and should not exceed 25 pages, including figures, tables and references. They should be written using the Microsoft Word processor (Word), Times New Roman, 12, spacing 1.5 between lines and the following margins: lower, upper, left and right 2.5 cm. All pages should be numbered sequentially.
16. Color pictures are accepted (photos, drawings, maps). However, they should have a resolution of 300dpi, preferably saved in JPG format, and have size 12 cm x 8.5 cm. They must have titles/references right below them and be sequentially numbered in Arabic numerals, when referred to in the text.
17. Citations should follow the APA (American Psychological Association).
18. 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.
19. 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.
20. **Manuscripts submitted to the journal should follow the APA guidelines (American Psychological Association) -6th ed.**

[EN] The Brazilian Scientific Journal of Rural Education (Countryside) receives articles, essays, reviews and interviews.

20.1. Citations in the paper, use to an author: Costa (2015) or (Costa, 2015); for two authors: Barbosa and Oliveira (2012) or (Barbosa & Oliveira, 2012); to three authors: Silva Freire and Araújo (2009) or (Silva Freire & Araújo, 2009); for more than three authors: Silva et al. (2008) or (Silva et al., 2008).

20.2. An author

Vieira, D. (2015). History of Education. *Education and Social*, 37(1), 4-24.

20.3. Two authors

Moreira, D., & Silva, M. (2014). Art Education. *Art Journal*, 37(1), 344-355.

20.4. Three authors

Silva, D. Oliveira, Souza H., M., & Fonseca, S. (2013). Music history. *Social Journal*, 12(1), 23-45.

20.5. FOUR AUTHORS

Silva, D. Oliveira, Souza H., M., & Fonseca. (2013). Music history. *Social Journal*, 12(1), 23-45.

20.6. FIVE AUTHORS

Silva, D. Oliveira, H. Souza, M. Farias, M., & Fonseca. (2013). Music history. *Social Journal*, 12(1), 23-45.

20.7. SIX OR MORE AUTHORS

Silva, D. Oliveira, H. Souza, M. Farias, M. Fonseca, H., & Fonseca. (2010). History of the Company. *Social Journal*, 9(1), 33-47.

Silva, D. Oliveira, H. Souza, M. Farias, M. Fonseca, H., & Fonseca...Pereira, A. (2010). Perspectives of Rural Education. *State Journal*, 3(1), 22-33.

AUTHOR UNKNOWN

20.8. *The problem of method*. (2010). São José dos Campos: Publisher City.

(In this case, when there is no author, reference should be initiated by the title in italics. The citation in the text should come with that title in italics or quotation marks).

WITH AUTHOR ORGANIZER BOOK

20.9. Silva, D. (Eds.). (2016). Art history. São Paulo: Fonseca e Silva.

ARTICLE WITH DOI

30.0. Smith, A. B. (1990). Peasant visuality. *Tocantinense*, 12(35), 199-228. DOI: .

ARTICLE ACCEPTED FOR PUBLICATION, BUT HAS NOT BEEN PUBLISHED

30.1. Borges, A. (in press). The peasant novelty. *Scientific Journal*. Retrieved from: <http://fageicnbek.pdf>

TEXT NOT POSTED OR SUBMITTED FOR PUBLICATION

30.2. Silva, J. (2016). *About methods for visual readings*. Manuscript submitted for publication. (In this case, do not put the name of the journal or Publisher which the work was submitted).

NEWSPAPER ARTICLE

30.3. Freitas, A. (2000, July 15). The notion of reality. *Journal of the City*, p. A1.

POSTING IN BLOG

30.4. Vieira, A. (1999, July 13). About the peasant struggle [Web log post]. Retrieved from <http://fhqncjdjc.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 afirmado 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) (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: XXXXXXXXXXXXXXXXXX. (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://fhqncjdjc.php>

PROCEDIMIENTOS DE EVENTOS (conferencias, seminarios, etc.)

Netto, G. (2005). El problema de la estética. En Actas de la 2a Jornada de Educación Uberlândia (pp. 204-220). Uberlândia, MG.

LIBRO

Silva, D. (1995). *El campesinado*. Sao Paulo, SP: Editora fuentes.

Carvalho, D., y Souza, F. (2003). *Educación Rural*. Río de Janeiro, RJ: Editorial librería.

CAPÍTULO DE UN LIBRO

Martins, H. (1980). La interpretación visual. En Souza, D. (Eds.), *Estética teorías* (pp.1-34). Sao Paulo, SP: Cortez.

Tesis o disertación

Gomes, G. H. (2016). *La ilustración campesino* (Tesis). Universidad Federal de Tocantins, Tocantins.