

Complexidade, transdisciplinaridade e ecoformação na aproximação das escolas do campo à vida no campo e às demandas globais

Cristina Pereira Vieira de Liz,¹ Marlene Zwierewicz,² Juan Miguel González Velasco³

^{1, 2} Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB). Rua Victor Baptista Adami, 800, Centro. Santa Catarina, Brasil, 89500-199. Brasil.³ Universidad Mayor de San Andrés (UMSA), Bolívia.

Autor para correspondência/Author for correspondence: crispvl85@gmail.com

RESUMO. As escolas do campo são instituições que atendem, prioritariamente, estudantes residentes em áreas rurais. Suscitam, portanto, práticas pedagógicas articuladas às demandas dos contextos locais, sem desconsiderar as demandas globais. Considerando essa necessidade, este artigo teve como propósito analisar publicações brasileiras que discutem, articuladamente, as escolas do campo e as práticas pedagógicas sugerindo uma aproximação com a complexidade, a transdisciplinaridade e a ecoformação. Por meio de uma pesquisa bibliográfica centrada na abordagem qualitativa, identificaram-se sete publicações entre os anos de 2007 e 2019, incluindo artigos científicos e trabalhos de conclusão de curso de graduação e pós-graduação. Observou-se que as publicações se aproximam dessa tríade conceitual quando valorizam a articulação das escolas do campo à vida campesina, apesar de as demandas globais e os três conceitos estarem explícitos e intencionalmente demarcados somente em uma das publicações.

Palavras-chave: Escola do Campo, Complexidade, Transdisciplinaridade, Ecoformação.

Complexity, transdisciplinarity and eco-forming in bringing rural schools closer to life in the countryside and global demands

ABSTRACT. Rural schools are institutions that primarily serve students residing in rural areas. Therefore, they raise pedagogical practices articulated to the demands of local contexts, without disregarding, however, global demands. Considering these demands, this article aimed to analyze Brazilian publications that discuss rural schools and pedagogical practices articulately and suggest an approach with complexity, transdisciplinarity and ecoformation. Through a bibliographic search centered on the qualitative approach, seven publications were identified between the years 2007 and 2019, including scientific articles and works of conclusion of undergraduate and graduate courses. It was observed that the publications approach the triad when they value the articulation of rural schools to rural life, although the global demands and the three concepts are explicitly and intentionally demarcated only in one of the publications.

Keywords: Rural School, Complexity, Transdisciplinarity, Ecoformation.

Complejidad, transdisciplinariedad y ecoformación en la aproximación de las escuelas rurales a la vida en el campo y a las demandas globales

RESUMEN. Las escuelas rurales son instituciones que prioritariamente atienden a estudiantes que residen en áreas rurales. Por esta razón, suscitan prácticas pedagógicas articuladas a las demandas de los contextos locales, pero que sin embargo no dejan de considerar las demandas globales. Considerando esta necesidad, el propósito de este artículo es analizar las publicaciones brasileñas que discuten, de forma articulada, las escuelas rurales y las prácticas pedagógicas, y que sugieren una aproximación con la complejidad, la transdisciplinariedad y la ecoformación. Por medio de una investigación bibliográfica, centrándose en el enfoque cualitativo, se identificaron siete publicaciones entre 2007 y 2019, inclusive artículos científicos y trabajos finales de grado y posgrado. Se observó que las publicaciones se aproximan de la triada cuando valoran la articulación de las escuelas rurales a la vida campesina, a pesar de que las demandas globales y los tres conceptos están explícita e intencionalmente demarcados solamente en una de las publicaciones.

Palabras clave: Escuela Rural, Complejidad, Transdisciplinariedad, Ecoformación.

Introdução

Independentemente de sua localização, toda escola comprometida com a realidade atual e com as incertezas em relação ao futuro precisa considerar as especificidades locais e as demandas globais na efetivação da prática pedagógica. Enquanto diferentes autores que pesquisam a temática das escolas do campo defendem o atendimento de demandas da realidade local, como Garbelini Neto e Silva (2019) e Garske, Castilho e Cândido (2019), outros defendem a ampliação desses estudos para que abranjam, também, as demandas globais, conforme amplamente discutido por Morin (2009, 2015), Nicolescu (2014) e Torre e Zwierewicz (2009).

Neste artigo, transita-se entre ambas as contribuições, elucidando o conceito de escolas do campo, sua historicidade, regulamentação e concepções que vêm norteando suas práticas pedagógicas. Nesse percurso, este estudo se aproxima de propostas defensoras de escolas do campo cujas práticas tenham como referencial a vida no campo e, subsequentemente, aproximem-se da tríade conceitual ‘complexidade-transdisciplinaridade-ecoformação’ como alternativa teórico-prática para vincular o local ao global e vice-versa. Objetivou-se fazer a análise de publicações brasileiras que discutam,

articuladamente, sobre as escolas do campo e as práticas pedagógicas sugerindo uma aproximação com a tríade conceitual mencionada.

Tendo como referência a pesquisa bibliográfica e a abordagem qualitativa, este trabalho priorizou publicações do século XXI e resultou no acesso a sete estudos publicados entre 2007 e 2019. Na análise, foram utilizadas quatro categorias: a) objetivo e temáticas priorizadas; b) condições mobilizadoras; c) conceito central e autores de referência; d) aproximação com a complexidade, a transdisciplinaridade e a ecoformação como alternativa para a vinculação das escolas do campo à vida no campo.

Espera-se que os resultados colaborem para ampliar as discussões acerca das escolas do campo, valorizando práticas pedagógicas precedentes e sua aproximação com perspectivas que possam colaborar para o enfrentamento das problemáticas atuais e futuras. Nesse sentido, assim como Morin e Delgado (2016), advoga-se não por uma esperança ilusória e salvadora, mas ativadora, regeneradora e compatível com a emergência de atuar.

Escolas do campo: entre regulamentações e perspectivas conceituais

Escolas do campo são definidas como instituições situadas tanto na área rural como na urbana que atendam, prioritariamente, populações do campo, conforme indica o Decreto nº 7.352/2010 (Brasil, 2010), que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Essa regulamentação define que as populações do campo são formadas não somente por agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, mas igualmente por trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos “e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural” (Brasil, 2010, p. 1).

A escola do campo surgiu com o intuito de priorizar a formação da população da área rural em relação à mão de obra para a industrialização (Brasil, 2007), pois a ênfase na origem segue privilegiando práticas pedagógicas arraigadas à urbanização, subestimando demandas e potencialidades do contexto de inserção dos estudantes. Portanto,

... é necessário superar, ainda, tanto a visão de *escolinha da zona rural*, com a formação voltada para a aceitação do modelo criado para as escolas urbanas, quanto avançar nas concepções das Políticas de

Educação do Campo, a fim de superar os entendimentos equivocados sobre a construção de um projeto de escola do campo e não apenas uma escola no campo. (Garske, Castilho & Cândido, 2019, p. 4).

Diferentemente das perspectivas que precisam envolver uma escola urbana, “pensar a escola rural é pensar o homem rural, seu contexto, sua dimensão como cidadão, sua ligação com o processo produtivo”. Nesse sentido, faz-se necessário “questionar sua ligação direta com a qualificação profissional e seu grau de comprometimento e interferência na formação sócio-política dos currículos e a forma como tem acompanhado as transformações ocorridas no campo” (Leite, 1999, p. 14).

Além dos equívocos em torno de concepções que norteiam as práticas pedagógicas nas escolas do campo, não é incomum tais instituições serem desprovidas de tecnologias, recursos socioeducacionais e possibilidades de acesso (Cavalcante, 2010). Essas condições tornam a escola do campo menos atrativas e dificultam sua valorização. Por isso, este estudo parte do princípio de que é essencial recuperar concepções sobre a escola do campo e redescobrir suas características e possíveis alternativas, estimulando, nesse processo, que suas práticas pedagógicas se

aproximem da vida no campo, considerando suas demandas atuais e as incertezas em relação ao futuro.

Observa-se que, apesar dos problemas identificados nas principais concepções norteadoras da educação do campo no contexto brasileiro, as discussões vinculadas aos preceitos pedagógicos foram assegurando alguns compromissos por parte do estado até serem consolidadas algumas bases para a modalidade. Isso ocorreu, praticamente, no final do século XX com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (Brasil, 2005). Em seu art. 28, o documento indica que:

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, 2005, p. 16).

A partir desse mecanismo legal, evidencia-se uma mudança significativa na forma de conceber essa modalidade de educação, pois adaptações se tornam necessárias para o ensino ajustar-se à

realidade do campo. Isso se desdobra em ações específicas com a finalidade de reafirmar a identidade cultural dos cidadãos do campo.

Dois anos depois da aprovação da LDBEN nº 9.394/96, criou-se a Articulação Nacional por uma Educação do Campo, entidade que passou a valorizar ações relacionadas à escolarização dos povos do campo em nível nacional, influenciando na realização de Conferências Nacionais por uma Educação Básica do Campo, sendo a primeira em 1998 e a segunda em 2004. Uma das ações decorrentes foi a criação da Coordenação Geral do Campo, órgão vinculado ao Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, estimulando a existência, em esfera federal, de um órgão específico para atender a demanda do campo de acordo com suas especificidades (Brasil, 2007).

A partir da Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008 (Brasil, 2008), a educação do campo passou a ser destinada ao atendimento das populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida. Nessa resolução, evidenciou-se que o conceito de educação do campo integra duas perspectivas: aquela da área de localização da população (populações rurais) e aquela dos grupos, povos ou

comunidades que se demarcam identitariamente. Dessa forma, delimitam-se especificidades dos grupos aos quais se destina a educação do campo (Brasil, 2008).

A partir das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNEB), delimitaram-se algumas condições funcionais às escolas do campo. Dentre essas condições, consta que “devem contemplar a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia” (Brasil, 2013, p. 53).

Além de avanços na perspectiva pedagógica, a valorização da educação do campo implica no compromisso com a formação docente e com a infraestrutura. Nesse sentido, é necessário imprimir, ainda, uma “política global, articulada, permanente, com financiamento adequado e uma gestão pública, transparente e simplificada, com controle social e, fundamentalmente, com a participação dos povos do campo e com os movimentos que articulam as suas lutas” (D’agostini, Taffarel & Santos Júnior, 2012, p. 319).

Essa perspectiva converge com as reflexões de Garbelini Neto e Silva (2019), Garske, Castilho e Cândido (2019) e Pupo (2018) sobre a importância de aprofundar a compreensão acerca dos princípios pedagógicos, epistemológicos e

democráticos que norteiam a gestão e a organização da escola do campo no Brasil. Além disso, observa-se a necessidade da construção de propostas pedagógicas que tomem como referência o fato de o processo educativo ter como horizonte a produção da vida a partir da vida no campo, numa articulação com os saberes universais historicamente sistematizados.

Considerando que, atualmente, têm sido aprovados novos documentos para nortear a educação no país, entre eles a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) e a Política Nacional de Alfabetização (PNA) (Brasil, 2019), defende-se a necessidade de recuperar concepções norteadoras da educação do campo, evitando sua desvalorização a partir deste momento da história da educação brasileira. É a partir da sistematização de duas das propostas historicamente mais latentes que se discutem condições essenciais à escola do campo na realidade atual, independentemente dos rumos tomados a partir das políticas atuais.

Concepções pedagógicas e suas implicações na educação do campo

Tecer reflexões sobre a educação do campo implica, entre outros aspectos, compreender as concepções pedagógicas que são norteadoras dessa modalidade

educativa, que se fortaleceu por meio da luta popular dos movimentos sociais e sindicais por terra, trabalho, cultura, identidade e condições adequadas à produção da vida. Caldart (2009, p. 35) reitera esse percurso, afirmando tratar-se de “um fenômeno recente da realidade educacional brasileira, que tem os movimentos sociais camponeses como principais protagonistas”.

Entre as interferências sofridas pela educação do campo no decorrer do século XX, destacam-se o movimento do ruralismo pedagógico e a proposta pedagógica do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Apesar de outras interferências, neste artigo discutem-se essas duas propostas, especialmente pela preocupação de ambas com uma educação que fixe a população do campo no campo.

O movimento pedagógico ruralista se legitimou de acordo com o contexto político e econômico da década de 1930. Em sua organização, caracterizou-se pela repulsa à acolhida de propostas pedagógicas do exterior, em razão da defesa de uma visão nacionalista e pela ideia de uma pedagogia voltada ao homem do campo (Bezerra Neto, 2016).

Esse movimento se instaurou em meio a uma série de mudanças no país ocorridas especialmente entre 1930 e 1945.

No âmbito educacional, Magalhães Junior e Varela (2016, p. 617) mencionam como exemplos dessas mudanças: “a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública no ano de 1930, o ‘Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova’ em 1932 e a promulgação da Carta Constitucional de 1934 e, posteriormente, a de 1937”. Para os autores, foi nesse processo que o movimento do ruralismo pedagógico se posicionou como uma estratégia com o intuito de proporcionar uma mudança de perspectiva com relação ao campo, caracterizando-se por um trabalho voltado às escolas tipicamente rurais.

Apesar da atenção ao âmbito rural, o movimento, igualmente, tinha como estímulo a busca por respostas ao impacto social provocado pela ampliação das cidades, pela acelerada imigração e pela incapacidade de absorção da mão de obra disponível no mercado urbano. Esse processo esteve relacionado à política econômica brasileira advinda da crise da superprodução cafeeira, que mobilizou enorme contingente do campo para as cidades (Santos & Souza, 2015).

Mesmo atento às especificidades do campo, o ruralismo pedagógico partiu do princípio de que uma proposta pedagógica voltada ao “homem do campo poderia contribuir para a sua fixação no meio rural”, mas não levou “em conta que o que

realmente poderá prender o homem à terra são as condições econômicas e as políticas implementadas para o setor e não a pedagogia” (Bezerra Neto, 2016, p. 9).

Além dessas limitações, o autor critica a formação dos profissionais para atuar na proposta, afirmando que a opção por criar escolas normais rurais voltadas à formação de docentes para atuar nas escolas do campo foi substituída pela criação de um curso de ruralismo, anexo às escolas normais já existentes. Esse curso com viés teórico-prático, segundo o autor, dar-se-ia ao término do curso normal, que tinha duração de três a quatro meses.

Uma das consequências desse tipo de formação era a incipiência de propostas que valorizassem, de fato, a pertinência do ensino nas escolas do campo. Apesar de se pautarem em estratégias para o estímulo à permanência no campo, não dimensionavam as implicações decorrentes desse processo. Se, por um lado, a intenção era fazer com que o fluxo da migração do povo campestre para a cidade diminuísse e o estímulo a esse processo fosse visto como uma forma de valorização dos produtores agrícolas (Jesus, 2005), por outro lado as implicações produtivas capitalistas reiteraram a ênfase em propostas educacionais que se distanciavam das reais necessidades e potencialidades do campo.

Entre intenções, iniciativas e limitações do movimento pedagógico ruralista e demandas urbanas da época, é necessário compreender a relevância da agricultura naquele período. Ainda considerada um símbolo de prosperidade e riqueza para o país, posicionava-se como “o meio eficaz para proporcionar o crescimento econômico brasileiro”. Assim, previa-se o perfil de um “ideal de lavrador que poderia usufruir do bem-estar resultante dos trabalhos agrícolas. Somente se beneficiaria, no entanto, o trabalhador cujos trabalhos se adequassem aos moldes e diretrizes científicas, pois dessa maneira seria possível vincular agricultura e prosperidade” (Magalhães Junior & Varela, 2016, p. 632).

Naquele momento “a educação rural era tratada com certo desprezo, sendo o professor rural visto como um nômade à espera da oportunidade de se firmar na profissão e obter um lugarzinho na primeira cidade que o acolhesse” (Bezerra Neto, 2016, p. 80). O autor menciona textos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), publicados no ano de 1950, em que essa condição de “inferioridade” é ilustrada pela ambição que tais docentes tinham de se transferirem para a cidade, mesmo quando nascidos no interior.

Em contraposição ao ruralismo pedagógico, algumas ações educativas relacionadas ao MST, à Comissão Pastoral da Terra (CPT), à Conferência Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) e ao Movimento Eclesial de Base (MEB) destacaram-se como formas de resistência especialmente no decorrer da década de 1980. Essas ações traziam ideias com o intuito de reivindicar e construir referenciais para a educação nos quais se contemplassem as particularidades do povo campestre, tais como as ligadas aos seus direitos sociais e culturais e às suas necessidades diárias (Brasil, 2007).

Apesar de algumas especificidades do foco educacional do MST, discutidas adiante, propostas elaboradas e implementadas por docentes vinculados ao movimento pedagógico ruralista persistiram nesse novo movimento. Isso fica perceptível quando o MST propõe “uma nova forma de educar a fração da classe trabalhadora que habita no campo, com conteúdos e metodologias específicos para meio rural”, mas segue fazendo “apologia de uma pedagogia que visa à fixação do homem no campo” (Bezerra Neto, 2016, p. 9).

Contudo, o MST teve como embrião a formação centrada em valores, especialmente nos “que alimentam uma visão de mundo mais ampla ou histórica, e

sustentam esta disposição de solidariedade e de espírito de sacrifício pelas causas do povo” (Caldart, 2000, p. 101). Silva e Teixeira (2012) destacam que as primeiras discussões do MST se concentravam na garantia de escola às crianças pequenas. Mas, com o desenvolvimento do próprio movimento e em decorrência das condições reais “das famílias, oriundas das lutas, dos enfrentamentos, dos violentos despejos, da perseguição por pistoleiros, polícia etc., garantir escola não só se tornou um desafio como definir que tipo de educação teriam as crianças sem terra se tornou centro dos debates” (p. 14).

Para os autores, essa ampliação se justifica pelas contradições vivenciadas pelas famílias sem terra, as quais se refletiam na escola. Além disso, eles lembram que grande parte dos docentes que atuavam no campo não era oriunda da “luta e isso contribuía muito para que os mesmos tratassem as ações dos e das sem terra como ato de vandalismo” (Silva & Teixeira, 2012, p. 14).

Para Saveli (2000, p. 20), o elemento inovador da proposta pedagógica do MST foi “o sentido de apropriação da escola pública por um movimento social organizado, com o objetivo de promover uma educação escolar intrinsecamente ligada ao seu projeto social”. Para tanto, a proposta pedagógica assentou-se em

algumas condições consideradas cruciais para o movimento. Com base nas contribuições da autora, sistematiza-se parte dessas condições a seguir:

- a aprendizagem e o ensino devem partir da realidade e se voltar a ela: esse princípio indica que aquilo que é estudado deve ter relação com a vida prática e as necessidades concretas;
- deve haver a defesa de uma educação problematizadora: assim se observa a vinculação da proposta com a perspectiva da educação libertadora de Paulo Freire, mediante a qual docentes e estudantes se posicionam como investigadores críticos da realidade;
- um currículo deve ter a realidade do estudante como ponto de partida e a prática como centro dos processos de ensino e aprendizagem: essa condição visa estimular o envolvimento em experiências de trabalho prático e com utilidade real, assim oportunizando que os estudantes se organizem, trabalhem em equipe, compartilhem tarefas, tomem decisões e resolvam problemas da própria realidade;
- a sala de aula deixa de ser o centro dos processos de ensino e

aprendizagem: há a defesa da aprendizagem em qualquer lugar, sem subestimar a relevância do uso da sala de aula como espaço para reflexão acerca do conhecimento;

- temas geradores devem ser utilizados: pelo seu potencial para envolver a realidade dos estudantes, ou seja, a realidade dos assentamentos, estimulando a construção de conhecimentos concretos e com sentido real.

Por meio de condições como essas, o MST buscou imprimir sua própria perspectiva educacional. Apesar de possíveis aproximações com o movimento pedagógico ruralista, o MST se diferenciou pela sua contestação da ordem econômica, pois sua defesa tem relação com a “construção de um projeto socialista e essa possibilidade não passava pelo entendimento dos ruralistas, que defendiam uma proposta nacionalista e capitalista” (Bezerra Neto, 2016, p. 11).

A aproximação do final da segunda década do século XXI, com todas as suas mazelas globais e locais, demanda que seja elaborado um referencial educacional que não subestime os avanços das contribuições até então propostas para a educação do campo, mas que, ao fortalecê-las ou ressignificá-las, considere a complexidade da realidade atual. Por isso,

recorre-se a conceitos que podem ser fundamentais para se pensar a escola do campo na realidade atual, especialmente em relação à pertinência do ensino em seu compromisso com o bem-estar individual, social e ambiental, tanto local quanto global.

Complexidade, transdisciplinaridade e ecoformação: conceitos para religar o currículo à realidade da escola do campo

Vivencia-se um momento histórico marcado por intolerâncias, negligências, violências, guerras, mudanças climáticas e outros conflitos e incertezas que acabam afetando o contexto educacional. Assim, Morin (2009, p. 13) afirma ser evidente a “inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas e, por outro lado, realidades ou problemas cada vez mais... globais, planetários”.

Ao destacar o desregramento ecológico, a exploração sem limites dos recursos naturais, a busca desumanizante por lucro, a exclusão e a ampliação das desigualdades sociais como problemas planetários que se capilarizam localmente, ampliando a incerteza em relação ao futuro, Morin (2015) sinaliza a relevância de superar a fragmentação dos conhecimentos e sua descontextualização

como condições fulcrais para os processos de ensino e aprendizagem (Zwierewicz, 2019). González Velasco (2017), por sua vez, afirma ser preciso religar esses conhecimentos, ou seja, estimular um processo pedagógico e didático que transite do modelo educacional tradicional a um referencial que os âmbitos local e global, de fato, necessitam.

Essa condição implica aceitar a emergência de perspectivas paradigmáticas comprometidas com a realidade atual e com o futuro. De modo semelhante, implica nortear a concepção pedagógica por conceitos ainda não considerados por muitas instituições de ensino, gestores e docentes. Entre os paradigmas possíveis, destaca-se o transcomplexo (González Velasco, 2017) ou ecossistêmico (Moraes, 2004). De acordo com esse paradigma, “não há separatividade, inércia ou passividade... Tudo está relacionado, conectado e em renovação contínua” (Moraes, 1996, p. 61).

Se considerado nas escolas do campo, esse paradigma atenderia, por exemplo, questões relacionadas ao reconhecimento das especificidades da realidade local no planejamento docente e ao desenvolvimento de propostas formativas que dinamizem a articulação entre o currículo e a realidade dos estudantes e de suas comunidades

(Almeida, 2018). Dessa forma, reafirmaria possibilidades da segunda proposta pedagógica aqui analisada, além de enaltecer a relevância da articulação dos processos de ensino e aprendizagem com a produção sustentável das comunidades rurais e outras questões consideradas emergenciais.

Em convergência com o paradigma transcomplexo, o pensamento complexo constitui “um tipo de pensamento que não separa, mas une e busca as relações existentes entre os diversos aspectos da vida” (Petraglia, 2013, p. 16). Sistematizado por Morin (Santos, 2009), o pensamento complexo se dinamiza por meio do que Petraglia (2008, p. 35) nomeia como educação complexa, cujo papel é “propiciar a reflexão e a ação de resgatar a nossa essência e a nossa humanidade, acenando com novas perspectivas de resistência, emancipação e felicidade”.

Esse tipo de pensamento supera uma visão educacional que coaduna com a cisão entre tempo e história e entre ciência e ser humano. De acordo com Petraglia (2008, p. 32), essa visão acirrou “o individualismo e, com ele, o isolamento do sujeito”. Tal cisão faz-se presente nas escolas do campo quando as propostas norteadoras da prática pedagógica priorizam referenciais que não consideram a vida campesina. Por isso, a relevância de pautar as discussões que as

envolvem no potencial de religação do paradigma transcomplexo e na necessidade de ampliar possibilidades para fortalecer a capacidade resiliente dos estudantes do campo.

Para tanto, considera-se determinante o estímulo ao pensamento complexo articulado às possibilidades oferecidas à prática pedagógica pela transdisciplinaridade, pois ela transcende a disciplinaridade para considerar o que está entre as disciplinas, além e através delas (Nicolescu, 2014). A perspectiva que suscita a relação entre o pensamento complexo e a transdisciplinaridade se justifica em razão de que ambos os conceitos aparecem como duas formas de pensamento atual, agrupados “à busca de uma perspectiva integradora do conhecimento e da realidade como reação a uma visão atomizante e fragmentada” (Espinosa Martinez, 2014, p. 46).

No caso das escolas do campo, o que está entre as disciplinas, além e através delas são as próprias pessoas que vivem no campo, seu processo produtivo, sua cultura, suas necessidades e potencialidades, além de demandas globais que se capilarizam localmente. Essa perspectiva significa não separar o humano do universo, o que implica que as áreas do conhecimento precisam se orientar pela condição humana, superando a crença de

que os conhecimentos científicos, por si só, são capazes de solucionar os problemas da realidade atual (Morin, 2009) e de enfrentar as demandas futuras.

Vale destacar que a transdisciplinaridade, especificamente, repousa de início sobre as disciplinas, mas as transcende, expressando sua essência na relação entre sujeito e objeto. Nesse sentido, fortalece “a construção de uma nova epistemologia capaz de resgatar a multidimensionalidade do sujeito, compreendido a partir de uma ontologia complexa” (Ribeiro & Moraes, 2014, p. 244), condição imprescindível ao reencontro consigo, com o outro e com a natureza, conforme proposto pela ecoformação.

Nesse processo, os fundamentos da ecoformação se constituem em “um convite para o reencontro e para o diálogo entre o natural e o cultural”, para que, ao reencontrarem a natureza, os sujeitos possam “reencontrar a si mesmos e reencontrar os outros”. Portanto, por meio da ecoformação, propõe-se que “o contato formador com as coisas, com os objetos e com a natureza... possa ser formador de outras ligações, em especial das ligações humanas” (Silva, 2008, p. 102).

A relevância da ecoformação para as escolas do campo se acentua pelo potencial oferecido para a aproximação das práticas

pedagógicas à complexidade campesina, estimulando nos estudantes uma compreensão a seu respeito, possível por meio de um pensar complexo impulsionado por currículos transdisciplinares. É na articulação da tríade complexidade-transdisciplinaridade-ecoformação, portanto, que se estimula o diálogo entre currículo e realidade, especialmente ao se dinamizar uma educação focada em sua religação à própria vida no campo, sem subestimar as demandas globais.

Metodologia da pesquisa

Para a realização deste estudo, optou-se pela pesquisa bibliográfica. Gil (2006, p. 65) lembra que, “Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas”, como é o caso desta pesquisa.

Por não pretender “numerar ou medir unidades ou categorias homogêneas” (Richardson, 2007, p. 79), utilizou-se a abordagem qualitativa. Essa abordagem oferece possibilidades à análise de relações, processos e fenômenos “que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (Minayo, 2010, p. 23).

Como fontes de pesquisa, foram selecionados artigos científicos e pesquisas

de graduação e mestrado que abordassem, concomitantemente, educação do campo e prática pedagógica, publicados no decorrer do século XXI. A partir da utilização dos descritores ‘práticas pedagógicas – escolas do campo’, localizaram-se na *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, no Google Acadêmico, na Revista Brasileira

de Educação do Campo e no Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB), da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), cinco artigos científicos, uma dissertação e um trabalho de conclusão de curso, conforme se apresenta no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Publicações analisadas.

Base	Publicação	Título	Ano
SciELO	Artigos	Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação	2007
		Pibid Diversidade e a Formação de Educação do campo	2015
Google Acadêmico	Trabalho de Conclusão de Curso	Educação do campo: um olhar nas práticas pedagógicas da sala multisseriada na Escola Municipal do Ensino Fundamental Antônio César De Carvalho, Pedras de Fogo, PB	2018
	Artigo	Tensões entre o local e o global: ruralidades contemporâneas e docência em escolas rurais	2012
Revista Brasileira de Educação do Campo	Artigo	Educação do campo, multisseriação e formação de professores	2019
		Um olhar sobre o ensino nas classes multianos	2019
UNIARP	Dissertação	Influência do Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas na transformação das práticas pedagógicas em uma escola do campo	2019

Fonte: Elaborado pelos autores.

Durante a busca, foram encontrados diversos artigos e dissertações relacionadas à escola do campo e às práticas pedagógicas nela desenvolvidas. Contudo, a maioria abordava somente uma ou outra temática. O número reduzido se justifica, portanto, pela opção de selecionar publicações que abordassem tanto as escolas do campo como as práticas pedagógicas nelas desenvolvidas.

Resultados e discussão

A reflexão sobre o estudo realizado acerca das publicações selecionadas teve como condição delimitadora quatro categorias de análise: a) objetivo e temáticas priorizadas; b) condições mobilizadoras; c) conceito central e autores de referência; d) aproximação com a complexidade, a transdisciplinaridade e a ecoformação como alternativa para a

vinculação das escolas do campo à vida no campo.

- Objetivo e temáticas priorizadas nas publicações

Apesar de discutirem sobre a escola do campo e a prática pedagógica, as publicações apresentam especificidades que abordam questões históricas sobre as

práticas educativas, tensões entre o local e o global nas rotinas das escolas do campo, possíveis diálogos entre os processos formativos e o contexto das escolas públicas, condições das salas multisseriadas e influências da formação docente nas práticas pedagógicas, conforme registrado no Quadro 2.

Quadro 2 – Objetivo das publicações.

Autor/Ano	Título	Objetivo
Antonio e Lucini (2007)	Ensinar e aprender a educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação	Resgatar questões históricas das práticas educativas que emergem das necessidades de diferentes grupos sociais ao acessarem a educação, privilegiando a educação popular como uma das matrizes pedagógicas constituintes da educação do campo.
Souza, Pinho e Meireles (2012)	Tensões entre o local e o global: ruralidades contemporâneas e docência em escolas rurais	Investigar possíveis tensões entre o local e o global no contexto das ruralidades contemporâneas, enfatizando os tempos, ritmos e espaços construídos a partir das vivências de professores e alunos na organização das rotinas de escolas rurais.
Sant’Anna e Marques (2015)	PIBID Diversidade e a Formação de Educadores do Campo	Relatar a experiência sobre a necessidade de diálogos entre os processos formativos e o contexto das escolas públicas com o intuito de levar o Pibid Diversidade para as Escolas do Campo e indígenas para fortalecer a construção de práticas pedagógicas em parceria com os sujeitos do campo.
Oliveira (2018)	Educação do campo: um olhar nas práticas pedagógicas da sala multisseriada na Escola Municipal do Ensino Fundamental Antônio César De Carvalho, Pedras de Fogo, PB	Analisar a prática educativa na sala multisseriada em seu processo de aplicação e o funcionamento das concepções teóricas e metodológicas na organização das práticas transmissoras e problematizadoras na sala de aula, na Escola Municipal Antônio César de Carvalho, localizada no sítio Aurora, em Pedras de Fogo, PB, baseando-se em uma escola de campo.
Santos (2019)	Educação do campo, multisseriação e formação de professores	Investigar a realidade das classes multisseriadas em relação à formação e às condições de trabalho dos docentes da fase inicial do Ensino Fundamental do Campo em um município baiano.
Bem e Silva (2019)	Um olhar sobre o ensino nas classes multianos	Refletir acerca da problemática das classes multianos na Educação Básica.
Almeida (2019)	Influência do Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas na transformação das práticas pedagógicas em uma escola do campo	Avaliar o potencial de um programa de formação norteado pela perspectiva transdisciplinar e ecoformadora, para a transformação da prática pedagógica e o atendimento das necessidades formativas dos docentes da Escola Municipal de Educação Básica Rodolfo Nickel, situada na zona rural de Caçador (Santa Catarina).

Fonte: Elaborado pelos autores.

As temáticas priorizadas envolvem a condição das salas multisseriadas (Oliveira, 2018, Santos, 2019, Bem & Silva, 2019) e a formação docente (Almeida, 2019, Sant'anna & Marques, 2015, Santos, 2019). As preocupações com as turmas multisseriadas justificam-se pela ausência de formação específica para os docentes, pela falta de material pedagógico adequado e pela ausência de infraestrutura básica nas escolas do campo, enquanto a preocupação com a formação deriva de reflexões como as tecidas por Bezerra Neto (2016) ao criticar um curso de ruralismo que deveria ser realizado em poucos meses e ao término do curso normal, bem como a “apologia de uma pedagogia que visa à fixação do homem no campo” (p. 9).

As questões históricas da constituição de práticas educativas são o centro da discussão do estudo de Antonio e Lucini (2007). Já a publicação de Souza, Pinho e Meireles (2012) traz possíveis tensões entre o local e o global no contexto das ruralidades contemporâneas como assunto principal. Destaca-se, ainda, que a complexidade, a transdisciplinaridade e a ecoformação constituem os temas centrais da publicação de Almeida (2018), justificando as preocupações de Pinho e de Passos (2018) de que mudanças são necessárias nas práticas educativas para que essas se pautem em múltiplos saberes

e, conforme defende González Velasco (2017), na sua religação.

- Condições mobilizadoras das publicações

As condições mobilizadoras que deram origem às publicações envolveram influências históricas, questões legais e especificidades na atuação docente. Também envolveram a formação e a análise de um programa formativo.

A publicação de Antonio e Lucini (2007) motivou-se pela análise de fatores que historicamente estão enraizados no currículo e influenciam no menosprezo aos estudantes do campo. Além disso, também busca alternativas para as práticas pedagógicas. Em contrapartida, a publicação de Oliveira (2018) sistematiza especificidades de movimentos defensores da escola do campo, observando, por um lado, a legislação que rege o ensino multisseriado e, por outro, as práticas desenvolvidas.

A publicação de Bem e Silva (2018), por sua vez, aborda os principais desafios das práticas docentes nas salas multisseriadas, pautando suas reflexões em estudos precedentes para evidenciar a necessidade de reflexão sobre o ensino desenvolvido nesses contextos. Essa condição, igualmente, evidenciou-se na publicação de Souza, Pinho e Meireles

(2012), ao sistematizarem questões sobre a formação e a atuação de docentes em escolas do campo, incluindo os tempos e os ritmos dos sujeitos, a formação dos docentes, as condições de trabalho impostas, a infraestrutura das escolas, bem como as especificidades e as singularidades desses espaços, observando suas implicações nos processos de ensinar e aprender em territórios rurais.

As demais publicações pautam-se na formação docente. A publicação de Santos

(2019) dedica-se ao levantamento de dados em escolas do campo e sua análise à luz de teorias que abordam a questão e, também, à formação. Assim também se desenvolveu o estudo de Almeida (2018), conforme se pode observar no Quadro 3. Embora com outra perspectiva, vale lembrar que a formação também integrou as discussões do artigo de Sant’Anna e Marques (2015).

Quadro 3 – Situação mobilizadora da publicação.

Autor/Ano	Situação mobilizadora
Antonio e Lucini (2007)	Retratar fatores históricos das escolas do campo enraizados nos currículos como forma de menosprezar essa classe social, buscando alternativas para valorizar as práticas docentes nas escolas do campo.
Souza, Pinho e Meireles (2012)	Sistematizar questões em torno do tempo-espaço rural com suas distintas ruralidades e os itinerários de formação-profissão docente para problematizar a questão da educação situada em espaços rurais, contemplando, entre outras questões, as condições de trabalho impostas e a infraestrutura das escolas.
Sant’Anna e Marques (2015)	Abordar questões relacionadas à formação inicial e continuada de docentes de uma escola do campo, sendo realizadas ações formativas para docentes e supervisores.
Oliveira (2018)	Sistematizar o referencial teórico-metodológico e a origem dos principais movimentos que defenderam a escola do campo, incluindo a legislação que rege o ensino multisseriado em escolas do campo, bem como as práticas desenvolvidas nessa realidade.
Santos (2019)	Sistematizar reflexões referentes à formação de docentes que lecionam em escolas do campo, especialmente nas que oferecem ensino multisseriado, a partir de dados coletados por meio de questionários e entrevistas e analisados à luz de teorias acerca da temática.
Bem e Silva (2019)	Abordar os principais desafios das práticas docentes nas salas multianos, com base em autores que tratam da temática, evidenciando a necessidade de se refletir sobre o ensino.
Almeida (2018)	Atender a demandas formativas e da prática pedagógica de docentes de uma escola do campo, por meio de um programa vinculado às escolas.

Fonte: Elaborado pelos autores.

As situações que motivaram as publicações são, portanto, diversas. Elas têm relação não somente com a concepção norteadora do ensino nas escolas do campo, mas também com a realidade que as caracteriza e com as alternativas para

sua transformação. Isso converge com as preocupações de Garske, Castilho e Cândido (2019, p. 4) sobre a necessidade “de superar os entendimentos equivocados sobre a construção de um projeto de escola do campo e não apenas uma escola no

campo”, cuja formação persiste em um referencial criado para as escolas urbanas.

- Conceito central e autores de referência

Temas geradores, problematização, pertinência do ensino, formação docente, saberes docentes, prática pedagógica, complexidade, transdisciplinaridade e ecoformação são conceitos implícitos ou explícitos nas publicações selecionadas. Uma das publicações também teve como conceito central os Projetos Criativos Ecoformadores (PCE), uma metodologia criada por Torre e Zwierewicz (2009), situada como uma possibilidade para aproximar o currículo da realidade do campo.

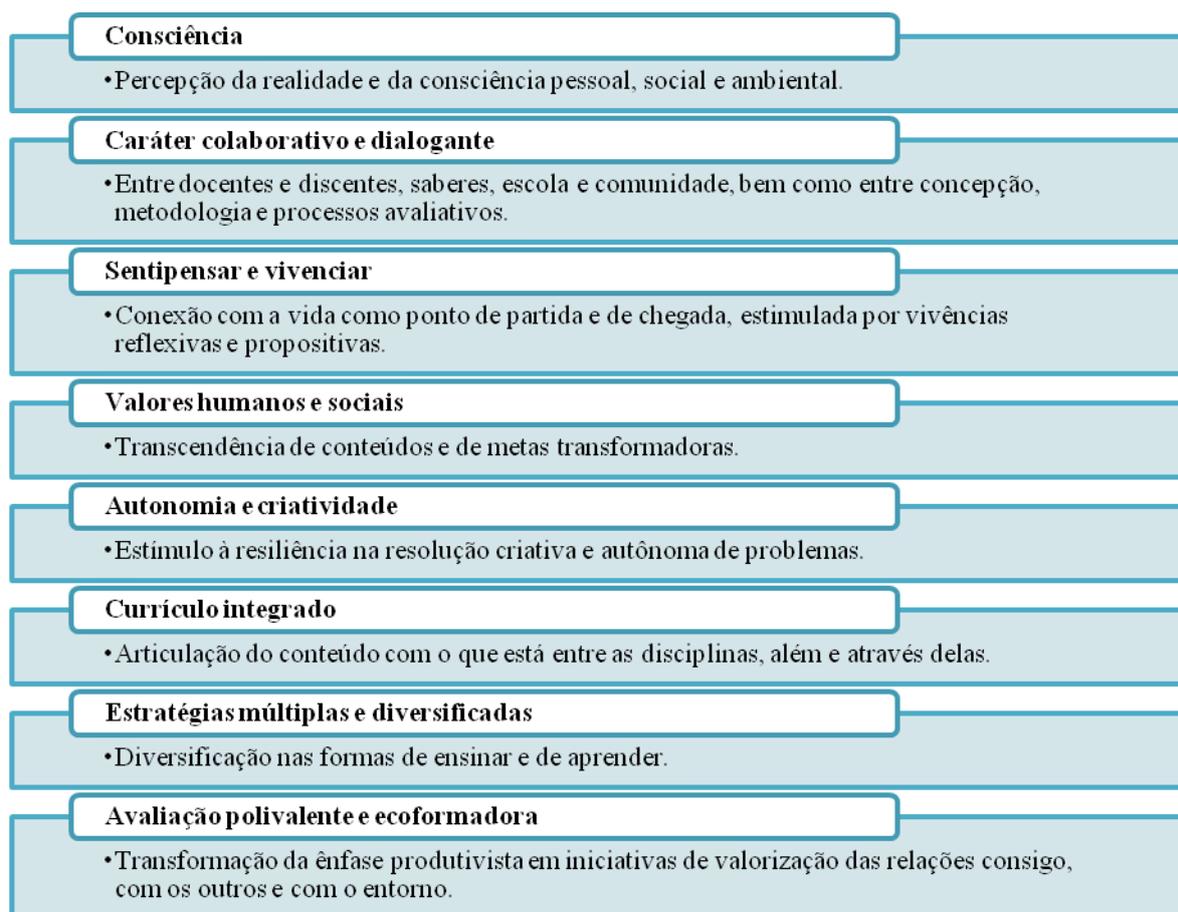
Em relação às referências, observou-se variedade, ainda que Paulo Freire tenha sido um dos autores centrais de três publicações. Ao valorizar um método de alfabetização que permite o desenvolvimento da consciência crítica e da emancipação popular, Freire (1981) estimulou a criação de possibilidades para a educação no campo. Isso se pode observar, por exemplo, quando Saveli (2000, p. 20) registrou que um elemento inovador da proposta pedagógica do MST

foi “o sentido de apropriação da escola pública por um movimento social organizado, com o objetivo de promover uma educação escolar intrinsecamente ligada ao seu projeto social”, revelando que a proposta pedagógica deve ter relação com a vida prática e com as necessidades concretas, oferecendo condições para os docentes e os estudantes se posicionarem como investigadores críticos da realidade.

- Aproximação com a complexidade, a transdisciplinaridade e a ecoformação como alternativa para a vinculação das escolas do campo à vida no campo

Em razão de o objetivo desta pesquisa envolver a análise de possíveis aproximações das publicações com a tríade complexidade-transdisciplinaridade-ecoformação, recuperam-se os conceitos didáticos da metodologia dos PCE,ⁱ sistematizados por Torre e Zwierewicz (2009) e registrados na Figura 1. Esses conceitos possibilitam a identificação de perspectivas teórico-metodológicas implícitas e explícitas nas publicações.

Figura 1 – Conceitos didáticos básicos da metodologia dos PCE.



Fonte: Adaptado de Torre e Zwierecicz (2009).

De forma geral, observou-se que as sete publicações têm, como condições determinantes para seu desenvolvimento, a historicidade das escolas do campo e a luta que elas perpassaram e perpassam a fim de continuar desenvolvendo seu trabalho e manter seu funcionamento. No interior desse movimento, evidenciam-se alternativas para as escolas do campo desenvolverem práticas pedagógicas de acordo com a realidade em que estão inseridas ou valorizarem as iniciativas que já desenvolvem.

Ainda que seis publicações não tenham se referido à complexidade, à transdisciplinaridade e à ecoformação nesse processo, buscou-se situar potenciais de aproximação à referida tríade. Observou-se, inicialmente, que somente a publicação de Almeida (2018) está explícita e intencionalmente articulada. Apesar disso, as outras publicações trazem subjacentes indicativos que caracterizam diálogos com os referidos conceitos, conforme destacado adiante.

O artigo ‘Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e

pedagógicos em relação’, de Antonio e Lucini (2007), aproxima-se dos conceitos didáticos ‘caráter colaborativo e dialogante’ e ‘currículo integrado’ por defender práticas pedagógicas definidas coletivamente e relacionadas a temas geradores vinculados à realidade local. Essa condição pode ser conferida quando os autores afirmam não caber “aos educadores a decisão preponderante, mas à instância coletiva, o que, de antemão, implica a compreensão de que a temática a ser estudada deve estar organicamente vinculada às problemáticas vividas pela comunidade” (p. 187).

O artigo ‘Tensões entre o local e o global: ruralidades contemporâneas e docência em escolas rurais’, de Souza, Pinho e Meireles (2012), aproxima-se do conceito didático ‘sentipensar e vivenciar’ ao abordar a necessidade de serem pensados espaços educativos que considerem as experiências dos sujeitos envolvidos, tendo essa condição como uma referência para apreender outros modos de ensinar e aprender. O mesmo ocorre com o conceito ‘valores humanos e sociais’, quando a publicação retrata a importância de não serem deixadas de lado as relações contemporâneas e de ser valorizada a singularidade de cada espaço de educação para que se estabeleçam e se fortaleçam as

relações entre o local e o global e entre a escola e as vidas dos sujeitos.

O artigo ‘Pibid Diversidade e a formação de educadores do campo’, de Sant’Anna e Marques (2015), por sua vez, traz em sua abordagem uma proximidade com os conceitos didáticos ‘consciência’ e ‘caráter colaborativo e dialogante’, observada quando seus autores destacam “a importância de as universidades reestruturarem os seus cursos de formação de professores, considerando que as reformulações não podem se resumir a revisões curriculares, mas devem estar inseridas numa política global” (p. 727). Essa condição é vista pelos autores como determinante para que as propostas formativas não aconteçam de forma individualizada, mas dentro de um complexo contexto social e institucional. Além disso, observa-se a aproximação com o conceito didático ‘sentipensar e vivenciar’ quando a publicação prioriza a construção de práticas alicerçadas na realidade escolar, valorizando processos de ensino e aprendizagem articulados a situações reais. Da mesma forma, é possível observar a implicação do conceito ‘estratégias múltiplas e diversificadas’ quando os autores destacam a universidade como instituição formadora de profissionais da educação e produtora de conhecimento, valorizando iniciativas

alinhadas a contribuições mais realistas, para formar educadores conectados com seus contextos e capazes de produzir conhecimentos que resultem em alternativas aos problemas da Educação Básica brasileira. Tal proximidade relaciona-se ao fato de a responsabilidade dos profissionais ser estimulada para que sejam construídas estratégias de formação ética e moral.

O Trabalho de Conclusão de Curso ‘Educação do campo: um olhar nas práticas pedagógicas da sala multisseriada na Escola Municipal do Ensino Fundamental Antônio César de Carvalho, Pedras de Fogo, PB’, de Oliveira (2018), por sua vez, traz em sua abordagem uma aproximação aos conceitos didáticos ‘caráter colaborativo e dialogante’, ‘currículo integrado’ e ‘valores humanos e sociais’. Essa aproximação ocorre quando o texto relaciona a ação docente aos acontecimentos e à vida dos indivíduos, na busca por possibilidades para a efetivação de uma educação transformadora, na qual a prática pedagógica, além de interagir com a realidade do estudante, valorize seus aspectos culturais, econômicos e sociais.

O artigo ‘Educação do campo, multisseriação e formação de professores’, de Santos (2019), denota uma aproximação com os conceitos didáticos ‘consciência’ e ‘caráter colaborativo e dialogante’, ao

registrar que a educação do campo deve ser “contrária ao modelo de educação que forma os trabalhadores camponeses apenas para atender às demandas e às exigências do capital” (p. 6). Em decorrência disso, defende que “o método pedagógico efetivo é aquele que atinge as preocupações e as necessidades dos estudantes, levando em consideração os saberes e as experiências que eles constroem nas diferentes práticas sociais e trazem para o espaço escolar” (p. 21).

O artigo ‘Um olhar sobre o ensino nas classes multianos’, de Bem e Silva (2019), traz uma aproximação com os conceitos didáticos ‘consciência’, ‘sentir, pensar e vivenciar’ e ‘currículo integrado’ ao enfatizar a importância de se estabelecerem parcerias com a comunidade na qual a escola está inserida, por meio de atividades curriculares que se relacionem com a vida diária dos estudantes, considerando a importância de se ter, como ponto de partida, o conhecimento da própria realidade. Da mesma forma, observa-se a presença do conceito ‘estratégias múltiplas e diversificadas’, quando a publicação defende que o docente “... precisa sair dos ‘muros da escola’ em busca de novos conhecimentos que são indispensáveis para sua formação”, priorizando “métodos inovadores que

contribuam com o desenvolvimento de estudantes de classes multianos” (p. 9).

A dissertação ‘Influência do Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas na transformação das práticas pedagógicas em uma escola do campo’, de Almeida (2018), conecta-se com todos os conceitos didáticos da metodologia do PCE. Para caracterizar essa aproximação, sistematizam-se trechos da dissertação, vinculando-os a cada um dos conceitos didáticos.

- *Consciência:* a pesquisa estruturou um programa com o objetivo de superar os desafios da instituição em estudo, sem desvalorizá-la, respeitando suas especificidades.
- *Caráter colaborativo e dialogante:* foram acolhidos profissionais atuantes, anteriormente, em outras escolas e que optaram por desenvolver um trabalho colaborativo, considerando a realidade local/global.
- *Sentipensar e vivenciar:* realizaram-se encontros formativos criados para o atendimento de demandas da escola e de sua respectiva comunidade. Por isso, além de fazer reflexões, os docentes colocaram em prática o que foi planejado colaborativamente,

podendo, igualmente, sentir os reflexos da formação no desenvolvimento dos estudantes, na interação com a comunidade e na difusão dos trabalhos realizados na própria escola e externamente.

- *Valores humanos e sociais:* o estudo abordou a importância de a escola participar de um programa formativo que a valorize, auxiliando-a, também, nas condições que demandem ressignificações.

- *Autonomia e criatividade:* na formação-ação, os docentes foram instigados a refletir sobre a realidade e a desenvolver possibilidades para sua valorização e sua transformação; houve também a participação dos estudantes no decorrer do projeto desenvolvido.

- *Currículo integrado:* a proposta articulou conteúdo e realidade, valorizando diferentes saberes e ampliando a pertinência do ensino e o sentido de pertencimento na escola.

- *Estratégias múltiplas e diversificadas:* observou-se essas estratégias quando, coletivamente, os docentes buscaram superar práticas tradicionais e valorizar

possibilidades transdisciplinares e ecoformadoras.

- *Avaliação polivalente e ecoformadora*: observou-se, em todas as etapas da formação-ação, especialmente quando as avaliações foram elaboradas e desenvolvidas, possibilidades para a valorização dos estudantes e da realidade em que estão inseridos, articulando os processos avaliativos à melhoria individual, social e ambiental.

A análise, com base nos conceitos didáticos da metodologia dos PCE, dimensiona o potencial de aproximação com a complexidade, a transdisciplinaridade e a ecoformação em todas as publicações, ainda que se possam considerar mais ou menos profundos os seis primeiros estudos se comparados à publicação de Almeida (2018). Para exemplificar, recuperam-se algumas condições que caracterizam essa proximidade.

As publicações que valorizaram o currículo integrado, o caráter dialogante e colaborativo, o sentipensar e vivenciar e outros conceitos didáticos da metodologia dos PCE transcendem a disciplinaridade para considerar o que está entre as disciplinas, além e através delas. Essa condição, para Nicolescu (2014), caracteriza a transdisciplinaridade. Da

mesma forma, tendem a apresentar possibilidades de valorização do diálogo com o ambiente social e natural, priorizado pela ecoformação (Santos, 2009).

Elas convergem com a necessidade, destacada por Morin (2009), de superar a inadequação entre os saberes compartimentados entre disciplinas, realidades ou problemas, que são cada vez mais globais e planetários. Esse processo é impulsionado quando se supera o pensamento reducionista, valorizando-se, em seu lugar, o pensamento complexo. Articulado à transdisciplinaridade, esse pensamento coaduna com “uma perspectiva integradora do conhecimento e da realidade como reação a uma visão atomizante e fragmentada” (Espinosa Martinez, 2014, p. 46) e se fortalece com a ecoformação, pois esta dinamiza o diálogo entre o natural e o cultural “para que, ao reencontrarem a natureza, os sujeitos possam reencontrar a si mesmos e reencontrar os outros” (Silva, 2008, p. 102).

A aproximação desses conceitos entre si aponta para uma questão central da publicação de Almeida (2018), que consiste na articulação das escolas do campo com práticas pedagógicas que efetivam a própria vida no campo, sem subestimar as demandas globais. Nesse sentido, não basta o estímulo à

permanência no campo, mas devem ser consideradas as implicações desse processo, ou seja, a própria vida no campo, como defendido por Jesus (2005), e sua relação com o contexto global.

Considerações finais

Transitar por conceitos pouco capilarizados na educação atual, sem desconsiderar os avanços conquistados pelas escolas do campo, demonstrou que, mesmo não explicitamente, há iniciativas que neles se referenciam, apesar de se dinamizarem por tendências pedagógicas que antecedem à perspectiva formada pela tríade complexidade-transdisciplinaridade-ecoformação. Nesse sentido, destaca-se a relevância de valorizar práticas pedagógicas precedentes, sem deixar de ressignificá-las com base nas demandas atuais e nas incertezas em relação ao futuro.

Para tanto, observa-se a insuficiência de práticas pedagógicas alicerçadas na ênfase de fixar a população do campo no campo, sem considerar o diálogo com suas reais condições nas discussões curriculares. Da mesma forma, o referencial de formação dos docentes para atuarem em escolas do campo se torna insuficiente quando pensado a partir de demandas urbanas.

As particularidades do povo campestre precisam constituir, portanto, o foco de religação das práticas pedagógicas e formativas das escolas do campo para a vida no campo. Nesse sentido, apesar da limitação no número de publicações, a análise indicou aspectos de convergência entre a proposta discutida por Savelli (2000) e as propostas possíveis a partir da tríade conceitual ‘complexidade-transdisciplinaridade-ecoformação’. Dentre essas proximidades, destacam-se: o interesse em promover processos de ensino e aprendizagem articulados à vida prática e às necessidades concretas da população local, a perspectiva de estimular o envolvimento em experiências de trabalho prático e com utilidade real, oportunizando aos estudantes organizarem-se, trabalharem em equipe, compartilharem tarefas, tomarem decisões e resolverem problemas da própria realidade, bem como a defesa de que se aprende em qualquer lugar, sem subestimar a relevância do uso da sala de aula.

Essas condições são valorizadas na proposta do MST e nos organizadores conceituais da metodologia dos PCE. As especificidades da tríade conceitual não consistem, portanto, em questões que fazem referência à sua intencionalidade, mas na dinâmica que, intencionalmente, promovem na prática pedagógica ao

considerar, além das demandas locais, os problemas que se ampliam globalmente.

Essa intencionalidade teórico-prática tem relação com as emergências atuais e as incertezas em relação ao futuro que requisitam, conforme registrado por Morin (2009), uma aproximação das disciplinas aos problemas planetários, que são cada vez mais amplos e profundos. Ao se capilarizarem localmente, tais problemas somente serão considerados na prática pedagógica ao se estimular um pensar complexo.

Esse processo, que depende da religação das disciplinas entre si e delas com a realidade, conforme destacado por González Velasco (2017), evidencia a relevância da transdisciplinaridade, pois esta transita por aquilo que está entre as disciplinas, através e além delas conforme defendido por Nicolescu (2014). Nesse processo, a ecoformação exerce um papel determinante não apenas por valorizar o bem-estar individual e social, mas também ambiental.

A ênfase na articulação da tríade complexidade-transdisciplinaridade-ecoformação na publicação de Almeida (2018), implicitamente presente nas demais publicações, denota que o sentido comum entre as sete publicações pauta-se no diálogo entre o currículo e a realidade, especialmente quando se dinamiza uma

educação que tenha como foco sua religação à própria vida no campo. Por outro lado, a especificidade da publicação de Almeida (2018) em relação às demais se expressa pelo seu compromisso com as demandas globais intensificadas a partir do final da primeira década do século XXI.

Referências

Almeida, A. L. R. (2018). *Influência do programa de formação ação em escolas criativas na transformação das práticas pedagógicas em uma escola do campo* (Dissertação de Mestrado). Universidade Alto Vale Rio do Peixe, Caçador.

Antonio, A. C., & Lucini, M. (2007). Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação. *Caderno Cedes*, 27(72), 177-195. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622007000200005>

Bem, G. M., & Silva, C. N. M. (2019). Um olhar sobre o ensino nas classes multianos. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 4(e5242), 1-19. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.v4e5242>

Bezerra Neto, L. (2016). *Educação rural no Brasil: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo*. Uberlândia, MG: Navegando Publicações.

Brasil. (2005). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Senado Federal. Recuperado de: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>

Brasil. (2007). *Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

- Brasil. (2008). *Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo*. Brasília, DF: MEC.
- Brasil. (2010). *Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA*. Brasília, DF: Presidência da República.
- Brasil. (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI.
- Brasil. (2017). *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base*. Brasília, DF: MEC.
- Brasil. (2019). *Plano Nacional de Alfabetização*. Brasília, DF: MEC.
- Caldart, R. S. (2000). *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Caldart, R. S. (2009). Educação do campo: notas para uma análise de percurso. *Trabalho, Educação e Saúde*, 7(1), 35-64. <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462009000100003>
- Cavalcante, L. O. H. (2010). Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 18(68), 549-564. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362010000300008>
- D'Agostini, A., Taffarel, C. N. Z., & Santos Júnior, C. L. (2012). *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo, SP: Expressão Popular.
- Espinosa Martínez, A. C. (2014). *Abrir los saberes a la complejidad de la vida: nuevas prácticas transdisciplinarias en la universidad*. Puerto Vallarta: CEUArkos.
- Freire, P. (1981). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Garbelini Neto, G., & Silva, A. S. (2019). Educação (Em Tempo) Integral: o Programa Mais Educação numa escola do campo no município de Corumbá/MS. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 4(e5387), 1-22. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.v4e5387>
- Garske, L., Castilho, L., & Cândido, C. (2019). Organização da escola do campo: concepções e expectativas de professores. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 4(e5509), 1-22. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.v4e5387>
- Gil, A. C. (2006). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo, SP: Atlas.
- González Velasco, J. M. (2017). *Religaje educativo: espacio-tiempo*. La Paz: Prisa.
- Jesus, S. M. S. A. (2005). Questões paradigmáticas da construção de um projeto de Educação do Campo. In Molina, M. C., & Jesus, S. M. S. A. (Orgs.) *Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo* (pp. 109-130). Brasília, DF: Brasil.
- Leite, S. C. (1999). *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo, SP: Cortez.
- Magalhães Júnior, A. G. M., & Varela, S. B. L. (2016). O mito do Ruralismo Pedagógico – sua concretização nos ritos vivenciados na Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte. *Cadernos de História da Educação*, 15(2), 614-633. <https://doi.org/10.14393/che-v15n2-2016-9>

- Minayo, M. C. S. (2010). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 29ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Moraes, M. C. (1996). O Paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. *Revista em Aberto*, 16(70), 57-69. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/d366/35cc8333631edbf11dec871fd303d0d3426.pdf>
- Moraes, M. C. (2004). Além da aprendizagem: um paradigma para a vida. In Moraes, M. C., & Torre, S. (Orgs.). *Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação* (pp. 19-25). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Morin, E., & Delgado, C. J. (2016). *Reinventar a Educação: abrir caminhos para a metamorfose da humanidade*. São Paulo: Pala Athena.
- Morin, E. (2009). *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução de Eloá Jacobina. 16ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil.
- Morin, E. (2015). *Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação*. Tradução de Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre, RS: Sulina.
- Nicolescu, B. (2014). Transdisciplinariedad: pasado, presente y futuro. In Martinez, A. C., & Galvani, P. (Eds.). *Transdisciplinariedad y formación universitaria: teorías y prácticas emergentes* (pp. 45-90). Puerto Vallarta: CEUArkos.
- Oliveira, M. C. M. (2018). *Educação do campo: um olhar nas práticas pedagógicas da sala multisseriada na Escola Municipal do Ensino Fundamental Antônio César de Carvalho – Pedras de Fogo – PB* (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Federal da Paraíba, Paraíba.
- Petraglia, I. (2008). *Educação complexa para uma nova política de civilização*. Curitiba, PR: Educar. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602008000200004>
- Petraglia, I. (2013). *Pensamento complexo e educação*. São Paulo, SP: Livraria da Física.
- Pinho, M. J., & Passos, V. M. A. (2018). Complexidade, ecoformação e transdisciplinaridade: por uma formação docente sem fronteiras teóricas. *Revista Observatório*, 4(2), 433-457. <https://doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2018v4n2p433>
- Pupo, M. A. (2018). Por uma Ciência popular da vida: ancestralidade e Agroecologia na formulação das Ciências da Natureza da Educação do Campo. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 3(3), 862-890. <https://doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n3p862>
- Ribeiro, O. C., & Moraes, M. C. (2014). *Criatividade em uma perspectiva transdisciplinar: rompendo crenças, mitos e concepções*. Brasília, DF: Liber Livro.
- Richardson, R. J. (2007). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3ª ed. São Paulo, SP: Atlas.
- Sant'Anna, P. A., & Marques L. O. C. (2015). Pibid Diversidade e a Formação de Educação do Campo. *Educação & Realidade*, 40(3), 725-744. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623645795>
- Santos, A. (2009). Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. In Santos, A., & Sommermann, A. (Orgs.). *Complexidade e transdisciplinaridade: em*

busca da totalidade perdida (pp. 15-38). Porto Alegre, RS: Sulina.

Santos, A. R., & Souza, M. A. (2015). Formação docente na perspectiva da educação do campo em confronto com a educação rural. In *Anais do XII EDUCERE* (pp. 37792-37808). Curitiba, PR.

Santos, J. R. (2019). Educação do Campo, multisseriação e formação de professores. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 4(e3834), 1-26. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.v4e3834>

Saveli, E. L. (2000). Proposta pedagógica do MST para as escolas dos assentamentos: a construção da escola necessária. *Publicatio UEPG*, 8(1), 19-30. <https://doi.org/10.5212/publ.humanas.v8i1.8>

Silva, A. A., & Teixeira D. R. (2012). A proposta educacional do MST e a construção da educação do campo. *Entrelaçando: Revista Eletrônica de Culturas e Educação*, 6(2), 13-28.

Silva, A. T. R. (2008). Ecoformação: reflexões para uma pedagogia ambiental, a partir de Rousseau, Morin e Pineau. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, 18, 95-104. <http://dx.doi.org/10.5380/dma.v18i0.13428>

Souza, E. C., Pinho, A. S. T., & Meireles, M. M. (2012). Tensões entre o local e o global: ruralidade contemporâneas e docência em escolas rurais. *Educação*, 37(2), 351-364. <http://dx.doi.org/10.5902/198464444128>

Torre, S. de la., & Zwierewicz, M. (2009). Projetos Criativos Ecoformadores. In Zwierewicz, M., & Torre, S. de la (Orgs.). *Uma escola para o século XXI: Escolas Criativas e resiliência na educação* (pp. 153-176). Florianópolis, SC: Insular.

Zwierewicz, M. (2019). Complexidade, transdisciplinaridade e ecoformação em pesquisas com intervenção: experiências do Mestrado Profissional da UNIARP. In González Velasco, J. M. (Org.). *Experiências educativas: saberes, ecoformación, complejidad y transdisciplinariedad* (pp. 45-55). La Paz: Prisa.

ⁱ Os conceitos didáticos da metodologia dos PCE foram sistematizados por Torre e Zwierewicz (2009) com base em reflexões sobre o paradigma ecossistêmico (Moraes, 2004) e sobre a ecologia dos saberes (Moraes, 2008).

Informações do artigo / Article Information

Recebido em : 29/01/2020
Aprovado em: 05/06/2020
Publicado em: 13/08/2020

Received on January 29th, 2020
Accepted on June 05th, 2020
Published on August, 13th, 2020

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 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

Cristina Pereira Vieira de Liz

 <http://orcid.org/0000-0003-1334-3363>

Marlene Zwierewicz

 <http://orcid.org/0000-0002-5840-1136>

Juan Miguel González Velasco

 <http://orcid.org/0000-0002-3502-2539>

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Liz, C. P. V., Zwierewicz, M., Velasco, J. M. G. (2020). Complexidade, transdisciplinaridade e ecoformação: na aproximação das escolas do campo à vida no campo e às demandas globais. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 5, e8328. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e8328>

ABNT

LIZ, C. P. V.; ZWIEREWICZ, M.; VELASCO, J. M. G. Complexidade, transdisciplinaridade e ecoformação: na aproximação das escolas do campo à vida no campo e às demandas globais. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 5, e8328, 2020. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e8328>