

PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO:

DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA
CONTEMPORANEIDADE



SÉRGIO LUIZ LOPES
ORGANIZADOR



**PRÁTICAS EDUCATIVAS NA
EDUCAÇÃO DO CAMPO:**
DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA
CONTEMPORANEIDADE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA - UFRR

REITORA

Gioconda Santos e Souza Martinez

VICE-REITOR:

Reginaldo Gomes de Oliveira

EDITORA DA UFRR

Diretor da EDUFRR

Cezário Paulino B. de Queiroz

CONSELHO EDITORIAL

Alexander Sibajev

Ana Lia Farias Vale

Cássio Sanguini Sérgio

Guido Nunes Lopes

Gustavo Vargas Cohen

Lourival Novais Néto

Luis Felipe Paes de Almeida

Madalena V. M. do C. Borges

Marisa Barbosa Araújo

Rileuda de Sena Rebouças

Silvana Túlio Fortes

Teresa Cristina E. dos Anjos

Wagner da Silva Dias



Editora da Universidade Federal de Roraima
Campus do Paricarana - Av. Cap. Ene Garcez, 2413,
Aeroporto - CEP.: 69.310-000. Boa Vista - RR - Brasil
e-mail: editora@ufr.br / editoraufrr@gmail.com

Fone: + 55 95 3621 3111

A Editora da UFRR é filiada à:



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA

**PRÁTICAS EDUCATIVAS NA
EDUCAÇÃO DO CAMPO:**
DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA
CONTEMPORANEIDADE

Sérgio Luiz Lopes
Organizador



EDUFRR
Boa Vista - RR
2015

Copyright © 2015
Editora da Universidade Federal de Roraima

Todos os direitos reservados ao autor, na forma da Lei.
A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei n. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Revisão Ortográfica

Francisca Brasileiro Heráud

Projeto Gráfico

Aline dos Santos Rodrigues

Diagramação

Aline dos Santos Rodrigues

Leonardo Vieira Velozo

Capa

Paulo Sérgio Maroti

Adaptação da Capa

Aline dos Santos Rodrigues

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal de Roraima

P912

Práticas educativas na educação do campo: desafios e perspectivas na contemporaneidade. / Sérgio Luiz Lopes, Organizador. Boa Vista : Editora da UFRR, 2015.

239 p. : il.

ISBN 978-85-8288-090-6

1- Educação ambiental. 2 - Educação no campo. 3 - Agroecologia. I. Título. II. Lopes, Sérgio Luiz (Org.).

CDU - 37.035

A exatidão das informações, conceitos e opiniões é
de exclusiva responsabilidade dos autores

SUMÁRIO

PREFÁCIO	7
Evandro Ghedin	
APRESENTAÇÃO	21
Sérgio Luiz Lopes	
CAPÍTULO I - OS DESAFIOS DO PROFESSOR DO CAMPO NA CONTEMPORANEIDADE	25
Sérgio Luiz Lopes	
CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO AMBIENTAL CAMPONESA	49
Janailton Coutinho Sinevaldo Gonçalves de Moura Leandro Pinto Xavier Lilian Silva Catenacci	
CAPÍTULO III - A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO COM FOCO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL	75
Sérgio Luiz Lopes	
CAPÍTULO IV - A PRESENÇA DA LITERATURA NO LEDUCARR: ESBOÇO DE REFLEXÃO	105
Francisco Alves Gomes	
CAPÍTULO V - VIVÊNCIAS INTERDISCIPLINARES NA FORMAÇÃO DOS LICENCIANDOS: A EXPERIÊNCIA DO PIBID DIVERSIDADE	123
Marcos Antonio Braga de Freitas	
CAPÍTULO VI - METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS EM ESCOLAS RURAIS: A REGIONALIZAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO (MD)/PARADIDÁTICO (MP) PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO	139
Paulo Sérgio Maroti	

**CAPÍTULO VII - O DESAFIO DE SER UMA PROFESSORA
DE MATEMÁTICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO 159**

Gladys Maria Bezerra de Souza

**CAPÍTULO VIII - EDUCAÇÃO AGROECOLÓGICA PELO VIÉS
LIBERTADOR: PERCEÇÃO DE PROFESSORES DE UMA
ESCOLA RURAL NO AGRESTE SERGIPANO QUANTO
À ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL 175**

Juliana Matos Oliveira

Paulo Sérgio Maroti

**CAPÍTULO IX - FORMAÇÃO DE AGROECÓLOGOS
A PARTIR DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA 221**

Janailton Coutinho

PREFÁCIO

No Brasil, a matriz epistemológica que sustenta a Educação do Campo centra-se em três perspectivas: a tradição do *pensamento pedagógico socialista*, a *Pedagogia do Oprimido* em sua relação com as experiências de *Educação Popular*, a *Pedagogia do Movimento*.

Em primeiro plano, a práxis da Pedagogia Socialista na União Soviética deu-se em função da Revolução de 1917, pois a tomada do poder precisava materializar-se em uma nova sociedade, rompendo com o período czarista e com a formação oferecida pela escola até então. A nova realidade política reconhecia a necessidade de uma escola para formar homens e mulheres trabalhadores cultos, para assumirem o controle da nova sociedade. Para isso, deveria superar o modelo feudal de formação que as poucas escolas proporcionavam aos soviéticos. Assim, intensificou-se o ensino em massa, visando a rompimento com analfabetismo e com o baixo índice de escolaridade que predominava, além da corrida pelo conhecimento científico e tecnológico para colocar a União Soviética como um país que simbolizava o avanço do socialismo.

Desta forma, a escola precisava transformar a sua estrutura, sua organização e funcionamento, envolvendo a relação entre educação e o trabalho, reforçando a dimensão pedagógica do trabalho e da organização coletiva, através da reflexão da cultura no processo histórico, associando as questões do processo de aprendizagem e ensino, tendo a psicologia sociocultural junto a outras ciências na perspectiva humanista e crítica.

O trabalho passa ser o *solo básico*, que serve como fio condutor do processo educativo-formativo na escola, que uni o ensino sem depender das disciplinas tornando-se presente nas ações pedagógicas. Assim, o método do enfoque do trabalho é a participação no trabalho ou estudo do próprio processo do trabalho; depois segue o momento da avaliação do seu trabalho como material do estudo e revisão crítica.

Nesse sentido, não há como ter uma Teoria Pedagógica Revolucionária sem instigar a reflexão da prática, ou seja, a prática centrada na realidade das comunidades. Porque os(as) professores(as) e educadores(as) tem de tomar decisões próprias de forma coletiva construindo e reconstruindo práticas e métodos de educação, rompendo com prática da execução dos manuais. Entretanto, entender que para desenvolver a educação das massas, significa compreender as lutas e os interesses de classes, para que consequentemente, se tenha consciência social de classe.

Neste método de ensino, a pesquisa é o condutor da aprendizagem. Certamente, para que seja bem sucedido, é preciso ter uma base teórica que fundamente o entendimento do processo para se chegar ao resultado. Também é importante que se tenha clareza sobre o porquê de sua realização. Para quem? Para quer? O objetivo do ensino unificado com intuito de responder a necessidade das camadas populares, para que seja construtor da nova sociedade.

O ensino tem a preocupação com a realidade e não exclusivamente nos conteúdos. O que importa é que o ensino vincula-se na superação da alienação e na busca de cultivar uma nova formação na busca do bem comum superando o individualismo e o egoísmo. Portanto, pode-

mos dizer que é o método dialético, que tem como ponto central as relações sociais possibilitando a criatividade pedagógica; enfatiza o princípio ativo e a aplicação da pesquisa escolar, no processo formativo para apropriação do conhecimento em concepções ativas, devendo estudar a realidade histórica e atual.

Por outro lado, é preciso criar escola para formar sujeitos que se tornassem condutores de uma nova vida. Assim, a escola ao preparar os educandos para uma nova realidade, poderia possibilitar a socialização do saber científico, por meio do trabalho e da convivência coletiva.

A discussão sobre a formação politécnica significa a incorporação do trabalho como princípio educativo, vinculado à produção social, em que o(a) educando(a) ao apropriar-se da teoria e da prática, passa a dominar as técnicas e as tecnologias, dos princípios da organização da cooperação social, dos *Fundamentos* sociais e éticos do trabalho na sociedade e da ciência contemporânea. Esta formação presente na escola unitária dá a possibilidade do domínio histórico e da realidade, para facilitar a compreensão do conhecimento e a existência, entre a vida e o saber de forma crítica

Em segundo plano, a Educação do Campo fundamenta-se na Teoria da Pedagogia do Oprimido e as experiências da Educação Popular, tendo como base Paulo Freire, pois a realização da prática pedagógica do oprimido proporciona a legitimação dos sujeitos do campo num projeto emancipatório e educativo.

Isso resulta da luta pela a Educação Popular enquanto Escola Pública, ou seja, educação escolar para e do povo. Deste modo, ela vem se dando na história da luta das classes, contudo teve início com a Reforma Protestante, no século XVI, com Lutero que questionava a necessidade da formação das pessoas, no sentido do domínio da leitura para poder ler o livro sagrado sem interferência de intermediários na terra. Mas também foi no final do século XVIII e no decorrer do século XIX, com resultado da Revolução Francesa que as camadas populares passam a reivindicar o acesso à escola pública, compreendendo que a escola estatal seria uma Educação Popular.

Na realidade a escola pública oferecida à população como instituição do Estado, não correspondia e nem corresponde a uma educação escolar para atender as camadas populares, por ser uma escola de ideais burgueses feitas para o povo, sem a participação da sociedade civil no processo educativo. Ficando essa escola limitada às relações pedagógicas e tendo os conteúdos escolares voltadas para as disciplinas em que se divide conhecimento em fragmentos sem entendimento do todo e desligado da realidade, centrando-se na preocupação com seus membros para convivência na sociedade e no mercado de trabalho.

No entanto, a escola pública tão desejada tornou-se um lugar de reprodução da divisão de classes, pois, ela prepara alguns para o trabalho intelectual e muitos para o trabalho manual, garantindo no seu cotidiano as desigualdades sociais como naturais. Esta divisão entre as classes sociais consolida a estrutura da sociedade vigente, além de ocupam o modo de produção na sociedade capitalista, conseqüentemente as relações sociais e de poder são definidas.

Desta forma, a escola pública reivindicada pelas classes populares passa a ser oferecida pelo Estado, institucionalizando-a como a educação oficial para a população. É evidente que com isso, institucionalizou a ciência e cultura da classe dominante, pois, a burguesia tem uma ciência, uma cultura e uma educação que são dominantes, porque ela é a classe economicamente dominante. Logo, a escola passa ser a legitimação da ideologia burguesa, pelo exercício do poder do Estado, sustentando e impondo o seu discurso como verdadeiro.

A a escola pública oferecida às classes populares tem sua abordagem na matriz da racionalidade teórica do funcionalismo, que significa moldar a prática educativa segundo a imagem e os ideais liberais, numa visão burocrática centrada no planejamento, na técnica, na otimização de recursos, colocando a escola numa posição de neutralidade social e política. Desta forma, a educação escolar se apresenta como determinante para equidade e bem-estar social contribuindo para mobilidade vertical dos indivíduos, fortalecendo a democracia liberal.

A escola liberal que aliena socialmente seus membros, também desumanizava com suas práticas pedagógicas, principalmente as Pedagógicas Liberais, em especial a Tradicional. Assim, surgem lutas pelo direito à educação, para romper com tais modelos, por vida digna, enfim, as reivindicações que são concretizadas no século XX. Dessa forma, vêm as teorias socialistas em contraposição as liberais, que propõem uma educação crítica, na perspectiva de uma formação de sujeitos que tomem em suas mãos o seu próprio destino, dando direção à construção de outro projeto social.

Assim, podemos dizer que as raízes da Educação Popular são decorrentes das experiências históricas socialistas da Europa, do Leste Europeu, como é o caso da Rússia em 1918, é de alguns países da América Latina, na Argentina em 1920, no México governo de Lázaro Cárdenas de 1934 a 1940, na Bolívia, em 1952 e de Cuba, em 1959. Tornando-se bandeira de luta, em que os intelectuais, educadores e os movimentos sociais passaram a buscar e propor uma resignificação do ato de educar e do social da educação, como um meio fundamental de produção da cidadania .

Este movimento contra-hegemônico ao liberalismo, vai orientar várias utopias para a transformação social, as quais são denominadas de projeto histórico; projeto libertador; novo contrato social; nova sociedade; sociedade justa, democrática, participativa e solidária; projeto alternativo de sociedade; sociedade sem oprimido e sem opressores; sociedade socialista.

Como é possível observar, a Educação Popular é um movimento que não é hegemônico e sim conflitante, que se divide em diversas correntes e que agregam classes populares, intelectuais comprometidos, militantes, ativistas, personalidades, organizações das igrejas, organizações de trabalhadores, movimentos populares, partidos políticos, Organizações Não Governamentais (ONGs). Todos esses segmentos tiveram e têm o papel importante para manter viva a resistência que se chama de “Movimento de Educação Popular”.

A Educação Popular na América Latina tem a finalidade de fazer com que os sujeitos envolvidos conscientizem-se de sua participação nas organizações *empoderando*-se para

construírem as mudanças sociais, política, justiça social, cultura e assegurando os seus direitos. Tendo como princípios: o diálogo, o respeito, a participação e vozes dos sujeitos.

A Educação Popular é um paradigma emancipador que envolve as dimensões: gnosiológica (interpretação crítica da realidade), política (posição diante da realidade) e prática (orienta ações individuais e coletivas), que significa uma prática social e política que envolve a subjetividade de seus sujeitos. Diante destas dimensões ela expressa: o processo de reprodução do saber das comunidades populares reconhecendo o conhecimento e o capital cultural do grupo; reconhece que o trabalho educativo é um processo de organização e de luta dos educandos para transformar a realidade. Portanto, ela é um movimento de trabalho político com as classes populares através da educação.

A Educação Popular é uma prática e uma teoria que se vincula ao ato de educar, portanto é uma concepção educativa, que envolve uma multiplicidade de ações ou práticas educativas plurais, com diferentes características e bastante diversa, orientada, entretanto, por uma intencionalidade transformadora. A Educação Popular é uma Teoria da Educação que possui uma Pedagogia própria, que está sempre em processo de revisão e (re)elaboração e que se mantém da reflexão sobre o ato de educar visando (re)orientá-lo. Possuindo assim dois aspectos presentes que são: a visão antropológica (centro é o ser humano condutor de coletivo de sua história) e a dimensão política (organização dos sujeitos para construção do poder popular e para transformação social).

A Educação Popular tornou-se também campo de estudo de intelectuais, pesquisadores, militantes políticos, educadores e educadoras populares e outros.

Uma marca desse debate se dá sobre a *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire que vem à tona a princípio com sua metodologia de ensino com alfabetização de adultos, enquanto método, numa perspectiva de emancipação da população, com toda uma abordagem ontológica e epistemológica.

A *Pedagogia do Oprimido*, é uma concepção de mundo, que supera a ideia do ser humano como ser oprimido e subserviente, rompendo com a consciência hospedeira desnaturalizando a sua condição no mundo da opressão.

Portanto, a *Pedagogia do Oprimido* não pode ser elaborada pelos opressores, uma vez que ela faz da opressão sua causa e sua práxis, que significa o engajamento na luta pela sua libertação, tendo de ser aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade.

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “convivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis.

O diálogo crítico e libertador, por isto mesmo que supõe a ação, tem de ser feito com os oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a luta por sua libertação. Não um diálogo às escâncaras, que provoca a fúria e a repressão maior do opressor.

As experiências da Educação Popular potencializou o caráter emancipador da *Pedagogia do Oprimido*, por meio de práticas pedagógicas que se propuseram a dialogicidade, tendo como essência a educação para a prática da liberdade, através do diálogo possibilitando a participação efetiva na sociedade e uma posição crítica frente ao mundo. Uma vez que o mundo só pode ser realmente compreendido na unidade dialética entre subjetividade e objetividade a questão das finalidades da ação ao nível da percepção crítica da realidade.

A *Pedagogia do Oprimido* torna-se a referência enquanto práxis do trabalho pedagógico da Educação Popular, presente nos vários movimentos sociais dirigidos por pessoas ligadas à concepção do Movimento Popular. Por ter na sua essencialidade o objetivo de formar pensamentos e subjetividades emancipadores dos sujeitos, para construção de uma nova sociedade.

Mas para se chegar a este objetivo, o percurso formativo da proposta passa pelos seguintes passos: 1) Atitude de problematizar a realidade para se chegar aos temas geradores; 2) Posição crítica diante do mundo com posicionamento ético e político; 3) Fazer a leitura do mundo de forma constante para transformá-lo; 4) Pensar criticamente e reconhecer a herança cultural do opressor para superá-lo consigo próprio principalmente; 5) Pensamento crítico é ler criticamente o mundo por conta própria; 6) Pensar criticamente vai além do cognitivo e passa pela prática para transformar; 7) A formação crítica é coletiva; 8) É fazendo autocrítica diante da realidade que se aproxima da reflexividade; e 9) Ser crítico é ter uma práxis.

Em terceiro plano, a Educação do Campo vem dos Movimentos Sociais, tendo como base as diversas experiências educativas dos próprios *movimentos*, em especial do campo. Tendo como matriz epistemológica a *Educação Popular* que é a herdeira da *Pedagogia do Oprimido*, que tem uma visão ética, política e pedagógica, que durante esses anos vem gerado reflexões, práticas e ferramentas que se construiu e se reconstrói no dia a dia dos próprios *movimentos*.

Na realidade os Movimentos Sociais, possibilitam uma práxis, por estarem numa relação dialética com suas próprias lutas, possibilitando ação-reflexão-ação.

Desse modo, os sujeitos envolvidos vão se relacionando e alterando seus comportamentos de forma coletiva que se constituem tentativas, fundadas num conjunto de valores comuns, destinadas a definir as formas de ação social e a influir nos seus resultados.

Assim, podemos dizer que neles está presente o caráter educativo de identidade própria. Por outro lado, é um campo de disputa no qual se desenrola o conflito ideológico, que apresenta um conjunto de demandas, que gera pressão/mobilização, para atender as reivindicações decorrentes das contradições sociais da sociedade.

É por meio dos movimentos sociais que se formulam as identidades, plataformas e modos de organização que expressam dinâmicas de classe, sistemas de valores, estilos de lideranças, trajetórias históricas bastantes diversas. O jogo político da transição e os desafios, riscos e limites.

Os Movimentos Sociais progressistas, com perspectivas transformadoras atuam a partir de quatro critérios: (1) As lutas de defesas das culturas locais; (2) As reivin-

dicações éticas na política e, ao mesmo tempo, exercem vigilância sobre a atuação do estado/governos; (3) Os movimentos ligados a entidades ou instituições como partidos políticos, sindicatos, igrejas, sexo, crenças, valores etc. Que são de alguma forma, relacionadas ao cotidiano das pessoas; (4) Os movimentos autônomos com capacidade para representar os movimentos nas negociações, nos fóruns de debates, nas parcerias de políticas públicas.

A presença dos movimentos sociais é permanente na história política da sociedade e, no caso aqui no Brasil, hora com fluxos e refluxos. O importante é enfatizar a força sociopolítica e o reconhecimento de que suas ações impulsionam mudanças sociais diversas. As lutas que eles constroem demarcam interesses, identidades, subjetividades e projetos de grupos sociais. Então podemos dizer que os Movimentos Sociais envolvem ações sociais por meio da organização de um coletivo, que atuam diante de um contexto social, político etc., em que a sociedade se encontra. Nesta dinâmica é que os sujeitos envolvidos no processo planejam, montam estratégias, buscam conhecimentos, participam politicamente das negociações, das mediações, de interações nas lutas e nas resistências, etc., ou seja, vivenciam um espaço de socialização de ensinar e aprender.

Para que as identidades dos sujeitos sejam mantidas e que as mudanças estruturais da sociedade vigente sejam compreendidas, o *movimento* realiza formações com seus militantes e todas as ações centram-se no *sujeito social coletivo*, ou melhor, na formação para a humanização das relações sociais, tendo a própria organização do grupo e o mundo do trabalho ligado ao processo formativo. Deste

modo, a formação do coletivo abarca as questões comuns e, até mesmo o projeto de sociedade desejada.

Os sujeitos coletivos se formam na luta e vão transformando e se transformando, aprendem e ensinam no curso das contradições, das tensões, dos conflitos, das diferenças, dos avanços, dos retrocessos, nas conquistas e nas derrotas. É nesta relação com a luta que os sujeitos nos *movimentos* materializam-se historicamente sustentando e garantindo a luta e o coletivo numa relação dialética em que ele se constitui como ser humano a sua existência.

Essas relações tornam-se possível porque a *Pedagogia do Movimento* pauta-se no trabalho como princípio educativo, por entender que o trabalho é a base da totalidade do ser humano.

Também por ser o trabalho educativo a ação que produz nas pessoas aquilo que foi produzido histórica e coletivamente pelos próprios seres humanos. Portanto, o trabalho é uma concepção histórica que se relacionada com o processo de apropriação do conhecimento, enquanto produto cultural que possibilita o ser humano atuar enquanto sujeito histórico-social, e não como sujeito abstrato.

É por meio do trabalho como prática produtiva que se sustenta a esfera do social e a esfera da cultura simbólica: a prática social pressupõe a esfera do econômico, do político e do simbólico.

Assim, o trabalho tem uma forte influência na formação humana, por ser principal motor das práticas sociais que formam o ser humano. Diante desta compreensão podemos concluir que a escola precisa interagir com a realidade dos seus sujeitos, trazendo para seu cotidiano ações pedagógicas, que reflitam o mundo dos sujeitos do cam-

po. É nesta dinamicidade que a *Pedagogia do Movimento*, trabalha com reflexões sociais e históricas, com diálogos fecundos com outras áreas do conhecimento de forma interdisciplinar e transdisciplinar.

Quando os Movimentos Sociais do Campo aderem a *Pedagogia do Movimento* como referência política e pedagógica, afirmam que são os protagonistas de um projeto de educação e de sociedade, em que suas matrizes pedagógicas estão fundamentadas na: *luta social, organização coletiva, terra, cultura e história*.

Para a Pedagogia do Movimento a Escola tem sua importância na construção do projeto político educativo de sociedade, quando ela rompe com a dormência dos processos educativos construídos para o imobilismo, para alienação e parte para a formação humana na sua totalidade.

A Pedagogia do Movimento reconhece o valor da escola e sabe que ela é um espaço de disputa permanente, uma vez que ela não foi criada para transformar e sim conservar hegemonicamente a sociedade, porém, nela se desenvolve ensino, vivencias atividades que intencionalmente muitas vezes geram aprendizagem, consolidam valores, comportamentos, saberes e relações teorias e práticas e sociais.

A isto que aqui está exposto é que exemplifica o livro: *Práticas Educativas na Educação do Campo: desafios e perspectivas na contemporaneidade*. Pois busca explicitar, no contexto de uma experiência, o modo próprio de ser da Educação do Campo em sua máxima expressão contemporânea.

Evandro Ghedin

APRESENTAÇÃO

Este livro é resultado das marcas das caminhadas dos/das professores/as do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal de Roraima – UFRR, entre os anos de 2014 e 2015; é um livro cheio de planos e de perspectivas por uma educação que seja capaz de inserir os sujeitos em um existir concreto. É um curso que nasce a partir das lutas de trabalhadores e trabalhadoras que se organizam em fins da década de 90 com o intuito de ofertar aos sujeitos do campo uma escola com potencial capaz de atender as suas especificidades. A Universidade Federal de Roraima consegue em 2010, junto ao MEC, a aprovação deste curso.

O Curso de Licenciatura em Educação do campo funciona levando em consideração algumas peculiaridades locais como: condições sócioeconômicas dos sujeitos, priorização dos alunos/as trabalhadores/as e professores/as que não possuem o ensino superior. Ao contrário dos cursos regulares da Universidade, o curso Educação do Campo funciona em dois tempos: o tempo universidade e o tempo comunidade. O primeiro momento, o tempo universidade, ocorre sempre em janeiro-fevereiro e julho-agosto. O segundo momento, o tempo comunidade, é o período em que os alunos retornam às suas comunidades e concluem as atividades didático-pedagógicas que cada professor orienta conforme os estudos teórico-práticos realizados em sala de aula (o tempo comunidade ocorre entre os meses de abril-maio e setembro-outubro de cada ano; os professores se deslocam até determinados municípios para acompanharem as atividades dos alunos). Essas atividades objetivam desenvolver o processo de reflexão

da teoria com a prática a partir de observações, pesquisas e análises de seu contexto vivencial e experiencial, à luz dos conhecimentos científicos adquiridos ao longo das aulas. A carga horária das disciplinas é de 60 horas; essas horas são distribuídas em 30-40 horas, desenvolvidas no tempo universidade (T.U.) e 20-30 horas, distribuídas no tempo comunidade (T.C.).

Notadamente a educação do campo vive, nos dias atuais e em todo o país, um tempo de novas reflexões. Assim, espera-se que todos/as envolvidos/as reflitam sobre o espaço do campo, respeitando toda a sua complexidade no que se refere a elementos de sua cultura e de seus aspectos sócio históricos. Diante das últimas transformações políticas, é importante que se examine a fundo essa discussão para que se possa conceber uma nova escola para o campo, respeitando a pluralidade dos saberes ali existentes.

Os textos que compõem essa coletânea apresentam os resultados de experiências dos professores/as do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima (UFRR), em vários momentos de suas ações pedagógicas. As temáticas são distintas mas estão voltadas para as diversas práticas educativas do campo, constituindo uma importante fonte que oferta aos profissionais da área e aos alunos/as uma compreensão das variadas trajetórias.

Há um traço marcante nos textos: a luta para que os povos do campo tenham direito à educação, ao conhecimento e, essencialmente, que seja ressignificada a importância do homem do campo que, historicamente, teve seus direitos negados. Em especial, destaca-se o não direito à terra e a uma escola de qualidade. Desta maneira, os textos que compõem esta coletânea intitulada *Práticas Educativas na Educação do*

Campo: Desafios e Perspectivas na Contemporaneidade, têm como propósito socializar todos/as as experiências vividas por estes docentes que se ocupam em entender a atual conjuntura e os desafios propostos para a educação do campo.

O Capítulo I, denominado *Os desafios do professor do campo na contemporaneidade*, texto de Sérgio Luiz Lopes, estuda os atuais desafios da docência com enfoque nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores/as do campo, com vistas a pensar as relações sociais, políticas e históricas.

O Capítulo II, denominado *Educação ambiental camponesa*, de Janailton Coutinho, Sinevaldo Gonçalves de Moura, Leandro Pinto Xavier e Lilian Silva Catenacci, aborda a questão da educação ambiental e a educação do campo, enfocando a necessidade de se ter um entendimento crítico sobre a terra e o seu uso na contemporaneidade.

O Capítulo III, de Sérgio Luiz Lopes, denominado *A prática pedagógica na educação do campo com foco na formação profissional*, faz uma análise de suas experiências com a pedagogia do campo e o trabalho de pedagogia da alternância, desenvolvido em uma comunidade no município de Caroebe, Entre Rios-RR, numa perspectiva crítico-reflexiva.

O Capítulo IV, denominado *A presença da literatura no LEDUCARR: Esboço de reflexão*, de Francisco Alves Gomes, apresenta uma reflexão sobre uma aproximação entre a literatura e o homem do campo, tentando compreender esse sujeito em uma perspectiva histórico-social.

O Capítulo V, intitulado *Vivências interdisciplinares na formação dos licenciandos: a experiência do Pibid diversidade*, de Marcos Antonio Braga de Freitas, apresenta as experiências e vivências interdisciplinares do autor na prática dos licenciandos dos cursos de Licenciatura Intercultural

(LI) e Licenciatura em Educação do Campo (Leducarr) e, ao mesmo tempo, faz um resgate da importância do Pibid diversidade na Universidade Federal de Roraima.

O Capítulo VI, com o título *Metodologias participativas em escolas rurais: A regionalização do Material Didático (MD)/Paradidático (MP) para a Educação do Campo*, de Paulo Sérgio Maroti, faz uma abordagem sobre as metodologias participativas, tendo como ponto de partida a linha freireana e a pesquisa-ação-participante de Carlos Rodrigues Brandão e Michel Thiollent para a educação em meio rural.

O Capítulo VII, tendo como título *O desafio de ser uma professora de matemática da educação do campo*, de Gladys Maria Bezerra de Souza, trata da experiência docente a partir da entrada no Curso de Licenciatura do Campo, que tem seu início como curso reconhecido pelo MEC, abordando questões envolvendo a realidade dos estudantes do Curso de Ciências da Natureza e Matemática.

O Capítulo VIII, que tem como título *Educação agroecológica pelo viés libertador: percepção de professores de uma escola rural no agreste sergipano quanto à alimentação saudável*, de Paulo Sérgio Maroti, trata da questão da alimentação escolar como tema gerador de discussão entre professores de áreas rurais.

O Capítulo IX, intitulado *Formação de agroecólogos a partir da educação libertadora*, de Janailton Coutinho, levanta uma discussão sobre os novos profissionais que se propõem a trabalhar no campo, numa perspectiva de aproximação com o pensamento freireano.

Organizador
Sérgio Luiz Lopes

CAPÍTULO I - OS DESAFIOS DO PROFESSOR DO CAMPO NA CONTEMPORANEIDADE

Sérgio Luiz Lopes¹

Introdução

O presente artigo foi construído a partir de uma palestra que ministrei em um curso sobre Formação de professores, organizado pelo Centro de Formação de Professores do Estado de Roraima (CEFORR), em 2013.

As mudanças no âmbito educacional, nas duas últimas décadas, foram ditadas por imperativos econômicos, políticos, bem como pela necessidade de se melhorar a qualidade da educação do campo. Isso significa dizer que, no cenário do século XXI, ela se estrutura, em grande medida, pela evolução esboçada ao longo das décadas. Assim, a proposta do texto é fazer uma reflexão sobre a prática pedagógica do professor do campo, com vistas à construção de um indivíduo capaz de compreender as relações sociopolíticas, culturais e econômicas, agindo como sujeito de uma práxis social crítica.

Este trabalho está ancorado nas concepções dos seguintes autores: Arroyo (1999), Caldart (2004), Davis e Gatti (1993), Freire (1996), Hernandez (1998), Molina (2004), Sena (1996), Vasconcelos (2001), dentre outros.

¹ Texto produzido a partir de um curso ministrado no Centro de Formação de Professores do Estado de Roraima sobre Formação de professores, em setembro de 2013, sob a Coordenação do professor Dr. Sérgio Luiz Lopes. Parte dos professores era de regiões afastadas do centro urbano do Estado.

1. Os Desafios do Professor do Campo na Contemporaneidade

[...] a Educação do Campo faz o diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo, e, mais amplamente, com a formação humana. E, sobretudo, trata de construir uma educação do povo do campo e não apenas com ele, nem muito menos para ele (CALDART, 2004, p. 18).

Com o fim da bipolaridade, os Estados Unidos vieram-se transformados na potência “vencedora” da Guerra Fria. Esse novo quadro que transformou o mundo em uma verdadeira aldeia global necessita de uma revisão nas leituras, posturas, modelos de currículos e práticas que são levadas para as escolas, em especial as do campo, atreladas sempre a um discurso de modernidade. Por isso, para colocar a questão da educação do campo² no contexto da globalização, é essencial que nos perguntemos: Que edu-

² A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. As escolas do campo são aquelas que têm sua sede no espaço geográfico classificado pelo IBGE como rural, assim como as identificadas com o campo, mesmo tendo sua sede em áreas consideradas urbanas. Essas últimas são assim consideradas porque atendem a populações de municípios cuja produção econômica, social e cultural está, majoritariamente, vinculada ao campo. Ver mais a esse respeito em Parecer CNE/CEB n.º: 23/2007; Parecer n.º: 36/2001 e Resolução CNE/CEB 1, de 03 de abril de 2002.

cação queremos para o homem do campo que, historicamente, foi excluído? Que homem desejamos formar para o campo na atual conjectura?

Cabe observar que, no tocante à educação do campo³, a sociedade não pode prescindir daquilo que ela organiza, planeja e almeja como modelo de homem para um futuro próximo. Esta educação sobre a qual nos propomos a discutir é representada por sujeitos concretos e busca o seu recorte numa camada social específica (a dos camponeses, filhos de sujeitos do campo, camponeses residentes em sítios, a do homem que vive em um território não urbano, mas que tem uma identidade, que tem uma história viva etc.), sem descartar a universalidade do processo educacional. Isto porque a função primordial da educação é, antes de tudo, a formação intelectual, social e política de seres humanos. Tal afirmação converge com a concepção de Caldart (2004) e Molina (2004).

Nos últimos 20 anos intensificaram-se as mudanças educacionais no Brasil⁴, centradas principalmente na formação e, portanto, na melhor qualificação profissional. Ademais, houve mudanças no que se refere aos investimentos na formação de professor voltado para o homem do campo.

Desde então, essas transformações têm propiciado à criação de novas agências formadoras, tais como institutos

³ Educação do campo é toda ação educativa desenvolvida junto às populações do campo e fundamenta-se nas práticas sociais constitutivas dessas populações: os seus conhecimentos, habilidades, sentimentos, valores, modo de ser, de ver, de viver, de produzir e formas de compartilhar a vida. (Resolução 01 CNE 03/04/2002).

⁴ Ver Introdução aos Parâmetros Curriculares (2001) e Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio (1999).

superiores de educação e cursos normais superiores, propostos pela Lei de Diretrizes Básicas (9394/96). Com isso, o debate sobre o sentido e importância da educação do campo tem sido ampliado. Assim, a educação do campo, também garantida pela LDB, é especificada da seguinte maneira:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I- conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II- organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola;

III- adequação a natureza do trabalho na zona rural (LDB 9394/96).

Mas, apesar de estar presente na lei, verifica-se que a educação básica no campo não tem sido atendida de maneira satisfatória e nem ao menos tem sido delineada como proposta para a formação de identidade do meio rural, como um novo projeto de desenvolvimento do campo. As alternativas educacionais e políticas relacionadas a concepções, princípios e métodos pedagógicos são parciais, fragmentadas e pouco contextualizadas com a realidade dos sujeitos. Por isso é difícil fazer uma análise aprofundada de suas carências.

O que se pode fazer é a observação da realidade a partir de algumas informações do Instituto Brasileiro de

Geografia e Estatística (IBGE), que mostrou que um dentre os grandes problemas a serem enfrentados pela educação do campo é o analfabetismo.

Em 1995, o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) apontou que cerca de 32,7% da população do campo com mais de quinze anos era analfabeta, e tal fato revela como era significativo o percentual pessoas ainda excluídas do processo de leitura e escrita. Trata-se de um problema que ainda persiste, e, portanto, a realidade brasileira demanda um reforço nas políticas públicas voltadas para a alfabetização de jovens e adultos que ainda continuam fora da escola e analfabetos.

Há, até hoje, um relativo abandono no que se refere às escolas do campo. Essas escolas, geralmente, funcionam de maneira precária, sob o comando de uma única professora que leciona para uma classe que agrega as quatro séries do ensino fundamental, classes multisseriadas. Para Davis & Gatti (1993), algumas escolas rurais isoladas apresentam-se de uma forma tal que se faz necessário deixar de lado tudo o que conhecemos e sabemos sobre uma instituição escolar. Neste sentido, eles afirmam que na escola rural isolada

Não havia uma construção que lembrasse uma escola, nem várias salas de aula, nem diversas professoras, nem mesmo uma diretora. A começar pelo aspecto físico e precariedade das instalações, a escola isolada parecia ser o reino do informalismo e da improvisação. De certa forma, foi mais fácil defini-la pela negação, na medida em que ela era antítese do que se imaginava a respeito de uma escola (DAVIS & GATTI, 1993, p. 77).

As escolas isoladas compõem um grupo que separa bem aquilo que se chama de rural e urbano, o que muitas vezes faz com que as prefeituras coloquem transportes para levar os alunos destes locais para estudarem nas cidades, aumentando ainda mais esse fenômeno. Os alunos do campo são colocados em uma mesma sala de aula, geralmente em um turno único, sendo caracterizados como fracos ou atrasados.

Ora, apresenta-se o estigma de que a escola urbana é melhor do que a escola do campo. É partindo dessa premissa que as políticas de investimento estão voltadas muito mais para as escolas das cidades, ou seja, estas escolas se tornam prioridade na agenda de investimentos dos governos, diferentemente do que acontece com as escolas do campo.

É preciso compreender que se fazem necessários novos investimentos em políticas específicas para o desenvolvimento da educação do campo, para romper de vez com a dicotomia entre o campo e a cidade e, assim, fortalecer a identidade, os valores, o currículo e a cultura dos diversos sujeitos que estão em áreas não urbanas. É fundamental que sejam respeitados os aspectos próprios de cada contexto, seja rural ou urbano. Todavia, o que vemos, por enquanto, é uma desvalorização do homem do campo.

Com todas as transformações ocorridas no mundo (avanço tecnológico, científico e o universo midiático), é necessário pensar numa educação mais preocupada com o homem do campo e com a humanidade de forma global. Do local ao mundial, com todos esses avanços, os sistemas educativos precisam se engajar na construção

de um projeto capaz de ultrapassar mares e fronteiras com o intuito de entender melhor o ser humano, *não apenas como objeto, mas também como sujeito* (MORIN, 1999, p.90), ou seja, respeitando as diferenças étnico-culturais, as identidades humanas, de modo que haja uma compreensão maior entre os indivíduos.

Tal organização teria como finalidade realizar novos contratos sociais: o respeito mútuo, um contrato cultural capaz de respeitar as diferenças entre os homens; um contrato de terra, para tornar concretas as condições de um desenvolvimento sustentável, favorecendo a sobrevivência do homem e, por fim, um contrato capaz de abordar as reais necessidades do homem moderno em todo o planeta¹.

Convém lembrar, ainda, a necessidade de ver a escola do homem do campo como um fenômeno importante diante do processo de globalização. É de responsabilidade das escolas questionarem qualquer forma de pensamento que possa privilegiar apenas um tipo de ensinagem. Trata-se de uma busca incessante pelo direito à educação e à escola dos povos do campo, *porque a negação do direito à escola é um exemplo emblemático do tipo de projeto de educação que se tenta impor aos sujeitos do campo* (CALDART, 2004, p. 156) e traz como prioridade uma escola que seja *um lugar onde especialmente as crianças e os jovens possam sentir orgulho dessa origem e deste destino não porque enganados sobre os problemas que existem no campo, mas porque dispostos e preparados para enfrentá-los*. (CALDART, 2004, p.157).

Por outro lado, temos diante de nós a globalização, que envolve a todos com promessas de uniformização

como sendo algo inexorável aos indivíduos, e, com isso, a educação passa a ter um caráter de mercadoria, representando os interesses do mercado, como afirma Germano:

Se transformou em pequenas empresas de educação e as instituições e escolas tradicionais, como os colégios confessionais, sofrem o impacto dos grandes negócios que a partir de uma matriz, abrem filiais em uma mesma cidade, em várias cidades de um mesmo estado, se expandem pelo país inteiro, concentra a venda das suas mercadorias em estabelecimentos abertamente denominados de shoppings educacionais (GERMANO, 2002, p.195).

Nesses termos, os sistemas de educação adquirem outro sentido: a mercadização, isto é, nossas escolas parecem mais com modelos de “linhas de montagem”. As escolas do campo, por sua vez, seguem modelos semelhantes: livros didáticos, laboratórios e currículos são apresentados com as mesmas características das áreas urbanas. Não há um currículo claro capaz de atender às necessidades dos sujeitos que vivem no campo; são organizados como unidades de produção, responsáveis pela venda de conhecimentos e habilidades. Há pouco interesse em construir um olhar para o homem do campo. Parece reinar um culto ao urbano.

Tais “linhas de montagem”, denominadas de escolas, organizam-se segundo interesses de classe, oferecendo ao indivíduo o conhecimento necessário para que o mesmo ocupe lugar na sociedade. Assim, nota-se que, dentro desse cenário, formou-se uma escola que exclui o homem do campo. A ideia é homogeneizar os indivíduos, justificando, muitas vezes, que as novas tecnologias trarão as mudanças ne-

cessárias aos homens. Logo o homem do campo acaba sendo forçado a migrar para os centros mais “desenvolvidos.”

Nesse processo, a escola do campo funciona como instrumento eficaz na construção de *corpos-dóceis* (FOUCAULT, 1997) para que se comportem apenas como um apêndice do mercado global. De um modo geral, da maneira como funciona, a escola do campo serve como um dos principais pilares para a introjeção ideológica, levando o indivíduo, desde cedo, à submissão e, desse modo, a executar tarefas sem sentido, a reconhecer a existência de uma cultura dominante que é superior à sua, ou seja, ele é conduzido a acreditar que sua cultura nada vale. O sujeito não se apercebe como partícipe do processo de valorização daquela ambiência. Neste aspecto, segundo Vasconcelos:

[...] a escola, na medida em que dá a iniciação a alguns elementos básicos da cultura (leitura, escrita e cálculo), é necessária para certos setores da burguesia nacional, envolvidos com a produção, que precisam de mão de obra qualificada. Além disto [...] a escola é necessária para o disciplinamento, a “pacificação”, a harmonia social (VASCONCELOS, 2001, p. 22).

Desse modo, através de uma estrutura educacional tradicional, somos condicionados a incorporar e, muitas vezes, a reproduzir o discurso imposto pelos projetos e leis educacionais propostos pelos órgãos responsáveis historicamente.

Assim, sob vários aspectos, as escolas legitimam o modelo de subordinação ao sistema produtivo. Quando se trata da escola do campo, em especial, notamos que se modificam muito pouco os conteúdos apresentados pelos

currículos, demonstrando ser um modelo alheio à realidade. Por isso, é essencial a escola do campo refletir sobre as suas fragilidades que se manifestam na forma de discriminação e hierarquização, e, partir de tal reflexão, revelar uma nova postura: a busca pela eliminação das desigualdades, respeitando as individualidades de cada membro do grupo, e a formação de um sujeito crítico reflexivo.

Ainda nessa linha de raciocínio, Hernandez defende que a escola deve questionar

[...] toda forma de pensamento único [...] incorporar uma visão crítica que leva a perguntar: a quem beneficia a visão dos fatos e a quem marginaliza [...]. Deve-se introduzir, diante do estudo de qualquer fenômeno, opiniões diferenciadas, de maneira que o aluno comprove que a realidade se constrói desde pontos de vista diferentes, e que alguns se impõem frente a outros nem sempre pela força de argumento e sim pelo poder que os estabelece (HERNANDEZ, 1998, p. 33).

Esta escola que desejamos necessita “desensinar”, para que os indivíduos possam ver como se constroem as relações sociais e a formação do homem do campo nas várias dimensões culturais sociais e políticas, ou seja, pensar a educação numa perspectiva de ensinar a ver. Ver é coisa complexa, pois não ocorre de forma espontânea. Necessita ser aprendida. Por isso, mais do que um projeto de educação para a cidadania, a escola do campo deve apresentar um sentimento, verdadeiramente, de uma práxis cidadã, rompendo com o discurso do silêncio e da aceitação. Isto é, a escola não é asséptica. Uma educação de pinças e bisturi, de

livros velhos e catalogados no interior das míseras bibliotecas, laboratórios obsoletos e fechados não deve enquadrar-se no que hoje pode ser a escola. Se incutimos valores (democracia, cidadania, ética, respeito e participação coletiva) incapazes de serem vivenciados na escola, afinal, de que servem? A quem interessa uma escola alheia à realidade? A quem interessa uma escola do campo fragmentada?

A escola, além de questionar toda e qualquer forma de pensamento único, deve também mostrar aos alunos qual a postura tomada pela escola diante da vida. Para isso, tem que existir vida no interior das mesmas; os sujeitos que dela fazem parte precisam se posicionar com clareza, com compreensão analítica daquela realidade. Aqui, não se trata de negar a importância da escola para o indivíduo, mas é ela uma das instituições responsáveis em garantir a cada grupo a ideologia necessária ao papel desempenhado por cada um na sociedade. Althusser (1985, p. 79) fundamenta esse pensamento ao afirmar:

Ela (a escola) se encarrega das crianças de todas as classes sociais desde o Maternal ela lhes inculca, durante anos, precisamente durante aqueles em que a criança é mais “vulnerável”, espremida entre o aparelho de Estado familiar e o aparelho Escolar, os saberes na ideologia dominante em estado puro. Por volta do 16º ano, uma enorme massa de crianças entra na produção: são os operários ou os pequenos camponeses. Uma outra parte prossegue: e, seja como for, caminha para os cargos dos pequenos e médios quadros, funcionários pequenos e médios pequenos burgueses (ALTHUSSER, 1985, p.79).

Dessa maneira, a escola, seja ela do campo ou não, funciona como um dos principais elementos responsáveis em reproduzir o discurso das culturas dominantes, naturalizando a existência de uma divisão da sociedade em classes opostas. Essa contradição (hierarquias) só é possível porque os direitos são apresentados a todos com a mesma dimensão que aparecem às camadas privilegiadas. Esse inculcamento se dá a partir do discurso ideológico do poder, ocultando e dissimulando as diferenças de classe. Conforme Chauí, tais resultados só são possíveis porque

[...] através da ideologia, são montados um imaginário e uma lógica da identificação social com a função precisa de escamotear o conflito, dissimular a dominação e ocultar a presença do particular, enquanto particular, dando-lhe a aparência de universal. Não é por obra do acaso, mas por necessidade, que o discurso do poder é o do Estado Nacional, pois a ideologia nacionalista é o instrumento poderoso da unificação social, não só porque fornece a ilusão da comunidade indivisa (a nação), mas também porque permite colocar a divisão fora do campo nacional (isto é, na nação estrangeira) (CHAUÍ, 2000, p. 21).

O engendramento do discurso ideológico introjetado pelos indivíduos faz os mesmos acreditarem, por exemplo, que os sistemas de sociedade são naturais, imutáveis e eternos, logo, sua condição social não é percebida como uma construção humana. Aparece aí a ideia de que o sujeito do campo, historicamente, precisa engendrar hábitos

e costumes dos grandes centros⁵. Isto dificulta o processo de construção da identidade⁶ desses sujeitos.

Deve-se pensar em construir o conhecimento a partir da realidade vivida e experienciada pelos sujeitos. Pistrak⁷, por exemplo, sempre recomendou que se partisse da realidade. O problema é o que se entende por realidade, pois nem sempre se compreende que a realidade do ho-

⁵ Nota-se que o currículo exercido pelas escolas do campo não são diferentes do modelo comumente usado nas áreas urbanas. Até recentemente era comum as áreas rurais usarem os mesmos textos, os mesmos debates sem respeitar, assim, as especificidades do local, como aponta Molina (2004), “a educação rural em suas correntes mais conservadoras ignorava a realidade e propunham trabalhar a sua origem no pensamento do latifúndio empresarial, de controle político sobre a terra. Para aqueles que nela viviam e trabalhavam essa educação incorporava princípios e valores desvinculados da cultura, da familiaridade dos sujeitos sociais do campo que possuíam e viviam do solo, da água, da floresta, das culturas e cultivos, da pesca, enfim, da convivência-relação humana com a natureza e com os outros seres humanos”. Porém, vale ressaltar que há novos debates e discussões em torno de (re)pensar o currículo do homem que está situado fora das regiões urbanas. Trata-se de pensar na construção de uma identidade capaz de compreender aspectos sociais, políticos, culturais e históricos de cada comunidade.

⁶ Não é o nosso propósito fazer uma discussão acerca de identidade, mas é interessante ressaltar que corroboramos o conceito de identidade desenvolvido por Silva (2001): “a identidade só faz sentido numa cadeia discursiva de diferenças: aquilo que “é” é inteiramente dependente daquilo que não “é”. Em outras palavras, a identidade e a diferença são construídas na e pela representação: não existem fora dela”. Partindo desta afirmação, a identidade é construída pelo próprio grupo e não, portanto, um elemento que existe naturalmente. A construção deve levar em consideração aspectos culturais, sociais e históricos daquela coletividade.

⁷ Pistrak (2009), nesse livro, *Escola-comuna*, soma todos os seus esforços como um dos educadores comprometidos com a recriação da nova escola soviética. O texto é uma obra coletiva de professores que trabalhavam com Pistrak na Escola-Comuna, uma escola experimental-demonstrativa do Ministério da Educação.

mem do campo é a realidade de um trabalhador/sujeito que foi expropriado de suas condições de sobrevivência. E, por isso, na última década se amplia o debate e a luta por uma escola respeitando as peculiaridades desses sujeitos.

Um dos maiores desafios enfrentados pelos professores, nesse novo milênio, é a criação de uma linguagem ideologicamente codificada que cumpra, pelo menos, duas funções fundamentais: a primeira é a expressão dominante, capaz de esconder o racismo, o preconceito, perpetuando de forma insidiosa, o fraturamento e o desrespeito para com as identidades étnico-culturais e os sujeitos que se encontram no campo; a segunda diz respeito ao poder da ideologia, responsável pela ocultação dos reais problemas que assolam o imaginário humano, utilizando através da linguagem aquilo classificado por Bourdieu de a “hegemonia da violência simbólica”. Para Bourdieu (2002), a violência simbólica é desenvolvida pelas instituições e pelos agentes que as animam e sobre a qual se apoia o exercício da autoridade. Ele considera que a transmissão, pela escola, da cultura escolar (conteúdos, métodos de trabalho, programas, avaliação e relações pedagógicas), própria a classe dominante, revela uma violência simbólica sobre os alunos de classes populares. É possível notar isso com clareza em regiões rurais.

Podemos perceber a necessidade de um repensar no papel da escola e, principalmente, da escola do campo, sobretudo à medida que recorremos a autores estudiosos da educação do campo como Arroyo (1999), Freire (1996) e Sena (1996, p. 6), principalmente no que defende este último, quando afirma que:

[a] escola se distanciou tanto da vida que acabou se entrincheirando contra ela. Na distância da realidade, os alunos podem ouvir sonolentos, o discurso magistral que eles terão de 'vomitar de volta', tendo compreendido ou não. Por favor, hoje já não se faz mais isso. Não é pondo os alunos numa sala como numa chocadeira que se ensina. Uma vez que a natureza pode ensinar, porque não vamos a ela (SENA,1996, p. 6).

Como professores da educação do campo, precisamos compreender, de forma clara, a inter-relação entre a violência simbólica produzida através das representações estabelecidas pelos indivíduos e como, através da ideologia dominante, se constroem pilares capazes de "alienar" o indivíduo, de forma cega e planejada, com o intuito de demonizar e desumanizar outras identidades culturais.

Além de desconstruir as condições culturais que alimentam e expressam os interesses dominantes, é mister compreender quais são os elementos responsáveis por alimentarem e expressarem os interesses dominantes que aparecem como elementos ideológicos em jogo nesse processo (etnocentrismo, adestramento, domesticação e silêncio), os quais abraçamos de forma praticamente imperceptível. Com isso, as distorções sociais são parte da realidade, cujas forças hegemônicas são responsáveis por uma educação acrítica, fragmentando o conhecimento, de modo que é muito difícil o indivíduo estabelecer conexões entre eventos históricos, o que acaba propiciando, por sua vez, uma compreensão acrítica da realidade, em especial quando se trata do homem do campo.

Tendo em vista esse contexto, construído a partir de uma realidade preconceituosa, é possível começar a entender não se tratar de uma coincidência, pois todos os

segmentos da sociedade dominante repassam o discurso de igualdade entre os indivíduos, tornando praticamente impossível a compreensão de que os antagonismos e as tensões existentes dentro desse sistema global sejam aspectos construídos culturalmente.

Ora, como isso não é percebido visivelmente?

O poder da ideologia é tão insidioso que a sua construção encontra-se ancorada ao significado de uma realidade ilusória estabelecida a partir do discurso de dissimular e ocultar as divisões sociopolíticas e econômicas, dando-lhes a aparência de indivisão e que *a realidade vivida é natural, necessária, inevitável, independente do querer e do agir humano* (SOUSA FILHO, 1995, p. 30). Não apenas a divisão das classes sociais aparece de forma dissimulada, como também a ideia interiorizada pelas massas (aí se inclui o próprio sujeito do campo) de fazer parte um dia dessa elite.

Esse poder exercido cria novos instrumentos com uma força autônoma, ou, como observa Foucault (1979, p.123), *a elite cria os objetos do conhecimento que se tornam objetos de poder*. Através desse inculcamento, o indivíduo não percebe como esse saber reproduzido cria elementos do saber e com eles os instrumentos necessários utilizados pelo poder. Isso significa, por um lado, que o poder da ideologia impossibilita a maioria dos indivíduos de perceberem que tudo se globaliza e se virtualiza, como se as pessoas e as ideias se transfigurassem pela magia da eletrônica.⁸ A ação do mercado através do discurso ideologizado introjeta no indivíduo, a partir da escola, que ele faz parte dessa *aldeia global*. (IANNI, 2002, p.124).

⁸ Ver mais sobre isso em Bauman (1999).

Destarte, sob a égide do mercado, a educação passa a ser vista não numa perspectiva de necessidade, de inserção de todos respeitando as especificidades de cada local, de cada contexto. Não há diálogo entre os sujeitos envolvidos no processo, em particular os trabalhadores e a escola. Esses são vistos apenas como mercadoria, aprofundando-se ainda mais as desigualdades sociais entre os homens, estejam eles em áreas urbanas ou não. Conforme Germano, transfere-se

[...] ao indivíduo a responsabilidade pelo seu fracasso no mercado de trabalho e, por outro, de conferir um caráter marcadamente instrumental, utilitário à educação escolar, acarretando uma desvalorização da ideia de cidadania e de formação intelectual, enquanto cerne do processo educacional. Nesse caso, a educação torna-se uma clausura do mercado e, por sua via, esquiva-se de encarar a condição humana em suas múltiplas dimensões (GERMANO, 2002, p.192).

Nessa perspectiva, o indivíduo, e não o Estado, é que passa a ser responsabilizado pela sua condição socioeconômica. O mesmo não é capaz de perceber as contradições como realidade e expressão da própria vida cotidiana. Essa visão, “naturaliza” o fracasso do indivíduo e impede a compreensão de que resulta de formas e normas instituídas pelo próprio homem ao longo de um processo histórico.

Na escola do homem do campo não é diferente. Por exemplo, o currículo deveria ser o enfoque principal da educação, pois é só através dele que acontecem os processos de mudanças. Porém, observa-se que usam, basicamen-

te, o mesmo projeto tanto nas áreas urbanas quanto nas do campo. É preciso compreender que o mundo está em movimento acelerado de transformações e a escola, como veículo socializador, deve oferecer um currículo que acompanhe essas mudanças para que não se torne algo estático e/ou obsoleto, sem funcionalidade quando relacionarmos com outras instâncias de informações tão próximas e tão presentes na vida dos sujeitos envolvidos na conjectura.

É possível acrescentar a essa análise o poder exercido pelas instituições escolares como um poderoso instrumento de manipulação e domesticação para atender às necessidades de um mercado em desenvolvimento. A escola, em muitos momentos, reproduz e imprime modelos alheios àquela realidade.

Basta vermos, nos últimos tempos, setores da classe dominante explorando a educação com fins meramente lucrativos. A revista *Veja* (3 de abril de 1996, p.44), por exemplo, publica matéria com o título “Fábrica de diploma”, demonstrando o crescimento das escolas particulares, que abrem cursos a fim de atender uma demanda, e apontando notadamente a visão dos “barões da educação”, conforme expressão utilizada por Frigotto, reforçado pelo discurso contido no trecho da entrevista concedida por um desses grandes milionários do ensino privado: “minha escola não é uma casa de caridade. É como um supermercado: quando não se tem dinheiro para comprar um saco de feijão não se entra mais nele”³.

Do ponto de vista dos capitalistas, a escola (urbana ou não) torna-se um ambiente, muitas vezes, de pura comercialização de certificados com fins meramente lucrativos, sem a menor preocupação com as futuras gerações. O discurso propagado de que todos têm acesso a um en-

sino de qualidade e com oportunidades iguais permanece em nível de aparência, pois o modelo de escola que temos é aquele que expressa e caracteriza o pensamento burguês, conservador, como forma de adestramento do indivíduo através do princípio “suavidade-produção-lucros” (FOUCAULT, 1997, p.197), para garantir os eternos anseios de uma classe sobre outra.

Dentro desse cenário, a escola do campo deve olhar sobre que tipo de sujeito deseja formar; que tipo de currículo e conteúdo deve priorizar. Deve (re)pensar sua forma de interferir no processo de formação do sujeito, tentando desmitificar esta realidade a qual se apresenta, mas nem sempre se revela diretamente ao indivíduo. Isto implica dizer que a escola necessita indagar e aprofundar-se na construção do conhecimento, com o objetivo de estabelecer uma maior relação entre o professor, o aluno e a sociedade local. Em seus projetos, a escola do campo precisa compreender as relações sociais, com o intuito de orientar o agir do sujeito da *práxis social*, que, aliás, são resultantes do processo de socialização e de suas experiências.

Em conformidade com esse ideário, o aparecimento de novas tecnologias e demais avanços científicos, as instituições escolares atendem cada vez mais às exigências do mercado (trabalho/lucro), daí a necessidade da escola com seu perdulário feudal, indagar e aprofundar-se na construção de um novo modelo educacional, capaz de romper com os grilhões do mercado, preocupando-se mais acerca da *necessidade de formar cidadãos capazes de enfrentar os problemas de seu tempo* (MORIN, 1999, p.24), ou seja, o educador precisa apresentar-se como sujeito de transformação e não como elemento de coesão para a manutenção da ordem, da dominação evitando a construção de uma consciência crítica.

Algumas Conclusões

Que podemos concluir? Frente a isso, o professor, inserido no paradigma da educação do campo, deve se organizar e se mobilizar na perspectiva de evitar e rejeitar práticas de controle social, voltadas apenas para a manutenção do *status quo*, a partir do olhar do detentor das formas de dominação. A escola, uma vez rejeitando o discurso proliferado, muitas vezes difundido pelos sujeitos envolvidos no processo que submete o indivíduo a esse servilismo, rompe com o paradigma unilateral propiciado pelas instituições escolares, tendo então a partir da ideia de *uma escola cidadã* (FREIRE, 1987), tão discutida e desejada desde os gregos na civilização antiga.

O papel do educador no século XXI, em especial nas escolas do campo, não é o de formar indivíduos submissos e manipuláveis ou, *corpos dóceis* (FOUCAULT, 1997, p.126), mas o de perceber que a escola do campo precisa ser viva. Compreendendo esse caráter esmagador, a escola do campo deve apresentar, de forma clara, o papel do professor e de como será a sua interferência no processo desse novo sujeito que é atento às novas tecnologias, às redes sociais e que dialoga mais sobre política e questões sociais. Daí a necessidade de estarmos alertas acerca da necessidade de *reformular o sistema de educação* (MORIN, 1999, p.102), fazendo com que este se transforme não somente em um espaço de transmissão de valores previamente definidos, mas em um espaço de debates acerca de que tipo de homem pensamos para o futuro: liberdade, ternura, cultura, felicidade, etc. Como *homo sapiens/demens –sábio/demente*. (MORIN, 1999, p. 99).

Inúmeros autores e pensadores veem o sistema educacional atrelado aos interesses do mercado, porém a esco-

la, tendo consciência desse modelo vigente, precisa superar-se para que possa encontrar-se a si mesma. A escola do campo não pode mais continuar esquecida. Somente modificando sua ação pedagógica de ser é que ela inscrever-se-á mais amplamente na sua função: romper com limites, historicamente produzidos, atendendo a lógica dialética da ciência crítica, onde o caminho do pensamento vai de uma totalidade, referindo-se ao presente, na perspectiva de desvelar conceitos que se formaram historicamente.

Professores da educação do campo, onde quer que atuemos: hospitais, laboratórios, repartições públicas, escolas, ou em qualquer outra instituição empenhada, declaradamente ou não, em educar para a vida em sociedade, temos diante de nós indivíduos, todos considerados não prontos, necessitando de formação. Sendo assim, parece-me que o mais importante papel atribuído ao educador é o de socializar, isto é, o de preparar sujeitos para inserção no trabalho, na vida política, para assumir e desempenhar lugares e papéis na sociedade. Destarte, a escola do campo na contemporaneidade terá como propósito a construção de uma sociedade mais justa, buscando o fortalecimento da dignidade humana nas dimensões sociais, políticas e culturais.

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. **Miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997.

BRASIL. Lei n.º 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *D.O.U.*, 20 dez 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Introdução. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

CALDART, Roseli Saete. “Elementos para a construção do projeto político-pedagógico da educação do campo.” In: JESUS, S. M. S. A. de; MOLINA, M. C. (orgs.) **Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo**: Brasília/DF: Universidade de Brasília, p. 13 – 52. Coleção Por uma Educação do Campo, n. 5. 2004.

DAMASCENO, M. N.; TERRIEN, J. (Coord). **Educação e Escola no Campo**. Campinas: Papirus, 1993.

DAVIS, C.; GATTI, B. A. “A dinâmica da sala de aula”. In: DAMASCENO, M. N.; TERRIEN, J. (Coord) **Educação e Escola no Campo**. Campinas: Papirus, 1993, p. 73-135.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e Democracia**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Ed. Cortez, 1995.

GERMANO, José Willington. “Na mira do mercado”. In: VALENÇA, Márcio M.; GOMES, Rita de Cássia. **Globalização e Desigualdade**. Natal: AS. editores, 2002.

HERNANDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

IANNI, Octávio. **A Era do globalismo**. 4. ed. Rio de Janeiro: civilização brasileira, 1999.

_____. **Teorias da Globalização**. 10. ed. Rio de Janeiro: civilização brasileira, 2002.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **O Manifesto do Partido Comunista**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Manuscritos Econômico-filosóficos**. Trad. Alex Marins. Trad. Luis Cláudio de Castro. São Paulo: Martin Claret, 2002.

MOLINA, Mônica Castanga; JESUS, Sônia Meire Azevedo de. **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**, Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

MORIN, Edgar. **Educação e Complexidade: Os sete saberes e outros ensaios**.

ALMEIDA, Maria da C.; CARVALHO, Edgar de Assis. (Org.). São Paulo: Cortez, 1999.

PARECER CNE/CEB Nº: 23/2007 COLEGIADO: CEB
APROVADO EM: 12/9/2007.

PARECER N.º: 36/2001 COLEGIADO. CEB APROVADO EM:
04/12/2001.

PISTRAK, Moisey M. **A Escola-comuna**. São Paulo: Expressão
popular, 2009.

RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, DE 03 DE ABRIL DE 2002.

SENA, Luís de. **Elementos para Reflexão e avaliação do projeto
de Formação Rural de Massaroca**: Eixo escolar. IRFED, Paris:
1996. 29p.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do
texto curricular. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOUSA FILHO, Alípio de. **Medos, mitos e castigos**. São Paulo:
Cortez, 1995.

VASCONCELOS, Celso. **Resgate do professor como sujeito de
transformação**. 8. ed. São Paulo: Libertad, 2001.

CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO AMBIENTAL CAMPONESA¹

Janailton Coutinho²

Sinevaldo Gonçalves de Moura³

Leandro Pinto Xavier⁴

Lilian Silva Catenacci⁵

A educação ambiental e a educação do campo, atualmente, são temas de inúmeros artigos, livros, debates e discussões mas permanece um vazio quando relacionamos um com o outro, ou seja, torna-se difícil encontrar uma discussão mais aprofundada sobre as práticas, a teoria, metodologia e concepções de educação ambiental inseridas na educação do campo e seu vínculo com a terra.

Pretendemos, nesta breve discussão, apresentar os principais conceitos e discussões relacionados à educação ambiental e, em seguida, mostrar como esta pode ser uma ferramenta para compreender e desenvolver uma escola

¹ Para a escrita deste trabalho foi essencial a participação dos bolsistas do projeto Uso da tecnologia da informação em práticas sustentáveis com a juventude da agricultura familiar, financiado pela Secretaria de Inclusão Digital, do Ministério das Comunicações. São eles: Ezequiel Coelho Barboza; Débora Ferreira da Silva; Fernando Vinícius Machado Evaristo e Leidiane Negreiros. Além deles agradeço profundamente as minhas orientandas de monografia: Shirley Souza Soares, Milena Ilma Matos da Luz e Larice Matos Fonseca. Agradeço também as professoras Oldênia Fonseca Guerra (Diretora do CTBJ) e Aldina Ferreira da Cunha (Profa. da UFPI-CPCE) pela leitura e críticas feitas e ainda ao Prof. Elmo Lima da UFPI de Teresina, pelo convite realizado para refletir sobre educação ambiental na escola do campo.

² Professor do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDUCARR), da Universidade Federal de Roraima.

³ Professor Adjunto II da Universidade Federal do Piauí do Campus Professora Cinobelina Elvas;

⁴ Professor Assistente IV da Universidade Federal do Ceará;

⁵ Professora Assistente II da Universidade Federal do Piauí do Campus Professora Cinobelina Elvas

que tenha a cara e o jeito do povo do campo. Para inserir este debate na escola do campo faz-se necessário partir de algumas premissas que serão motivo de maior permanência teórica ao longo deste trabalho. Não podemos falar da questão ambiental e das práticas educativas a ela vinculadas sem discutir o acesso a terra; a uma escola contextualizada; uma escola inserida na realidade dos estudantes; uma escola para além das cercas que a reveste e um projeto popular de desenvolvimento que assuma a Agroecologia como promotora de transformação social no campo brasileiro.

Propomo-nos a trocar o conceito de educação ambiental cidadã por educação ambiental camponesa. Compreendemos os esforços teóricos e práticos do conceito de cidadania e sua vinculação com as práticas de educação, mas quando estamos falando da escola do campo, precisamos criar e dialogar diretamente com a luta do povo do campo. Estes espaços são conceituados ou chamados de muitos nomes, menos de cidade. Por isso, buscamos inserir esta educação nas e a partir das práticas camponesas que se materializam no campo. Temos muitos nomes dados a esse espaço e a esses povos. São chamados de sítios, interiores, meio rural, zona rural, comunidades, povoados, aglomerados, bairros rurais, distritos, assentamentos, acampamentos, reassentamentos, florestas, rios, aldeias, áreas remanescentes de quilombos, minas e muitos outros nomes. Para quem neles vive pode ser chamado de ribeirinhos, assentados, acampados, interioranos, reassentados, povos da floresta, indígenas, agricultores familiares, quilombolas, ou seja, há uma diversidade de sujeitos sociais vivendo no e do campo. Assim, há a necessidade de discutir a educação ambiental

a partir dessa diversidade de sujeitos existentes no campo. Portanto, falamos de diferentes práticas de educação ambiental desenvolvidas nestes espaços.

Enganamo-nos ao pensar que podemos repetir ou adequar projetos de educação ambiental nestas diferentes realidades. Pensamos que a educação ambiental realizada na escola do assentamento deva ser diferente daquela praticada na escola indígena ou na escola da cidade ou outro espaço. Não estamos dizendo que devemos criar separações, segmentações ou distanciamentos em cada contexto, mas os sujeitos da educação devem ter direito ao conteúdo universal a partir de sua realidade. Devemos partir do local para nos inserirmos na discussão global do mundo.

O conteúdo, socialmente construído, deverá ser instrumento de protagonismo na própria realidade. São inúmeros os conflitos de terra existentes no Brasil. Muitos também são os sujeitos neles inseridos. Assim, como podemos pensar a EA se não estamos inseridos na luta do povo? Se não estamos inseridos na luta pela terra? Torna-se quase impossível discutir a questão ambiental de forma isolada na escola do campo quando as famílias estão sendo expulsas da terra ou lhes é negado o seu direito de permanecer no seu local de moradia. O acesso a terra não se distancia do acesso e uso dos recursos naturais nela existente. Como poderemos discutir a temática do lixo na escola quando muitas vezes abrimos a geladeira e encontramos uma garrafa de agrotóxico sendo reutilizada como recipiente para colocar água na geladeira? O que pretendemos dizer é que esta EA no campo precisa discutir com maior profundidade temas chave que dizem respeito à manutenção e permanência das pessoas na terra.

Para finalizar ou, talvez continuar o debate, pretendemos refletir sobre a EA na escola do campo a partir de uma experiência prática que foi premiada com o título de “Boas práticas de educação ambiental na agricultura familiar⁶”.

Por que Precisamos Pensar em Educação Ambiental?

A forma de exploração e uso dos recursos naturais no Brasil se deram de forma totalmente predatória, irresponsável e utilizadas para se transformarem em produtos de exportação e exaurir as nossas riquezas naturais e não pensar na conservação e preservação ou numa perspectiva sustentável de uso desses recursos. Basta olhar a primeira exploração brasileira - o Pau Brasil - que foi utilizado para abastecer os mercados internacionais e exterminar com a espécie. Logo em seguida surge a exploração das terras para plantio de cana-de-açúcar em grandes concentrações de terras para produzir açúcar e também abastecer os mercados externos. Podemos falar também na produção de café no Vale do Paraíba, na exploração de minérios, borracha e muitos outros produtos que foram retirados do país a fim de responder a uma demanda internacional.

Como características principais dessa exploração havia o trabalho escravo, concentração da terra através das grandes fazendas, exploração das riquezas naturais e exaustão dos nossos recursos naturais. Tudo isso causou inúmeros problemas sociais, ambientais, trabalhistas, éticos, políticos e muitos outros que surgiram no país desde

⁶ Este projeto foi coordenado pelos professores Janailton Coutinho; Lilian Silva Catenacci; Leandro Pinto Xavier e Sinevaldo Moura da Universidade Federal do Piauí, no Campus Professora Cinobelina Elvas.

o primeiro momento que houve o encontro entre os povos aqui residentes e os que chegaram.

No século XX, o Brasil entra na engrenagem da modernização e busca modernizar não somente as cidades, mas também o campo. A partir desta perspectiva passaram a ver o rural como indústria e inserir um pacote tecnológico dentro do qual havia os agrotóxicos, fertilizantes e grande número de maquinários que tanto impacto ambiental e mudança social causou e causa na forma de lidar com a terra. No entanto, surgiram muitos movimentos de resistência à modernização tecnológica que apontavam seus impactos diretos nas populações camponesas.

Em 1962 Rachel Carson escreve o livro *Primavera silenciosa* que apontava para os impactos da ação humana sobre o ambiente inclusive sobre o uso de pesticidas. Esta publicação analisava os impactos dos agrotóxicos sobre a saúde humana e o meio ambiente (CASCINO, 1999).

Movimentos Sociais e Ambientais: Denúncia e Anúncio de Novas Realidades

Nessa época, o mundo era marcado por grandes movimentos: *hippie*, feminismo, movimento negro, pacifismo, liberação sexual, manifestações anti-guerra fria, corrida antiarmamentista/nuclear e anti-Vietnam. A grande marca desses movimentos esteve no conhecido maio de 1968, chamado de “barricadas do desejo”. Os jovens lutavam por um novo mundo transformando os projetos dominantes que tanto exploravam, dominavam e oprimiam a diferentes grupos sociais nas diferentes partes do mundo (CASCINO, 1999).

Do final dos anos 50 e início dos anos 60, dá-se a efervescência de movimentos de educação popular como o Movimento de Cultura Popular, criado em 1960, vinculado à Prefeitura do Recife, que teve como objetivo “elevar a cultura do povo, preparando-o para a vida e para o trabalho”. As atividades desse movimento baseavam-se nos programas de alfabetização e na educação de base. Os Centros Populares de Cultura ligavam-se tanto aos movimentos de alfabetização quanto ao movimento estudantil e à União Nacional dos Estudantes (UNE), que trabalhavam com a politização das questões sociais através de teatros populares e da edição de livros, discos e filmes. Nesse sentido, pode-se citar a campanha “de pé no chão também se aprende a ler”, criada em 1961, ligada à Secretaria Municipal de Educação de Natal - RN, que visou aumentar a rede de escolas municipais (SILVA, 2006).

Dentre as iniciativas de educação popular merece ainda destaque a criação do Movimento de Educação de Base - MEB, que optou pela educação com os camponeses, trabalhando com uma rede de escolas radiofônicas e com participação na sindicalização rural, utilizando as escolas rurais e as paróquias para formação de lideranças. Em todo esse contexto foram marcantes os movimentos da ação católica como a Juventude Agrária Católica (JAC), Juventude Estudantil Católica (JEC), Juventude Industrial Católica (JIC), Juventude Operária Católica (JOC), Juventude Universitária Católica (JUC) e a Ação Popular.

Os anos de 1950 foram, assim, o berço de muitos movimentos de trabalhadores rurais como a primeira experiência sindical no país que surge no Estado de São Paulo, em

1954, a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB). À reivindicação do direito de organização dos trabalhadores, da reforma agrária e dos direitos sociais somam-se os interesses por uma educação do trabalhador rural. Além desse movimento, as Ligas Camponesas, organização criada em 1955 no Estado de Pernambuco, tornaram-se um dos mais radicais movimentos de luta pela reforma agrária, espalhando-se, posteriormente, por vários Estados do País. Acrescente-se, ainda, o Movimento dos Agricultores Sem Terra (Master), iniciado no Rio Grande do Sul, em 1950. No início dos anos de 1960 as lutas sociais no Brasil polarizam-se. Contudo, algumas lições ficaram dos movimentos sociais, por exemplo, uma concepção diferente de educação voltada para a formação e a emancipação humana e uma educação como ação cultural autônoma.

Surge também o movimento ambientalista, colocando em xeque a modernização e a sua inserção neste modelo a qualquer custo. Denunciavam também as grandes consequências do ainda chamado crescimento econômico.

O Movimento ambientalista foi um produto de forças tanto internas quanto externas a seus objetivos imediatos. Os elementos de mudança já vinham emergindo muito antes dos anos 60; quando finalmente se entrecruzaram uns com os outros e com fatores sociopolíticos mais amplos, o resultado foi uma nova força em prol da mudança social e política (MCCORMICK 1992 apud Cascino, 1999. p.36).

O ambientalismo não passa a ser somente uma “leitura da realidade ecossistêmica, ou da ecologia ou da existência humana ou natural.” O ambientalismo carrega

em si o gosto revolucionário que se constrói com a história recente da humanidade (CASCINO, 1999).

Em 1972 a Organização das Nações Unidas realiza a sua Conferência Internacional sobre o Meio Ambiente em Estocolmo e afirmava que

[...] os recursos naturais da terra, incluídos o ar, a água, o solo, a flora e a fauna e, especialmente as parcelas representativas dos ecossistemas naturais, devem ser preservados em benefício das gerações atuais e futuras, mediante um cuidadoso planejamento ou administração adequada; deve ser mantida e, sempre que possível, restaurada ou melhorada a capacidade da terra de produzir recursos renováveis vitais (UNESCO, 1972).

Em 1974 a UNESCO promoveu em Belgrado um Encontro Internacional de Educação Ambiental e a partir deste encontro criou o Programa Internacional de Educação Ambiental. Surge assim o documento conhecido como a Carta de Belgrado afirmando que se necessita de “uma estrutura global para educação ambiental”:

Nossa geração foi testemunha de um crescimento e de um progresso tecnológico sem precedentes, que mesmo quando aportou benefícios a muitas pessoas, provocou ao mesmo tempo graves consequências sociais e ambientais. Aumenta a desigualdade entre ricos e pobres, entre as nações e dentro delas; e existem evidências de uma crescente degradação ambiental, sob diferentes formas, em escala mundial. Esta situação apesar de causada principalmente por um número relativamente pequeno de países, afeta a toda humanidade (UNESCO, 1974).

Em 1974, já se buscava um novo conceito de desenvolvimento que

Leve em consideração a satisfação das necessidades e os desejos de todos os habitantes da terra, o pluralismo das sociedades, e o equilíbrio e harmonia entre o homem e o meio ambiente. O que se busca é a erradicação das causas básicas da pobreza, da fome, do analfabetismo, da contaminação, da exploração e da dominação. Tratar, como se fazia antes, estes problemas de modo fragmentado, não é de modo algum adequado a esta situação (UNESCO,1974).

A meta ambiental do programa baseava-se “em melhorar todas as relações ecológicas, incluindo a relação da humanidade com a natureza e das pessoas entre si” e ainda como meta da educação ambiental buscava “formar uma população mundial consciente e preocupada com o meio ambiente e com os problemas associados e, que tenha conhecimento, aptidão, atitude, motivação e compromisso para trabalhar individual e coletivamente na busca de soluções para os problemas existentes e para prevenir novos” (UNESCO,1974).

A carta de Belgrado é finalizada com as diretrizes dos programas de educação ambiental que afirmam:

- A educação ambiental deve considerar o ambiente em sua totalidade – natural e criado pelo homem, ecológico, econômico, tecnológico, social, legislativo, cultural e estético;
- A educação ambiental deve ser um processo contínuo, permanente, tanto dentro como fora da escola;

- A educação ambiental deve adotar um método interdisciplinar;
- A educação ambiental deve enfatizar a participação ativa na prevenção e solução dos problemas ambientais;
- A educação ambiental deve examinar as principais questões ambientais em uma perspectiva mundial, considerando ao mesmo tempo, as diferenças regionais;
- A educação ambiental deve se basear nas condições ambientais atuais e futuras;
- A educação ambiental deve examinar todo o desenvolvimento e crescimento a partir do ponto de vista ambiental;
- A educação ambiental deve promover o valor e a necessidade da cooperação a nível local, nacional e internacional, na solução dos problemas ambientais.

Em 1977 é realizada a Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental em Tbilisi que buscou consolidar o programa Internacional de educação ambiental. A conhecida carta de Tbilisi inicia denunciando que “nas últimas décadas, o homem, utilizando o poder de transformar o meio ambiente, modificou rapidamente o equilíbrio da natureza. Por conseguinte as espécies vivas ficam frequentemente expostas a perigos que podem ser irreversíveis” (UNESCO, 1977).

Nas discussões realizadas nesta conferência há avanços quando afirmam:

A educação ambiental deve ser dirigida à comunidade despertando o interesse do indivíduo em participar de um processo ativo no sentido de resolver os problemas dentro de um contexto de realidades específicas, estimulando a iniciativa, o senso de responsabilidade, e o esforço para construir um futuro melhor. Por sua própria natureza, a educação ambiental, pode, ainda, contribuir satisfatoriamente para renovação do processo educativo. *Id*

Portanto, além destes aprendizados, consideramos como marco desta conferência a existência de um parágrafo dirigido a práticas de EA especificamente com a comunidade. A carta de Estocolmo valoriza práticas educativas amplas e globais mas não insere a comunidade e a relaciona com a escola. Muitas vezes até separa a escola do seu entorno. Quem nunca ouviu a seguinte afirmativa: “a escola prepara para a vida” como se este ambiente fosse isolado e separado do cotidiano dos estudantes.

Os participantes desta conferência, através da carta escrita pelo grupo, passam a convocar, convidar, incentivar e estimular diferentes instituições de todas as partes do mundo a construir ações e reflexões que discutam a educação ambiental. Assim, convocaram “os Estados-membros a incluírem em suas políticas de educação, medidas visando incorporar um conteúdo, diretrizes e atividades ambientais em seus sistemas, com bases nos seus objetivos e características mencionadas”; convidaram “as autoridades educacionais a intensificarem seu trabalho de reflexão, pesquisa e inovação que tangem à educação ambiental”; incentivam “os Estados-membros a colaborar

nessa área, principalmente através do intercâmbio de experiências, pesquisas, documentação e materiais, colocando, além disso, os serviços de formação à disposição do corpo docente e dos especialistas de outros países”; por fim estimularam a comunidade internacional a dar uma generosa ajuda para fortalecer essa colaboração numa área de atuação que simboliza a necessária solidariedade de todos os povos, e que pode considerar-se como particularmente alentadora na promoção do entendimento internacional e da causa da paz” (UNESCO, 1977).

Educação Rural no Século XX

Na primeira LDB, de 1946, o ensino das quatro primeiras séries ficou a cargo dos municípios. Em 1961, foi assinada outra Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, a Lei 4.024, que manteve a cargo dos governos municipais a estruturação das escolas da zona rural. Entretanto, como lembra Leite (2002), a maioria das prefeituras do interior era desprovida de recursos financeiros e pedagógicos. Com isso a educação rural manteve-se sem condições de autossustentação. Entrou em um processo de deterioração e passou a ficar submetida a concepções urbanas sobre o papel da escola.

Como as escolas rurais ficaram submetidas, desde então, às prefeituras e ao poder local, criou-se um entrelaçamento com a escola, a professora e o jogo de favores existentes nesses pequenos municípios. Além disso, a mal resolvida questão da terra no Brasil caracterizou a estrutura social como altamente concentradora de poder e riqueza.

zas, demarcou territórios, cercou áreas e expôs a maioria da população à “boa, ou má, vontade” dos coronéis, grandes fazendeiros latifundiários.

Em 1968, no fervor da Ditadura Militar, apesar de uma nova reformulação das diretrizes educacionais (como a Lei 5.540-68, que versava sobre a reforma do ensino superior), não houve mudanças nas condições precárias das escolas rurais. Esse foi um período, conforme destaca Silva (2006), marcado pelo fechamento dos canais de participação, pela limitação e pelo controle dos movimentos sociais, pela perseguição de educadores e de lideranças, enfim, pela desarticulação dos movimentos populares.

Mesmo com todas as dificuldades, ocorreram processos organizativos e de resistência, que trouxeram aprendizagens úteis e importantes para construção da proposta de educação dos trabalhadores e trabalhadoras do campo. Nesse sentido, podem ser citados os trabalhos da Igreja Católica nas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs). Na sequência, veio o movimento sindical rural com a criação, em 1963, da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) e a construção da proposta de uma pedagogia da alternância. Para Silva (2006), esses movimentos construíram práticas educativas, que trazem e ensinam processos de formação de grupos e coletivos de trabalho e que têm a arte como ferramenta educativa.

Rio - 92: Novos Temas para Educação

Na década de 90, a Rio 92 reúne chefes de Estado, movimentos e organizações sociais para discutir a questão

ambiental em todo o planeta. Como resultado surgiram: a Carta da Terra, Agenda 21, carta climática, ações para evitar os efeitos da mudança em desenvolvimento e o acordo sobre a biodiversidade.

A agenda 21 dedicou um capítulo específico à educação ambiental e formula princípios para programas nesta área. Apresenta três áreas fundamentais para programas. São elas:

1. Reorientação do ensino no sentido do desenvolvimento sustentável;
2. Aumento da consciência pública;
3. Promoção do treinamento.

Ao pensar em reorientar o ensino para o desenvolvimento sustentável, traça como objetivo:

- Desenvolver consciência do meio ambiente e desenvolvimento em todos os setores da sociedade em escala mundial e com a maior brevidade possível;
- Lutar para facilitar o acesso à educação sobre meio ambiente, vinculada à educação social, desde a primeira fase escolar até a última;
- Promover a integração do meio ambiente e desenvolvimento, inclusive democracia, em todos os programas de ensino, em particular a análise das causas dos principais problemas ambientais e de desenvolvimento em um contexto local, recorrendo para isso às melhores provas científicas disponíveis e as outras fontes apropriadas de conhecimentos e, dando especial atenção ao aper-

feioamento do treinamento dos responsáveis por decisões em todos os níveis.

Traçam como principal objetivo para aumentar a consciência pública a respeito das questões ambientais inseridas na realidade “promover uma ampla consciência pública como parte indispensável de um esforço mundial de ensino para reforçar atitudes, valores e medidas compatíveis com o desenvolvimento sustentável”. E, para promoção do treinamento buscaram “estabelecer ou fortalecer programas de treinamento vocacional que atendam às necessidades de meio ambiente e desenvolvimento com acesso assegurado a oportunidades de treinamento independente de condição social, idade, sexo, raça ou religião.” E ainda, “promover um força de trabalho flexível e adaptável de várias idades, que possa enfrentar os problemas crescentes de meio ambiente e desenvolvimento e as mudanças ocasionadas pela transição para uma sociedade sustentável” (UNESCO, 1992.).

A Escola Rural na Redemocratização

Em 1980, no III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (1980-85), foi criado o Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais (Pronasec) para o meio rural. Este plano tinha como propostas a expansão do ensino fundamental no campo, a melhoria na qualidade de vida e de ensino, a diminuição de evasão e repetência na escola, a valorização da escola rural, do trabalho e do trabalhador rural, e um ensino de forma adequada à vida das

pessoas do campo. Nesse plano entendia-se a escola como um espaço de mudança social. Para tanto, foi feito um calendário específico para todas as escolas rurais. Contudo, algumas inadequações foram aparecendo, como professores de origem urbana e que demonstravam pouco interesse pelas atividades do campo. Também estiveram ausentes desse plano, o péssimo estado físico das escolas rurais, as salas multisseriadas, a presença do professor leigo e a inadequação do material didático utilizado nas salas de aula (LEITE, 2002).

Depois de 1986, com o fim da Ditadura Militar, intensificou-se a luta pelo aprendizado da autonomia e dos direitos com a redemocratização do país. Nesse momento aparecem novas demandas para os movimentos sociais. Além das mobilizações e das lutas por direitos, esses movimentos passam a fazer pressão para uma gestão social e por políticas públicas específicas.

Nos anos de 1980 surgem movimentos de resistência como o MST - Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, que se consagra oficialmente no primeiro encontro nacional de trabalhadores sem terra em janeiro de 1984. A luta por educação e escolas nos assentamentos, ao lado da luta por reforma agrária e pela terra, dá outra conotação e sentido aos debates da educação rural, instituindo uma nova prática e um novo movimento pedagógico no que diz respeito à educação no espaço agrário (CALDART, 2002).

Da mesma forma, outros movimentos também contribuem para criar um novo jeito de fazer educação junto as populações camponesas como os movimentos indígenas, através da Confederação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB), a Articulação dos Po-

vos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (APOINME) e o Conselho Indigenista Missionário (CIMI). Além destes, há também o Movimento Nacional dos Pescadores (MONAPE), que traz uma concepção de educação que não deve ser centrada tão somente na terra e nas atividades da agricultura, mas também na pesca e nas águas. Já o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), ao discutir a respeito das águas e da questão energética, pontuando que energia não pode ser mercadoria, também reivindica suas especificidades. A Coordenação Nacional dos Quilombolas (CONAQ) traz a discussão da identidade étnica. Já o Conselho Nacional de Seringueiros (CNS), ao congregar grupos de trabalhadores agroextrativistas dos mais diversos tipos (açazeiros, cupuaçueiros, quebradeiras de coco babaçu, piaçabeiros, integrantes de projetos agroflorestais, ribeirinhos, extratores de óleos e plantas medicinais) evidenciam a enorme heterogeneidade de espaços socioeducativos a serem tratados numa educação de trabalhadores e trabalhadoras do campo. (SILVA, 2006)

Além dos citados, mencionamos o movimento dos agricultores(as) e trabalhadores(as) rurais, organizados na Confederação dos Trabalhadores na Agricultura, (CONTAG), a Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar (Fetraf) e o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA). Há, também, o Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais, que aglutina o Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais da CONTAG, o Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais do Nordeste (MMTRNE), o Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco-babaçu (MIQCB) e o Movimento de Mulheres Camponesas da Comissão Pastoral da Terra (CPT), do MST, do MAB, do MPA e da Pastoral da Juventude Rural (PJR) (SILVA, 2006).

Todos esses movimentos podem ser entendidos como sujeitos coletivos. Eles têm em comum a luta por escola, uma luta no âmbito dos direitos. Por isso, apresentam demandas materiais que desafiam a agenda política do país e disputam significados sociais, culturais e políticos, enfim, disputam projetos de desenvolvimento. Para tanto, elaboram concepções e práticas pedagógicas dentro de uma categoria de educação que pretende ser diferenciada e expressa na bandeira de luta “por uma educação do campo”. *Id*

Segundo Gohn (2005), o caráter educativo dos movimentos sociais se dá por meio da organização política. Nessas experiências de organização ocorre progressiva aquisição de consciência, quando da descoberta de direitos e dos deveres do indivíduo em uma determinada sociedade. O processo vivido em conjunto explicita as questões pelas quais se deve lutar e com as quais se objetivam as reivindicações. A autora apresenta ainda a importância da cultura política incorporada nesse processo, dizendo que:

O exercício da prática cotidiana nos movimentos sociais leva ao acúmulo de experiências, onde tem importância a vivência no passado e no presente para construção do futuro. Experiências vivenciadas no passado, como opressão, negação de direitos etc., são resgatadas no imaginário coletivo do grupo de forma a fornecer elementos para a leitura do presente (GOHN, 2005, p.18).

Retomando de Thompson a ideia de que “a fusão do passado e do presente transforma-se em força social coletiva organizada”. Gohn (2005, p. 18-19) afirma que:

Aprende-se a não ter medo de tudo aquilo que foi inculcado como proibido e inacessível. Aprende-se a decodificar o porquê das restrições e proibições. Aprende-se a acreditar no poder da fala e das ideias. Aprende-se a calar e a se resignar quando a situação é adversa. Aprende-se a criar códigos específicos para solidificar as mensagens e bandeiras de luta, tais como as músicas e folhetins. Aprende-se a elaborar discursos e práticas segundo os cenários vivenciados. E aprende-se sobretudo, a não abrir mão de princípios que balizam determinados interesses como seus. Ou seja, elabora-se estratégia de conformismo e resistência, passividade e rebelião, segundo os agentes com os quais se defronta. Isso tudo porque ocorre a identificação do processo de ocultamento das diferenças sociais existentes e, conseqüentemente, a identificação dos distintos interesses de classe presentes.

Na década de 90, há uma articulação que busca construir um novo olhar sobre a educação rural a partir dos movimentos sociais. Não pretendemos revisitar os eventos que deram nome e rosto à educação do campo, mas mostrar que a partir da luta do povo do campo houve a culminância política nestes encontros para criar um processo de identidade não mais da educação rural, mas educação do campo com um projeto político e de sociedade para o campo brasileiro e para as escolas nele inseridas. Essa escola passa então pensar e discutir as questões ambientais a partir da sua realidade e dos problemas enfrentados em cada realidade brasileira e sua vinculação com projeto político do Brasil. Para essa discussão precisamos pensar práticas de educação ambiental que deem conta de superar os problemas ambientais existentes e sua relação com a expropriação da terra, a

pobreza, a desesperança, o êxodo rural, a exclusão, a luta contra os agrotóxicos, o acesso a terra, à saúde no campo e a dimensão do trabalho no campo.

A escola do campo precisa ter um projeto de educação ambiental específico, voltado para os interesses de quem mora no campo, pois a heterogeneidade é uma das marcas deste espaço. Assim, a educação ambiental não pode ser igual e nem idêntica para todas as populações, mas deve ser a partir de cada comunidade e territorialidade. Zakrzewski (2007) mostra que “a educação ambiental nas escolas do campo, atenta às diferenças do ambiente natural, históricas e culturais, contribui para a formação de sujeitos responsáveis, capazes de agir e refletir sobre sua realidade” (p.203). A escola deve permanentemente criar um diálogo com a comunidade na qual ela se insere. Ela não pode se distanciar deste meio. Precisa inserir os curandeiros, assentados e a luta do povo do campo no seu cotidiano. Sem a comunidade, não podemos dizer que fazemos educação do campo

A escola do campo não é uma ilha. Ao fazer parte de uma realidade comunitária, caracterizada por sua cultura específica, a escola deve dialogar com a comunidade. A ação conjunta com a comunidade (alunos, professores e funcionários da escola, pais e membros da localidade) favorece o desenvolvimento social em que todos participam e se engrandecem, e a educação ambiental do campo, ao contribuir para criação de possibilidades de intercâmbio e de relação de colaboração da escola com a comunidade, abre um universo enorme de situações para aprendizagem coletiva por meio do diálogo e da cooperação (ZAKRZEWSKI, 2007).

Precisamos avançar no sentido de nomear quem são esses sujeitos sociais que estão no campo e que em muitas organizações e movimentos sociais já realizam práticas de resistência através da educação ambiental. Uma EFA do sul do Piauí, no diálogo com a extensão universitária da Universidade Federal do Piauí, produziu quase 3000 mudas em um viveiro construído dentro da escola. Doou, vendeu, plantou, formou e construiu novos saberes a partir do plantio de mudas. Iniciativas populares como esta estão acontecendo em todo o Brasil. Assim, queremos uma escola do campo comprometida com o “empoderamento social. Ela possibilita que diversas vozes expressem a sonoridade do grito da liberdade, buscando a responsabilidade ambiental, na construção de um mundo que valorize a diversidade biológica e a diferença cultural.” *Id. p.207*

Não podemos esquecer que a educação ambiental camponesa deverá estar colada com a luta camponesa. Luta por terra, dignidade, soberania e segurança alimentar, reforma agrária, agroecologia popular, assessoria técnica social e ambiental, escola contextualizada, fitoterápicos, saúde no campo, sementes crioulas, formação e um projeto de sociedade vinculado à real permanência onde estes sujeitos residem.

Baseado nisso, a comunidade rural chamada Gruta Bela, da cidade de Bom Jesus, no sul do Piauí, dialogando com o Laboratório de Estudos Rurais (Laboer) da UFPI, criaram o projeto de educação ambiental na escola da comunidade que foi chamado de “transformação de olhares do semiárido nordestino” e publicado no livro *Boas práticas de educação ambiental na agricultura familiar*, organizado pelo Ministério do Meio Ambiente (CATENACCI, 2012).

Foram realizadas inúmeras atividades a partir do diálogo da extensão universitária com a comunidade, com a escola e com os movimentos sociais e pastorais que atuam na região. Assim, atividades como levantamento dos recursos disponíveis na comunidade, visitas dos povos da cidade à comunidade, cinema e leitura na praça da escola, mutirão do lixo, leitura e cinema na praça da escola, diversas oficinas temáticas e uma horta pedagógica conduzida pelos estudantes, professores e comunidades, foram as marcas dessas ações.

Aprendemos com os diversos saberes existentes na comunidade que nos inspiram cotidianamente para criar novas ações, projetos e programas de pesquisa e extensão, a partir da realidade local. O delineamento total das atividades tem sido colocado em xeque pela comunidade. Não estamos descaracterizando o saber universitário, mas partilhando e dialogando com outros tão, ou às vezes, mais importantes do que aqueles que estão dentro dos muros da universidade.

Concordamos com o Tratado de educação ambiental para as sociedades sustentáveis e responsabilidade global quando afirmam que:

1. A educação ambiental não é neutra, mas é ideológica. É um ato político;
2. A educação ambiental deve envolver uma perspectiva holística, enfocando a relação entre o ser humano, a natureza e o universo de forma interdisciplinar;
3. A educação ambiental deve tratar as questões globais críticas, suas causas e inter-relações em

uma perspectiva sistêmica, em seu contexto social e histórico. Aspectos primordiais relacionados ao desenvolvimento e ao meio ambiente, tais como, população, saúde, paz, direitos humanos, democracia, fome; a degradação da fauna e da flora devem ser abordados dessa maneira;

4. A educação ambiental deve recuperar, reconhecer, respeitar, refletir e utilizar a história indígena e culturas locais, assim como promover a diversidade cultural, linguística e ecológica. Isto implica uma visão da história dos povos nativos para modificar os enfoques etnocêntricos, além de estimular a educação bilíngue;
5. A educação ambiental valoriza as diferentes formas de conhecimento. Este é diversificado, acumulado e produzido socialmente, não devendo ser patentado ou monopolizado (P. 2).

Para finalizar essa discussão e abrir novos espaços de debate, a carta da Terra apresenta quatro princípios que deverão ser seguidos e pactuados entre os povos.

Este documento marca uma década de debates e consultas internacionais. Diferentes pessoas com bases sociais, econômicas e étnicas debateram em conjunto no sentido de criar um documento que superasse suas diferenças e estabelecesse “princípios comuns e linhas de conduta para toda a humanidade.”

Os princípios construídos e sistematizados na Carta da Terra expressam:

1. Respeito e cuidado com a comunidade da vida;
2. Integridade Ecológica;
3. Justiça econômica e social;
4. Democracia, Não-violência e Paz.

A partir da ampla discussão dos diferentes contextos do mundo rural brasileiro, podemos criar práticas de educação ambiental que superem a crise ambiental na qual estamos inseridos. Isso só poderá acontecer através do diálogo permanente entre os movimentos sociais, as comunidades, as escolas, as universidades e os gestores das políticas públicas brasileiras. Através da luta incessante para inserir na prática cotidiana os princípios da Carta da Terra, vislumbramos a transformação social que queremos.

Referências

CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, José Antônio. **Agroecologia e extensão rural. Contribuições para a promoção do desenvolvimento rural sustentável.** Brasília: MDA/SAF/DATER/IICA, 2004.

CASCINO, Fábio. **Educação ambiental: princípios, história, formação de professores.** São Paulo, 1999.

CATENACCI, Lilian Silva; COUTINHO, Janailton et.alii. Transformação dos olhares e paisagens do semiárido nordestino. In: CHAVES, Adriana de Magalhães; CAMPOS, Ana Luiza Teixeira.(Org.), **Boas práticas em educação ambiental na agricultura familiar: exemplos de ações educativas e práticas-sustentáveis no campo brasileiro.** Brasília: Ministério do Meio Ambiente, Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental, 2012.

CATENACCI, Lilian Silva; COUTINHO, Janailton; Et alii. Educação para além das cercas das escolas rurais. In: Luiz Antônio. **Encontros e caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores**. v. 3. Brasília: MMA/DEA, 2013.

FERRERO, Elisabeth M.; HOLLAND, Joe. **Carta da terra: reflexão pela ação**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2004.

GOHN, Maria da Glória. **Educação Não-formal e cultura Política**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Movimentos Sociais e Educação**. São Paulo: Cortez, 2005.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, M. S. Da raiz a flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, M. C. (Org.), **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: MDA/NEAD, 2006, p. 60-92.

Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/tratado.pdf>. Acessado em 11 de Novembro de 2013.

UNESCO. Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente. Estocolmo. 1972.

_____. Encontro Internacional de Educação Ambiental. Belgrado.1975.

_____. Conferência Internacional de Educação Ambiental. Tbilisi, 1977.

ZAKRZEVSKI, Sônia Balvedi. Educação ambiental nas escolas do campo. IN: MELO, Soraia Silva de; TRAJBER, Rachel.(Org.), **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola.** Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental, Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007.

CAPÍTULO III - A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO COM FOCO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Sérgio Luiz Lopes¹

1 Introdução

O texto aqui exposto foi apresentado em uma mesa redonda ocorrida no **IX Colóquio Internacional, Educação e Contemporaneidade** em Sergipe nos dias 17, 18 e 19 de setembro de 2015. O objetivo da discussão é refletir sobre a **prática pedagógica na educação do campo com foco na formação profissional**, a atualidade e os desafios da formação docente no Brasil. Também, é apresentada aqui a experiência do autor com a pedagogia da alternância, no ano de 2015, no curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Historicamente, as escolas do campo vivenciaram dura realidade: ausência de uma efetiva infraestrutura, carência de professores com as devidas competências e habilidades para exercer a profissão e, principalmente, o descaso em relação a jovens que desejam dar prosseguimento aos estudos nível médio, assim como no nível superior. Com isso, eleva-se o índice de exclusão decorrente da insuficiência de políticas públicas no campo.

¹ Prof. Dr. Sérgio Luiz Lopes, Universidade Federal de Roraima, Centro de Educação (CEDUC), Coordenador do Curso Licenciatura em Educação do Campo (LEDUCARR), Coordenador do grupo de pesquisa “Formação de professor: do lugar, do significado e do percurso do professor do Ensino Fundamental – da formação inicial a prática docente em seu cotidiano escolar”. E-mail: sergio.luiz@ufr.br.

É importante a discussão que visa ao esclarecimento e à compreensão dos desafios para o atual contexto campesino brasileiro. Saliente-se que, na história do Brasil, os interesses do homem do campo foram menosprezados e submetidos a um discurso ideológico de que a educação é desnecessária para os sujeitos que vivem na roça, na plantação e nos canaviais brasileiros.²

Tendo em vista o objeto do trabalho, o texto será dividido da seguinte maneira: num primeiro momento, serão apresentados *os desafios das práticas pedagógicas do campo*, focalizando alguns problemas da realidade atual no Brasil e, num segundo momento, discutir-se-á sobre *a Pedagogia da alternância: Uma experiência na comunidade de Entre Rios/Carroebe-RR*, a partir da vivência do autor com a educação do campo, especificamente, com a pedagogia da alternância.

² Vale salientar que nas primeiras décadas do século XX, em especial na terceira década (1932), o Plano Nacional da Educação (PNE) brasileiro se propunha à modernização do país, porém visando a atender aos interesses das classes dominantes, isto é, interesses políticos e econômicos do agronegócio. As políticas públicas e projetos voltados às áreas do campo não atendiam às reais necessidades nem aos interesses dos sujeitos do campo. Em 1947, a Constituição passou a garantir a educação nesse setor, mas o Estado não possuía responsabilidade, eram as empresas agrícolas privadas que se estendiam por várias regiões do país. A Constituição, em seu Capítulo II, Da educação e cultura, Artigo 166; Inciso III, estabelece: “as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalham mais de cem pessoas, são obrigadas a manter o ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes” (BALEIRO; SOBRIDINHO, 2001, p.108). Somente nos anos 80, com a aprovação da Constituição de 1988, é que as políticas sociais foram estabelecidas como direito de todos e dever do Estado. Pouco tempo depois, em 1998, é realizada a I Conferência Nacional de Educação do Campo. A conferência expôs os problemas da educação Básica no Campo, envolvendo intelectuais, movimentos sociais, alunos de diversas cidades que reivindicavam qualidade de ensino nas séries iniciais do ensino fundamental para os sujeitos do campo.

2 Os Desafios das Práticas Pedagógicas do Campo

Esta seção está assentada na discussão sobre os desafios das práticas pedagógicas do campo. A investigação aqui apresentada retrata a atual conjectura brasileira. É importante lembrar que avançamos significativamente nos últimos quinze anos com as lutas dos trabalhadores e trabalhadoras do campo e da educação (criação de cursos específicos para atender a alunos do campo por todas as regiões do país em mais de 40 universidades públicas).

Optou-se por uma literatura que privilegia a discussão sobre os conhecimentos que servem de base para o ensino e sobre a transposição didática. Estudos de estado da arte sobre formação docente, como os de Arroyo (2004), Caldart (2009, 2010), Freire (1987a, 1987b, 1997 e 2005) Garrido (2005); Molina (2007), mostram que os desafios para se ter uma educação com especificidades para o homem do campo está apenas iniciando.

Como fora dito, a história da educação do campo no Brasil é caracterizada especialmente pela exclusão e desigualdade social dos sujeitos. Dentro desse contexto estão inseridos os camponeses/as, considerados como atrasados e, segundo Wanderley (1997), eles são os “*fora de lugar*” na contemporaneidade. São vistos como espécies em extinção, condenados ao desaparecimento por aqueles que fazem parte do modelo de desenvolvimento urbano. É preciso que se construa um projeto amplo de políticas para que tais grupos sejam capazes de fazerem parte.

Um dos principais desafios da docência na atualidade nas áreas do campo são os riscos com a consolidação do ensino que é ofertado pelos Estados e municípios.

Não existe uma clareza nas políticas de Estado. Vê-se que ainda há termos pejorativos quando se trata dos sujeitos do campo: povo atrasado, pouco trabalhador e em alguns momentos tratam como homens sem sonhos. Tal postura só vem demonstrar uma espécie de racismo rural disfarçado e camuflado historicamente em nosso país.

É necessária uma transformação nas políticas públicas referentes aos projetos de formação docente para atender as necessidades dos sujeitos que estão nas áreas do campo. Neste sentido, o homem do campo precisa ser visto como sujeito histórico de tais projetos, nos aspectos sociais, culturais e políticos, respeitando as suas particularidades e realidades.

A questão da educação do campo no Brasil sempre foi um desafio a ser vencido. Os problemas que surgem da realidade socioeconômica influenciam a concepção de educação que é oferecida aos povos do campo: poucos investimentos por parte dos organismos do Estado, pouca infraestrutura nas escolas para compreender a diversidade local e ausência de uma sólida organização societal.

Neste sentido, a Pedagogia da Alternância³ a partir dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo traz algumas reflexões acerca do tema e propõe novas alternativas para que se possa efetivar uma nova práxis⁴ em relação à educação do campo. Desde o princípio, a educação básica do campo foi em busca de uma educação cujos conteúdos e cujas metodologias sejam especificamente voltadas a essa realidade.

³ Farei uma discussão sobre Pedagogia da Alternância na próxima seção.

⁴ Práxis é um conceito que foi bastante desenvolvido por autores marxistas como Kosik (1976) e Gramsci (1981) e não deve ser confundido com o de prática. Ele envolve um pensar e um fazer constante.

No panorama histórico, dentro de uma visão utilitarista e elitista, a educação do campo sempre foi reduzida a pequenas escolas rurais voltadas a ensinar, por meio de professores/as (muitas vezes) desprovidas de qualificação, as primeiras letras a uma massa de analfabetos. Nunca houve políticas públicas para atender à demanda daqueles que estão nas mais longínquas regiões do país.⁵

Saviani (2000, p.172) nos mostra na íntegra os documentos oficiais da educação brasileira, a exemplo do Art. 28 da LDB - Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96):

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.

Todavia, o Art. 28 da LDB tem sido desrespeitado em várias áreas do país que possuem realidades camponesas. A própria LDB possui contradições ao afirmar uma educação básica para a população rural.

⁵ De acordo com o IBGE, o analfabetismo do país, entre 2001 e 2011, sofreu significativa redução entre a população de 15 anos ou mais de idade: passou de 12,1% para 8,6% da população brasileira. Porém, ao se aprofundar e fazer uma análise mais atenta entre regiões constatou-se que nas áreas do campo as taxas de analfabetismo chegam a 21,2%; é o dobro da média nacional. Já as áreas urbanas possuem apenas de 6,5%.

É daí que nasce a questão “Que desafios se têm para o professor do campo na contemporaneidade?”, que será abordada a seguir.

2.1 Desafios do professor do campo na contemporaneidade

A palavra “docência” designa a arte de ensinar⁶, instruir, um trabalho que se insere no processo social em que estão envolvidos o professor, o aluno, o conhecimento e diversos recursos. Para Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 138), no mundo atual, educar “[...] é assumir uma outra perspectiva daquela que se identifica com o modelo de escola surgido na modernidade. [O professor] é um educador, um agente ativo dentro da comunidade, capacitado a dialogar”.

Nessa perspectiva, educar é compreender a realidade na qual o sujeito está inserido e as diversas influências dos vários meios sociais em que ele vive⁷. Porém, quando se trata da educação do campo, historicamente não se oportunizou ao sujeito do campo a boa formação para que o professor desenvolvesse as suas práticas com mais propriedade.

Em sua prática pedagógica, o professor cria situações que estimulam a capacidade de raciocínio de seus alunos,

⁶ A *Didática Magna*, de Comenius, é uma obra que foi publicada pela primeira vez em Amsterdã, em 1657. Seu objetivo era servir à edificação da república cristã sobre a Terra, em que todos os homens pudessem viver nas mesmas condições, no pleno uso de suas faculdades, trabalhando para a conquista do bem comum na sociedade daquele momento histórico. Comenius propôs-se a “buscar e encontrar um método para que os docentes ensinem com menos enfado e os discentes aprendam mais; [para] que nas escolas haja menos conversa, menos enfado e trabalhos inúteis, mais tempo livre, mas alegria e mais proveito; que na república cristã haja menos trevas, menos confusão, menos dissensões, mais luz, mais ordem, mais paz e tranqüilidade”. (COMENIUS, 1997, p. 12).

⁷ Ver mais sobre isso nos escritos de Bernard Charlot (2009, 2001).

utilizando métodos alternativos para facilitar e desenvolver as habilidades e competências, como assinala Schön (2000). O fim da educação não é preparar o sujeito para a vida, mas a própria vida. O fim da educação é dizer os caminhos a serem percorridos a partir de uma realidade capaz de mobilizar os sujeitos para que construam autonomia e crítica sobre a sua ambiência.

Os professores são os maiores atores no processo de mudanças ocorridas em sala de aula. Por isso, é importante que o professor carregue consigo uma visão ampla, multifacetada e heterogênea, de modo a conceber o conhecimento como objeto em constante construção e “[...] a educação como um compromisso político prenehe de valores éticos e morais”. (IMBERNÓN, 2006, p.18). Dessa forma, vai ficando evidente que, na sociedade da informação, eles têm um papel importante a cumprir. Assim, justifica-se a preocupação com a formação de docentes para as novas tarefas da educação no século XXI⁸, especialmente para pensar novas formas de entender os novos sujeitos, com as suas diferenças e particularidades, para que tenham aprendizagens significativas.

Essa compreensão é explicitada por Pimenta (2005, p. 26) ao afirmar que “[...] o futuro profissional não pode constituir seu saber-fazer senão a partir de seu próprio fazer”. Ou seja, os professores⁹ precisam adquirir conhe-

⁸ Ver mais em Gimeno e Pérez (1993).

⁹ Nesse contexto, a formação assume um papel que vai além do ensino disciplinar, em que o fim é a mera atualização científica e pedagógica. A formação se transforma na possibilidade de participação de todos os sujeitos envolvidos no processo, visando à reflexão sobre a realidade experienciada. Dessa forma, os sujeitos tornam-se mais aptos para compreender e conviver com mudanças, incertezas, e enfrentar os desafios propostos pela sociedade pós-moderna. Assim, a formação se propõe a estimular um olhar crítico ao constatar as enormes contradições da profissão e superar situações de alienação da própria profissão.

cimentos teóricos sobre a educação e seus fundamentos, articulando os saberes com as experiências, de modo a se posicionarem no contexto da ação, em sua história formativa. Ao participar da construção de conhecimentos mediante a investigação de problemas sociais, o professor auxilia na consolidação de uma postura pedagógica reflexiva. Sem isso, sua prática não tem sentido nenhum.

Para se compreender melhor o conceito de professor reflexivo,¹⁰ cuja discussão vem ocupando espaço nas discussões entre educadores e pesquisadores, mencionemos Zeichner e Gore (1993), os quais ressaltam a importância de se preparar professores para que assumam uma atitude reflexiva em relação a seu ensino e às condições sociais que o influenciam.

Pode-se dizer que as práticas pedagógicas nas áreas do campo precisam de um olhar mais atento. O currículo escolar e o modo de ensinar abranger compreensões sobre as diversidades culturais, levando-se em consideração diversos olhares sobre as realidades. Dessa forma, cabe à escola do campo recriar o conceito de camponês, de local, de currículo, a partir da visão de seus próprios atores, uti-

¹⁰ O “professor reflexivo” conquista métodos e ferramentas conceituais baseados em diversos saberes e, se for possível, conquista-os mediante interação com outros profissionais. Essa reflexão constrói novos conhecimentos, os quais, com certeza, são reinvestidos na ação. Um profissional reflexivo não se limita ao que aprendeu no período de formação inicial, nem ao que descobriu em seus primeiros anos de prática. A todo instante, ele refaz seus objetivos e procedimentos metodológicos, suas evidências e seus saberes. Ele ingressa em um ciclo permanente de aperfeiçoamento, já que teoriza sua própria prática, seja consigo mesmo, seja com uma equipe pedagógica. O professor faz perguntas, tenta compreender seus fracassos, projeta-se no futuro, decide proceder de forma diferente quando ocorrer uma situação semelhante ou quando o ano seguinte se iniciar; estabelece objetivos mais claros, explicita suas expectativas e seus procedimentos. A prática reflexiva é um trabalho que, para se tornar regular, exige uma postura e uma identidade particulares.

lizando, portanto, a categoria campo como sinal significativo de tal recriação.

A educação do campo precisa ser compreendida como um local cujas bases são constituídas de trabalhadores/as que residem uma determinada realidade. Ou seja, cria-se um grande leque de possibilidades que é possível chamar de povos do campo (os camponeses/as, os quilombolas, os povos indígenas, os pescadores/as, os caiçaras, os caboclos, os bóias-frias, os seringueiros, os povos da floresta, os caipiras, os peões, os lavradores/as, os posseiros/as, os sem terra, os roceiros/as, os sertanejos/as, etc.). São pessoas simples que têm uma história e uma identidade específica de sua realidade.

A escola do campo que se configura a partir das lutas dos trabalhadores/as nas últimas duas décadas visa a compreender e proteger esse grupo tanto nos aspectos de sua cultura, quanto nos aspectos políticos e econômicos. As lutas vão além dos organismos legais, porque segundo Fernandez (1999, p. 65) “a política de educação que está sendo implantada no Brasil, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais, ignora a necessidade da existência de um projeto para a escola rural”. Assim, escolas do campo, submetidas a uma lógica utilitarista, têm sido fechadas e seus alunos acabam sendo encaminhados aos centros urbanos.¹¹ Tal determinismo geográfico clarifica que o olhar

¹¹ Nos fins de 2013, o Censo Escolar realizado pelo estado brasileiro fez o registro de 41.060 escolas com menos de 50 alunos na área rural. Devido à pequena quantidade de estudantes e ao isolamento das unidades, os municípios, responsáveis prioritariamente pela oferta do ensino fundamental, alegam altos custos para a manutenção das escolas que se encontram nas áreas do campo. Grande parte dos gestores, então, sugere que as escolas sejam desativadas e os alunos são obrigados a seguirem para escolas maiores em pequenos transportes disponibilizados pelos setores do Estado. De 2012 para 2013, o levantamento indicou 3.296 escolas do campo a menos para os alunos de todo o país. A crescente redução das escolas tem provocado tensões e conflitos para os sujeitos do campo. (Ver mais sobre isso em Censo Escolar Brasileiro de 2013).

sobre a escola urbana é apresentada como sendo melhor que as escolas do eixo rural.

A educação do campo possui quatro características básicas:

1. O compromisso ético/moral com os sujeitos enquanto ser social. É importante que se compreenda sobre as dimensões éticas e morais dos grupos, envolvendo os mesmos em debates, a fim de pensar um novo sujeito;
2. Um projeto político da sociedade capaz de interferir com clareza nas ações da educação brasileira. A ideia é sensibilizar a sociedade acerca da importância do campo e da imprescindibilidade de que a vida dos seus habitantes seja respeitada nos mais diversos olhares;
3. Um projeto com características populares que envolva todos os sujeitos e as suas realidades diversas (envolva trabalhadores/as, seringueiros/as, assentados/as, sem terra, famílias de bóias-frias etc.), respeitando a sua história, os valores da tradição e os seus interesses coletivos historicamente produzidos;
4. Um projeto que respeite a cultura e resgate, na sua conservação e na sua recriação, a identidade e os valores, baseando-se na educação para autonomia cultural a partir de Arroyo (2004), Freire (1997, 2005), na educação pela memória histórica a partir de Brandão (1985).

É importante que os setores do estado e a própria sociedade se aperceba que a educação do campo não é um resíduo ou oferta das sobras urbanas. Deve-se compreender e ter consciência de que a educação do campo é importante para que se preservem as identidades dos homens e das mulheres do campo e que essa escola possa contribuir em um novo projeto educativo contextualizado e com princípios de respeito mútuos.

O processo de construção de um projeto popular alternativo de desenvolvimento para o Brasil requer novos valores éticos e culturais, que precisam ser assumidos por todos/as. Esses valores são os compromissos básicos, urgentes e emergentes. São eles: compromisso com a soberania; com a solidariedade (extermínio da exclusão social¹² e da desigualdade); com o desenvolvimento (rompimento com o capital financeiro); com a sustentabilidade; com a democracia ampliada; e, com a segurança alimentar e antes de qualquer coisa um respeito mútuo planetário entre os sujeitos.

Por fim, o desafio para outro *ethos* sobre a escola do campo está apenas iniciando. O processo é longo e desafiador; não se pode ser desesperançoso/a na luta por uma escola com mais infraestrutura e mais políticas públicas que possibilite qualidade e comporte os sujeitos em questão. É preciso “[...] Fazer do povo do campo e de seus processos de formação o ponto de partida para a formulação

¹² De acordo com Gohn (1999, p.40), o processo de exclusão na sociedade é um processo de não integração no sistema da sociedade regida por relações contratuais lastreadas no pagamento do trabalho dos indivíduos segundo determinadas leis. Os sujeitos passam a ter inserções pontuais no mercado de trabalho segundo políticas sociais de caráter assistencialistas. Castel (1998) prefere denominar o processo de exclusão de desfiliação.

de políticas públicas educativas significa garantir o caráter popular dessas políticas e sua articulação com o projeto de país e de campo” (ARROYO et al, 2004, p. 14-15).

É a luta que nos mobiliza em busca de uma boa educação para o campo.

Na seção seguinte, farei uma análise de minha experiência com a pedagogia da alternância em uma pequena comunidade chamada Entre Rios, localizada no Estado de Roraima. Apresento algumas características do curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal de Roraima (UFRR).

3 Pedagogia da Alternância: Uma experiência na Comunidade de Entre Rios¹³/Caroebe/RR

Esta seção é produto de um trabalho realizado em Entre Rios (Caroebe/RR) nos dias 23, 24 e 25 de abril de 2015 com os alunos do curso em Licenciatura em Educação do Campo (LEDUCARR) do segundo semestre¹⁴. O trabalho faz parte das atividades que o curso desenvolve como continuidade do Tempo Universidade (TU)¹⁵.

¹³ Entre Rios se localiza na região sul do Estado de Roraima, no município de Caroebe. Hoje ele já é distrito. Nele se encontra a Hidrelétrica de Jatapú que fornece energia às localidades próximas. No centro do distrito temos duas escolas, sendo uma municipal e uma estadual. A Escola Estadual Professor Vidal da Penha funciona em três horários com ensino fundamental e a Escola Municipal Miriam Alves Ferreira funciona também em três horários com ensino infantil e fundamental.

¹⁴ São aproximadamente 65 alunos das duas áreas: Ciências Humanas e Sociais e Ciências da Natureza e Matemática.

¹⁵ O tempo universidade é o momento que o aluno vem para a universidade assistir às suas aulas presenciais nos meses de janeiro-fevereiro e julho-agosto de cada ano.

Nesse contexto, situamos o curso Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima (UFRR), que funciona nas etapas: Tempo Universidade e Tempo Comunidade. O Tempo Universidade ocorre sempre em janeiro-fevereiro e julho-agosto; já o Tempo Comunidade é o momento quando os alunos retornam às suas comunidades e concluirão as atividades didático-pedagógicas orientadas por cada professor, conforme os estudos teóricos/práticos realizados em sala de aula (o Tempo Comunidade ocorre entre os meses de abril-maio e setembro-outubro de cada ano; os professores se deslocam até determinados municípios para acompanharem as atividades dos alunos). Isso objetiva desenvolver o processo de reflexão da teoria com a prática a partir de observações, pesquisas e análises de seu contexto vivencial e experiencial à luz dos conhecimentos científicos adquiridos no curso. As disciplinas são de 60 horas distribuídas em 30-40 horas que são desenvolvidas no tempo universidade e 20-30 horas no Tempo Comunidade.

O Tempo Comunidade em Entre Rios contou com aproximadamente 45 pessoas, sendo 9 professores (Ciências humanas e Sociais e Ciências da Natureza e Matemática) e os demais alunos das áreas de Ciências Humanas e Sociais (CHS) e Ciências da Natureza e Matemática (CNM).

O Tempo Comunidade em Entre Rios teve os seguintes objetivos:

- Assegurar ao aluno do campo uma reflexão sobre si e o contexto no qual está inserido, respeitando as suas peculiaridades;

- Ouvir e entender o aluno do campo levando em consideração a sua realidade;
- Estabelecer uma relação interdisciplinar entre as várias disciplinas do curso de Educação do Campo;
- Compreender os novos sentidos de “lugar”, “identidade” e “urbano” na contemporaneidade para esse sujeito;
- Propiciar uma reflexão acerca do significado de campo/cidade.

Pude observar, no entanto, a existência de alguns empecilhos no processo no desenvolvimento do Tempo Comunidade:

- Há dificuldades de comunicação por telefones móveis e até por internet;
- Não há laboratório adequado nas escolas;
- As escolas situadas nas vicinais são de difícil acesso. Com isso, no período de inverno torna-se quase inviável o tráfego entre algumas vicinais e a sede de cada localidade;
- Não há biblioteca nas comunidades para atender o aluno em formação (nível superior) com mínimas condições de funcionamento acadêmico;

Cabe lembrar que no Tempo Comunidade ocorre também a troca, a valorização das experiências individuais e coletivas, que servem para a construção de aprendizagens efetivas dos saberes produzidos pelos sujeitos do campo.

É o momento em que se viabiliza a apropriação crítica. E, é papel do professor/a comprometido/a com a educação emancipadora respeitar os alunos e democratizar as relações de poder estabelecidas entre os sujeitos do processo.

Nos dias de Tempo Comunidade, o que mais se ouviu das “vozes” dos estudantes moradores de Entre Rios é que a maior dificuldade para a continuidade dos estudos é à distância com a universidade, o pouco contato com as novas tecnologias e a distância para desenvolver atividades em grupo. Também reclamam de dificuldades financeiras, das dificuldades em dialogar com os professores, porque os mesmos moram distante de suas comunidades. Pode-se concluir que os resultados das atividades desenvolvidas pelos alunos nem sempre são satisfatórios, fato possivelmente decorrente da pouca infraestrutura no campo e ausência de maior envolvimento entre o professor e aluno.

Parte dos alunos que participaram vive na comunidade de Entre Rios/Caroebe/RR. O Tempo Comunidade é desenvolvido/trabalhado nos polos escolhidos pelos professores do curso, nas comunidades de origem dos alunos com a orientação e acompanhamento dos professores concluindo com isso o ciclo da alternância, meio da *ação-reflexão-ação* (FREIRE, 2005).

Figura 1 - Reunião de abertura do Tempo Comunidade. Alunos do curso Licenciatura em Educação do Campo (2015.1). Tempo Comunidade/Entre Rios/Caroebe. Destaque: Prof. Me. Danilo Citro



Foto: Sérgio Luiz Lopes.

A etapa Tempo Comunidade é essencial, pois é o momento para ouvir os alunos moradores do campo sobre as suas experiências de vida, seus planos, suas inquietações, seus desejos, suas angústias e seus dilemas, inclusive sobre a experiência escolar, afinal, “os estudantes precisam estar no centro das discussões sobre a transformação da escola: é para eles e elas que a escola deve ser pensada” (CALDART, 2010, p. 20). É interessante perceber que o Tempo Comunidade é também o momento em que deve existir um aprofundamento sobre as atividades de pesquisa que foram desenvolvidas com o apoio do professor.

A experiência de organização daquele momento, em conformidade com o que prescreve a Pedagogia da Alternância, revelou-se também um objeto privilegiado de pesquisa, uma vez que já havia uma ampla história que suscitava vários questionamentos: uma diferente estrutura organizacional e administrativa em relação ao Tempo Comunidade. Dessa forma, constituiu objeto deste trabalho um exercício mais amplo de reflexão sobre o significado e relevância do Tempo Comunidade para os alunos/as e os professores/as do curso. É um momento de compartilhar teorias, experiências e aprofundar os saberes e habilidades do corpo envolvido no processo.

O mais importante desafio que tem pela frente as forças capazes, em princípio, de levar adiante um pacto de desenvolvimento territorial consiste na mudança - do ambiente educacional - existente no meio rural. A tradição histórica brasileira (própria das sociedades de passado escravista), que dissocia o trabalho do conhecimento, resumo persiste até hoje no meio rural [...] (ABRAMOVAY. 2000, p. 15).

A citação acima tem como propósito chamar a atenção para o fato de que “o campo e a cidade são realidades históricas em transformações” e que nos dias atuais, tais transformações ocorrem em intenso ritmo em relação aos séculos anteriores. Para o autor, quanto maior a cidade, mais rapidez e intensidade nas mudanças e inovações tecnológicas; quanto menor a proximidade entre o campo e os centros urbanos dinâmicos, mais intensos os ritmos das transformações.

Para se construir uma formação acadêmica reflexiva, se faz necessário, que a educação seja envolvida nas dimensões da sociedade. Neste sentido, o olhar sobre a educação requer o olhar, também, sobre a concepção de visão de mundo, de sociedade, para que seja possível pensar em uma sociedade do futuro. Nesta, o campo e a cidade são partes constitutivas da realidade social em nível horizontal, não hierárquico. Como assinala Williams (1989, p. 387), “[...] o campo e a cidade são realidades históricas em transformação tanto em si próprias quanto em suas inter-relações”.

Há uma experiência social concreta não apenas do campo e da cidade, em suas formas mais singulares, como também de muitos tipos de organizações sociais. No entanto, as ideias e imagens do campo e da cidade ainda conservam sua força acentuada. Tal persistência é tão significativa quanto à grande variedade, social e histórica das ideias em si.

O contraste entre campo e cidade é uma das principais maneiras de adquirirmos consciência de uma parte central de nossa experiência e das crises de nossa sociedade. Molina (2007, p.02) afirma que “é recente em nossa história a inserção da temática do rural nas políticas educacionais, pensada desde os direitos dos sujeitos do campo e de seu protagonismo na cena política nacional”.

Refletindo sobre a importância de se ter um olhar sobre o momento contemporâneo, visando ultrapassar a divisão cidade e campo, para a sociedade atual, não só para a futura, é importante entender que o campo tende à tradição, aos costumes humanos e aos novos desafios da *sociedade liquefeita* (BAUMAN,1998).

Cabe, portanto, compreender que é necessário encarar as situações de crise e explorações, da divisão do mundo, estabelecidas pelo capitalismo, considerando que um dos caminhos é desenvolver e ampliar a agricultura, os novos espaços para pensar outro *ethos* para o sujeito do campo. O campo não é um aporte marginal; pelo contrário, é um eixo central para a reprodução da sociedade. Contrapondo-se às concepções que consideram o campo como um espaço isolado, perdido e atrasado, impressão ditada pelo discurso da sociedade capitalista, é preciso um esforço pra (re) pensar sobre a vida no campo na atualidade.

Nesse sentido, o campo não pode ser associado ao passado e ao pressuposto de estar perdido, sem rumo. Ao contrário, ele tem vida própria e uma dinâmica que deve ser compreendida nos diversos eixos socioeconômicos, políticos e culturais.

A posição assumida aqui é o da democratização da sociedade com a colaboração da educação escolar, ainda que o caminho para a democracia seja longo e tortuoso, especialmente quando se trata da escola do campo. Henri Giroux (1988, p.55) supõe a escola como “espaço onde as habilidades para a democracia possam ser praticadas, debatidas e analisadas”. Ou seja, a escola é um espaço de luta e disputa. Porém, podemos dizer é que a educação do campo quando combinada com reforma agrária, com transformações nas políticas agrícolas, policultura e pequenas propriedades, pode e deve ser pensada como condição definidora de desenvolvimento rural.

3.1 O percurso da investigação

O percurso que se adotou neste texto foi dado a partir das experiências e da pesquisa-ação, que, de acordo com Thiollent (1996), “compreende a pesquisa não em um viés de construção de saber acabado e restrito aos investigadores e a rede acadêmica”. Na investigação participante, entende-se que os estudos realizados sobre a realidade são intervenções diretas sobre as mesmas; fica difícil fazer uma cisão concreta entre teoria e prática, porque ambas se interpõem uma sobre a outra, construindo saberes políticos com base na *práxis*.

Há também o uso da pesquisa bibliográfica, que serve para alimentar e fazer a reflexão sobre o objeto em estudo (educação do campo). A pesquisa se propõe a conhecer elementos práticos-didáticos do Tempo Comunidade em nosso Estado, em uma comunidade específica, Entre Rios-RR. Observou-se quais são as suas dificuldades e quais as expectativas desses alunos quanto ao Tempo Comunidade organizado por professores de diversas áreas do conhecimento, à luz de um conjunto de autores citados ao longo do texto.

A escolha por Entre Rios-RR se deu em virtude da nossa primeira experiência (pedagogia da alternância) com alunos do curso de educação do campo, moradores do campo, no interior. A juventude rural ainda é pouco pesquisada e há muito que se investigar sobre o Tempo Comunidade em nosso Estado. Muitas vezes, as condições de aprendiz de agricultor no seio familiar os tornam adultos precoces, sendo vistos apenas pela ótica do trabalho.

Para realizar a pesquisa empírica, foi percorrido um caminho que teve início em janeiro de 2015 quando ocorreu o Tempo Universidade e perdurou até a primeira semana de fevereiro do mesmo ano. Mas, foi em abril que fizemos as nossas primeiras visitas à comunidade de Entre Rios-RR, para realização do Tempo Comunidade, período em que os alunos apresentam resultados de suas pesquisas.

O público é de alunos/as entre 17 e 45 anos de idade e que estão na primeira formação em nível superior. Quanto às suas origens, são basicamente filhos de agricultores e de moradores de pequenas vilas.

Figura 2 - Aula do prof. Sérgio Luiz Lopes. Alunos do curso de Ciências Humanas e Sociais/CHS, discutindo sobre temas da contemporaneidade como política e mídia



Foto: Sérgio Luiz Lopes.

Figura 3 - Final da aula do Prof. Franzmiller Nascimento. Alunos do curso de Ciências Humanas e Sociais/CHS, apresentando resultados de pesquisas de campo na área de Geografia Física



Foto: Sérgio Luiz Lopes.

À Guisa de Conclusão

A educação do campo tem ocupado espaço significativo nos debates que se estendem em todas as regiões na atual conjectura brasileira. Trata-se de um projeto pedagógico que envolve todos os sujeitos do processo: alunos e professores. Caracteriza-se por falar através de gestos, símbolos (rituais, músicas, danças e teatros) e linguagens próprias da cultura camponesa. Percebe-se que a educação do campo se contrapõe às atuais práticas educativas

cujas matrizes estão ancoradas na fala e na expressão do professor que silencia o discurso do aluno;

A educação camponesa se constrói a partir de um movimento sócio-cultural de humanização. Centraliza-se na busca pela pedagogia do ritual, do gesto, do corpo, da representação, da comemoração e do ato de fazer memória coletiva. As pessoas, gente simples¹⁶ do campo, tornam-se sujeitos culturais celebrando sua memória ao resgatar a identidade por meio da educação. Assim, a educação do campo é chamada a construir matrizes humanistas para o Homem do campo tendo em vista a emancipação humana. Os projetos entre educação do campo e a educação formal e bancária do Governo são paradoxais. Na educação do campo, todos são sujeitos e construtores de memória e da história, ou seja, todos são sujeitos sociais e culturais. Já na educação formal, a escolarização, apresentada como único modelo pedagógico a todos os brasileiros (as) reduz alunos (as) a: aprovados ou reprovados, novatos ou repetentes, defasados especiais ou anormais, além de criar um dualismo entre educador/educando.

Abre-se, a partir da educação do campo, um grande horizonte de temas transversais que podem e devem ser recuperados em todas as unidades escolares e nas suas

¹⁶ Deve-se tomar cuidado com esta palavra. Emprego o termo simples para mostrar que a população camponesa não busca viver de maneira individualista, ao contrário, vivem na simplicidade porque sabem partilhar a terra e são, em sua grande maioria, pessoas solidárias. Muitas vezes, na história do Brasil, as palavras simples ou simplicidade foi usada ideologicamente pelas elites oligárquicas, fazendo com que negros, índios, caboclos e camponeses se tornassem submissos, “bonzinhos”, humildes... Dessa maneira, foram enganados e desrespeitados em seus direitos.

respectivas comunidades. São temas como: esperança, cidadania, justiça, liberdade, igualdade, cooperação, diversidade, terra, trabalho, identidade.

A educação do campo em nível superior, em nosso Estado, é uma realidade recente. A Universidade Federal de Roraima acaba de formar em 2014.2 a sua primeira turma de Licenciados em educação do campo para atuarem em especial em regiões afastadas das áreas urbanas.

Na atual conjectura, seja ela em outras regiões ou local, a escola do campo, ainda é pouco definida e pouco envolvida com os interesses e histórias dos professores/alunos e todos os que estão na comunidade. A escola do campo ainda não consegue respeitar as identidades e especificidades dos sujeitos; não consegue estar engajada na construção de ambientes socialmente mais justos, com distribuição de renda e terras entre os sujeitos.

Destarte, é possível promover rupturas com a concepção daquilo que Paulo Freire denominou de *educação bancária* e o acúmulo de conhecimentos fragmentados, estanques que são capazes de excluir homens e mulheres que estão nas áreas do campo.

Nota-se que a escola do campo brasileiro, no passado e no presente, ainda é dicotomizada, apresentando graves problemas decorrentes das políticas focalizadas, como: número insuficiente para atender às demandas sociais, falta de infraestrutura, de financiamento específico, distorção idade/série, falta de uma política efetiva de formação de professores, currículo e calendários dissonantes da realidade.

É possível pontuar minimamente os desafios por outra educação do campo no Estado:

1. Inserir nos planos de educação do estado um maior debate sobre políticas voltadas para a educação dos sujeitos do campo;
2. Estruturação dos movimentos sociais do campo no estado com o propósito de reivindicar políticas adequadas para atender os sujeitos do campo;
3. Reivindicar uma escola que compreenda as especificidades dos sujeitos do campo, tratando-os como sujeitos históricos e não como meros indivíduos que recebem pequenos favores das áreas urbanas;
4. Conscientizar os novos jovens da importância de se envolverem nas lutas por melhor qualidade de ensino no campo;
5. Inserir nas políticas do Estado e municipal que invistam mais na qualidade de vida dos sujeitos do campo, respeitando as peculiaridades dos mesmos.

Por fim, convém frisar que ao professor/a que atua nas áreas do campo, cabe o desafio de romper com o modelo técnico de ensinagem, que apenas implementa as inovações prescritas, e converter-se em um profissional à luz de um novo conceito de profissão, capaz de participar criticamente no processo de construção de mudanças, a partir de e em seu próprio ambiente, de forma flexível e atenta. Tudo isso implica em construir um profissional

voltado para a escola do campo como um agente dinâmico e com potencial para tomar decisões reflexivas para o construto daquele grupo.

Referências

ABRAMOVAY, Ricardo e VEIGA, José Eli. Novas instituições para o desenvolvimento rural: o caso do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF). In: GUEDES, Vicente G. F. e SILVEIRA, Miguel Ângelo. **A agricultura familiar como base do desenvolvimento rural sustentável** EMBRAPA/CNPMA, Jaguariúna - SP, 2000.

ARROYO, Miguel. G. **Formação de Educadores e Educadoras do Campo**. Brasília: MEC, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília: 1996.

_____. **PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**. MEC. 1932.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: **Por uma Educação Básica do Campo**. n. 3, Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo. 2010.

_____. **A Escola do Campo em movimento**. In **Por uma Educação no campo**. ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (organizadores). 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. Por uma educação do campo: Traços de uma identidade em construção. In.: KOLLING, Edgar Jorge. CERIOLI, Paulo Ricardo. CALDART, Roseli Salette. (organizadores). **Educação do Campo: Identidades de Políticas Públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, Coleção: Por Uma Educação do Campo, nº 4, 2002.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHARLOT, Bernard. **A Relação Com o Saber nos Meios Populares**: Uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio. Portugal: Legis editora, 2009.

_____. (Org.). **Os jovens e o saber**: Perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001.

COMENIUS. **Didática Magna**. Tradução: Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes (Paidéia), 1997.

FERNANDEZ, Bernardo Mançano. Por uma educação do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDEZ, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: UnB, 1999.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 13. ed. Rio de Janeiro, RJ. Paz e Terra, 1987a.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987b.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **A Concepção “Bancária” da Educação como Instrumento da Opressão**. Seus Pressupostos, sua Crítica. In: **Pedagogia do Oprimido**. 4. Ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2005, Cap. 2.

GIMENO SACRISTAN, José & PÉREZ GOMEZ, Ángel. **Comprender y transformar La enseñanza**. Madrid: Morata, 1993.

GIROUX, Henri. **Escola crítica e política cultural**. 2. ed. São Paulo: autores associados; ed. Cortez, 1988.

GOHN, Maria da Glória. **Classes Sociais e Movimentos Sociais**. In: Reprodução Social, Trabalho e Serviço Social. Brasília: UnB, 1999. Pp. 36-54.

GRAMSCI, Antonio. 4. Ed. **A concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente profissional**. Formar-se para a mudança e a incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MOLINA, Mônica Castagna. 2007. **Desigualdades e direitos: Desafios para a qualidade da Educação Básica do campo**. In: ANPAE: XXIII Simpósio Nacional.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro B.; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor. Profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2. ed. Porto Alegre, 2004.

SAVIANI, Demerval. **A Nova Lei da Educação. LDB – trajetórias, limites e perspectivas**. 6. ed. Revisada. Campinas, Autores Associados, 2000.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo *design* para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUZA, M. A. de. **Educação do campo**: propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis: Vozes, 2006.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 7. Ed. São Paulo: Cortez; 1996.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. **O “lugar” dos rurais**: o meio rural no Brasil moderno. Anais do XXXV Congresso da Sociedade Brasileira de Economia e Sociologia Rural, 1997.

WILLIAMS, Raymond. **O Campo e a cidade**: na história e na literatura. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ZEICHNER, Keneth M.; GORE, J. M. **Formação reflexiva de professores**. Lisboa: Educa, 1993.

CAPÍTULO IV - A PRESENÇA DA LITERATURA NO LEDUCARR: ESBOÇO DE REFLEXÃO

Francisco Alves Gomes

O curso de Licenciatura em Educação do Campo - LEDUCARR, da Universidade Federal de Roraima - UFRR, é formado por duas grandes áreas, que para o Ministério da Educação - MEC, constitui dois cursos específicos, com habilitações singulares, a saber, o curso é dividido da seguinte forma: Ciências da Natureza e Matemática; e Ciências Humanas e Sociais. A estruturação pedagógica se dá por meio da Pedagogia da Alternância, ou seja, o processo de ensino/ aprendizagem procura coadunar-se de forma efetiva com a realidade do alunado. Por se tratar de um curso novo entre a legenda de cursos da UFRR, a Licenciatura em Educação do Campo está imersa num processo de (des)construção constante, tendo em vista que só agora, recentemente, houve o concurso público para provimento de docentes para o quadro permanente e a primeira avaliação do MEC, que resultou no reconhecimento do curso no ano de 2014.

Nosso intento neste relato/ensaio/narrativa/trama/tessitura/camadas/terra é pensar a relação do texto literário com a realidade do homem do campo em Roraima. Bem, não nos deteremos aqui num marco teórico demarcatório que diga o que é o campo nessa região, por um simples motivo: estamos na busca por compreender esse contexto de fronteira e as implicações dessa instabilidade conceitual para os campos do saber localmente refe-

renciados. Não é tão simples mensurar a ideia de campo no extremo norte do Brasil, se pensarmos nas condições sócio-históricas que resultaram no “surgimento” do Estado de Roraima. Porém, apesar dos desafios, é necessário destacar que o curso é fulcral para o entendimento das relações existentes entre os sujeitos que estão nas regiões interioranas e que procuram a universidade, na capital Boa Vista, em busca de qualificação, e mais, a existência do curso sedimenta as lutas locais por dignidade, terra-texto e igualdade social.

Na clássica obra, *A Formação da Literatura Brasileira*, Antonio Candido aponta as bases de nossa literatura, historiografando os momentos cruciais da produção literária e como estes estavam estritamente ligados com a formação da brasilidade, ou do que veio se chamar depois de uma possibilidade de inteligência brasileira. A literatura, neste caso, é mais que uma força motriz a movimentar as malhas ideológicas da ideia de nação, ela também engendra identidade e pertencimento. De acordo com o teórico:

Há literaturas de que um homem não precisa sair para receber cultura e enriquecer a sensibilidade; outras, que só podem ocupar uma parte da sua vida de leitor, sob pena de lhe restringirem irremediavelmente o horizonte. Assim, podemos imaginar um francês, um italiano, um inglês, um alemão, mesmo um russo e um espanhol, que só conhecem os autores de sua terra e, não obstante, encontrem neles o suficiente para elaborar a visão das coisas, experimentando as mais altas emoções literárias (CANDIDO, 2012, p.11).

O teórico confere à literatura o poder de levar o sujeito a espaços de reconhecimento subjetivo, uma vez que ela é representação estética da vida. Há também o reconhecimento na coletividade, pois a literatura arregimenta ideários, ou seja, cada povo possui seu conjunto de obras, com autores específicos, modus de produção e disseminação característicos. É bem verdade que Candido trata nossa literatura como um “galho secundário da portuguesa, por sua vez arbusto de segunda ordem no jardim das Musas...” (p.11). Ao aproximar nossa produção literária com as literaturas de outras nações, o teórico pontua que o tempo de maturação da literatura brasileira é bem diferente das demais, como por exemplo, a inglesa, evidenciando também, que a formação do homem de cada país possui ligação direta com a literatura que é produzida e consumida por estes. Neste sentido, nos perguntamos: Qual o lugar do homem do campo diante das grandes literaturas? Quais as zonas de contato leitor/livro são estabelecidas? Existe uma literatura específica voltada para o sujeito que lida com a terra?

As inquietações são proeminentes e de ordem primeira, porém, são impossíveis de serem respondidas sob um único viés. De imediato, temos clareza que a relação do homem do campo com a literatura é bem diferente daquele que está na cidade, próximo dos meios de produção, dos fetiches e signos do mundo dito moderno (ou pós-moderno).

Outro fator crucial para o entendimento da problemática configura-se na escola, espaço das vivências micro sociais, que por um longo período, se manteve inexistente para as populações do campo, pois interpretava-se o

homem rural como aquele que não tinha necessidade de frequentar o ensino formal, com seus moldes e valores citadinos. É preciso pontuar que essas práticas discursivas estão sendo reelaboradas – e que algo já mudou no contexto brasileiro –, graças é claro, às inúmeras lutas sociais que visam uma escola do campo com caráter e projeto político pedagógico específico, além de respeitar a alteridade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem.

Parece-nos plausível pensar que para o homem do campo a literatura – do modo que é apresentada nas salas de ensino médio ou salas multiseriadas –, possui um status de estranhamento. Não o estranhamento tratado pela poética como fator que estabelece um aprendizado do literário e da literariedade, por sua vez, se a relação da literatura com o homem deve ser sistêmica, logo é preciso que haja a performance que enlaça leitor e livro. Sabemos que o homem do campo é leitor da vida, pois consegue organizar as dimensões do cotidiano de maneira exímia. Para Paulo Freire, *Palavramundo* não denota apenas a ideia de uma matriz geradora de termos, mas sim o entrelaçamento da vida com a prática escolar. Palavra e cotidiano estão coadunadas, então, nesse diálogo, é preciso que a literatura seja parte da performance, possibilitando ao homem do campo inscrever o objeto literário nas demandas que a sua subjetividade apresentar como leitor e coautor da obra.

O movimento estabelecido é de interação dialógica, a literatura é antes de tudo obra de arte, e, para ser lida/interpretada são criados jogos de sentidos estruturados na relação do leitor com a obra. Sobre este aspecto, Cezar Henriques afirma que:

Por seu turno, o leitor é um consumidor que, quanto mais experimenta as várias perspectivas oferecidas pelo texto e relaciona diferentes visões e padrões uns aos outros, mais coloca a obra em movimento. Partindo-se do pressuposto de que a posição virtual da obra é entre o texto e o leitor, sua atualização é claramente o resultado de uma interação entre ambos (HENRIQUES, 1997, p. 44).

Mesmo diante das dificuldades evidentes, e já sabidas por todos, que a escola do campo enfrenta, é preciso pensar que a presença da literatura no meio rural deve incorporar no sujeito pertencente ao campo um afã situado na reflexão constante sobre a vida, que promova desdobramentos nas relações construídas por esse sujeito entre seus pares, com a família e com a sociedade. Mais adiante partilharemos a experiência que os alunos do LEDUCARR tiveram ao ler *Menino de Engenho*, de José Lins do Rego, e como a presença desse livro no primeiro semestre nos impulsionou a pensar nesse estranhamento com o objeto literário. Não estamos com isso querendo tornar exótico o alunado oriundo do campo, as dificuldades com o texto literário são similares as dos estudantes provenientes das zonas urbanas. Nossa inquietação reside *a priori* no fato dos acadêmicos não observarem os sentidos, polissêmicos por natureza, que a literatura imprime na vida. Não basta somente a interação pela interação, como defende Henriques, é necessário tornar visceral. A literatura precisa ser chão, terra, mato, capim, lago, mandioca, estrada, chão, poeira, esses e outros sentidos só são adquiridos através de um despertar que se alicerça na práxis que vê a vida de todos os dias como fonte primacial de conhecimento.

Os gêneros literários conto, romance, poesia, teatro, novela, crônicas entre outros, devem ser, para os sujeitos camponeses, tão importantes quanto para os sujeitos que transitam no espaço urbano, pois a literatura, humanizadora por essência, não delimita barreiras, ao contrário, ela destrói muros, aproxima jeitos de pensar e observar o mundo. Pierre Bourdieu (2011), ao tratar das estruturas simbólicas, afirma que:

O poder simbólico como poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão de mundo e, deste modo, a ação sobre o mundo, portanto o mundo (BOURDIEU, 2011, p. 14).

Em linhas gerais Bourdieu trata de empoderamento, da possibilidade de enunciar e estruturar os sentidos, fazendo com que o ato de pensar possa alcançar o mundo real de forma imediata, e não mediática como apregoa alguns sistemas de opressão do mundo pós-moderno. O lugar da literatura, nesse caso, é agir sobre o mundo através dos leitores, e aqui nos cabe perguntar: o homem do campo é leitor? Que tipo de literatura este sujeito consome? Essas inquietações, como as anteriores, não podem ser respondidas sob as circunstâncias efêmeras desses tempos de liquidez, ideia defendida por Zigmunt Bauman. Se pararmos um momento, para verificarmos com minúcia as lutas engendradas pelo povo do campo, constataremos de imediato que o sujeito camponês foi silenciado de inúmeras formas possíveis, até mesmo a literatura quando o estetizou em texto, procurou encaixotá-lo através de escolas e períodos como é o caso do regionalismo.

Acreditamos que o maior desafio está em desfeticizar a literatura para estes sujeitos. Desconstruir o termo literatura com suas inerências canônicas e rótulos é tarefa imediata, uma vez que a maioria dos alunos lida com a literatura como se fosse uma esfinge indecifrável, sempre pronta a devorar os que não correspondem as suas expectativas. Falar de literatura para alunos oriundos das zonas rurais implica empreender uma práxis discursiva que impulse os atores sociais a reposicionar o objeto literário no seu mundo social.

Deste modo, o homem do campo também está envolvido em jogos de poder, seja a relação campo/cidade; escola do campo/escola da cidade; arte no campo/arte na cidade. Essas e muitas outras dicotomias são caminhos possíveis para se traçar múltiplos panoramas a identificar as causas que tornem a literatura um campo estranho e sem sentido para os alunos oriundos de zonas rurais. É visível que as ações de disseminação do livro, da leitura e do literário nas escolas do campo em Roraima se dá de maneira fragmentária. O lugar da literatura nos espaços escolares experienciados através do Tempo Comunidade - TC, é incipiente, ou melhor, silenciados pelas demandas da grade curricular escolar, que na maioria das vezes quer fazer ressoar ditames pedagógicos que fogem do local de fala dos alunos, tornando-os meros reprodutores de conhecimentos descontextualizados.

Na produção de falas, discursos e enunciados a literatura é colocada em segundo plano, porque há sempre o risco de que algum estereótipo possa ser proferido seja pelo professor, seja pelo aluno, em ambos os casos por

não saber lidar com o texto literário. Foucault (2006, p.8) questiona: Mas o que há, enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde, afinal, está o perigo? Para o filósofo, a produção exacerbada de discursos torna o sujeito alvo de ameaças ideológicas constantes. Neste caso, a literatura é campo de produção discursiva imanente. Primeiro porque ela é universal; segundo porque trata do homem. Nas duas instâncias são produzidos discursos, e aqui está a variável na equação literária. O sujeito do campo corre o risco de ter acesso a um conjunto literário formatado em modelos de apresentação e interpretação que destoem do seu mundo cotidiano, porque em linhas gerais recebem-se modelos prontos, com falas prontas e que devem ser apenas aplicados por professores também “prontos”.

Neste sentido, urge pensar também na prática dos professores, que dentro do processo de ensino aprendizagem, são os responsáveis por mediar a relação do aluno com o texto literário. Ao tratar do aspecto pedagógico da educação do campo, Roseli Caldart elabora categorias eficientes a partir da ideia de matriz. Sobre a *Matriz pedagógica da cultura*, a teórica defende que é:

Entendida como experiência humana de participação em processos de trabalho, de luta, de organização coletiva que se traduz em um *modo de vida* ou um *jeito de ser humano* (grupos, pessoas) que produz e reproduz conhecimentos, visão de mundo e que passa a ser herança compartilhada de valores, objetos, ciências, artes, tecnologias, símbolos. Cada pessoa nasce em uma determinada cultura que vai conformando

seu jeito de ser e que se tornada consciente pode ser trabalhada para reafirmação ou contraponto. Não há como educar as pessoas sem considerar o peso formador da cultura em suas diferentes manifestações. E, em nosso caso, a intencionalidade pedagógica com essa matriz deverá incluir o cultivo nos estudantes da identidade de trabalhadores, constituída desde sua especificidade mais próxima: Sem Terra, camponeses (CALDART, 2012, p. 42).

Nas especificidades apontadas por Caldart, a literatura pode estar presente como fio condutor das tomadas de consciência, que remodelem o sujeito para a reafirmação identitária, ou o redimensionamento de tais questões para outros lugares de fala, ou melhor, de pertencimento. É impossível pensar o homem do campo como um sujeito indiferente as complexidades do mundo pós-moderno, ao contrário, ele está no epicentro desses movimentos, e, como sujeito imerso na aldeia global tem diante de si um leque de problemáticas, a começar pela própria imagem que a sociedade cosmopolita tem dele. Não nos esqueçamos que no Brasil ainda persiste a aura do Jeca Tatu, personagem cristalizado pelo escritor Monteiro Lobato. De tempos em tempos o Jeca se reconfigura ao bel prazer da sociedade capitalista que reifica e coisifica os sujeitos.

Graciliano Ramos, Rachel de Queiroz, Guimarães Rosa e José Lins do Rego são alguns dos escritores que colocaram o homem do campo na agenda literária brasileira. Nesta configuração, o desconhecimento desses autores para muitos dos alunos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFRR apresenta um sintoma grave do

que já é constatado nas escolas da rede pública municipal e estadual de Boa Vista. O personagem ambientado no campo, no interior, nas zonas rurais é desconhecido do público, isto é comprovado se analisarmos a presença da temática regionalista nos livros didáticos, é incipiente, e, quando apresentada, não passa de um panorama pobre que mostra os autores proeminentes, um arco de características sintéticas para o aluno decorar e uma lista sucinta com as obras dos autores para apresentação do movimento.

O silenciamento da literatura, no processo de ensino aprendizagem, implica diretamente na promoção da alteridade do homem campesino. A construção do sujeito se dá pela diferença, pela demarcação da fronteira que constrói a persona e a leva a se modificar constantemente na relação com o outro. Caldart defende uma “intencionalidade pedagógica” para a formação acadêmica do homem rural, essa postura nos impulsiona pensar que a literatura, como leque de representações estéticas, é mais que instrumento no processo de ensino e aprendizagem. Além de ser parte da intenção, pode ser também força motriz a engendrar o conhecimento que se elabora sob o signo do rizoma, fazendo com que itens como identidade, terra e obra literária possam desaguar na tomada de consciência em cada sujeito. Por isso é essencial que o alunado conheça a história de Fabiano e sua família em *Vidas Secas*, do Graciliano Ramos; ou ainda que tenham contato com as narrativas mítico rurais de Guimarães Rosa.

A formação cultural do sujeito oriundo das zonas distantes da urbe precisa atrelar-se aos bens culturais que são produzidos por ela. O campo também deve ser considera-

do espaço de produção cultural e literária. Canções, cirandas e mitos compõem o acervo social do habitante do campo, porém, estão em constante trânsito com o que é gestado nas zonas urbanas. Hall (2005, p. 12), argumenta que:

O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. Correspondentemente, as identidades, que compunham as paisagens sociais “lá fora” e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as necessidades objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático.

Explicar de que modo o aluno do campo percebe a literatura num mundo marcado pela tecnicidade, internet e outras variáveis pós-modernas é tarefa árdua, que encontra no âmbito da questão identitária celeiro fértil e problemático. Ainda não temos clareza do perfil identitário dos alunos do LEDUCARR, pois o panorama que se apresenta mostra-se incipiente para a elaboração de constatações imediatas. No entanto, uma coisa é certa: os alunos possuem bastante clareza da condição deles de sujeitos imersos num mundo de contradições, em que fetiches são criados, estruturas são modificadas, saberes são descartados ou redimensionados. É perceptível entre os Tempo Universidade e Tempo Comunidade, performances da identidade que se diferenciam.

A ideia de colapso da identidade, sistematizada por Stuart Hall, é elucidativa para interpretarmos a condição do homem do campo em Roraima. Já deixamos claro aqui neste ensaio que é difuso delinear características que evidenciem de fato quem é o professor, aluno e sujeito do campo. As razões evidentes por se tratar de um curso novo – ainda em busca de reconhecimento pleno na Universidade Federal de Roraima – e mais, outra questão que entra no bojo é a indígena, tendo em vista que temos alunos provenientes de comunidades indígenas. Por essa via, nossa prática intenta atrelar literatura com esse conjunto tão diverso e contraditório que é o curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFRR. A formação de intelectuais oriundos do campo em Roraima necessita estar coadunada com essa macro estrutura, que é regida pela ideia de fronteira, migração, ou seja, pela pluralidade, pois segundo Stuart:

À medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2005, p. 13).

Na desordem do mundo pós-moderno o homem do campo está situado. A obra de arte literária, ao fazer parte do mundo de significações deste sujeito, é liame para processos de assimilação ou dessemelhança, pois nem todo estudante do campo vai encarar a literatura como espelho do seu mundo social e, a partir dela, incorporar-se dos valores que podem lhe dar uma identidade de homem campestre. Reconhecer-se parte de um mundo cotidiano específico requer consciência da estrutura que o envolve,

com suas camadas ideológicas e formações complexas que muitas vezes colocam o sujeito numa condição de engrenagem no sistema. Romper com tais especificidades não denota silenciamento da identidade, mostra apenas que o sujeito possui consciência de certa ontologia do ser – como pensa Lukács – permitindo-se agir sobre o mundo.

Talvez este seja nosso grande desafio enquanto professor de Literatura Brasileira num curso de licenciatura, ou seja, que vai formar professores para atuar no campo. Fazer com que o sujeito se identifique coautor da obra literária e não mero consumidor desatento das possibilidades que a escrita literária apresenta.

Grande parte das leituras sobre educação do campo que temos feito trata da relação direta do sujeito com a terra, com os movimentos sociais, com a contextualização do ensino para o ambiente rural, tendo em vista uma epistemi diferenciada dos espaços e a agroecologia. Tais questões são pertinentes e viscerais para o desenvolvimento de uma educação do campo que se preste popular e que responda aos anseios do sujeito pós-moderno, porém, há algo que se questionar nessa produção de corpus bibliográfico, teórico ou ainda dessas narrativas do eu. Onde está a literatura? Onde está o ensino de artes para o homem do campo? Em que condições o sujeito do campo interpreta o objeto artístico?

A impressão que se apresenta mostra que a preocupação com a formação cultural do aluno advindo do interior está ligada, intrinsecamente, com a consciência política, esta por sua vez, espraia-se para as outras camadas do processo de ensino aprendizagem, administrado pela ideia de Alternância. É essencial que o conjunto de ações que formam academicamente o sujeito do campo estejam

vinculadas as lutas sociais, até porque sem essa vinculação é problemático – ou impossível pensar educação do campo –, mas é necessário também desdobrar as demandas para a formação artística do sujeito, tendo em vista que o lúdico está impresso em nossas vivências desde os tempos imemoriais, as pinturas rupestres existem para comprovar a inclinação natural do ser humano à representação lúdica.

Não é suficiente apenas sistematizar o *capital simbólico* do homem do campo tendo como reflexos a questão da oralidade. Sabemos que a categoria é crucial para a evidenciação do que é elaborado em termos de cultura e ancestralidade pelo homem do campo, no entanto, a influência do capitalismo na busca por solapar aquilo que é mais íntimo no espaço das narrativas orais, também abre espaço para outras manifestações de cunho artístico. Em *Marxismo e Literatura*, Raymond Willians, evidencia a existência de uma Sociologia Cultural marxista que é:

Identificável, em suas linhas básicas mais simples, em estudos de diferentes tipos de instituição e formação na produção e distribuição cultural, e na sua ligação dentro de todos os processos sociais materiais. Assim, a distribuição, por exemplo, não se limita à sua definição e função técnicas dentro de um mercado capitalista, mas se liga, especificamente, a modos de produção, sendo então interpretada como a formação ativa de leitores e públicos, e das relações sociais características, inclusive econômicas, dentro das quais as formas particulares de atividade cultural são, na prática, realizadas (WILLIANS, 1979, p. 140).

Para o homem do campo a Mística é mais que uma celebração performativa a introduzir todos numa nar-

rativa cênica coletiva. Ela remonta historiografia e luta num único momento. Podemos considerar isso literatura do ato, da oralidade? Certamente, pois os sistemas de interpretação social geralmente são guiados por ideologias, representadas pela linguagem. Williams aponta a sociologia cultural como um caminho de explicação das forças dialéticas a conduzir o sujeito para novos modos de observar a cultura, enquanto sistema multifacetado, e que se presta a ser formador de indivíduos em relação com o outro. Por isso a Mística é o momento da reafirmação dos valores e é reproduzida, pois, na observância e reprodução da performance, que coloca aos olhos de todos os alimentos produzidos pela terra, tem-se imediatamente a criação de poética visual, de ludicidade, de consciência, e por que não dizer Literatura?

Sim, literatura a se misturar com tudo que é produzido por sujeitos que, se não lidam diretamente com a terra, estão envoltos geograficamente por ela nas zonas rurais do estado de Roraima. Desta maneira, talvez, a obra de arte literária saia da condição de estranho, e passe a ser também signo no balaio de textos e subtextos formados através das lutas sociais.

Anteriormente nos perguntamos: que tipo de literatura o alunado oriundo do campo tem acesso? A questão tem natureza problemática para a equação social que envolve o corpo discente do Leducarr, por se tratar de um curso que arregimenta na sua atual formação um conjunto de alunos que não se enquadram num elenco de características uníssonas, mas cambiantes, variantes, ora de pertencimento ao campo, ora de rechaço e nesse ínterim, a literatura corre o risco de ser algo visto através do didatismo - porque alguns alunos esperam a interpretação

pronta – sem ao menos ter a possibilidade de experimentar o literário de um modo menos mecânico, em suma, isto afeta também o caráter do objeto artístico. Gyorgy Lukács, ao tratar disso, afirma que:

Toda a arte foi subordinada ao capitalismo, tanto a boa quanto a ruim, tanto a obra prima quanto a mais convencional vulgaridade, tanto a arte mais clássica quanto a mais vanguardista. Esta situação determina o caráter da liberdade da arte no sentido moderno, seu conteúdo verdadeiro e as ilusões que necessariamente a acompanham (LUKÁCS, 2010, p. 274).

O teórico compreende a produção artística como terreno profícuo para se perceber como arte – apontada por ele de maneira geral –, incorporou-se no sistema capitalista, promovendo assim a remodelação dos valores estéticos a serviço das necessidades do mundo consumista. Nessa via, o alunado do campo tem, não só o desafio de estabelecer as mediações com o objeto literário, mas também, criar para si um senso de valor que o leve a desfeticizar os elementos envolvidos na interação social e possa, a partir da postura crítica, apontar caminhos que visem emancipação do sujeito.

Lukács (2010) evidencia também que:

Todos sabem como a produção capitalista de massa criou as formas especificamente modernas das mais diversas variedades de obras sem nenhum valor artístico, desde o *best-seller* sofisticado e as banalidades pretensamente de vanguarda (da vanguarda de ontem), até as múltiplas formas do romance de amenidades produzidas em série. Todos sabem como o grande capital criou neste domínio modas

tão irresistíveis quanto aquelas criadas pela indústria de calçados ou de roupas (LUKÁCS, 2010, p.274).

Ao tipificar formas de literatura dentro do arco capitalista, Lukács incita questionar que tipo de literatura ou obra de arte seria adequada para gerar nos pré-tensos leitores o sentimento de desajuste com o *modus operandi* do sistema capitalista. Para nós, atores da licenciatura em Educação do Campo da UFRR, a inquietação lukácsiana é primacial se pensarmos que o estranhamento com o texto literário se dá entre as obras do cânone ou as comerciais.

Dom Casmurro, Memórias Póstumas de Brás Cubas, O Quinze, Harry Potter, Divergente, Os Lusíadas, A Divina Comédia, esses e outros livros são literatura, independente do juízo de valor estético que seja dado. O embate para a escolha e apresentação de quais livros trabalhar com os alunos do campo se dá no espaço da ideologia, que finca questionamentos do tipo: isso faz sentido para o aluno do campo? Ler qualquer livro já é um ato importante? Escolher quais obras a partir das especificidades de cada comunidade?

Bem, essas são questões permanentes, para nós que estamos recentemente trabalhando literatura no Leducarr. Ao invés de respostas prontas ou delimitadoras, buscamos criar espaços de discussão entre os alunos sobre o papel da literatura no processo de ensino aprendizagem e como ela pode se corporificar na ideologia que move a educação do campo. O ethos, neste caso, se forma na relação dialógica e plural, uma vez que a literatura constrói seus sentidos a partir do sujeito, de sua subjetividade e emoções, e, isto, o homem do campo tem de sobra.

Referências

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

CALDART, Roseli. Caminhos para transformação da escola. In: AUED, Bernardete Wrublevski., VENDRAMINI, Célia Regina (Org.). *Tema e Problemas no ensino em escolas do campo*. São Paulo: Editora Outras Expressões, 2012, p. 23-57.

CANDIDO, Antonio. *A Formação da Literatura Brasileira momentos decisivos*. 13ª edição. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2012.

FOUCAULT, Michael. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 2002.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HENRIQUES, Cezar. *Literatura: esse objeto de desejo*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1997.

LUKÁCS, Gyorgy. *Marxismo e teoria da Literatura*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

WILLIAMS, Raymond. *Marxismo e Literatura*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

CAPÍTULO V - VIVÊNCIAS INTERDISCIPLINARES NA FORMAÇÃO DOS LICENCIANDOS: A EXPERIÊNCIA DO PIBID DIVERSIDADE¹

Marcos Antonio Braga de Freitas²

1 Introdução

O propósito deste texto é socializar as vivências interdisciplinares na prática dos licenciandos dos cursos de Licenciatura Intercultural (LI) e Licenciatura em Educação do Campo (Leducarr), que vem sendo desenvolvida a partir da experiência do Projeto “Diálogos Interculturais na Formação de Professores no Contexto das Escolas Indígenas e do Campo” implementado a partir de outubro de 2011 quando foi aprovado o termo de cooperação e o plano de trabalho junto à Capes.

O referido projeto tem financiamento da Capes dentro do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) Diversidade, contemplado em Edital Conjunto em 2010, Capes/Secadi. O mesmo abrange seis subprojetos nas áreas de Ciências Humanas e Sociais, Comunicação e Artes, Ciências da Natureza e Matemática e Formação Pedagógica Específica dos cursos em tela.

¹ Trabalho inicial apresentado em forma de banner no 2º Seminário Internacional de Educação e Pesquisa e I Colóquio Internacional de Narrativas (auto) biográficas: o reconhecimento de si e do outro na formação humana, que aconteceu de 27 a 29/05/2013 na Universidade Federal de Roraima (UFRR) em Boa Vista, Roraima.

² Professor do Curso de Licenciatura Intercultural do Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena da UFRR. Doutorando no Programa de Pós-graduação Sociedade e Cultura na Amazônia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). E-mail: mabfreitas@hotmail.com ou marcos.braga@ufr.br

Na primeira edição do edital o projeto contou com a participação de 106 bolsistas, distribuídos da seguinte forma: 01 coordenador institucional, 06 coordenadores de áreas, 10 supervisores e 89 bolsistas de iniciação à docência, sendo 17 do Leducarr e 72 da LI; enquanto que na segunda edição, em 2013, contou com 201 bolsistas, sendo 163 bolsistas de iniciação à docência, 1 coordenador institucional, 2 coordenadores de gestão, 12 coordenadores de subprojetos e 23 supervisores. Muito interessante essa expansão de bolsas e a figura do coordenador de gestão que não tinha no projeto anterior.

Cabe destacar que cada bolsista tem seu plano de trabalho a ser desenvolvido na escola a partir de um diagnóstico da situação escola/comunidade com o apoio pedagógico e supervisão da equipe de trabalho. O mesmo foi elaborado a partir da vivência do licenciando no contexto escolar e comunitário, levando-se em consideração o subprojeto de cada área e a proposta político-pedagógica dos cursos em epígrafe.

Durante a execução do projeto percebemos a motivação dos licenciandos para a prática docente e o interesse em participar de eventos acadêmicos; outro aspecto foi a aquisição de equipamentos para a prática de pesquisa como câmera fotográfica e notebook com os recursos da bolsa, com o objetivo de registrar os momentos de vivências interdisciplinares e elaborar seus relatórios descritivos e reflexivos de sua atuação no exercício na docência ou estágio docente como licenciando.

Nesse processo, ressaltamos as dificuldades de logística para um melhor acompanhamento pedagógico dos

bolsistas, haja vista a distribuição espacial e geográfica. Pode-se exemplificar os bolsistas do Leducarr que estão distribuídos em dois pólos, Alto Alegre (bolsistas de Boa Vista e Alto Alegre) e Caroebe (bolsistas de Rorainópolis, Caroebe e Vila Entre Rios) e os bolsistas da LI tem uma maior complexidade porque envolve onze etnoregiões políticas e culturais dos povos indígenas como Serra da Lua, Baixo Cotingo, São Marcos, Serras, Barata, Murupu, Taiano, Amajari, Raposa, WaiWai e Ye'kuana.

A metodologia utilizada é numa perspectiva da interdisciplinaridade que se dá nas oficinas pedagógicas realizadas nos planos de trabalho de cada subprojeto, seminários e encontros para trocas de experiências entre os bolsistas e equipe pedagógica, os momentos das etapas de estudos presenciais do tempo universidade/escola dos cursos no campus do Paricarana em Boa Vista, Roraima, vivências nas escolas, sejam elas indígenas, do campo e contexto urbano, além da participação em eventos científicos e acadêmicos local, regional, nacional e internacional.

O aporte teórico-metodológico para as discussões se faz presente na proposta pedagógica de cada curso que está embasando a pedagogia do campo, ou seja, pedagogia da alternância para a Licenciatura em Educação do Campo, interculturalidade, transdisciplinaridade e dialogia social no âmbito da Licenciatura Intercultural.

A proposta teórico-metodológica da reflexão deste texto está centrada nas concepções de interdisciplinaridade a partir das vivências dos licenciandos na prática pedagógica e estágio curricular, além do diálogo intercultural. Podemos citar, para aprofundar as reflexões práticas, a

teoria da complexidade de Edgar Morin (2005) e a concepção de interculturalidade de Célia Collet (2006).

Ao longo desse período destacamos as ações e/ou atividades acadêmicas que foram realizadas como a Etapa de Estudos Presenciais Intensivos das Licenciaturas Intercultural e Educação do Campo, semestre 2012.1, os dois Encontros Institucionais do Pibid Diversidade no dia 20/02/2012 e 08 a 10/05/2013, respectivamente; os Encontros Pedagógicos dos Semestres 2012.1 e 2012.2, nos dias 05 a 09/11/2012 e 06 a 10/05/2013 respectivamente; as etapas presenciais dos cursos em 2014 e o primeiro semestre letivo de 2015.

Além das etapas do tempo/escola destacamos o I Seminário Institucional do Pibid Diversidade, entre os dias 29/11 a 01/12/2012, acompanhamento de supervisão de bolsistas nas comunidades indígenas e escolas e participação dos bolsistas em eventos acadêmico-científicos e culturais local, regional e nacional: o III Seminário de Educação Inclusiva, em Boa Vista/RR, Educação do Campo, na cidade de Belém/PA, e uma caravana de, aproximadamente, 30 estudantes dos dois cursos, para o Seminário de Política de Formação de Professor do Campo, do Curso de Especialização e Capacitação em Educação do Campo com ênfase Projovem Campo *Saberes da Terras*, nos dias 18 e 19/12/2012 em Manaus/AM, na Escola Normal Superior da Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

Nesse sentido, esses momentos de participação em eventos e encontros dos cursos são importantes na construção de novos conhecimentos na perspectiva da interdisciplinaridade para a elaboração de pedagogias crítico

social e libertadora numa abordagem freiriana. Conhecimentos esses que são aprendidos em diálogo permanente com a vida sociocultural dos alunos na sistematização dos saberes tradicionais com a ciência; talvez aqui nasça o diálogo intercultural – uma formação cidadã.

A partir dessa breve contextualização, pode-se destacar a importância desse projeto na formação dos licenciandos com vivências interdisciplinares e interculturais nos processos de construção de novos conhecimentos e formação para a cidadania como *práxis* política do ser social.

2 Breve Histórico dos Cursos no Âmbito do Pibid Diversidade

2.1 Licenciatura intercultural

Os cursos destinados, especificamente, aos indígenas, funcionam no Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena, que inclui alguns projetos inovadores e, dentre eles, a formação intercultural para professores indígenas (Licenciatura Intercultural), de gestores indígenas (bacharelado em Gestão Territorial Indígena) e novo curso de Gestão em Saúde Coletiva Indígena. A UFRR foi pioneira, entre as Universidades Federais, a ministrar um curso de graduação específico para os indígenas, bem como a primeira no País a garantir, no ensino superior, a formação de profissionais indígenas para gerir seus territórios.

A criação e consolidação do Instituto Insikiran, em 2001, é resultado das lutas dos movimentos indígenas de Roraima e setores da sociedade civil organizada que, historicamente, apoiam os povos indígenas e almejam uma

ampliação da oferta da educação escolar no contexto das comunidades indígenas e melhoria da qualidade do ensino em suas escolas. A ampliação da oferta do ensino, de uma maneira geral, e do número de escolas, coloca Roraima como a unidade da federação com maior número de escolas indígenas devidamente reconhecidas em todos os níveis, pelos sistemas oficiais de educação, com um total de 236 escolas, das quais duzentos e quatro (204) com a oferta do ensino fundamental e trinta e seis (36) com a oferta da educação básica completa, segundo a Divisão de Educação Indígena da Secretaria de Estado da Educação de Roraima.

A Licenciatura Intercultural é um curso regular da UFRR que tem duração de quatro anos e meio e uma carga horária total de 3.952 horas. Trata-se de um curso específico para a formação de professores indígenas em nível de educação superior, pertencentes a oito povos: Macuxi, Wapichana, Taurepang, Ingaricó, Ye'kuana, Yanomami, Saporá e WaiWai. Em 2015 o curso de Licenciatura Intercultural conta com um total de 397 alunos devidamente matriculados. Ao longo desses 12 anos de criação o curso já formou 200 professores indígenas nas três habilitações do curso: Comunicação e Artes, Ciências da Natureza e Ciências Sociais, chegando ao total de 600 alunos entre ingressos e egressos.

O curso visa: a) propiciar a busca de alternativas para a montagem dos currículos das escolas indígenas e para a melhoria de suas práticas pedagógicas; b) criar na UFRR um espaço de criação cultural e de produção de conhecimentos interculturais e transdisciplinares; c) construir, junto com professores indígenas, ferramentas para que

possam ser agentes ativos na defesa ao direito de seus territórios e de seus conhecimentos; d) fortalecer a manifestação de práticas sociais, políticas e culturais; e) desenvolver a compreensão da importância do domínio das línguas indígenas e portuguesa e do ensino bilíngue. A Licenciatura Intercultural visa, por fim, a propiciar uma formação para que os professores indígenas possam investigar e refletir sobre a situação e as condições históricas de suas comunidades e de seus povos e que, a partir disso, possam contribuir, de forma mais consciente, com o desenvolvimento de suas comunidades. Desse modo busca, tanto valorizar os conhecimentos locais e tradicionais dos povos indígenas, quanto os conhecimentos tidos como necessários para que os povos indígenas possam ter êxito em seus projetos de sustentabilidade. Daí a importância da interculturalidade como princípio e da formação pela pesquisa. A prática de pesquisa, como componente curricular, corresponde a atividades de formação regular do Curso que têm como princípio a “formação pela pesquisa”, uma vez que são atividades realizadas quando da permanência dos cursistas da Licenciatura Intercultural em suas comunidades, onde a maioria atua como professor e onde vários exercem cargos de gestores de suas escolas como diretores ou coordenadores pedagógicos.

Por outro lado, as escolas indígenas de Roraima enfrentam muitas dificuldades para desenvolver ações efetivas de uma escola específica e diferenciada por ainda não disporem de um corpo de gestores maior e mais qualificado, nem de material pedagógico adequado para atender às suas necessidades. A discussão sobre o Projeto Político Pedagógico dessas escolas, em sua maioria, ainda está se iniciando.

A proposta do Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura Intercultural é fazer com que as escolas indígenas de Roraima reflitam sobre seus métodos, objetivos e sobre o material pedagógico e educativo utilizado por elas. A partir dessas discussões se visualiza a possibilidade de construção/reconstrução de currículos em uma perspectiva intercultural e de definição de propostas pedagógicas a partir do contexto das escolas indígenas de Roraima.

2.2 Licenciatura em educação do campo

Tem como objetivo a formação de professores das áreas de assentamentos e “rural” do estado de Roraima que pretendem e/ou atuam na docência das séries finais no ensino fundamental e médio, nas habilitações em Ciências Humanas e Sociais e em Ciências da Natureza e Matemática, incentivando a sistematização do conhecimento por meio de teorias e metodologias que favoreçam a construção e sistematização da educação do campo, bem como a contribuir para a construção de conhecimentos pertinentes à esta modalidade de ensino. Inicialmente se destinava a formação de professores em serviço, mas, ao ser implementado, se constatou a necessidade de garantir vagas também para os jovens residentes na zona rural que concluíram o ensino médio e que almejam a carreira de professor(a).

Essa proposta de formação para professores e professoras do campo desempenha um papel fundamental na construção de um projeto de sociedade em que as populações que vivem no campo possam apropriar-se dos saberes formais para consolidar sua cultura e combater as

desigualdades sociais manifestas nos diferentes espaços, e vislumbra beneficiar os professores que atuam nas comunidades rurais do estado de Roraima e nos assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais de Roraima e que não possuem a graduação.

O referido ainda faz parte de um projeto financiado por um edital específico da Secadi/MEC, com 60 alunos regularmente matriculados. Em 2013 o curso é institucionalizado no âmbito da UFRR com a oferta de 120 novas vagas para ingresso de alunos, além da contratação de sete (07) professores para atuarem no curso a partir de 2014. Cabe destacar que no início o curso funcionou com colaboradores de outras unidades acadêmicas, professores substitutos e prestadores de serviços.

Suas atividades pedagógicas funcionam no tempo comunitário e tempo escola/universidade. O curso abrange duas áreas de conhecimentos: ciências humanas e sociais e ciências da natureza e matemática. O Leducarr, hoje, conta com um corpo docente em efetivo exercício na implementação das políticas de educação do campo, no que se refere à formação de licenciados.

3 A Formação do Licenciado pela Pesquisa

Destacamos que a formação pela pesquisa tem como objetivos principais: despertar no estudante o senso para a realização de pesquisa; conhecer a importância da pesquisa no conhecimento da realidade social; conhecer os tipos de pesquisa e suas técnicas na investigação da realidade e propiciar uma reflexão sobre o papel do processo educacional na formação do professor pesquisador.

A importância da pesquisa no conhecimento da realidade social atravessa a formação dos licenciados quando, desde o primeiro semestre do curso, fazem diagnóstico e levantamentos acerca do contexto educacional, sociocultural e ambiental da sua comunidade. Nesse aspecto, o cursista vai exercitando o olhar sobre uma realidade em mudanças e transformações, buscando assim inquietações. Para corroborar com essa questão, Menga Lüdke (2004) afirma que:

A questão da importância da pesquisa na prática docente vem há muito tempo sendo discutida em associação com os conceitos de reflexão e crítica, sob a perspectiva de uma prática reflexiva, do professor reflexivo ou professor pesquisador (LUDKE, 2004, p. 36).

Nesse sentido, os cursos específicos voltados para povos indígenas e trabalhadores do campo vem rompendo com o paradigma da formação tradicional (lembrando aqui da pedagogia bancária para uma pedagogia problematizadora na concepção freiriana) e adotam desenhos curriculares que levem em consideração os aspectos sociais e culturais dessas populações.

Por isso, a pesquisa está na formação do licenciando desde as etapas iniciais de suas vivências na universidade, em diálogo permanente com suas comunidades e associações, criando uma mentalidade e postura crítica do fazer pedagógico. Essa autonomia intelectual contribui para novas formas de sociabilidade e construção de novos conhecimentos nos cursos de licenciaturas específicas, neste caso, a Licenciatura em Educação do Campo e Licenciatura Intercultural.

Para que serve a pesquisa e suas implicações no contexto da comunidade e da escola em que a observação participante e pesquisa participante assumem papéis imprescindíveis na prática do licenciado, tornando o professor pesquisador?

Esse pesquisador, na análise de Carlos Rodrigues Brandão (1999), deve:

O pesquisador, como o educador, o líder político ou religioso e o dirigente sindical também precisam ser educados e esta educação só pode vir no bojo de sua prática dentro de uma realidade social que não tem nada de fria, estática e imutável. Apreender a rede de relações sociais e de conflitos de interesse que constitui a sociedade, captar os conflitos e contradições que lhe imprimem um dinamismo permanente, explorar as brechas e contradições que abrem caminho para as rupturas e mudanças, eis o itinerário a ser percorrido pelo pesquisador que se quer deixar educar pela experiência e pela situação vivida (BRANDÃO, 1999, p. 25).

Portanto, esse novo licenciado convive com essa realidade social que é a comunidade indígena ou assentamento ou o campo; esse *locus* é de suma importância no seu processo de formação porque essas relações de tensões e de conflitos contribuem para uma prática reflexiva e crítica.

4 Vivências Interdisciplinares na Formação do Licenciando

Dentre os princípios norteadores, destaco aqui a concepção de interculturalidade em que, nas propostas curriculares, é um dos desafios nas discussões dos saberes

indígenas com os ditos conhecimentos técnico-científicos institucionalizados no meio acadêmico. Nesse aspecto, os saberes indígenas são trabalhados durante os temas contextuais num debate com a polifonia indígena; além desses momentos, lideranças indígenas são convidadas de forma pontual para colaborar nos referidos temas.

Para corroborar com esse conceito em discussão, vejamos uma citação de Celia Collet (2006):

(...) a educação intercultural seria vista como instrumento de inclusão das minorias e de atribuição de poder às populações que estão às margens da cultura dominante. A ideia subjacente a essa visão seria que, através do domínio tanto de seus códigos específicos como dos códigos “ocidentais” ou nacionais, as minorias poderiam reivindicar um espaço na sociedade e na economia nacionais e globais (COLLET, 2006, p. 123).

Outro princípio do projeto pedagógico trata-se do enfoque da transdisciplinaridade que vem na perspectiva de romper com as tradicionais disciplinas dos currículos na maioria dos cursos de graduação na educação superior. Na tentativa de ruptura desse modelo tradicional na pedagogia no ensino do Brasil é que o PPP da Licenciatura Intercultural destaca a importância desse princípio na formação do professor indígena. Aqui ressaltamos a afirmação de Basarab Nicolescu (2000):

A interdisciplinaridade tem uma ambição daquela da pluridisciplinaridade. Ela diz respeito à transferência de métodos de uma disciplina para outra. (...) A transdisciplinaridade, como o prefixo “trans”

indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das disciplinas e além de qualquer disciplina, Seu objetivo é a compreensão do modo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento (NICOLESCU, 2000, p. 14).

Ao trabalhar com temas contextuais na formação do professor, estamos reforçando essa ideia de uma visão holística dos saberes indígenas em interação com as demais formas de conhecimento, caminhando para esse diálogo intercultural e exercício da transdisciplinaridade, como pressuposto da prática docente. Não só Nicolescu corrobora com essa reflexão, mas também o pensamento complexo de Edgar Morin (2005) quando afirma:

A missão transecular faz com que a Universidade conclame a sociedade a adotar sua mensagem e suas normas: ela introduz na sociedade uma cultura que não é feita para sustentar as formas tradicionais ou efêmeras do aqui e agora, mas que está pronta para ajudar os cidadãos a rever seu destino *hic et nunc*. A Universidade defende, ilustra e promove no mundo social e político valores intrínsecos à cultura universitária, tais como autonomia da consciência e a problematização, cujas consequências expressam-se no fato de que a investigação deve manter-se aberta e plural, que a verdade tenha sempre primazia sobre a utilidade, que a ética do conhecimento seja mantida (MORIN, 2005, p. 17).

A formação intercultural trabalha essa problematização do conhecimento, tendo a ferramenta da metodologia pela pesquisa como instrumental importante nesse exercício

da vivência transdisciplinar, o olhar da interculturalidade e a dialogia social como princípios teórico-metodológicos.

5 Considerações Finais

A reflexão inicial se traduz a partir das atividades desenvolvidas no anos de 2011, 2012 e 2013, em que as experiências em curso mostraram uma aprendizagem e intercâmbios dos bolsistas dos dois cursos em que podemos destacar: proporcionar intercâmbios culturais aos bolsistas por meio de participação em eventos científicos; o fortalecimento da prática pedagógica e docente dos bolsistas na vida da escola; a reflexão da *práxis* do licenciando com o contexto escolar e comunidade; a socialização e troca de experiências das atividades acadêmicas com a escola e comunidade e o incentivo a vivências interdisciplinares e transdisciplinares no exercício da docência em sala de aula.

Com isso, percebemos que o projeto vem desempenhando sua função de buscar uma (res)significação da prática docente e a função social da escola na contemporaneidade, a partir de vivências interdisciplinares, interculturais e formação pela pesquisa.

Outra questão relevante nos processos de formação diferenciada e específico é a contextualização do currículo com a vida social e comunitária do licenciando, enriquecendo assim para uma postura crítica da realidade social na qual está inserido e sua interlocução com o contexto do mundo dito “globalizado”.

Um desafio nesse processo das vivências interdisciplinares é a publicação e editoração de materiais educativos

e pedagógicos em línguas indígenas e realidades sociocultural dos povos indígenas e trabalhadores(as) do campo a partir das experiências dos assentamentos em Roraima.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

COLLET, Celia Letícia Gouvêa. Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico. pp.115-129. In: BRASIL. *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Luís Donisete Benzi Grupioni (org.). Brasília, DF: MEC/SECAD, 2006.

LÜDKE, Menga (coord.). *O professor e a pesquisa*. 3ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

MORIN, Edgar; ALMEIDA, Maria da Conceição; ASSIS DE CARVALHO, (org.). *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005. Tradução de Edgard de Assis de Carvalho.

NICOLESCU, Basarab et al. *Educação e transdisciplinaridade*. Brasília, DF: UNESCO, 2000. Tradução de Judite Vero, Maria F. de Mello e Américo Sommerman. (Edições UNESCO).

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL. Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, Roraima, 2008.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO. Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, Roraima, 2010.

CAPÍTULO VI - METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS EM ESCOLAS RURAIS: A REGIONALIZAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO (MD)/PARADIDÁTICO (MP) PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Paulo Sérgio Maroti¹

Para início de conversa [...]

As escolas, principalmente em âmbito rural, utilizam-se de materiais didáticos (MD) impressos e, em sua maioria, descontextualizados da realidade local, dificultando, de alguma forma, o trabalho docente uma vez que esses MDs são, na maioria das vezes, a única fonte de informação do professor. A internet ainda é algo distante no contexto rural. Somado a isso, os conteúdos abordados nos MDs são focados na realidade urbana, em detrimento da realidade rural.

Caldart *et al.* (2012, p. 545) conceitua a escola do meio rural ou do campo,

como enraizada em um processo histórico da luta da classe trabalhadora pela superação do sistema do capital onde o acesso ao conhecimento e a garantia do direito à escolarização para os sujeitos do campo fazem parte dessa luta. Tal especificidade, desta inserção, se manifesta nas condições concretas em que ocorre a luta de classes no campo brasileiro, tendo em vista o modo de expansão do agronegócio e suas determinações sobre a luta pela terra e a identidade de classe dos sujeitos coletivos do campo.

¹ Biólogo, Prof. Adjunto, LEDUCARR/UFRR. Email: paulo.maroti@ufrr.br.

No clássico trabalho realizado por Trabjer & Manzochi (1996, p. 34), sobre materiais didáticos (MD) e paradidáticos (MP), as autoras os conceituam da seguinte forma: o primeiro, sua estruturação obedece ao currículo oficial escolar; o segundo, é resultado da fusão de intenções básicas: ensinar e divertir e dependendo da orientação do professor/escolar, pode ser utilizado em atividades dentro ou fora do horário escolar. Dentro dos paradidáticos, existem o lúdico e o conceitual. O *paradidático lúdico* é o que transmite informações por meio do jogo, propondo atividades ou experiências que estimulam as três esferas de vivência do ser: a das sensações (geradas pelos cinco sentidos: visão, audição, tato, olfato e paladar); a das emoções (sentimentos de prazer, alegria, medo) e a da razão (inteligência, capacidade de pensar, analisar, avaliar, refletir, escolher, sintetizar). O *paradidático conceitual* pode ser usado como complementação de informações no âmbito das disciplinas de História, Geografia, Matemática, Ciências.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Base (LDB), que define o ensino como direito do cidadão, significando um marco quanto as orientações teórico-metodológicas. Para isso são exigidas mudanças nos conteúdos específicos quanto aos procedimentos didático-pedagógicos com destaque ao ensino das ciências da natureza onde novas competências e habilidades devem ser incorporadas, visando a abordagem das implicações da Ciência e da Tecnologia nos modos de produção social, com significativas consequências ao ambiente.

Muitos dos MDs adotados pelas escolas, inclusive as de âmbito rural, são oriundos da região sul/sudeste e,

portanto, descontextualizados, principalmente, para as regiões do norte/nordeste. Diante desse contexto, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD Campo) lançado em 2013 pelo MEC, com o objetivo de considerar as especificidades dos contexto social, econômico, cultural, político, ambiental, de gênero, geracional, de raça e etnia dos povos do campo, buscou servir de referência para a elaboração de MDs para os anos iniciais do ensino fundamental (seriado e não seriado), de escolas do campo das redes públicas de ensino. Com esse objetivo, o PNLD Campo se inscreve como uma política pública de reconhecimento da Educação do Campo como matriz referencial para pensar o Campo e seus Sujeitos, dentro desse contexto gerador de conteúdos, textos, temas, atividades, propostas pedagógicas, ilustrações, e organização curricular do livro didático (MEC, 2013, p. 22).

Considerando o acúmulo das práticas existentes da Educação do Campo, o PNLD Campo se insere como um desafio que exige articular o MD como mediação capaz de contribuir para uma prática transformadora da escola em si e para a compreensão do que se produz para além da escola.

A Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, destaca no seu Art. 8o e o Parágrafo V, a relevância da produção e divulgação de materiais educativos (MD e MP) para os diversos segmentos da sociedade no que diz respeito a problemática ambiental. No § 3o da mesma lei, é destacada a relevância da regionalização e divulgação de experiências locais sendo apresentadas em materiais educativos.

Quando se menciona comunicação e meio ambiente, a associação imediata e frequente, refere-se à geração e à transmissão de informações ambientais – reportagens, MDs, filmes, cartilhas e folhetos –, que transmitiriam em larga escala conteúdos importantes à compreensão do meio ambiente e de seus processos, da gestão ambiental e dos demais aspectos relacionados ao tema (GONÇALVES, 2005, p. 86), deixando de lado os MDs (que estão ligados ao ensino formal) e os MPs.

No Brasil, diferente da Espanha e EUA, os MDs e MPs são ainda assunto tabu para as universidades brasileiras, ficando tal produção restrita aos corpos técnicos das editoras, que vislumbram unicamente o lucro e suas negociações e localizando-se em sua maioria no sul, onde, praticamente, desconhecem as "outras realidades" desse país com dimensões continentais. A universidade, dentro dessa mesma linha, graças a uma sórdida política da produção acadêmica, pouco produz MD/MP e pouco valoriza quem trabalha com essa temática.

Nesse contexto buscou-se, através de metodologias participativas, trazer a realidade vivida por professores, alunos e agricultores a partir de tais representações didáticas (entrevistas, desenhos, mapas falados, mapas cognitivos, conversas, músicas, acompanhamento em oficinas e visitas técnicas) a construção de MPs, tendo como objetivo básico o envolvimento desses importantes atores do processo, visando o rompimento dos limites disciplinares, visando inspirar atividades integradas à realidade desses sujeitos da educação no campo. Percebe-se que a

realidade observada pelos que vivem na localidade pode proporcionar melhorias na estruturação dos MDs/MPs e consequentemente no processo de ensino-aprendizagem.

Em alusão a Pedagogia, Freire destaca a relevância da prática educativa com as necessidades do contexto vivido (FREIRE,1980a; 1980b, 1983, 1996).

Construindo MPs

Antes de iniciarmos detalhamento das experiências de construção conjunta dos MPs, cabe destaque ao conceito de extensão agrícola.

Trata-se de um processo contínuo para fazer chegar uma informação útil a população (dimensão comunicativa) e para logo ajudar a adquirir conhecimentos, técnicas e atitudes necessárias para o aproveitamento eficaz dessa informação ou tecnologia (dimensão educacional) (SWANSON & CLAAR, 1987, p. 1).

Portanto, de acordo com a adoção do conceito acima descrito, a construção e aplicação do MP pode ser definida como extensão rural ou agrícola e a participação de diferentes atores sociais nesse processo de construção desse instrumento de divulgação tecnológica, é um aspecto importante dessa abordagem, as chamadas metodologias participativas. Cabe destaque a diferenciação das metodologias tecnocratas ou autoritárias, onde o técnico, de forma desvinculada e isolada, elabora o projeto em seu escritório e, posteriormente, outro técnico de forma auto-

ritária, procura implementar o projeto na comunidade escolhida. Nas metodologias participativas, os projetos são gestados junto às pessoas que irão desenvolvê-lo e, democraticamente, ele é implementado pela comunidade com o auxílio dos técnicos. Estas diferenças indicam mudança no aspecto ético e epistemológico. Ético por que compreende outro tipo de relação entre técnicos e comunidades e onde os valores estão voltados para a cooperação mútua. Epistemológico por que é produto de uma outra forma de perceber e entender a realidade (SANTOS, 2005, p. 111).

Foram dois estudos de caso (EC) com escolas rurais e agricultores, a saber:

EC I) O MP produzido para o Programa de Revitalização do Rio São Francisco (estado de Sergipe)

Caracterização da Área de Estudo

Sergipe é um dos estados que compõe a Bacia Hidrográfica do Rio São Francisco, formado por vários afluentes permanentes e temporários (BRASIL, 2011, p. 2). O trecho que corresponde a este EC, de acordo com o Macrozoneamento Ecológico-Econômico do Baixo São Francisco, quanto aos Conflitos Jurídico-Institucionais, possui dinâmica de média para baixa renda e é caracterizado como de Alto Conflito (BRASIL, 2011, p. 439) devido a pouca ou nenhuma infraestrutura de serviços (saúde, educação e comércio) à população local. A região tem na fruticultura da banana, manga, melancia e maracujá seus principais produtos (BRASIL, 2011, p. 326). O Assentamento Borda-

-da-Mata, município de Canhoba, tem na pesca e produção de macaxeira sua fonte de subsistência.

O projeto foi dividido em duas fases: Fase I entre os anos de 2004 e 2008 e fase II, entre 2009 e 2010.

Metodologia para o EC I

a) I fase (2004-2008)

Iniciaram-se as atividades junto a Escola Estadual Professor Gomes Neto, município de Canhoba, SE. No início foram realizados encontros para a elaboração de um cronograma mensal de atividades com professores e coordenação. Em cartazes, as professoras organizaram propostas que foram apresentadas para todo o grupo. Diante dos resultados, no período desses quatro anos, foram agendadas as atividades mensais que consistiram na realização de palestras, visitas dos estudantes à área que estava sendo restaurada, uma área de mata pela equipe de professores e estudantes do curso de Engenharia Florestal da UFS. As atividades desenvolvidas nessa etapa tiveram a participação dos estudantes, moradores da comunidade e das educadoras. Os temas abordados durante as atividades foram: teatro, estudo do meio, água, lixo, sementes florestais, plantio de árvores, perfil e percepção ambiental das educadoras sobre o tema do projeto. A questão da água foi abordada relacionada a dois problemas: a redução da oferta da pesca nos últimos anos no baixo São Francisco e o derramamento de óleo de cozinha diretamente no rio, feito por proprietários dos bares localizados na beira desse rio, no povoado.

b) II fase (2009-2010)

A segunda etapa, que teve início em 2009 na Escola Municipal Dom José Brandão de Castro, do Assentamento Borda da Mata, município de Canhoba-SE, consistiu na elaboração do MP desenvolvido de forma conjunta e participativa com professores e alunos da escola do Assentamento, sendo focado os elementos da realidade socioambiental local e tendo como base os temas desenvolvidos e escolhidos na primeira etapa do programa, com conteúdos que foram trabalhados pelas professoras de forma transversal. Esta etapa contou com o apoio do grupo de pesquisa em Educação Ambiental da UFS Itabaiana.

Para a elaboração do MP, o projeto foi subdividido pela equipe técnica em duas fases distintas: uma delas voltada para a obtenção de informações através de pesquisa de representações didáticas (desenhos, mapas mentais, mapas cognitivos), realizadas durante as oficinas da fase anterior e observação do entorno da escola visando a construção do MP de uma forma mais realista possível; a segunda, a estruturação do MP. Cabe destacar que este MP produzido, conforme conceituado por Trabjter & Manzochi (1996, p. 36), pode ser categorizado como *lúdico* por instigar o brincar com o material e *conceitual*, por trabalhar com conteúdos didáticos ambientais do local.

Inicialmente, buscou-se vivenciar o ambiente da comunidade, as suas belezas e problemáticas existentes. Para isso utilizou-se a metodologia pesquisa-ação, que segundo Thiollent (2000, p. 43), é entendida como um pro-

cesso de construção do conhecimento da realidade onde pesquisador, pesquisado e demais envolvidos na situação investigada têm ativa participação no processo de tomada de decisões frente aos problemas enfrentados. Esta metodologia de pesquisa caracteriza-se pela ação frente aos problemas dados pela realidade. É um processo dinâmico e lida com muitos imprevistos, o que de alguma forma, pode fazer com que as pesquisas aconteçam de maneira diferente do planejado.

O caráter científico da pesquisa-ação se dá pela utilização da teoria para fundamentar as ações práticas realizadas durante o processo de investigação, exigindo argumentação e interpretação dos dados coletados, expresso pela discussão coletiva, enriquecendo a observação. Além disso, a produção de conhecimentos que caracteriza o processo científico é resultado, nesta metodologia, de uma investigação coletiva sobre um problema que está mais próximo dos participantes parceiros e, por isso, tem um olhar e uma interpretação mais adequada.

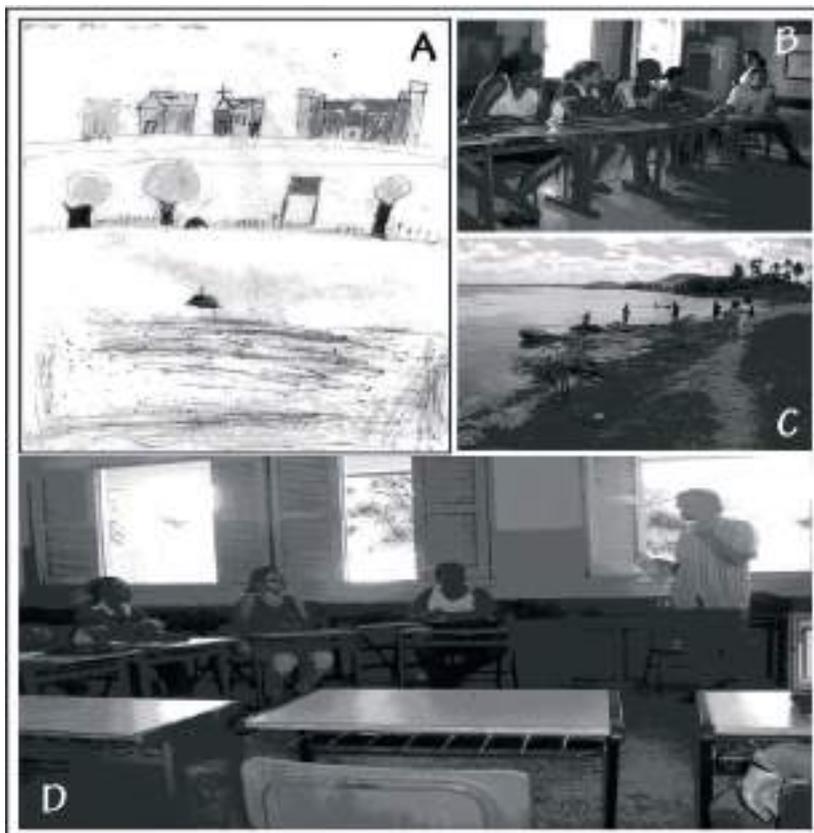
Desta forma, o material foi produzido de forma participativa: os professores faziam atividades com os alunos sobre as temáticas ambientais ocorridas nas comunidades. Estas atividades foram passadas para a equipe técnica que as analisou, transformando-as em componentes do MP juntamente com textos elaborados a partir do tema, de tal forma que o produto final foi a resultante do conjunto das ideias de todos os participantes.

A partir do mês de agosto de 2009, a equipe técnica do programa de EA promoveu vários encontros com os

professores. Os encontros tinham como objetivo conhecer, entender e problematizar a realidade socioambiental da comunidade e sua aceitação em relação ao projeto.

Tendo a Pedagogia Freireana (Freire, 1975; Freire, 1976) como norteadora das atividades, buscou-se trabalhar através da prática dialógica, que parte da realização de um diagnóstico participativo, baseado nas dinâmicas práticas do consciente (reflexão, temporalidade, intencionalidade e transcendência), com equipe técnica (docentes e bolsistas da universidade) e equipe local (professores, lideranças e moradores locais). Em agosto de 2009, foi realizada a primeira oficina temática com as professoras do período matutino da Escola Estadual Prof. Gomes Neto/Canhoba e Escola Municipal Dom José Brandão de Castro (Assentamento Borda-da-Mata), tendo sido utilizadas dinâmicas de grupo. Após cinco oficinas temáticas, realizadas entre agosto de 2009 e julho de 2010, o “boneco” da cartilha foi apresentado para análise e ajustes pelos participantes. As representações didáticas (desenhos, mapas mentais ou cognitivos), realizadas pelos alunos durante as atividades das oficinas, foram a base para a produção do MP, auxiliando no reconhecimento dos problemas ambientais do local (Figura 1).

Figura 1 - A. Representação didática (mapa mental, mapa cognitivo) de um aluno sobre o assentamento Borda da Mata e Escola Estadual Professor Gomes Neto; B e D. Professoras e alunos em atividade de construção do MP; C. Rio São Francisco e Assentamento Borda da Mata



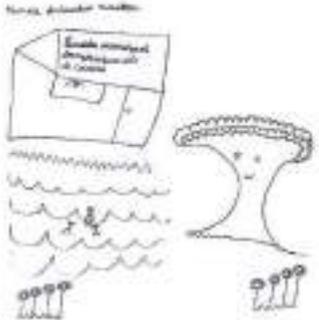
Fonte: Autor do Trabalho.

A representação esquemática acima (letra A) ilustra o povoado a partir de uma perspectiva aérea, com destaque para a atividade pesqueira (base econômica do Assentamento) e o atual estado de poluição do rio São Francisco.

O título do MP, escolhido pelas professoras participantes, foi: *Eu sou o que vejo*. Segundo as professoras, o título do MP estaria relacionado às necessidades das pessoas de se sentirem parte do ambiente em que vivem, pois só assim poderão transformar a realidade local. O conteúdo do MP, construído em conjunto com professores e equipe técnica, teve a seguinte estrutura:

1. Bacia hidrográfica e sua interpretação;
2. História do lugar;
3. Atividades geradoras de renda na comunidade com 195 destaques ao extrativismo da aroeira;
4. Como a escola e a comunidade desenvolvem os temas ambientais a exemplo da ação de restauração da mata ciliar que ocorre no povoado desde 2003 (Figura 2).

Figura 2 - Páginas ilustradas com os principais conteúdos selecionados para o MP. A. O plantio das arueiras; B. Atividades com mapas mentais; C. Colorir a paisagem do Assentamento; D. Transposição didática com a questão da mata ciliar

<p>Vamos plantar lá em Borda-da-Mata?</p>  <p>A</p> <p>Finte com cores bem bonitas!</p>	<p>Esse é o desenho da Kenta. Ela desenhcou a escola onde estuda, com o rio São Francisco e uma árvore bem grande na frente. Que tal fazer a sua escola também?</p>  <p>B</p> <p>Desenho Kenta Kenta Núcleo de Trabalho</p> <p>Escola municipal de Borda-da-Mata 2011</p> <p>Desenho Kenta Kenta Núcleo de Trabalho 2º ano, 4º B</p>
<p>Vocês estão vendo essas árvores que ficam na beira do rio São Francisco e de outros rios. Elas são chamadas de <u>mata ciliar</u>.</p>  <p>C</p> <p>Elas protegem o rio contra a falta de água, evitam o arrastado do terra para dentro do rio quando chove, pois a água vai bater primeiro nas folhas das árvores não indo direto para o solo. Surgem elevações na plantação, por causa dos bichinhos que ficam sem lugar para viver e vão para as plantações, a água fica ruim e os animais morrem.</p>	<p>Os <u>olhos</u> protegem os nossos olhos de agressões externas como a poeira. A <u>mata ciliar</u>, assim como os nossos olhos, protege as águas dos rios, córregos, lagoas e lagos das impurezas como o lixo, agrotóxicos e sedimentos.</p>  <p>D</p>

Fonte: Autor do Trabalho.

Foi elaborado material complementar para os docentes, visando auxiliá-los para o uso do MP, com o título de *Bate papo com o professor*. Concluídas as cartilhas, estas foram impressas em gráfica com 1.000 exemplares do MP e 100 do material *Bate papo com o professor* e entregues no mês de agosto de 2011 nas escolas.

A partir da compreensão dos conceitos dentro da sala de aula e sua vivência no meio em que vive, a criança pode criar suas próprias experiências. Por meio do uso de metodologias participativas e construção do MP, o indivíduo pode contribuir para uma relação afetiva com seu meio ambiente e construir uma identidade, além de contribuir para o desenvolvimento de sua autonomia e criatividade. O reconhecimento da realidade local como trabalho docente é considerado de grande dificuldade devido à falta de MD adequado; consideramos então, de relevante importância, tal aproximação entre universidade e ensino do campo.

ECII)OMP do Projeto *Pequeno Produtor, Grande Empreendedor*

O projeto *Pequeno Produtor, Grande Empreendedor*, desenvolvido junto ao pequeno agricultor do município de Itabaiana, estado de Sergipe, teve a coordenação do curso de graduação em Agronomia e Engenharia Florestal da Universidade Federal de Sergipe, com apoio do grupo de Educação Ambiental, do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, da UFS Itabaiana. Apoiaram o projeto a EMDAGRO (Empresa de Apoio Agrotécnico de Sergipe), a Fundação GBarbosa e o Banco alemão DEG.

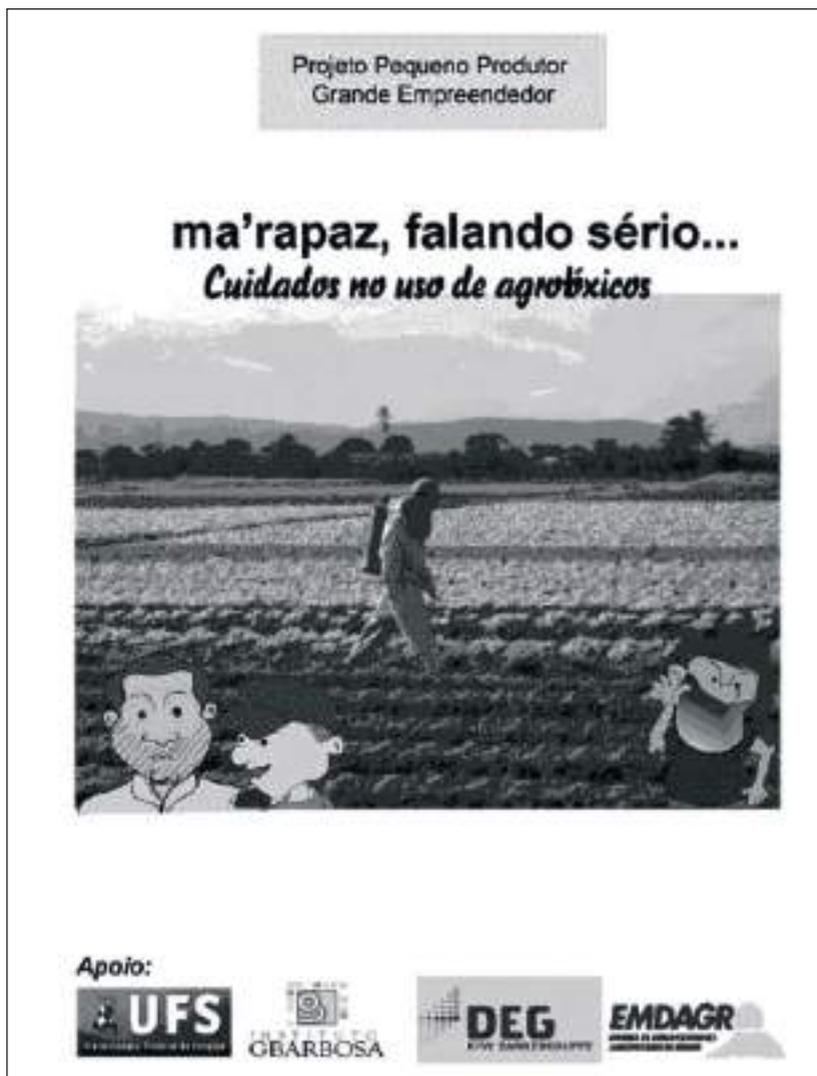
As atividades do projeto foram desenvolvidas junto aos pequenos agricultores que possuem propriedade no entorno do Açude da Marcela, área rural do referido município. Estes agricultores são produtores de olerícolas que são comercializadas nos supermercados locais e de outros estados vizinhos à Sergipe. A falta de apoio técnico agrícola faz destes agricultores usuários dependentes de agrotóxicos e nos últimos anos, devido ao aumento da fiscalização da ANVISA, as formas de punição primária tem sido a obrigatoriedade da capacitação dos agricultores onde, através destes cursos técnicos, eles aprendem sobre a redução do uso indiscriminado dos biocidas e conversão em uma produção mais natural.

Neste contexto, foi criado o Projeto *Pequeno Produtor, Grande Empreendedor* pela UFS, tendo sido dividido em fase teórica e prática.

Na fase teórica foram oferecidas oficinas sobre o controle de pragas, comercialização do produto, cooperativismo. E na parte prática foram feitas visitas técnicas a outras cooperativas de agricultores no estado além das atividades na Fazenda Experimental, adquirida pelo projeto, onde foram desenvolvidos canteiros para a produção experimental orgânica.

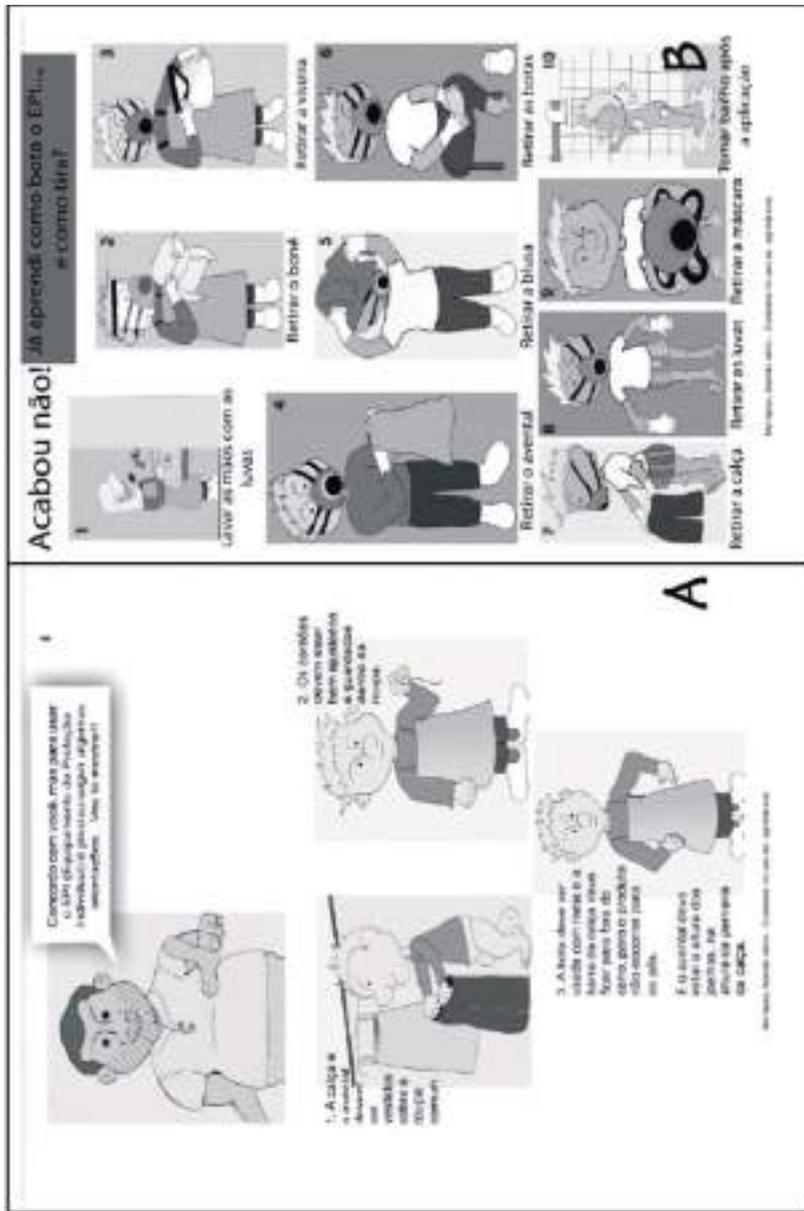
A questão educativa e de produção de MP ficou a cargo do grupo de Educação Ambiental do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFS. O grupo de pesquisadores e alunos produziram um MP intitulado *Ma'rapaz, falando sério... cuidados no uso de agrotóxicos* (Figura 3 e 4).

Figura 3 - Capa do Material Paradidático produzido com enfoque nos problemas relacionados à saúde do agricultor e o uso dos agrotóxicos



Fonte: Autor do Trabalho.

Figura 4 - Conteúdo do Material Paradidático: A. Como vestir o EPI; B. Como retirar o EPI após o seu uso



Fonte: Autor do Trabalho.

A construção dos personagens foi feita durante as atividades teóricas e práticas com os agricultores. Os personagens do MP são os próprios agricultores que realizaram o curso. O objetivo da produção do MP foi divulgar algumas técnicas, no caso, a redução do uso de biocidas e substituição por práticas agroecológicas ligadas a produção orgânica além de reforçar a importância do uso do EPI (Equipamento de Proteção Individual).

O MP foi disponibilizado nas escolas dos bairros próximos ao Açude trabalhado.

Alguns Comentários

O MD/MP são considerados imprescindíveis para professores, principalmente nas regiões rurais desse país continental que ainda não tem acesso a rede internacional de computadores (internet); tais materiais são, na maioria das vezes, a única fonte de informação para os professores.

Cabe destaque, à partir dos dois EC apresentados, a importância do envolvimento das universidades na participação da produção de MD/MP através de metodologias participativas, levando-se em consideração não apenas o saber técnico mas a vivência e a personalização desse saber.

Referências

BRASIL, MEC Guia de livros didáticos: PNLD Campo 2013: Guia de Livros. Brasília, MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. 2012, 57 p.

BRASIL, Ministério do Meio Ambiente. Diagnóstico do Macrozoneamento Ecológico-Econômico da Bacia Hidrográfica do Rio São Francisco/SEDR/DZT/MMA. Brasília: MMA, 2011. 488p.

CALDART, R.S., PEREIRA, I.B., ALENTEJANO, P., FRIGOTTO, G. Dicionário da Educação no Campo. Ed. Expressão Popular, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio e Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2012. 788p.

FREIRE, P. Conscientização - Teoria e Prática da Libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire, Ed. Paz e Terra, 1980b.

FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. Ed. Paz & Terra, 1980a.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa. Ed. Paz & Terra, 1996.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. Ed. Paz & Terra, 1983.

FREITAS, D. & SILVIA, A.M.. CTS na produção de materiais didáticos: o caso do projeto brasileiro "instrumentação para o ensino interdisciplinar das ciências da natureza e da matemática. <http://www.ufscar.br/ciecultura/denise/evento_3.pdf> acessado em 12/09/2011.

GONÇALVES, M.K. Educação Ambiental e Comunicação. In: Santos, S.A.M., de Oliveira, H.T., Dominguez, I.G. & Kunieda, E. CADERNOS DO CESCAR EDUCAÇÃO AMBIENTAL - Metodologia e temas socioambientais na formação de educadoras(es) ambientais (2007-2008). São Carlos, SP, 2005. p. 80-91.

SANTOS, A.D. Metodologias Participativas - caminhos para o fortalecimento de espaços públicos socioambientais. IEB - Instituto Internacional de Educação do Brasil. São Paulo: Peirópolis, 2005. p. 98-123.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em Educação Ambiental. Educação ambiental. In: SATO, M., CARVALHO, I.C.M. Educação Ambiental. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 17-46.

SWANSON, B.E., CLAAR, J.B. Historia y evolución de la extensión agrícola. In: FAO, Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación, Roma, 1987, p. 1-22.

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 2000.

CAPÍTULO VII - O DESAFIO DE SER UMA PROFESSORA DE MATEMÁTICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Gladys Maria Bezerra de Souza¹

Introdução

Para a concretização deste artigo, inicialmente tive várias ideias, mas a que me pareceu mais pertinente foi a de relatar minha experiência como professora em um curso de Licenciatura em Educação do Campo, bem como minhas expectativas e considerações a respeito da Educação do Campo no Estado de Roraima.

Estar atuando na Educação do Campo foi como uma confirmação, após um longo período de tempo, de algo que, às vezes, me perguntava: se a experiência no ensino médio de Técnico em Agropecuária, com os vários estágios no Campo, um dia, ia servir para alguma coisa já que eu nunca exerci a profissão de técnica. Desde minha primeira experiência como professora da disciplina de Matemática Básica, no Curso de Pedagogia do Campo da Universidade Estadual de Roraima, ministrada no campo, para uma turma de trinta estudantes, as minhas lembranças do que vivi, visitando pecuaristas e agricultores, retornaram à memória e percebi que os conhecimentos adquiridos com as visitas na zona rural do Estado de Roraima, deu-me um conhecimento que serve de base e me ajuda a compreender a realidade que estou vivenciando hoje

¹ Gladys.souza@ufrr.br

como professora de Matemática do Curso de Licenciatura em Educação do Campo na área de Ciências da Natureza e Matemática, da Universidade Federal de Roraima.

As demandas da vida não me permitiram fazer um curso superior tão logo terminei o ensino médio e, depois, casamento e filhos, fizeram o desejo de ir para a universidade ficar guardado por um longo tempo mas, o anseio pelo aprimoramento, com quarenta e cinco anos, fez-me pensar e refletir que seria melhor voltar a estudar e ser útil para a sociedade como uma professora. Foi então que resolvi fazer o curso de Licenciatura em Matemática, na Universidade Estadual de Roraima. A escolha do curso foi pela vontade de aprender esta ciência tão relevante e interessante que é a Matemática. A cada dia que estudava mais me interessava e me apaixonava pela Matemática, mais aumentava também a vontade de ser professora.

Logo após a formatura fui dar aulas de Matemática na rede estadual de ensino para a Educação Básica; foram quatro anos de experiências no Ensino Fundamental e Médio. No ano seguinte comecei o curso de especialização em Metodologia de Ensino de Ciências e Matemática e este aperfeiçoamento deu-me mais segurança para começar a dar aulas no Ensino Superior. Tão logo terminei o curso de especialização surgiu a oportunidade de fazer parte da primeira turma do curso de Mestrado em Ensino de Ciências (e matemática) ofertado pela Universidade Estadual de Roraima.

Ao terminar o Curso de Mestrado deparei-me com o Concurso público para docentes do Magistério Superior da Universidade Federal de Roraima - UFRR e, tinha duas opções: O Curso de Matemática, que já funciona há muito

tempo, e o curso de Licenciatura em Educação do Campo, que está bem no seu início. Assim, desde agosto de 2014, faço parte do colegiado dos primeiros professores efetivos do Curso de Licenciatura do Campo desta instituição.

Segundo Ghedin (2012, p. 13), a demanda de formação de educadores do Campo não é recente, mas foi só recentemente que as reivindicações das populações do campo começaram a ser atendidas, especialmente aquela de formação de profissionais do terceiro grau.

Com relação à formação de professores do Campo, temos que ter o cuidado para não enfatizar a discriminação e tampouco formatar uma limitação da profissão especificamente no campo, isto é, que os jovens que procuram esta formação não se sintam prisioneiros dela, mas que sejam cidadãos conscientes de seu papel em suas comunidades e por causa desta consciência sintam-se tocados para participar de seu desenvolvimento.

Por outro lado, a perspectiva de formação só tem sentido na medida que assume, do ponto de vista curricular e científico, alguns princípios norteadores da ação humana que visa o compromisso com a transformação radical da sociedade e a extinção das desigualdades e das injustiças (GHEDIN, 2012, p. 34)

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDUCARR)

Para todos os professores efetivos tem sido um grande desafio; a estruturação do curso, que tem algumas especificidades como a Pedagogia da Alternância, em dois momentos distintos, o Tempo Universidade (TU), que acontece nos momentos em que os cursos regulares da

Universidade entram de férias (janeiro-fevereiro-março e julho) - os estudantes se deslocam de suas comunidades para o Campus da UFRR, na Capital do Estado - e o Tempo Comunidade (TC), que acontece nos meses de abril-maio e setembro-outubro e tem culminância com a presença dos professores nas comunidades dos estudantes (Polos de encontros).

Para adentrarmos a esse contexto de Educação do Campo vamos colocar, aqui, a realidade em que este estudo está inserido. Neste caso, a formação inicial diz respeito aos estudantes da Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima - UFRR, particularmente na área de Ciências da Natureza e Matemática. O Curso de Licenciatura em Educação do Campo iniciou como a realização de um projeto com uma turma na área de Ciências Humanas e Sociais e outra turma na área de Ciências da Natureza e Matemática em 2010, concluindo esta fase em 2014, com a maioria dos estudantes formados, ou seja, pelo menos 70% dos estudantes conseguiu concluir o curso.

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDUCARR), juntamente com os cursos de Pedagogia e Psicologia, fazem parte do Centro de Educação da UFRR. O corpo docente do Curso de Educação do Campo até julho de 2014, quando era considerado apenas um projeto, foi formado por professores colaboradores de diversos departamentos da Instituição. Mas, após a avaliação institucional e o reconhecimento como Curso pelo MEC, em suas duas áreas de concentração, foi realizado concurso público com vagas para professores de Filosofia, Sociologia, Letras, Física e Matemática, ainda no primeiro semestre de 2014.

O Conselho Nacional de Educação através da Resolução nº 02, de 1º de julho de 2015, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior dos cursos de licenciatura.

O colegiado de professores do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza e Matemática conta, atualmente, com quatro professores (dois em fase de doutoramento, uma professora mestra e um doutor). Na área de Ciências Humanas são quatro professores, três mestres e um doutor. Este colegiado encontra um grande desafio pela frente: conduzir o primeiro curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDUCARR) da Universidade Federal de Roraima, nas suas duas habilitações: Ciências Humanas e Sociais (CHS) e Ciências da Natureza e Matemática (CNM), para refazer e estruturar o Plano Pedagógico do Curso (PPC) em suas duas áreas de atuação, a partir da prática docente e da realidade vivenciada junto aos estudantes do Curso.

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza e Matemática tem seu reconhecimento recente, através da Portaria Nº 698 de 01 de outubro de 2015. Como podemos verificar, um ano após sua mudança de status de projeto para curso, teve seu reconhecimento oficial. É um curso oferecido em regime semestral, período integral, modalidade presencial com total de 30 vagas anuais para cada área. A carga horária total é de 3.220 horas, com integralização mínima de 08 semestres. A forma de acesso dos alunos se dá por meio do vestibular que poderá acontecer no meio ou no início do ano, com 30 vagas para cada curso. Atualmente, acontece a segunda chamada para 2016.2 enquanto Curso reconhecido pelo MEC.

O currículo é composto segundo a perspectiva da Pedagogia da Alternância, com aulas divididas em Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC). O Tempo Universidade ocorre nos meses de janeiro, fevereiro e julho e o Tempo Comunidade entre março e junho, agosto e novembro.

O Curso de Educação do Campo está em fase de estruturação e ainda não está com o seu quadro completo de professores efetivos, conta apenas com 53,33% do seu corpo docente efetivo. Contudo, estamos empenhados em conhecer e pesquisar a respeito da Educação do Campo no país, bem como conhecer a realidade do nosso Estado no que diz respeito à comunidade de pessoas que se busca atender com a Educação do Campo.

A partir do primeiro contato com os estudantes, tanto no TU (janeiro e fevereiro/2015) como no TC (abril e maio), foi possível observar a realidade deles e, diante disso, estamos elaborando o PPC do Curso visto que, inicialmente, ele foi elaborado para atender a ideia do Projeto. Entretanto, diante da realidade dos alunos, percebemos a necessidade de alterar as grades curriculares das duas áreas de concentração do curso.

Para que a ideia emergente da reconstrução da grade curricular atenda as peculiaridades dos alunos da Educação do Campo no Ensino Superior, pensamos o Conhecimento enunciado por Demo (2008, p. 11) quando cita Foucault (2000; 1971) afirmando que o conhecimento não se distingue apenas pela habilidade racional analítica, seu cerne é precisamente político, como sempre imaginou Foucault (2000; 1971), já que sua potencialida-

de disruptiva se abre no duplo impacto epistemológico (desconstrói e reconstrói saberes) e político (desconstrói e reconstrói práticas históricas).

Este curso justifica-se no Estado de Roraima pois esse estado possui população proveniente de várias regiões do Brasil e as populações do campo vivem em pequenas cidades, vilas, comunidades ribeirinhas, assentamentos, acampamentos, áreas extrativistas e áreas de colonização, distantes dos grandes centros urbanos.

Encontramos o Curso de Licenciatura em Educação do Campo pronto, com sua metodologia definida através da Pedagogia da Alternância mas, todos os professores novos desconheciam este tipo de pedagogia.

Segundo Nosella (2012) a Pedagogia da Alternância nasceu com a tentativa de resolver o problema da escola rural:

A história das Escolas-Família é antes de tudo a história de uma ideia, ou melhor, a história de uma convicção que permanece viva ainda hoje, contra tudo e contra todos. Foi a convicção de um homem, filho de camponês, que por toda a sua vida se comprometeu diretamente com o meio rural, vivendo no meio do povo do interior francês, compartilhando a mesma vida, carregando o mesmo passado de injustiças, sofrendo as mesmas pressões. Foi a ideia de uma escola realmente para o meio rural e do meio rural; uma escola que rompesse radicalmente com o modelo urbano, não nascida de um estudo teórico, nem de uma tese pedagógica, nem de um levantamento sociológico (NOSELLA, 2012, p. 44).

A partir de alguns estudos (BORGES, 2012-2013; GHEDIN, 2012; MOLINA, 2004, 2014, 2015) sobre as esco-

las brasileiras do campo e mesmo sobre o ensino superior de Educação do Campo, há uma ênfase que me preocupa ao pensar o ensino superior para os jovens, achando que eles não devam sair do campo, como se fosse uma obrigação ficar no campo para sempre. Isto parece como um “contrato subjetivo”. Considerando nosso país, com uma política em que as pessoas têm liberdade para ir e vir, “essa conscientização surge como uma restrição à liberdade” e isto me deixa bastante preocupada. No trabalho de Nocella (2012, p.50) encontrei um registro dessa preocupação:

Este aspecto é importante a ser levantado, porque caracteriza uma “tentação” que ainda hoje se encontra, mesmo aqui na América Latina, isto é, a de realizar uma obra em si, uma escola para os camponeses, uma espécie de “reserva indígena” ou de “redução jesuítica agrícola”. É uma tentação que decorre de uma concepção separativista, isolacionista: já que o sistema geral é mau, é preciso realizar uma “ilha de bem” fora do sistema (grifo nosso).

A Pedagogia da Alternância para o curso superior de Licenciatura de Educação do Campo ainda é uma preocupação para o nosso colegiado e é um ponto a considerar na reestruturação do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima, mesmo porque nossa realidade rural difere das demais localidades do Brasil. Ainda estamos em fase de levantamento dos assentamentos rurais, ou seja, da realidade rural do Estado de Roraima.

A Educação do Campo é um tema que está sendo, atualmente, muito debatido nas universidades brasileiras. Segundo Molina (2004):

O desafio que se impõe hoje aos sujeitos da Educação do Campo é o da práxis: avançar na clareza teórica e de projeto para poder dar um salto de qualidade na luta política e nas práticas pedagógicas produzidas até aqui. É preciso significar o nome que criamos, e constituir teórica e politicamente o conteúdo e a forma desta nova bandeira.

Estamos interessados em encontrar os meios pedagógicos e científicos para atuar, da melhor maneira, na formação docente dos jovens do campo, considerando, essencialmente, a realidade em que vivem. Por isso, o pensamento de Molina (2004) parece-nos bastante relevante quando afirma, com muita propriedade que:

A Educação do Campo nasce no seio da luta pela terra, mas não se submete em algo pragmático, mas sim paradigmático, porque a Educação do Campo, pautada na condição humana e pelo seu compromisso com a justiça social, restabelece o direito e a condição dos sujeitos de reorganizarem o conhecimento sobre outras bases técnicas e científicas. Essa educação banha-se no próprio campo que foi perversamente desqualificada, para pensar de forma crítica e propositiva a vida. Por isso a Educação do Campo é uma prática fundamental de reinvenção social, pois ela questiona os dispositivos utilizados para manter a desigualdade e a exclusão, e ainda reinventa novas formas de intervenção.

A Experiência como Professora de Matemática no LEDUCARR-CNM

A minha experiência como professora está sendo muito relevante com os estudantes do Curso. Foram 22

estudantes da área de Ciências da Natureza e Matemática que se apresentaram no primeiro semestre. A partir da apresentação da disciplina, a primeira atividade que apresentei para os estudantes foi um teste diagnóstico para obter informação sobre seus conhecimentos prévios de Matemática Básica. Inicialmente eles se assustaram pelo receio de não saber resolver as questões, mas depois que expliquei o quanto é importante este tipo de atividade, tanto para o professor quanto para o aluno, eles se sentiram mais à vontade para realizar a atividade, mesmo porque a maioria (99%) não tem prática docente.

Outro fator que os deixaram surpresos foram as questões abertas do teste diagnóstico. O que foi explicado, pois havia o interesse de ver como se expressavam na linguagem matemática, como usavam as representações, se usavam as técnicas de resolução de problemas e se tinham o conhecimento prévio necessário ao estudo da Matemática Básica.

No teste diagnóstico a maioria se saiu de forma regular a insuficiente no conhecimento matemático básico. E, considerando que eles vão ministrar aulas para alunos do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e ensino médio, precisarão se esforçar muito para assimilar e se aprofundar no conhecimento matemático requerido para ser professor.

O que se percebe e se comprovou nas avaliações é a falta de aprofundamento do conhecimento básico de matemática que se espera dos estudantes que já estão assimilando este conhecimento, pelo menos nos oito últimos anos de ensino básico. Mas os estudantes do Campo não estão muito aquém dos estudantes da cidade, pelo menos os que escolhem os cursos das licenciaturas das ciências exatas.

Contudo, os professores de matemática para os Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, devido à Pedagogia da Alternância, têm um desafio maior pois a carga horária para cada disciplina é de 60 horas/aula, dividida entre o tempo de Estudo na Universidade (TU) e o Tempo Comunidade (TC), assim são dedicadas apenas 40 h/a em sala de aula e as 20 horas restantes são distribuídas para as atividades do Tempo Comunidade (TC).

Há uma grande preocupação com o pouco tempo de horas/aulas para o estudo da matemática e das outras disciplinas como física, química e biologia no TU, além disso, a maior dificuldade é a de comunicação com os estudantes no período do tempo comunidade, por eles morarem em localidades muito distantes, com problemas de acesso à internet por falta de sinal ou sinal muito fraco, e pelo fato de quase não existir telefones fixos nas cidades do interior do Estado. Todas essas dificuldades atrapalham na interação professor-aluno e no ensino-aprendizagem. Ou seja, os estudantes são os mais prejudicados porque em suas localidades não têm recursos didáticos disponíveis, bibliotecas públicas ou mesmo nas escolas estaduais e municipais, que possam ser usados para contrapor essas horas de estudos que teriam se este fosse um curso regular, mesmo porque nos cursos regulares, as disciplinas têm em média 60 a 70 horas/aulas em sala de aula.

Este, talvez seja um dos pontos negativos da Pedagogia da Alternância, pois o contato com o estudante no TU (presencial) fica muito reduzido, e não tem muito como compensar pensando no TC (atividades pedagógicas sem a presença do professor) em decorrência da problemática que é ter estudantes espalhado por todo o interior do Estado.

O conhecimento matemático não é e nem deve ser privilégio de poucos alunos, todos podem e devem adquirir este conhecimento. Os professores e alunos devem se unir num desejo comum de ultrapassar os obstáculos cotidianos do aprendizado e, no caso da educação do campo, com as dificuldades inerentes, não se justifica que o estudante que escolheu este curso não se esforce, não procure os meios possíveis para recuperar o conhecimento necessário e dar continuidade a essa recuperação de conhecimento no ensino superior, tendo a consciência de que é um professor de matemática e por isso têm a grande responsabilidade de atuar na transformação de sua comunidade, fazendo dessa comunidade um lugar melhor.

Considero relevante num curso de Licenciatura que os professores desses cursos não se esqueçam de que estão formando professores; que os alunos tenham consciência de que são futuros professores e que devem direcionar suas atividades de estudo lembrando-se disso, buscando a cada dia aprender a aprender, aprender a estudar e aprender a Ser.

Não podemos pensar a Matemática para a Educação do Campo sem pensar na Etnomatemática que “é a matemática praticada por grupos culturais, tais como comunidades urbanas e rurais, grupos de trabalhadores, classes profissionais [...], e tantos outros grupos que se identificam por objetivos e tradições comuns aos grupos” (D’AMBROSIO, 2002, p. 09).

A Etnomatemática, conforme D’Ambrósio (1990, 2002), reconhece e valoriza as regras e formalismos da matemática acadêmica, mas também considera importante as reflexões

sobre as situações e os ambientes em que ela acontece. Em outras palavras, a Etnomatemática é uma metodologia de aplicação da matemática dentro do contexto cotidiano do indivíduo que estuda essa disciplina. Desse modo, em nossa prática do ensino da matemática, percebemos o sentido cultural, reflexivo e crítico, considerando a realidade do campo em que os estudantes estão vivenciando.

Os Estudantes do Curso de Educação do Campo - Ciências da Natureza e Matemática (LEDUCARR-CNM)

Os estudantes do nosso curso vivem no interior do Estado de Roraima, a maioria desses alunos está concentrada no Sul do Estado (São Luiz do Anauá, São João do Baliza, Caroebe e Entre Rios), mas temos também estudantes Indígenas que moram no extremo Norte, no Município do Uiramutã. No Curso de Ciências da Natureza e Matemática (LEDUCAR-CNM), apenas um estudante atua como professor em uma comunidade indígena mas não na área de ciências e matemática.

Estes jovens estão conscientes da relevância de seus estudos no ensino superior; dos vinte e dois jovens matriculados e atuantes no LECUCARR-CNM, quinze estudantes fazem parte do PIBID-DIVERSIDADE-LEDUCARR-CNM, e estão empenhados, atualmente, em conhecer as escolas do campo de suas comunidades e elaborar projetos que atendam as necessidades prementes dos alunos da educação básica bem como de suas próprias necessidades de conhecer.

A partir do envolvimento com o PIBID em algumas atividades de estudo, reflexão e trabalho, os alunos manifestaram algumas opiniões:

[...] desenvolvi um olhar crítico sobre a realidade educacional na qual vivemos e, apesar da UFRR está em greve, eu continuo desenvolvendo atividades, aprendendo a elaborar projetos, me dedicando muito às pesquisas e ao trabalhar duro comigo mesmo, pois o PIBID é um programa de grande responsabilidade, e ninguém pode exigir mais de mim a não ser eu mesmo (V.M.L, 2015).

Outra fala, entre tantas:

Participar do PIBID me trouxe um pouco de despreendimento da timidez que eu sentia diante das pessoas pois com o projeto que eu faço, eu tenho muitos contatos com os alunos, e tenho que passar confiança para os mesmos. Esse projeto fez com que eu me soltasse mais e me dedicasse em relação ao ensino em sala de aula (F. A. D, 2015).

Os estudantes do nosso curso, com suas dificuldades inerentes ao conhecimento matemático, não diferem muito dos estudantes da cidade. Estão imbuídos do entusiasmo em adquirir um conhecimento que mude suas realidades atuais e que possibilitem novas e melhores perspectivas para o futuro

Considerações Finais

Estamos vivendo em um tempo no qual observamos um crescente progresso científico e tecnológico, mas questionamos o potencial humanitário. É necessário repensar os valores humanos, a relevância da coletividade, ou seja, é necessário repensar a Educação na construção da cidadania.

A Universidade, ao proporcionar oportunidades para o acesso ao conhecimento à população camponesa, para nós professores deste curso, extrapola o pensar uma formação meramente instrucionista para ser uma formação inovadora a partir da realidade que se apresenta.

Por instrucionismo, segundo Demo (2008, p. 9), entende-se a pretensão de apenas ensinar, instruir, treinar e domesticar o aluno de fora para dentro e de cima para baixo. Pretende-se romper com a metodologia de apenas se transmitir conteúdos sem considerar a realidade em que o aluno está inserido.

Na realidade a educação, seja ela formal ou informal, significa uma ação entre os seres humanos que orienta aprendizagem dos sujeitos para determinada sociedade desejada (BORGES & BORGES, 2013).

O nosso trabalho de formação de educadores do campo parte da premissa de uma formação colaborativa favorável à inovação e pesquisa, incentivando os futuros docentes a refletirem sobre suas práticas desde o estágio supervisionado, práticas específicas das ciências e matemática, programas científicos, etc., para desenvolver um olhar crítico e reflexivo sobre a sociedade brasileira.

Referências

BORGES, Heloisa da Silva; SILVA, Helena Borges da Silva. In: Evandro Ghedin (organizador), A educação do Campo e a organização do trabalho pedagógico. Educação do Campo: epistemologia e prática. I. ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

BORGES, Heloisa da Silva; SILVA, BORGES, Hauydee da Silva Borges, A educação do Campo e a organização do trabalho pedagógico. In: BORGES, Heloisa; BETTIOL, Célia Aparecida (Organizadores). Manaus: UEA E Editora Valer, 2013.

BORGES, Heloisa; Bettiol, Célia Aparecida (orgs), Fundamentos da Educação do Campo e o Trabalho Pedagógico. . Manaus: UEA e Editora Valer, 2013.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Etnomatemática. Arte ou técnica de explicar e conhecer. Editora Ática, São Paulo, 1990.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Etnomatemática - elo entre as tradições e a modernidade. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DEMO, Pedro. Universidade, aprendizagem e avaliação: horizontes reconstrutivos. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FONSECA, R. M.; MOURÃO, A. R. B. In: GHEDIN, E. (organização), A Educação no campo: uma realidade construída historicamente. . O Voo da Borboleta - interfaces entre Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos. Manaus: UEA, Valer, 2008.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de, (organizadores), Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo. Brasília, 2004.

NOSELLA, Paolo. Educação no Campo: origens da pedagogia da alternância no Brasil. Vitória: EDUFES, 2012.

CAPÍTULO VIII - EDUCAÇÃO AGROECOLÓGICA PELO VIÉS LIBERTADOR: PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DE UMA ESCOLA RURAL NO AGRESTE SERGIPANO QUANTO À ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL

Juliana Matos Oliveira¹
Paulo Sérgio Maroti²

Introdução

*“Amar a terra, e nela plantar semente,
a gente cultiva ela, e ela cultiva a gente.”*
Caminhos Alternativos - letra/música: Zé Pinto

A agroecologia é uma ciência dialética e o caminho mais racional para a produção de alimentos limpos. Essa é a frase que inicia o livro de Machado & Machado Filho (2014, p.14), que complementa, trata-se de uma ciência alicerçada na pesquisa e principalmente nos saberes consagrados pela prática, pois teoria sem prática é inútil quanto prática sem teoria.

O ser humano retira da terra tudo o que precisa para a manutenção de sua vida. Dela se obtém a matéria prima para a confecção de seus bens materiais processados e também, o que é gerado de energia viva que nos alimenta. Para que a humanidade pudesse alcançar o estágio em que estamos hoje, foi necessário que houvesse um aprendizado de como mexer com o solo, como cultivar os ali-

¹ Bióloga, UFS, São Cristóvão, SE.

² Biólogo, Prof. Adjunto, LEDUCARR/UFRR. Email: paulo.maroti@ufrr.br.

mentos, como prepará-lo para determinada cultura, em suma, aprender como extrair³ dele o que precisamos para manutenção da vida na Terra.

A relação entre o ser humano e o cultivo do alimento, pode ser observada com maior propriedade na realidade do campo, onde homens e mulheres cultivam o alimento que irá suprir a necessidade de sua família e a de outras também. É a partir dessa relação entre o agricultor e suas técnicas de cultivo, que podemos pontuar a questão do alimento saudável.

A alimentação saudável possui em seu pilar o cultivo, o manejo, o transporte, o processamento, o preparo, entre outros. É a partir dessa premissa que não podemos limitar o termo de alimentação saudável somente a forma que escolhemos para o preparo de nossa comida. O cuidado com as técnicas utilizadas na produção dos alimentos é fundamental para a obtenção de “produtos” livres de insumos químicos e de tecnologias cujos efeitos sobre a saúde humana permanecem desconhecidos, a exemplo dos transgênicos.

O alimento *in natura*, que chega à mesa da população urbana, tem origem no campo⁴ onde é cultivado e manejado. A forma com que o agricultor lida com as culturas em sua propriedade, muitas vezes, não depende de sua esco-

³ Para Ernst Gotsch (1997, p.) o ser humano deveria se inserir nos processos de multiplicação da vida no planeta, visto que não podemos criar as leis universais, pois estas já estão dadas e o que não se adéqua a elas gera desarmonia. Desde sempre, aprendemos a explorar a terra, a explorar recursos, nunca pensamos e nem imaginamos em criar, cooperando com o sistema natural para a criação de recursos.

⁴ Segundo o Censo Agropecuário de 2006 do IBGE, a agricultura familiar é responsável por cerca de 80% dos produtos agrícolas que chegam à mesa do povo brasileiro.

lha ou da melhor época de plantio. O agricultor possui uma série de limitações ao desenvolver suas atividades, sendo a principal delas a questão financeira, precisando de empréstimos para que consiga desenvolver as atividades em sua propriedade. Para que consiga tal empréstimo, o agricultor muitas vezes necessita submeter suas atividades às condições impostas pelo financiador, podendo ir de encontro com as práticas antes realizadas pelos seus ancestrais, fazendo com que entre na lógica do capital, tornando-se dependente do pacote tecnológico que lhe é imposto.

Esse pacote tecnológico pode vir atrelado, desde a ideologia de produção de alimentos saudáveis (alimentos orgânicos), livres de insumos químicos mas que são produzidos da forma convencional, sem alternância de culturas, sem interação entre espécies de plantas diferentes, tendo muitas vezes o monocultivo⁵ como modelo de produção e gerando uma agregação no valor do produto, pelo fato de serem cultivados através de técnicas ditas alternativas, assim como o famoso pacote agroindustrial denominado de “revolução verde”.

A “revolução verde” foi definida pelo ecólogo Odum (2012, p.38) como o desenvolvimento agrícola pela seleção genética de variedades vegetais com altas proporções alimento/fibras, adaptadas para responder a subsídios maciços de energia, irrigação e nutrientes. Para Machado & Machado Filho (2014, p. 45) o termo “revolução verde” é inadequado, pois nem se trata de uma revolução e tão

⁵ Técnica agrícola que traz mazelas ao meio ambiente. Segundo Shiva (2003, p. 22), a característica crucial das monoculturas é que além de substituir as alternativas, destroem até mesmo sua base. Não toleram outros sistemas e não são capazes de se reproduzir de maneira sustentável.

pouco, verde. Foi implementada após a II Guerra Mundial como forma de introduzir o capitalismo no campo. Esses autores complementam que a essência dessa “revolução verde”, hoje gerida pelo capital financeiro, controla o pequeno grupo de multinacionais que detém as patentes das sementes e a produção de fertilizantes e agrotóxicos, cujo objetivo é mudar o ambiente, implantar imensas monoculturas, incorporando grandes contingentes energéticos via “insumos modernos”.

Assim a agregação de valor desses alimentos a esse capital de investimentos ocasiona o afastamento da população com menos poder aquisitivo, como os próprios agricultores que fazem ainda uma agricultura em menor escala. Tal quadro contribui para a perpetuação da insegurança alimentar da população que não têm acesso a esses alimentos mais saudáveis. Pode acontecer de o agricultor, que cultiva produtos orgânicos para um público com um elevado padrão de consumo, ter que vender seus produtos para que possa comprar produtos mais baratos, cultivados de forma convencional, gerando impacto na segurança alimentar de sua família.

Diante desse cenário, a escola inserida no ambiente rural é tida por Figueiredo (2012, p. 182), como um lócus ideal para a implantação de projetos de Educação tanto Ambiental como Agroecológica, pois possibilita a construção de conhecimentos, vivências e práticas para crianças, jovens e adultos provenientes de bairros rurais e as ações empreendidas nestes espaços educadores, refletindo também nas suas famílias e comunidades. As escolas rurais

são terrenos férteis para ações que visam o desvelamento da estrutura da sociedade atual e de suas possibilidades de transformação (ZAKRZEWSKI, 2007, p. 101). Através dela e de espaços não formais, torna-se possível a construção de uma consciência emancipatória do círculo vicioso de dependência de recursos externos, seja para a produção de alimentos, para a manutenção dos cultivos, através do manejo para o preparo das refeições e até para possíveis problemas de saúde na família. Segundo Fortuna (2007, p. 31), a OMC define que uma das formas de promover saúde é na escola, onde muitas pessoas convivem, aprendem e trabalham, onde estudantes e professores passam a maior parte do seu tempo.

Para tanto, se faz necessária a apropriação deste meio de formação de indivíduos, visto que a escola hoje é utilizada como um instrumento de controle para manutenção da lógica dominante vigente, acarretando assim a alienação dos indivíduos que se tornam meros receptores dos conteúdos abordados em sala de aula, mantendo a lógica da educação bancária, da qual Freire (1987, p. 78) conceituava como ato de depositar assuntos/disciplinas, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Nesse modelo de escola, não existe participação do indivíduo no processo educativo e não são formados sujeitos críticos, não propiciando assim a emancipação do ser.

Na medida em que a condição básica para a conscientização é que seu agente seja um sujeito, isto é, um ser consciente, a conscientização, como a educação, é um processo específico e exclusivamente humano enquanto sujeitos sociais (FREIRE, 1981, p. 34).

A educação, com o viés libertador, deve ser construída coletivamente com participação mútua de seus agentes, numa relação de igualdade na construção do conhecimento. Os educadores, por sua vez, serão vistos como conselheiros humanitários (Freire, 1987, p. 82), sendo parceiros dos educandos nessa construção do conhecimento. Para tanto, é necessário que o educador possua um conhecimento teórico e uma sensibilidade aguçada durante a prática educativa, sabendo contextualizar os assuntos didáticos com a realidade dos estudantes.

O educador do campo deve atentar para a realidade que o cerca: os valores locais, os costumes, a cultura, o ambiente, facilitando assim uma maior contextualização com o meio e possibilitando um trabalho que negue a concepção da educação “urbanocêntrica”.

A escola, no lugar de proporcionar-lhe um campo de reflexão sobre sua vida de camponês, acaba impondo-lhe um modelo urbano, que o domina, transmitindo-lhe um saber reforçador de uma estrutura de desigualdade e de visão entre homens cultos (da cidade) e homens incultos (roceiros) (LEITE, 2002, p. 84).

E assim, contrapor a imagem tão difundida na própria universidade, na política, nos governos que para a educação do campo qualquer coisa serve e que para se usar uma enxada, não há necessidade de muitas letras. Tal descrição vai de encontro à ideia, também difundida para o paradigma da educação rural, da função ilustre de diminuir o êxodo rural em prol da permanência da “normalidade” e qualidade de vida urbana (CORDEIRO, 2009, p.25).

Para garantir a valorização da cultura campesina faz-se necessário romper com a ideia de que o campo é uma extensão da cidade, sendo preciso também a formação de currículos e profissionais que neguem tal paradigma urbanocêntrico, gerando a marginalização do campo. A formação de profissionais para trabalhar de acordo com as demandas da realidade campesina acabando com a adaptação e precarização dos serviços públicos prestados a esta população, não necessitando mais de “profissionais urbanos que levam seus serviços ao campo, [...] sem vínculos culturais com o campo, sem permanência e residência junto aos povos do campo” (ARROYO, 2007, p. 163). É importante que a população, tanto da cidade quanto do campo, saiba da interdependência entre ambos, pontuando ainda que há uma maior dependência da cidade em relação ao campo, sendo necessário que haja a desconstrução da visão de que o campo é ultrapassado e carente de desenvolvimento.

A valorização da cultura local, a formação de profissionais cuja linha de atuação seja condizente com a realidade de cada local de trabalho, a reformulação dos currículos escolares que estejam de acordo com o contexto das comunidades, um sistema educacional libertador voltado para demanda rural, são ferramentas para que homens e mulheres sejam emancipados e construtores de sua história. Sendo também meios de reverter os índices de escolarização em que as escolas do campo se encontram atualmente.

O presente trabalho se propôs desenvolver uma pesquisa que teve como objetivo principal levantar dados a respeito dos conhecimentos e percepções dos sujeitos (professoras de uma escola rural no agreste sergipano),

procurando assim, promover reflexão nos mesmos sobre sua realidade e sua atuação, levando até eles possíveis ferramentas e conteúdos adicionais, visando uma atuação para transformação. Como o público a quem se direcionou este trabalho detém nível elevado de saberes e experiências, uma vez que são professoras que atuam e pertencem ao meio rural, e possuem níveis diferenciados de experiência educacional, foram utilizadas metodologias participativas, visando estabelecer uma relação subjetiva⁶ e de troca entre os envolvidos no trabalho, gerando uma produção de conhecimento coletivo e contextualizado.

Contextualização Metodológica

Pesquisa-ação-participante

Para Brandão (2007, p. 23) a imersão no objeto de pesquisa é um processo que exige paciência e honestidade, no qual o pesquisador procura atenuar a distância que o separa do grupo que se pretende trabalhar, visando a participação dos membros enquanto protagonistas e não simples objeto. Nos

A identificação da temática geradora consiste na observação da vida em movimento, procurando captar os problemas que desafiam o grupo, a percepção que elas têm de sua própria situação e as possibilidades de mudança. Organizar o material recolhido e devolve-lo ao grupo, transforma a pesquisa feita em educação popular, já que

⁶ Para Brandão (1983, p. 55), a experiência de trabalho de campo tem uma dimensão muito intensa de subjetividade, assim, todo trabalho de produção de conhecimento se passa através deste tipo de relação.

este método tenta reverter a lógica que geralmente deriva de uma experiência objetiva de vida e de um trabalho marcado pela marginalidade e impotência, que de acordo com Freire (1987, p. 55), é preciso que os que se encontram negados do direito primordial de dizer a palavra⁷, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue. A finalidade de qualquer ação educativa deve ser a produção de novos conhecimentos que ampliem a visão do viver cotidiano, da tarefa educacional, gerando assim, o aumento da capacidade de iniciativa e atitudes transformadoras dos grupos com quem trabalhamos.

Caracterização da área

O presente trabalho foi realizado em uma escola do meio rural de ensino fundamental do município de Itabaiana (Estado de Sergipe): a Escola Estadual Rural do Povoado Mangabeira (Figura 1, A). O povoado é constituído por 661 habitantes e 211 famílias e possui uma escola da rede municipal de ensino infantil e uma escola da rede estadual de ensino fundamental (escola foco da pesquisa). A escola fica em um ponto central da comunidade, em frente à praça principal, onde se encontra a igreja católica local. Funcionando desde 1949, as estruturas tanto físicas, quanto pedagógicas - linha educacional, normas e regras, organização dos funcionários, etc. - vem se modificando,

⁷ Para Freire (1981, p. 43), uma educação problematizadora se dá através da essência do diálogo, que, por sua vez, se faz através das palavras, as quais acredita ter duas dimensões: ação e reflexão. Não havendo palavra verdadeira que não seja práxis. Daí, que dizer a palavra verdadeira gere uma transformação do mundo/realidade.

acompanhando as mudanças do tempo, da política, da cultura. O próprio Projeto Político Pedagógico da escola, segundo a diretora e as professoras, está em fase de avaliação e conseqüente reformulação. O quadro de funcionários da escola no início das nossas atividades era composto por seis pessoas, sendo 5 professoras (2 efetivas e 3 contratadas) e 1 diretora. Pôde-se constatar que durante o período de execução desta pesquisa (1º semestre de 2012), a não existência de outros funcionários para cumprir as diversas atividades para a manutenção e organização da escola, fez com que professoras e estudantes desempenhassem tarefas de limpeza, organização e preparo da merenda. Somente do meio para o final desse semestre, os cargos do restante das funcionárias foram preenchidos, após o resultado de excedentes do concurso público, já que haviam vagas em escolas do município que não haviam sido preenchidas.

A Escola Estadual Rural do Povoado Mangabeira funciona em dois turnos, com aulas para as turmas do 2º, 3º ano e do “Se liga” pela manhã e para as turmas do 1º e 4º ano no período da tarde, havendo uma professora responsável para cada turma. A escola assiste a 83 estudantes, com idade entre 6 e 15 anos. Segundo a diretora, há grande rotatividade de alunos, já que, de acordo com a cultura local, os indivíduos estão mais voltados para o trabalho na lavoura do que para os estudos. A estrutura física atual da escola apresenta peculiaridades das construções antigas da zona rural. Possui apenas duas salas de aula, já que antigamente as turmas eram mistas, 1ª e 2ª, 3ª e 4ª séries, com os banheiros localizados do lado de fora do prédio

e com uma grande área livre com a presença de grandes mangueiras. As aulas acontecem não somente nas salas de aula, mas também no pátio.

De acordo com a última aferição demográfica feita pelo IBGE em 2010, o município de Itabaiana possuía população aproximada de 86.967 habitantes. Deste total, aproximadamente 72% residem na zona urbana e 27% residem no rural. As escolas rurais de Itabaiana, de responsabilidade do Estado ou Município, possuem somente o ensino fundamental. As escolas de ensino médio situam-se somente na zona urbana, fazendo com que toda a população rural do município tenha que se dirigir até a cidade para garantir a conclusão dos seus estudos visando a Universidade. Localizado na região central do Estado de Sergipe, inserido no território do agreste sergipano, o município de Itabaiana dista 56 km da capital, Aracaju, e faz limites com Frei Paulo, Ribeirópolis e Moita Bonita ao norte; Campo do Brito e Areia Branca ao sul; Macambira a oeste e a leste com o município de Malhador. A agricultura é a principal atividade econômica do povoado, onde está inserida a escola foco da pesquisa, sendo praticada em pequenas propriedades, oferecendo uma grande diversidade de produtos como: mandioca, batata-doce, frutas e hortaliças, além da criação de animais (SILVA, 2000, p. 87).

Elaboração dos encontros

Ao escolhermos trabalhar, de acordo com os preceitos da pesquisa-ação- participante, estamos visando a participação coletiva e a integração entre os indivíduos que compõe o

presente trabalho. Foi elaborado proposta em um plano metodológico que consistiu de três etapas, à saber: I) o processo de imersão do pesquisador; II) a coleta da temática geradora do grupo com quem se trabalha; III) organização do material recolhido junto ao grupo e sua devolução sistemática para discussão (OLIVEIRA & OLIVEIRA, 1984, p.82).

Visando um maior aproveitamento dos processos que ocorreram nas idas a campo, em todos os encontros, além da observação participante, houve também a gravação dos nossos diálogos e debates, sobre os temas propostos, como ferramenta de coleta/análise de dados. Os encontros foram realizados sempre entre durante os períodos letivos ou após as aulas do turno da tarde, buscando sempre uma melhor data para que todas as professoras e a diretora pudessem estar presentes. Durante as fases I e II, de imersão e coleta de dados (fase II), dois momentos distintos foram caracterizados por três encontros de imersão e levantamento de dados, o qual foi denominado de problematização⁸ e dois encontros para oficinas. Buscamos intercalar nestes diferentes momentos as três etapas da pesquisa-ação-participante⁹, fazendo adaptações, de acordo com nossa realidade. Para todos os encontros, foram elaborados roteiros. O primeiro contato com o lo-

⁸ Para Freire (1981, p. 45), a pedagogia da problematização consiste em buscar anseios do povo, refletir acerca da conjuntura local e pontuar as contradições básicas, como problema que o desafia, lhe exigindo resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação.

⁹ Um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLENT, 2004 *apud* LOUREIRO, 2007).

cal e com as pessoas que participaram deste trabalho teve como objetivo principal convidar a todas que compunham o quadro de docentes da escola ao desenvolvimento deste projeto, tendo em vista que é através do diálogo, da troca de ideias que se constrói o conhecimento de dentro pra fora, criando e recriando formas concretas de pensar, produzir e dirigir o uso dos saberes a respeito de si próprio e de seu entorno (FREIRE, 1987, p. 101).

Para primeira atividade deste processo, utilizamos uma ferramenta de DRP¹⁰ (Diagnóstico Rural Participativo), já que as participantes ainda estavam “livres” de informações externas. Propusemos a confecção de um mapa mental da escola, processo que teve como intuito levantarmos elementos da paisagem para que pudéssemos analisar como as educadoras enxergavam a sua área de trabalho. Não foi objetivo único, colher dados dos participantes, mas, que estes iniciem um processo de auto-reflexão (Verdejo, 2006, p. 23). Foi proposto em um segundo momento a dinâmica da teia (Leitão; Barcelos, 2005, p.19), que consiste na construção de uma teia entre os indivíduos presentes, representando materialmente uma interligação entre todos, podendo-se pontuar o companheirismo e a coletividade, como aspectos necessários para o desenvolvimento deste trabalho. Atrelado a esta construção, foi pedido para que cada participante contasse, no momento de sua explanação, um pouco do seu percurso de vida que as levaram à docência, fazendo deste método de trabalho

¹⁰ Para Verdejo (2006), O Diagnóstico Rural Participativo (DRP) é um conjunto de técnicas e ferramentas que permite que as comunidades façam o seu próprio diagnóstico e a partir daí comecem a autogerenciar o seu planejamento e desenvolvimento.

um momento de proximidade interpessoal, com levantamento de dados mais subjetivos, promovendo um envolvimento pessoal dos pesquisadores com as pessoas e com o contexto da pesquisa (BRANDÃO, 1986, p. 55).

Para o momento da problematização, foram utilizadas duas ferramentas: DRP, mapas mentais e entrevistas semi-estruturadas. Foi solicitado que, professoras e a diretora da escola, confeccionassem individualmente um mapa mental da comunidade Mangabeira na perspectiva da pontuação de elementos mais importantes da comunidade no entorno da escola, ressaltando aspectos positivos e negativos do lugar.

Para Verdejo (2006, p. 32), o mapa da comunidade é a junção dos mapas de recursos naturais e o mapa social, tendo como objetivo criar uma concepção compartilhada sobre a situação atual da comunidade em relação a seus potenciais e suas limitações no âmbito produtivo, social e sanitário. Foi dada continuidade a coleta de dados utilizando-se do DRP, que consiste no levantamento de dados através de preceitos da entrevista semi-estruturada.

A "dinâmica do copo" foi utilizada para o fechamento das atividades. Esta dinâmica teve por objetivo levantar questões sobre temas geradores relacionados a: agroecologia, ensino de ciências, segurança alimentar e meio ambiente. Estes temas foram escritos em papéis na forma de frases, músicas, poemas, parágrafos e foram colocados em um determinado recipiente, o qual foi passando de mão em mão, ao som de uma música e ao final desta, a pessoa que estava com ele na mão, retirava um papel, lia e tecia um comentário a seu respeito. Tendo como base os dados obtidos nesta primeira etapa do projeto, foi elabo-

rada a primeira oficina, que teve como temática central a importância da discussão e propostas de ações acerca da “alimentação sustentável”. Buscou-se relacionar o tema a diversos eixos, como: ambiental, educacional e da fisiologia humana. O objetivo das oficinas foi levar ao grupo informações científicas, visando a complementaridade de informação recebida por diferentes fontes, mantendo, assim, um cruzamento de dados que incrementa a precisão crítica de análise. Não requerendo para tal grandes acumulações de dados sistemáticos, já que se levaria muito tempo para produzi-los e interpretá-los objetivamente, mas garantindo o levantamento de questões que promovessem uma reflexão sobre o ambiente que as ronda, de sua prática educativa.

A primeira oficina, inicialmente foram questionadas sobre o que entendiam por “alimentação sustentável”. Após um breve debate sobre o tema, foi apresentado trecho do documentário “Projeto Alimentação Sustentável”, elaborado pela Fundação Banco do Brasil. O objetivo do uso do referido vídeo foi de dar subsídios para um debate mais aprofundado acerca do tema sugerido para oficina.

Após a discussão, foram levantados pontos mais voltados ao funcionamento da digestão (fisiologia humana). Foram apresentadas informações que destacavam a importância de uma alimentação saudável e balanceada para o desenvolvimento de crianças e adultos e para uma maior qualidade de vida. Pensando em uma maior participação do grupo neste processo de construção de conhecimento e aprendizagem contextualizada do assunto trabalhado, foi elaborada uma pirâmide energética (em formato de tabela) (Figura 1, C) com informações relacio-

nadas ao valor nutricional dos alimentos e suas funções no organismo. Visando promover uma real participação e envolvimento das professoras, foi elaborado um cartaz com uma de suas colunas preenchidas, a dos alimentos e apresentado na oficina alimentos feitos com sementes de abóbora; mangará, buzo ou coração da bananeira; sucos verdes; sucos enriquecidos com farelo, com objetivo de realizar um momento de percepção do paladar. Para isso, foram vendados os olhos das professoras e pedido para que nos dissessem o que estavam comendo.

A segunda oficina teve caráter mais avaliativo, procurando incentivar o grupo a estabelecer um diálogo reflexivo a respeito da prática educacional de cada professora, do material didático utilizado por elas no dia-a-dia e também de todo o processo de desenvolvimento deste trabalho. Todas as etapas e atividades desenvolvidas em campo foram registradas através de gravações, de fotografias e da elaboração de diários de campo.

Análise dos Dados

Os dados das entrevistas semi-estruturadas foram transcritas e as representações dos mapas mentais, se atendo aos landmarks¹¹ antrópicos e naturais, tiveram também a transcrição da explicação (oral) dos símbolos

¹¹ Os “landmarks” são pontos de referência ou pontos lógicos, considerados de relevante importância dentro destes estudos, a partir do qual o espaço definido pelo sujeito específico vai estar direta ou indiretamente associado a relação afetiva (cultural em geral e variáveis mais restritivas, tais como: profissão, especialização, experiência de vida, faixa de idade, familiaridade) com espaços, no qual atuam através da seleção mental de dados do ambiente e na expressão externa destes (NIEMEYER, 1994, p. 13).

representados pelas professoras, de acordo com MAROTI (1999, 2000).

Considerações e Discussões

Para todos os encontros, foram elaborados roteiros que por muitas vezes não puderam ser seguidos “a risca”, tendo em vista que o melhor roteiro é a sensibilidade e a vivência ou “jogo de cintura” e a capacidade de “sentir através das pessoas”, não através da gente (BRANDÃO, 1986, p. 47).

Perfil do grupo pelo diálogo

Para o entendimento do público pesquisado, tornou-se imprescindível fazer com que as depoentes, professoras e diretora, compartilhassem dos objetivos da pesquisa, o que exigiu a mudança de posição dos pesquisadores, ou seja, a adoção de um outro ponto de observação. Neste sentido, optou-se pelo diálogo¹² entre pesquisadores e pesquisados, em vez dos costumeiros roteiros de entrevista. Com o diálogo ou entrevista aberta, percebeu-se que foi se reproduzindo a troca de saberes/experiências entre as depoentes e pesquisadores, resultando num outro conhecimento, sem a pretensão de conclusões ou mesmo de supremacia de quaisquer saberes. Portanto, a partir dos *diálogos* iniciais percebeu-se que os primei-

¹² Concebe-se o *diálogo* como sendo uma noção mais apropriada do que a observação participante, pois a observação participante envolve não somente a participação ativa do pesquisador, como também um envolvimento maior, um compartilhar das atividades externas do grupo e também dos processos subjetivos, dos interesses e afetos que fazem parte do cotidiano das pessoas e desse grupo.

ros objetivos de aproximação foram, de alguma forma, satisfeitos, sentimento advindo da conquista da confiança entre os entrevistados, nas conversas informais e das próprias atividades das oficinas. O grupo pesquisado, composto por cinco professoras, todas do sexo feminino e da diretora da escola. Todas desenvolvem suas atividades profissionais no ensino fundamental, divididas no turno da manhã/tarde. As aulas na escola são ministradas no período matutino para o 2º e 3º anos, além das aulas para o Programa do Governo “Se liga”. No período da tarde ocorrem aulas do 1º e 4º anos. Do universo de cinco professoras, quatro tem formação em Pedagogia e uma em Ciências Biológicas, formação também da diretora da escola. Todas são educadoras polivalentes.

Pode-se observar durante o planejamento da pesquisa a necessidade do desenvolvimento de um trabalho que gerasse a integração, não só de diversos assuntos, mas também que viesse promover a interação entre todas as docentes, possibilitando relação de respeito e troca podendo ser vivida e multiplicada no dia-a-dia da escola. Para tanto, foi dado ênfase à verbalização dos momentos vividos pelas professoras como forma de (re)vificar o passado, permitindo assim que relatassem fragmentos de suas histórias, principalmente, os momentos de sofrimento para que se chegassem até onde estão hoje. Uma das professoras lembrou-se de detalhes, e com muita emoção, a situação de luta experimentada durante a infância.

“Sou de um Povoado aqui próximo também, Cajiúbas. E é como ela falou, né. A gente que é do interior, a gente enfrenta dificuldades.. hoje tem mais facilidade, os alunos, e as vezes não dá a

importância devida, né. A gente vinha, na chuva no sol. Lá em Cajuíba a escola era no centro e eu morava bem afastado do centro vinha também com todo esse sacrifício, chuva, sol, poeira, pra chegar até a escola. E pra que eu pudesse terminar meus estudos, eu passei por muitas coisas. Precisei trabalhar em casa de família, pra poder, no ensino médio, ter que tirar aquelas apostilas, porque, hoje acho que já tem os livros, né, mas antes não tinha. Aí eu precisava trabalhar pra poder comprar as apostilas. Porque a minha mãe não tinha condições de tá me dando o dinheiro pra poder comprar as apostilas. quando eu comecei a estudar o ensino médio, necessidade de transporte pra Itabaiana, aí chegava uma época que não tinha, eles não pagavam o transporte, aí eu precisava também de dinheiro pra poder pagar o transporte, e eu não tinha como. Aí eu precisei trabalhar em casa de família pra poder terminar os estudos.”

Os conhecimentos advindos do diálogo, que antecederam à oficina foram, paulatinamente se constituindo em elementos importantes ao aprofundamento das inflexões sobre a prática docente dessas professoras nesse povoado. O presente, passado e futuro foram observados nos vários diálogos. Todas as professoras da escola têm um sentimento de pertencimento ao local muito grande, que pôde ser percebido através dos depoimentos. Pertença, tanto com a comunidade, quanto com a escola. Todas elas nasceram e viveram em povoados próximos e que possuem características semelhantes ao povoado Mangabeira. Duas delas nasceram e cresceram no povoado, e uma dessas, inclusive, estudou na Escola Rural Povoado Mangabeira. As duas únicas professoras efetivas, as mais antigas da escola

e que estão perto de se aposentar, já ocuparam a direção da escola, o que caracteriza um maior conhecimento de como se dá o seu funcionamento. De acordo com o relato destas duas professoras, elas não escolheram sua profissão, mas houve a oportunidade de desenvolver este tipo de trabalho na época em que o cargo de professora era preenchido através de indicação.

“Não tinha uma outra opção na época. O tempo era mesmo de ser professor e pronto. Não tinha outro emprego. A não ser o da enxada. Eu saí da enxada! Eu era trabalhadora rural, trabalhava na enxada com meu pai, trabalhei muitos anos ainda. Comecei de 8 anos, por aí e trabalhei até os 17 na enxada. E depois, como eu não quis ficar na enxada a vida toda, né, surgiu a oportunidade de ser professora, aí eu acatei a ideia, onde o prefeito na época, de Areia Branca, onde ele me deu muito apoio, juntamente com um amigo. Inclusive eu comecei a trabalhar no Boqueirão, numa escola lá, não foi aqui. Aqui eu comecei em 86, juntamente com Valdenira e com a minha irmã, que se aposentou há dois anos atrás. E foi assim, por falta de opção mesmo de outro emprego. Mas graças a Deus, deu certo”.

Duas das outras três professoras já fizeram a graduação em Pedagogia há algum tempo e outra está terminando a sua formação. A partir do levantamento de dados realizado, podemos afirmar que todas escolheram sua profissão porque sempre quiseram exercer a função de educadora.

“Tenho muito pouco tempo que estou trabalhando como professora, apenas dois anos. E foi por opção mesmo. Eu sempre gostei. Me formei há alguns anos, tem sete anos que eu sou formada em

Pedagogia. [...] Eu to abrindo mão hoje de 17 anos dentro de uma mesma empresa, uma empresa da área de administração. Cansei daquela área e eu sempre quis (ser professora), sempre, sempre, desde quando eu estudava num colégio igualzinho a esse, porque eu também sou aqui de um Povoado próximo, da Lagoa do Forno.”. “E eu sempre, quando era pequenininha, brincava de escola. já tinha isso comigo, né. O que eu queria, meu objetivo. [...] onde eu tava trabalhando, a mulher era professora, aí mais uma coisa pra poder me espelhar. Graças a Deus, vai fazer três anos que to em sala de aula e adoro ensinar.”. “Eu faço porque gosto. (Você pensava em ser professora?) Pensava, porque, desde a minha infância eu brincava com minhas bonecas, minha mãe é prova disso. E eu tinha esse sonho, desde criança, de ser professora. Então, é algo que está sendo realizado.”

Estas ainda relataram suas experiências do percurso à docência com uma gama enorme de detalhes, possibilitando o contato com a história de vida dessas professoras.

“Eu estudei num colégio igualzinho a esse, só que antes não tinha essas facilidades. A gente sofria, saía lá da Lagoa do Forno e vinha aqui pra entrada do Ponto de Amaro. Saía de lá pra cá e vinha todos os dias no sol. Hoje tem essas facilidade de carro. Tem uma mordomia. A educação hoje em dia mudou muito. E desde pequena eu tinha uma professora, que eu detestava ela pela falta de interesse. Acho que ela fazia como eu, hoje eu venho de Itabaiana pra cá, e quando eu penso nisso, naquela professora que saía de Itabaiana pra ir pra dentro de uma sala e fazer de conta que o aluno não estava lá, eu ficava chateada e hoje eu tento nunca pensar em fazer isso. Totalmente ao contrario do que

ela optava por fazer na sala de aula na época em que eu estudava. Então, eu moro lá e venho todos os dias, saio de manhã, correndo, porque eu sei o quanto é difícil pra quem tá aqui.”.

Duas das cinco professoras moram em Itabaiana e as outras três residem na comunidade do povoado Mangabeira. Como foi relatado acima, ela não possui residência na comunidade onde está situada a escola, mas possui uma vivência semelhante às pessoas que moram lá. A outra professora que atualmente também não mora no povoado, residiu lá quando criança, estudou na escola onde hoje trabalha e seus familiares mais próximos fazem parte da comunidade. Estes fatores possibilitaram o desenvolvimento deste trabalho com indivíduos que possuem uma ampla vivência no meio rural.

Trabalhando coletivamente e buscando sempre a interação entre os indivíduos presentes, pode-se perceber o quão importante é a troca de saberes e percepções entre as pessoas que trabalham juntas, e que possuem vivências semelhantes ou distintas. Tais trocas ajudam o desenvolvimento de um trabalho cotidiano, já que mostram que há diferentes possibilidades de ver o mundo, que somadas e respeitadas podem auxiliar na resolução de conflitos existentes no ambiente escolar e da comunidade. A importância do entendimento da identidade desse grupo por meio do diálogo, visando a construção de um projeto comum foi evidente. É importante frisar que o momento da pesquisa constituiu-se como momento de troca.

Percepção da escola (Fig. 2 A)

O elemento chave deste momento foi a utilização de uma ferramenta do DRP (Diagnóstico Rural Participativo) e mapas mentais. Foi pedido para que cada professora confeccionasse, individualmente, um mapa mental da escola e em seguida socializasse seu desenho com todo o grupo. Este tipo de atividade permitiu uma transposição das relações existentes e vividas para uma forma de representação gráfica, nos permitindo um melhor entendimento, ainda que de forma sintética, da leitura individual do espaço/lugar de trabalho das docentes. As atividades desenvolvidas foram realizadas com quatro, das cinco professoras, possibilitando um ótimo desenvolvimento do trabalho, visto que apenas uma das envolvidas não pôde estar presente. Todas as atividades realizadas primaram pelo estabelecimento do diálogo como forma de compartilhamento de informações e afirmação dos processos subjetivos interpessoais, valorizando o que cada indivíduo é e o que sabe (MATURANA, 2000, p. 98).

As análises dos materiais obtidos neste trabalho não perpassaram pelas linhas: psicológica, sociais ou culturais. Estabeleceu-se uma análise com base na identificação de elementos simbólicos de paisagem (*landmarks*), presentes nos mapas mentais produzidos pelo grupo. Portanto, foram estabelecidos dois tipos principais de simbolização: a simbolização de elementos naturais (SN) e a simbolização de elementos antrópicos (SA). Sendo assim, analisar, para este trabalho, significou promover uma fragmentação do todo, na tentativa de que ao término deste nos possibilitasse reali-

zar uma sucinta reconstituição de um 'todo' relativo ao universo das professoras trabalhado (SANTOS, 1997, p. 126).

Dentre os símbolos naturais marcantes nos mapas mentais, tanto da escola como da comunidade, observou-se a representação da árvore mangueira, existente no pátio da escola e representado em todos os desenhos. De acordo com os relatos obtidos durante o desenvolvimento do trabalho, as mangueiras estão na escola desde a sua construção, ou seja, há mais de 60 anos, sendo consideradas um patrimônio da escola. Para os estudos da percepção ambiental, cabe destaque ao processo denominado de fitofilia (afinidade pela simbologia ligada aos vegetais) (BENAYAS, 1994, p. 19). Para confirmar a percepção fitofílica, também foram representados nos mapas mentais outras espécies arbóreas como: bananeira e pé de acerola. Os seres humanos, o sol, que é encontrado em dois mapas e em um deles há ainda a representação de um animal (pássaro). Os elementos antrópicos foram representados através do prédio da escola, dos banheiros (que se encontram separados do prédio principal), das carteiras, do quadro negro, de material escolar (livros) e de um brinquedo (bola).

A professora Vera Lúcia representou uma visualização otimista para o futuro da escola, nos fornecendo ainda mais elementos, indo além do que foi proposto inicialmente, como ela mesmo fala. No seu desenho pode-se observar a presença de estruturas já existentes como: salas de aula, secretaria, cantina e área de lazer (pátio), porém todas estas estruturas estão representadas de uma maneira diferente do que é atualmente, mais amplas (secretaria

e cantina) e numerosas (salas de aula). A mesma professora, trás em seu mapa a representação de uma quadra de esportes e de uma biblioteca, estruturas ainda não presentes na área da escola, mas almejadas por ela. Outro mapa mental que nos chamou atenção foi o da professora Edna. A professora trás um mapa mais lúdico, não preocupada em mostrar as estruturas físicas da escola, mas se detendo a necessidade de que haja a ludicidade no meio educacional. Trouxe na representação da escola como um local mais atrativo, contextualizado com o perfil dos indivíduos que ela assiste. Fato este também presente no desenho da professora Joseilde, que expõe em seu mapa mental crianças brincando no pátio e representa a escola mais colorida. Assim como foi dito pela professora Vera, existe uma grande expectativa referente às mudanças que a escola irá passar nos próximos meses. Tal expectativa fica evidente nas representações dos mapas mentais, principalmente na questão da simbologia antrópica.

Percepção da comunidade (Fig. 3 A)

Neste segundo momento do trabalho foram preservadas as linhas de atuação anteriormente traçadas, o diálogo, as relações de caráter subjetivo, a observação participante. Foi utilizado como atividade inicial a mesma ferramenta do DRP empregada no encontro anterior, além do mapa mental. Foi solicitado que as participantes, além da gestora, que elaborassem um mapa mental da comunidade visando levantamento de questões relativas à atividade profissional ligado à realidade local. Foi pedido

para que após a confecção do mapa, cada participante socializasse o seu desenho com todo o grupo.

As análises destes mapas seguiu principalmente os critérios de identificação dos elementos simbólicos; elementos naturais e elementos antrópicos. O mapa da escola foi apresentado em maior escala do que o mapa da comunidade, contudo observou-se que há uma maior quantidade de detalhes nos mapas mentais da comunidade. Cabe destaque que em todos os mapas mentais houveram a representação da estrutura da escola. Duas professoras, Vera e Valdenira, confeccionaram desenhos semelhantes e em suas falas apareceram aspectos mais ligados a questões de infra-estrutura da comunidade. As outras duas professoras, Sandra e Edna, trouxeram em seus desenhos e afirmaram em suas falas, além dos símbolos representando, a infra-estrutura da comunidade. Essas representaram também questões de âmbitos social e ambiental vividas no povoado Mangabeira e que interferem na vida escolar dos estudantes, das professoras e da diretora. A professora Edna trás em seu relato aspectos mais ligados às questões sociais da comunidade, pontuando inicialmente as relações de trabalho existentes na comunidade, além da observação de como se dá a agricultura familiar no povoado, relatando a existência de várias culturas agrícolas e que todos da família ajudam, cada um a sua maneira. Trouxe, de uma forma figurada, a importância da relação escola-comunidade, demonstrando em seu desenho que todos os caminhos levam à escola. Relatou ainda o problema da desestrutura familiar, muito presente na comunida-

de, ligando a algumas dificuldades, de aprendizagem e de indisciplina, enfrentadas na escola por alunos que vivem essa realidade. Finalizou sua explanação nos contando da falta de interesse geral com os estudos, relatando que há certa acomodação dos indivíduos, já que estes desempenham um trabalho (agricultura), desde pequenos e não enxergam uma possibilidade de mudança. A professora Sandra seguiu mais a linha ambiental, mostrando-nos alguns problemas enfrentados na comunidade, que chegam até ela através de seus alunos. Contou-nos da situação que está o rio, poluído, cheio de lixo em suas margens e do aterramento que está sendo feito ao longo de seu curso, agredindo várias formas viventes que dependem do rio. Justificou sua preocupação no fato de não haver água encanada no povoado, e as pessoas dependem diretamente do rio para captação do recurso para a realizar suas tarefas. Tal descuido leva a uma situação grave de difusão de doenças, transmitidas devido a água estar poluída. A professora também cita a poluição do solo da região, ocasionado pela presença de olarias no local, gerando impactos nas plantações, na saúde das pessoas e na economia das famílias que tiram da terra o seu sustento. Considera a escola como um espaço eficaz para se buscar reverter ou minimizar essa situação, na perspectiva de que com o fortalecimento da relação entre a escola e os indivíduos da comunidade podem gerar ações transformadoras, via conhecimento. Lindiane, na perspectiva de gestora da escola, elabora um desenho para demonstrar o seu principal objetivo de trabalho fortalecer os laços entre escola e co-

munidade. Motivada por tal objetivo, acredita que a escola pode contribuir na resolução de alguns problemas enfrentados pela população de Mangabeira. Relatando que há certa dificuldade no diálogo com a comunidade por conta da baixa escolaridade do povo, fazendo com que a escola não seja vista como um local de passagem essencial para a formação de indivíduos conscientes e sujeitos protagonistas de seu ambiente.

O olhar para fora e para dentro

Esta atividade teve por objetivo principal estabelecer um momento de intercâmbio de elementos relacionados às percepções, tanto das professoras quanto dos pesquisadores, acerca de temas como: ensino de ciências, meio ambiente e segurança alimentar. Buscou-se a utilização da “dinâmica do copo”, contendo em seu interior frases carregadas de memória da vida de quem vive no campo, visando estabelecer uma ação dialógica com o intuito de construir momentos que gerassem a troca-que-ensina, fazendo desta atividade um momento muito importante da pesquisa (BRANDÃO, 1986, p. 78).

Através da primeira frase tirada de dentro do copo por Lindiane:

“Quando o mestre de obras falou do novo projeto da escola pra Lindiane, ela olhou pra ele e disse: - Já imaginou tirar essa mangueira aí do fundo? Que calor num vai dar! A mangueira não sai daí!”.

Pode-se perceber que o grupo faz a ligação entre o conforto térmico e a presença de árvores de forma bastan-

te ‘tímida’, sem se arriscar muito ao tecer esta afirmação. Fizeram a ligação da problemática do calor enfrentado na escola ao mau posicionamento dela em relação à direção do vento e a má divisão física do prédio.

A segunda frase tirada do copo pela profa. Sandra proporcionou um ótimo debate, havendo a contribuição de todas, tecendo relatos do que é observado na comunidade, fazendo associações entre temas ligados ao mote proposto:

“Urubu tá com raiva do boi/ E eu já sei que ele tem razão/ É que o urubu tá querendo comer/ Mais o boi não quer morrer/ O mosquito é engolido pelo sapo/ O sapo a cobra lhe devora/ Mas o urubu não pode devorar o boi/ O sapo a cobra lhe devora/ Mas o urubu não pode devorar o boi/ Todo dia ele chora, todo dia ele chora”.

Algumas de início já mencionaram a cadeia alimentar, da interligação entre os seres para garantia de sua sobrevivência e manutenção do equilíbrio. Foi falado sobre a exploração da biodiversidade, das práticas humanas que provocam cada vez mais desequilíbrio, da importância da formação de sujeitos com atitudes mais conscientes e críticas para garantia de um equilíbrio harmônico entre homem e o meio ambiente. Os relatos do desequilíbrio foram unânimes neste momento, pelo fato da escola se situar em meio a terrenos onde é praticada a agricultura convencional. A frase tirada do copo e os assuntos que emergiram surgiu um relato do grupo quanto a dificuldade de se manter na escola em dias de uso exagerado de agrotóxicos, nas plantações. Relatando também a rapidez do desenvolvimento das culturas plantadas no entorno da

escola, desenvolvendo a ligação entre este fato e o uso de insumos químicos nas plantações. A terceira tarjeta tirada por Vera para discussão falava sobre a merenda escolar, sendo este um mote gerador de um debate muito rico:

“Cristiano perguntou a Lidiiane na hora da merenda: - Vai ter carne na merenda não é tia? Se não num dá sustança pra nós estuda!”.

Assim que foi lido o conteúdo do papel, houve silêncio geral, precisando que fosse dado um “empurrãozinho” para que se comesçasse a falar. Acreditamos que este fato ocorreu devido a situação, já que não havia na escola alimentos para confecção da merenda e nem os funcionários encarregados para desempenhar esta função. Deixando transparecer em suas falas, uma grande carga de emoção, devido a realidade da maioria dos estudantes, que segundo elas, fazem muita questão pela merenda escolar. Não podendo dizer com certeza se esta é a única refeição que alguns alunos têm, mas afirmando que grande parte deles faz muita questão por ela, pedindo para repeti-la algumas vezes. As professoras ressaltaram também a importância de uma boa alimentação para o bom desenvolvimento físico e intelectual dos estudantes, pois estes estão em fase de crescimento. Para que houvesse uma maior compreensão acerca do que elas conheciam do valor nutricional dos alimentos mais consumidos de forma geral, foi lançada uma pergunta ao grupo, quanto as outras possíveis fontes de proteína que poderiam ser oferecidas para as crianças na merenda escolar. Foi obtido como resposta duas únicas fontes de proteína possíveis, a soja e o ovo, ficando demonstrado que o tema poderia ser melhor trabalhado, visando um melhor aproveitamento dos recursos disponí-

veis no povoado, melhorando qualitativamente a merenda oferecida para os estudantes, fornecendo para o grupo uma gama de informações sobre o valor nutricional que os alimentos possuem e discorrendo sobre suas funções no organismo e pontuando o que a ausência deste poderia causar no ser humano. A diretora nos informa que os alimentos da merenda escolar da escola tem como origem Aracaju e que muitas vezes, os itens perecíveis chegam em estado ruim para o consumo. Destacou em sua fala que não são adotados para a merenda nenhum gênero produzido no povoado e o que se come na escola é diferente do que se come em casa, podendo gerar aculturação alimentar, ou seja, o oferecimento para as crianças de gêneros alimentícios que não fazem parte de seu cotidiano, podendo ter como resposta a negação de alimentos consumidos historicamente na região e a supervalorização de gêneros alimentícios manufaturados.

Ainda dentro do tema, foi lançado ao grupo mais um questionamento, desta vez referente à mudança de olhar, nos âmbitos alimentar e ambiental, que poderiam ocorrer, ou não, se houvesse a implantação de uma horta escolar, juntamente com um acompanhamento pedagógico no processo de seu desenvolvimento. Duas professoras, as mais antigas da escola, afirmaram que não acreditavam que um projeto com este caráter mudaria alguma coisa, já que os alunos vivem esta realidade (lida com a terra) cotidianamente em suas casas. Já para a diretora e algumas professoras, o projeto de horta foi entendido com relevante interessante sendo justificado o envolvimento da prática e teoria dentro do processo de ensino-aprendizagem e por abranger a realidade dos estudantes, contextualizando-a com os conceitos científicos e populares, explicando

os processos de desenvolvimento das culturas escolhidas para estarem presentes na horta e havendo como resultado deste trabalho um produto que foi cultivado, manejado e colhido pelas crianças da escola. Enxergando este possível projeto como um contraponto a forma mecânica de trabalho com a terra, vendo-o através de uma perspectiva simbiótica, cooperativa, tendo consciência de que ao cultivá-la estamos nos cultivando também.

Realizando um plantio de forma racional, exercendo a criticidade em relação a maneira de cultivo convencional e as mazelas que este trás para a manutenção da vida em equilíbrio. Fazendo a analogia de que assim como nós, a terra também é um organismo vivo, interdependente de diversos fatores, possuindo metabolismo próprio, não sendo um mero depósito de sementes. Proporcionando aos estudantes uma maior integração com sua realidade, dando elementos para torná-los sujeitos críticos de acontecimentos locais, podendo ter como um dos resultados principais, o fortalecimento de sua identidade campesina.

A quarta tarjeta trazia elementos que estão bem presentes na realidade local:

“O homem planta um rebolinho de maniva/ aquela maniva com dez dias tá inchada/ começa a nascer aquela folha orvalhada/ ali vai se criando aquela obra positiva/ muito esverdeada, muito linda e muito viva/ embaixo cria uma batata que engorda e faz crescer/ aquilo dá farinha pra todo mundo comer e para todas as criaturas vai servir de alimento”,

A frase possibilitou a recordação pelas professoras do ciclo produtivo desta cultura (macaxeira), muito presente na região. Obtivemos informações sobre seu plantio, suas

utilidades e os produtos feitos a partir desta matéria-prima, destacando a presença desta e de seus subprodutos na vida de todas as pessoas da região, denotando sua importância como recurso alimentar, tanto do campo como na cidade.

Pode-se concluir que através do exercício a que se propôs, de reflexão sobre a realidade, considerando o que Alves (2001, p. 32) propõe, da necessidade da comunhão e diálogo entre distintos olhares no desenvolvimento do processo educativo, propondo-nos o exercício de se olhar para fora e para dentro. Olhar para fora consiste na leitura de uma realidade vivida, que somada ao olhar para dentro, enxergando o que ainda não existe, o que desejaríamos que existisse, permite-nos antecipar e germinar um futuro, em uma perspectiva de transformação crítica e consciente da realidade vivida. Com isso, pode-se afirmar que os objetivos traçados previamente para a atividade foram alcançados com sucesso uma vez que, a troca de sinais e símbolos entre as pessoas se estabelecem inevitavelmente e isso marca não só a realização do trabalho, mas o material produzido por esse trabalho realizado (BRANDÃO, 1986, p. 23).

Desenvolvimento da oficina

Durante o período que precedeu este momento, foram levantados diversos pontos considerados relevantes para serem trabalhados com o corpo docente da escola (Figura 1 – B e D). Desta forma, foi escolhido para a realização da primeira oficina, levar até as professoras informações acerca do valor nutricional dos alimentos, visto que durante o processo de levantamento de dados, pode-

-se notar a existência de certa limitação no tocante a essa questão, como por exemplo, não saber ao certo uma fonte de proteína que pudesse substituir ou somar à carne. Portanto, foi desenvolvido um roteiro de atividades que nos ir além de uma mera explanação sobre o tema proposto. Buscou-se envolver diversas formas e fontes de informação como: filme, cartaz, debate e dinâmicas, objetivando proporcionar ao grupo um momento que além de entretenimento, fosse também um processo aprendizagem. Para dar início ao processo das atividades, teve início com o dialogo sobre o entendimento pelo grupo do termo “alimentação sustentável”. A maioria delas, de forma quase consensual, ligou o termo aos processos que permeiam a agricultura de subsistência. Buscamos ligar as falas ao que seria visto posteriormente, no trecho do filme que seria apresentado. Foi percebido que esta ferramenta não teve a aceitação esperada, havendo certa desconcentração em relação ao que estava sendo colocado no filme. Desta forma, buscou-se contextualizar, através de nossa fala, os pontos mais importantes levantados no filme com a realidade do povoado Mangabeira, gerando assim um debate acerca do tema proposto, vislumbrando cumprir o objetivo ao qual o filme se propunha. A discussão aconteceu tendo como principal recurso o conhecimento e vivência das professoras, mesclado a alguns pontos geradores, trazidos no filme, tornando-se um momento de troca muito rico, afinal, aquelas mulheres juntas e abertas ao diálogo, demonstram uma pluralidade incrível. Após este debate, pode-se discorrer acerca da importância que era saber a respeito do valor nutricional dos alimentos, pra que servia e onde encontrá-los, dando início a construção conjunta

da tabela nutricional. Aleatoriamente, foi distribuído tarjetas às professoras para que fossem usadas para preencher o cartaz e pediu-se para que elas lessem as tarjetas que possuíam e em seguida o cartaz foi apresentado, sendo explicado como seria a atividade. A tabela foi preenchida, buscando sempre fazer uma ligação do que havia sido discutido anteriormente com o conteúdo das tarjetas. Estabeleceu-se uma metodologia que viesse possibilitar o desenvolvimento da atividade, refletindo sobre o seu fazer, objetivando gerar uma postura de agir e ser responsável por aquilo que se faz, estimulando o sentimento de pertença e participação em relação ao trabalho proposto (MATURANA, 2000, p. 77).

Para a finalização dessa atividade, foi finalizado com a degustação de alimentos (Figura 1, D). Parte do cacho da bananeira, que normalmente é jogado fora e sementes de abóbora, rica em vitaminas, sais minerais, óleos essenciais foram aproveitados na confecção do alimento. Como é comum, houve certa resistência ao novo sabor e textura do alimento oferecido, porém, de maneira geral, foi considerado interessante. Como todas as professoras estavam envolvidas no preparo da merenda dos estudantes do turno seguinte, tornou-se impossível finalizar o preparo dos alimentos sem que elas vissem, comentassem ou perguntassem o que era e pra que seria aquilo, fazendo com que a etapa pensada para a percepção do paladar fosse abortada. As atividades desenvolvidas neste dia não aconteceram da maneira como foi programada, por isso, seguiu-se os preceitos levantados por Brandão (1986, p. 39), que pontua a importância de termos “jogo de cintura” pessoal e capacidade de sentir através das pessoas, não através da

gente. Ter um roteiro..., mas o principal roteiro é a nossa sensibilidade e vivência, mantendo sempre o respeito mútuo, fundamental por ampliar a inteligência ao entregar aos participantes, na aprendizagem, a possibilidade de dar um sentido próprio ao aprender e ao que se aprende (MATURANA, 2000, p. 81).

Considerações Finais

Pode-se constatar a relevância do projeto para a discussão da temática “hábitos alimentares” e suas discussões e aprofundamentos no sentido de proporcionar a professores, servidores, alunos e famílias assistidas por esta escola rural o conhecimento/autonomia para a escolha do alimento. Quanto às metodologias denominadas participativas, conclui-se que são pertinentes aos objetivos do projeto e ao público amostrado.

Referente às impressões sobre o trabalho, considera-se que esta não seja uma conclusão propriamente dita, visto que este possui como um dos objetivos principais, a retomada de confiança das pessoas a quem ele se destina, sendo um ‘primeiro’ passo, na tentativa de abrir caminhos para um possível desenvolvimento de futuros projetos em parceria com a Universidade. Em virtude do curto espaço de tempo para a elaboração deste, não foi possível o aprofundamento prático e teórico em diversos conteúdos como se pretendia, porém percebeu-se que houve, graças ao desenho metodológico adotado, uma entrega e confiança das participantes em relação a todas as atividades aplicadas e ao projeto como um todo, confirmando a escola como um valoroso espaço para que os indivíduos assistidos por ela,

pudessem estudar para atuar conscientemente no meio em que vivem para obtenção de uma melhor qualidade de vida, nos âmbitos social, econômico e ambiental. Um dos desafios deste trabalho foi a dificuldade de atuação para que o “ser pedagógico” fosse aflorado, na tentativa de que principal papel do processo de ensino-aprendizagem fosse cumprido: tornar aquilo que é dito ou discutido, através da captação e (de)codificação dos elementos ou símbolos em dados significativos para o indivíduo, possibilitando a aplicação do produto do desenvolvimento intelectual nas atividades do dia-a-dia.

Este trabalho foi se construindo gradativamente, tornando-se mais complexo ou mais fácil na medida em que as etapas do projeto eram desenvolvidas. Pode-se perceber que as professoras tinham muita consciência do seu papel enquanto educadoras, observado na fala da professora Joseilda:

“E eu acho a educação um dos melhores ramos e é uma das soluções. As pessoas dizem que o Brasil só vai mudar quando a educação for levada a sério. Enquanto a educação não for levada a sério, esse país não muda nunca. Enquanto as pessoas virem a educação como uma de brincadeira, deixar acontecimentos importantes como vestibular, e essas coisas, ser levado a base do clientelismo, porque passam nos melhores cursos das melhores áreas quem estudou em colégio particular. E aí vem a questão das cotas, dizendo que isso pode mudar. Eu ainda acho que não precisava de cota não. O brasileiro não precisava de cota pra estudar. Ele precisa de boas escolas, bons professores dedicados a isso. Então eu acho que, seja negro, seja índio, seja branco, você não precisa de cotas, você precisa de uma base educacional de primeira qualidade, não precisa de mais nada do que isso. E se

“você como professor, você chega pra seu aluno e dá aula com qualidade, com dedicação, ele consegue chegar a algum lugar. E vocês também como alunos, se se interessar, você também tem respaldo, porque não depende só do professor, depende também do aluno. Então, você buscar uma cota pra dizer que o aluno é negro, tem que entrar, é índio, tem que entrar você tá discriminando o que a gente tá buscando, que é uma educação de qualidade. Educação de qualidade e ninguém precisa de mais nada no Brasil. Saúde, educação, educação mesmo e saúde. Acho que seriam a base pra todos esses nossos problemas.”

Isso, de alguma forma foi determinante no trabalho, enquanto pesquisadores que tinham como um dos objetivos transversais, discutir sobre a importância da figura do/da educador/educadora no desenvolvimento de uma educação do campo, de caráter libertador, construída coletivamente, tendo como foco a formação de indivíduos sujeitos de si, capazes de desempenhar qualquer função na sociedade.

Buscou-se a cada atividade a minimização da distância entre as figuras do pesquisador e do pesquisado para a afirmação de uma proximidade qualificadora, promotora de um sentimento de pertença, de unidade de um grupo, estimuladora dos atores ativos de um lugar comum, carente de transformações e mudanças. Da mesma forma, procurou-se minimizar a fragmentação entre as áreas do conhecimento, buscando realizar um diálogo que apontasse sempre a ligação entre temas aparentemente distintos. Portanto, neste trabalho não trazemos a especificidade de determinado tema abordado em uma disciplina do livro didático, procuramos trabalhar os temas através de uma perspectiva interdisciplinar do ensino.

A ludicidade no processo ensino-aprendizagem foi determinante como ferramenta fundamental no desenvolvimento das diversas atividades do projeto de pesquisa, procurando levar ao grupo temas complementares à sua formação humana e profissional, pluralizando ainda mais o debate sobre temas variados e proporcionando uma experiência que vai além de momentos de trocas entre indivíduos. Constituiu-se na formulação de um ato pedagógico, visto que é na prática que podemos aplicar, criar e recriar os elementos fundamentais para nossa formação, tanto profissional, quanto pessoal.

Agradecimentos

Agradecemos a direção da Escola Estadual Rural do Povoado Mangabeira, a Secretaria de Educação do Estado de Sergipe e as professoras e alunos que dispuseram a participar desta pesquisa.

Referências

ALVES, R. *A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

ARROYO, M.G. *Políticas de formação de educadores(as) do Campo*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago 2007.

BAPTISTA, F.M.C. *Educação rural: das experiências à política pública*. Editorial Abaré, 2003.

BENAYAS, J.A. La percepción del paisaje. In: BENAYAS, J.A. *Viviendo el paisaje: guía didáctica para interpretar y actuar sobre el paisaje*. 1 ed. Fundacion NatWest. Madri. 1994, 21-26pp.

BRANDÃO, C.R., *O que é método Paulo Freire*. 11ª Ed. São Paulo: editora brasiliense, 1986.

BRANDÃO, C.R. *Reflexões sobre como fazer trabalho de campo*. Sociedade e Cultura, vol. 10, n.1, p. 11-27, jan/jun 2007.

BRASIL, IBGE *Censo Demográfico de 2010*. <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?uf=28&dados=0>>. Acessado em 19/07/2012.

CORDEIRO, T.G.B.F. Ensino de Geografia, Educação Rural e Educação do Campo: Modernidade, Subalternidade e Resistência. *Rev. Tamoios*, v.5, n. 2, 2009, p. 16-49.

GOTSCH, E. *Homem e natureza. Cultura na agricultura*. 2ª Ed. Centro de desenvolvimento agroecológico Sabiá. Recife: Sabiá, 1997.

FIGUEIREDO, R.A. Universidades e Escolas Rurais: Uma Interação Possível. In: Brasil. Ministério do Meio Ambiente. Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental. *Boas práticas em educação ambiental na agricultura familiar: exemplos de ações educativas e práticas sustentáveis no campo brasileiro*. CHAVES, A.M e Campos, A.L.T. (Org) – Brasília : MMA, Departamento de Educação Ambiental, 2012. 180-4 p.

FORNO, R.V. *Proposta pedagógica: Experiência interdisciplinar é testada e aprovada em escola do meio rural*. Revista do professor, Porto Alegre, 22 (87): 24-30, jun/set 2006.

FORTUNA, J.L. *Horta para aprender: Espaço na escola para práticas de educação ambiental e cidadania*. . Revista do professor, Porto Alegre, 23 (89): 29-34, jan/mar 2007.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*,. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade*. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

LEITÃO, A.M.; BARCELOS, F. R. *As dinâmicas de grupo no processo de alfabetização de jovens e adultos: o olhar do alfabetizador*. Universidade de Brasília/DF, 2005.

LEITE, S.C. *Escola Rural: urbanização e políticas educacionais*. 2ª Ed. São Paulo: Cortes, 2002.

MACHADO, L.C.P., MACHADO FILHO, L.C.P. *A dialética da agroecologia – contribuição para um mundo com alimentos sem veneno*. Ed. Expressão Popular, São Paulo, 2014.

MAROTI,P.S. ; SANTOS, J. E. . Caracterização Perceptiva de uma Área Natural de Conservação por Docentes do Ensino Fundamental. *Revista Univille*, v. III, n.2, p. 55-66, 1998.

MAROTI,P.S. ; SANTOS, J. E. ; PIRES, J. S. R. . Percepção Ambiental de um Unidade de Conservação por docentes do ensino fundamental. In: José Eduardo dos Santos; José Salatiel Rodrigues Pires. (Org.). *Estudos Integrados em Ecossistemas - Estação Ecológica de Jataí*. 1ed.São Carlos: Rima, 2000, v. I, p. 234-256.

MATURANA, H. *Formação humana e capacitação*. Ed. Vozes, Petrópolis, RJ, 2000.

NEVES, J. L. *Pesquisa qualitativa – Características, usos e possibilidades*. Caderno de pesquisas em administração, São Paulo, vol.1, n.3, 2ºsem. 1996.

NIEMEYER, A.M. *Desenhos e mapas na orientação espacial: pesquisa e ensino de antropologia*. Textos Didáticos/IFCH/UNICAMP, n. 12, 1994, p. 6-25.

ODUM, E. *Ecologia*. Rio de Janeiro, Ed. Guanabara, 2012.

OLIVEIRA, R. D.; OLIVEIRA, M. D. Pesquisa social e ação educativa: Conhecer a realidade para poder transformá-la. In: BRANDÃO, C. R.(Org.). *Pesquisa Participante*. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1984, p. 76-90.

SANTOS, M. *Espaço e Método*. 4º ed. São Paulo: Nobel, 1997.

SHIVA, V. *Monoculturas da mente: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia*. São Paulo: Gaia, 2003.

SILVA, L.C.S. (2000) Olericultura e trabalho familiar em Itabaiana/SE. *Dissertação de Mestrado*. Programa de Pós-Graduação em Geografia/Universidade Federal de Sergipe, 160 pg.

VERDEJO, M. E. *Diagnóstico Rural Participativo*. Secretaria de Agricultura Familiar – MDA. Brasília, DF, 2006.

ZAKRZEWSKI, S. B. *A educação ambiental nas escolas do campo*. In: Mello, S. S.; Trajber, R. *Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola*. Brasília: MEC/MMA/UNESCO, 2007.

Figura 1 - A: Escola Estadual do Povoado Mangabeira, Itabaiana, Sergipe; B, C e D - Oficina de valores nutricionais na alimentação com os professores participantes da pesquisa. (Fonte: Fotos realizadas pelos autores da pesquisa)



Figura 2 A - Mapa mental de participantes da pesquisa representando a percepção sobre a escola; A' - Transcrição do relato da professora Valdenira sobre o mapa mental produzido. (Fonte: fotos realizadas pelos autores da pesquisa).

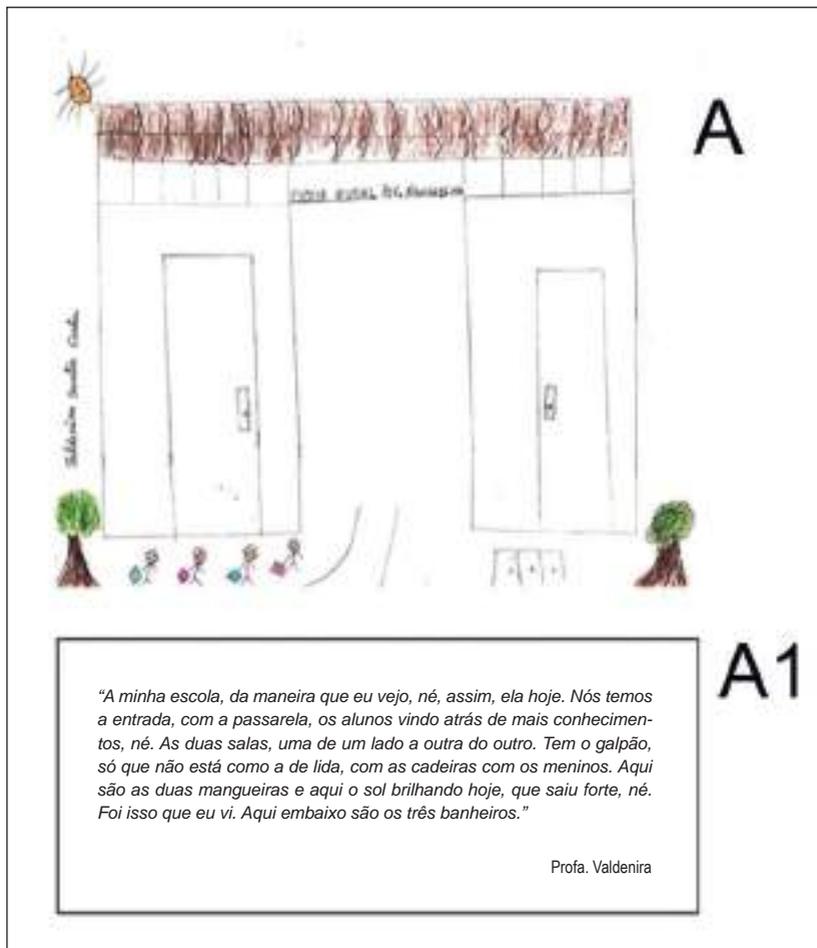


Figura 3 A – Mapa mental participantes da pesquisa representando a percepção sobre o povoado; A' – Transcrição do relato da professora Edna sobre o mapa mental produzido. (Fonte: fotos realizadas pelos autores da pesquisa).



A

A'

“Eu não fiz assim basicamente a estrutura do povoado. Eu coloquei aqui as coisas que eu percebo realmente aqui no povoado. Temos aqui várias plantações. As casas das pessoas. E aqui as famílias, pai, mãe e filho, tudo trabalhando nas plantações, que vai do maior, no caso, do pai e a mãe até os menorezinhos, todos ajudam. Eu digo porque as vezes eu ouço na sala de aula os alunos comentando, tava fazendo não sei o que, tava trabalhando amarrando o coentro. Tem um que tá todo manchado da sala, que ela solta um azeite e eles ajudam e aí chegam todo manchado. E aqui, fiz uns caminhos, que todos os caminhos levam à escola. Representei aqui a escola, alunos. Então, é isso que eu vejo. (Aquele parte verde ali em baixo da árvore o que que é?) Plantações. Aqui também é, ao redor das casas. E as famílias trabalhando na plantação. E também eu coloquei aqui, que eu não sei se dá pra perceber, na maioria das casas, eu coloquei aqui a mulherzinha vestida de rosa, né, e aqui são menininhos. A maioria das casas falta a estrutura familiar. Tem mais assim, se tem o pai e a mãe, mas acontece muito de... Outro dia eu tava vindo naquela rua ali, e tem uma mulher que ela tem, até tem alunos aqui na escola, ela tem vários filhos, e acontece sempre de tá o pai batendo na mãe e chega pra gente aqui na escola, né, os problemas da estrutura familiar. Então às vezes tem a falta do pai ou da mãe tá conversando pra poder ajudar. E tudo isso acarreta na educação aqui na escola. Tudo que acontece lá fora, chega pra gente aqui, né. (De alguma forma você acredita que dificulta o desempenho aqui na escola). Isso, dificulta a aprendizagem deles. As vezes por eles verem os pais trabalhando não dá tanta importância a escola. “Pra quê?”, eu ouço muito isso. “Pra quê estudar? Eu já trabalho com minha mãe e meu pai no sítio. E eu digo que é pra eles terem um emprego melhor. Eles pensam que o que a mãe e o pai fazem, trabalhar no sítio já é o suficiente, né? (porquê que eu vou estudar, se eu tenho esse padrão aí, e eu quero ser, na verdade, igual. Eu ouço muito essa questão na cidade relacionado ao caminhoneiro.) E aqui, é a agricultura”

Profa. Edna

CAPÍTULO IX - FORMAÇÃO DE AGROECÓLOGOS A PARTIR DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA

Janailton Coutinho¹

*É impossível ser professor sem o sonho
da mudança permanente das pessoas,
das coisas e do mundo.*
Paulo Freire

Introdução

A formação do profissional das Ciências Agrárias no Brasil, ao inserir-se diretamente no cotidiano das populações rurais, criou uma série de implicações que causou sérias transformações na realidade dos trabalhadores e trabalhadoras rurais. Parto deste pressuposto para dialogar a partir das contribuições de Paulo Freire, da Agroecologia e da teoria da descolonialidade, uma nova perspectiva para formação destes profissionais. Temáticas que, historicamente, não fizeram parte de sua formação passam a ser componentes viscerais na formação destes novos agentes sociais.

Nessa discussão busco resgatar, de forma sucinta, a trajetória das ciências agrárias no Brasil e a construção da Agroecologia como ciência para apontar uma nova perspectiva formativa dos agroecólogos a partir do pensamento freireano e descolonializante.

Formação das Ciências Agrárias no Brasil

As Ciências Agrárias possuem seus pilares na ciência ocidental. A partir da ciência moderna rompe com uma

¹ Professor do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDUCARR), da Universidade Federal de Roraima.

concepção mítica e religiosa do saber para uma forma metódica de conhecer e desvendar o mundo.

Ao analisar a constituição das profissões agrárias no Brasil, Coelho (2005) fundamenta sua trajetória na relação da consolidação desta forma de conhecimento com a chamada ciência moderna. Para esta autora, as mudanças acerca do conhecimento se dão com a revolução científica do século XVII, articuladas com as transformações econômicas e políticas, no advento da sociedade capitalista-burguesa. Rompe-se com a perspectiva de que o homem poderia conhecer somente pela permissão de Deus e não pela sua intervenção. A partir deste fato histórico, há ênfase na importância da ação humana nos processos de descobertas e do acesso ao conhecimento.

As bases desta nova ciência, para esta mesma autora, se dão a partir dos filósofos Francis Bacon (1561-1626) e René Descartes (1596-1650) que promulgaram a ideia de que o conhecimento seria possível pela ação metódica e sistemática, tendo o pensamento e a razão importância fundamental neste ato de conhecer. Além desses, o filósofo Emanuel Kant, com o livro *A crítica da razão pura*, destaca a importância da razão no conhecimento e na condução das ações humanas e da natureza. Comte (1798-1857) buscava subordinar a imaginação e a argumentação à observação metódica; na agricultura têm-se Justus Von Liebig (1803-1873) introduzindo o quimismo e Louis Pasteur (1822-1895) estudando a importância da matéria orgânica na produção agrícola; nas humanidades tem-se Karl Marx (1818-1883) trazendo a categoria do trabalho; Durkheim (1858 -1917) trazendo os conceitos de coesão, coerção e moral social e ainda Weber (1864-1920) falando da ação do indivíduo. As ciências agrárias teve sua fundamentação nos economistas fisiocratas, na biologia e na química. Da

economia tiraram a noção de que a terra e sua exploração possui uma fonte de valor e poderia explorá-las e gerar riquezas; da biologia têm-se a observação metódica e o registro sistemático das pesquisas; da química tem-se a pesquisa acerca dos componentes do solo e sua influência na nutrição das plantas (COELHO, 2005).

“Com o advento da modernidade inaugura-se também um novo continente com a chegada de Cristóvão Colombo em 12 de Outubro de 1492. Essa chegada marca o processo de colonização eurocêntrica, moderna, capitalista e burguesa.” (Quijano, 2005 apud FIGUEREDO, 2012). Surge o longo e perverso processo de exploração da natureza e do homem em um novo continente. A partir de uma concepção colonialista/moderna, nesse novo continente não havia gente mas seres sem alma. Necessitava da modernidade para imprimir-lhe uma concepção de ser humano cristão, burguês e capitalista. Marca-se os primeiros processos de exploração da terra oriunda de uma lógica exploratória/destrutiva e não conservacionista.

Lander (2005, p.6) apresenta os pressupostos que marcaram todo o conhecimento social da modernidade em quatro dimensões:

- A visão da história associada a ideia de progresso a partir da qual se constrói a classificação de todos os povos, continentes e experiências históricas;
- A “naturalização”, tanto das ciências sociais como da “natureza humana”, da sociedade liberal capitalista;
- A naturalização ou ontologização das múltiplas separações próprias dessa sociedade;
- A necessária superioridade dos conhecimentos que essa sociedade produz (ciência) em relação a todos os outros conhecimentos.

No Brasil, Coelho (2005) organiza, didaticamente, o modo de fazer ciências agrárias em três fases: A primeira chamou de ciência experiência; a segunda de ciência experimento e a terceira de ciência partilhada, a qual irei apresentar ao final deste trabalho. Inicialmente apresentarei apenas as duas primeiras, por desejar neste momento articulá-las com as práticas profissionais desta época histórica.

A ciência experiência é dominante no Brasil até o final dos anos 30. Aproxima-se da vida cotidiana de quem trabalha no campo, permite construir conhecimentos a serem partilhados; seu fazer se dá pela experiência de algum processo de produção; a observação e o registro sistemático são características mais marcantes; suas atividades eram realizadas em campos naturais de experiência; pesquisava-se desde os tipos de solo até problemas de mercado; possuíam uma concepção abrangente da produção agrícola que ia do plantio no campo até a comercialização. Dessas pesquisas não havia produção de um segredo comercializável que criasse dependência dos produtos aos sistemas de mercado ou instituições fomentadoras e contava com pouquíssimos insumos externos a propriedade. Esse método de pesquisa foi alimentado pela perspectiva da diversificação da produção agrícola. No entanto, ainda permaneciam questões inerentes a uma sociedade com uma economia voltada para a exportação de produtos primários, baseada no latifúndio, na monocultura e na exploração do trabalho. Em pesquisa feita pela autora na Universidade Federal de Viçosa, em Minas Gerais, ao estudar a formação destes profissionais, percebeu-se que não havia nenhum questionamento sobre questões polêmicas como

relações sociais de produção ou tamanho e formas de uso das propriedades. “Valorizou a diversificação, mas conviveu nos anos 20 com um país monocultor, cuja economia era voltada para exportação do café e ainda fundamentada, exclusivamente, no latifúndio.” (COELHO, 2005, p.47)

Mesmo tendo ênfase em práticas coletivas de pesquisa e ensino junto aos agricultores, estes novos estudantes, iniciados no rito das ciências agrárias, não eram motivados e incentivados a pensar criticamente acerca da realidade em que estavam inseridos. A questão da terra e do seu acesso permanecia como algo dado e inquestionável. A ênfase se dava na compreensão e aprendizagem de novas técnicas, mesmo sendo realizadas em campos de experimentação, junto aos agricultores, ainda se tinha um ensino voltado para uma elite agrária.

A partir dos anos 30, começa o processo de industrialização no Brasil e inicia-se uma nova relação entre a indústria e a agricultura junto com uma nova fase na forma de fazer ciência chamada de “ciência – experimento”. Alguns professores universitários foram fazer, nos EUA, cursos de pós-graduação e retornaram com um novo jeito de fazer pesquisa e ensino que passaram a ser controladas em laboratórios, casas de vegetação ou em campo, sob extremo controle. Essa nova modalidade ganha força nas universidades brasileiras por assumir as seguintes características: permite a produção de um segredo; dá a seus resultados as condições de sua transformação em mercadoria; a sua socialização se dará pela venda; não ocorre pela socialização gratuita de todos os resultados; a sua socialização se dá pelo repasse dos resultados (produto) à empresas, cujo acesso se dá pela compra; são criadas instituições fomentadoras

que incentivam o acesso ao crédito para que os agricultores possam ter acesso a essas novas tecnologias. Assim, o controle dos resultados é de natureza mercadológica e não na perspectiva de socialização para aqueles que tinham algum problema em sua propriedade. Na mesma época, em 1948, surge a ACAR (Associação de Crédito e Assistência Rural de Minas Gerais) para realizar assistência técnica junto aos agricultores e difundir o pacote tecnológico da chamada agricultura moderna. Em 1974, a ACAR expande-se para todo o Brasil através da EMBRATER (Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural). Junto com essa empresa difunde-se também uma rede de lojas para vender insumos agrícolas como, por exemplo, agrotóxicos e fertilizantes agrícolas a pequenos e grandes produtores. “Essa perspectiva modernizante da base produtiva da agricultura alterou as relações de trabalho no campo mas sem remover o latifúndio. (...) Até hoje, em momento algum da história brasileira, a estrutura agrária latifundista sofreu abalos profundos” (Id. p.52, 53).

Ao analisar a trajetória do ensino agrônômico no Brasil, Mendonça (2010) destaca a vinculação histórica desses profissionais “as demandas de setores de grandes proprietários rurais” organizados a partir de suas entidades de classe: a Sociedade Nacional de Agricultura localizada no Rio de Janeiro e a Sociedade Rural Brasileira que ficava na cidade de São Paulo. Ela analisa os egressos, os estudantes e o currículo de duas escolas de Agronomia no Brasil, a Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz (ESALQ) e a Escola Nacional de Agricultura (ENA), atualmente Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. A ESALQ:

Criada em 1901, privilegiária, após sucessivas reformas curriculares, disciplinas de cunho eminentemente técnico, dedicando-se a preparar tanto os quadros para a Secretaria Estadual de Agricultura quanto aqueles que seriam seu público-alvo preferencial: os filhos de fazendeiros que requeriam qualificação para gestão empresarial de seus negócios. Coerentemente com tal projeto, a Escola de Piracicaba se pautou, entre 1901 e 1961, por algumas características axiais: 1. padrão endógeno da reprodução de seus quadros, resultando na consolidação de “dinastias esalquianas”, junto ao corpo docente, com famílias inteiras diplomadas pela instituição e integradas ao seu professorado. 2. Um professorado, em sua maioria, formado por filhos de fazendeiros (52%) e secundado por negociantes (30%) – todos eles, à exceção de oito, paulistas de nascimento; 3. Um corpo discente também integrado por esmagadora maioria de filhos de grandes proprietários paulistas (52%) entre 1901 e 1961, de longe secundados por filhos de profissionais liberais (7,5% em todo o período) e de funcionários públicos (3,1% do conjunto) (p.128).

A formação destes profissionais estava voltada para consolidar a instrumentalização dos estudantes a fim de promover a reprodução das classes em que cada família estava vinculada, perfeitamente visível ao serem inseridos em sua grande maioria (85%) na administração de suas próprias fazendas ou como professores da própria escola onde se formavam. Havia uma formação muito mais voltada para a pesquisa e para a investigação científica. Quanto aos alunos, tinham como lema “saber ver, para saber mandar fazer”, o que os caracteriza como integran-

tes de uma elite econômica e os aproximavam da elite do campo político. (Mendoza, 2010).

Quanto a ENA, mesmo tendo uma formação de cunho mais humanista e prático, voltou-se, muito mais, para os setores médios urbanos e servindo como instrumento de ascensão social e reprodução do funcionalismo ao integrarem-se ao Estado. (MENDOÇA, 2010).

Nesse espaço, a Escola Nacional de Agronomia, hoje UFRRJ, passei os primeiros anos do início do século XXI cursando a minha graduação, Licenciatura em Ciências Agrícolas. Os professores e estudantes falavam de um tempo nostálgico onde reinava a elite brasileira nas universidades públicas. Falavam dos garçons que serviam os estudantes no restaurante universitário; mencionavam os alojamentos que não foram planejados para ter cozinha pois o RU deveria suprir todas as demandas dos estudantes no que se refere a uma alimentação de qualidade, com farto café da manhã, almoço e jantar. Hoje, na segunda década do século XXI, os estudantes de algumas universidades públicas brasileiras ainda não tem acesso a uma alimentação de qualidade e em quantidade suficiente para todos. Por exemplo, a UFC e a UFPI até hoje não disponibilizam café da manhã, em alguns campus universitários, para todos os estudantes.

Ora, em uma sociedade marcada pelo latifúndio, analfabetismo, agricultura de exportação, paternalista, machista e, no nordeste, pelo coronelismo, quem esperaríamos que estivesse nesta universidade? Pelos dados apresentados acima, ratificamos aquilo que já era recor-

rente naquela época, ou seja, a universidade pública brasileira foi pensada e criada para consolidar um modelo de sociedade que, neste caso, ratificasse a estrutura agrária vigente à época. Se tivesse vivido nesse tempo, com certeza, nem por lá passaria ou nem saberia que teria ou o que seria universidade. Com pai analfabeto e mãe semi-alfabetizada, filhos de sem-terra do interior cearense, não poderia pensar na universidade como direito de todo indivíduo. Daí a importância de pensar a formação pois a primeira questão a ser discutida é: quem tem acesso, inclusive hoje, a formação superior no Brasil? Em seguida passaremos a discutir as concepções e os vazios epistemológicos deixados, propositadamente, fora da formação do profissional das Ciências Agrárias.

Novas demandas surgem na contemporaneidade que passam necessariamente pela luta dos grupos sociais organizados. Como vimos, estamos inseridos em uma realidade fortemente marcada pelos contornos das classes sociais dominantes. Para muitos, teríamos resolvido os problemas do acesso dos indivíduos ao ensino superior no Brasil, mas a discussão é mais profunda. No Brasil, não resolvemos ainda, nem a questão das pessoas não alfabetizadas. Além disso, estamos “imersos em um cenário colonializante moderno (QUIJANO, 1991; LANDER, 2005), capitalista, neoliberal, eurocêntrico, mecanicista, fragmentador, ideologizante, hiperveloz, centrado no mercado, no produto, no consumo e no lucro.” Figueredo (2012).

Assim, ainda precisamos pensar sobre a questão do acesso a universidade para a juventude brasileira. Não

existe espaço para todos os jovens nas universidades, principalmente quando nos referimos aos cursos tidos como “cursos de elite”, como por exemplo, Medicina, Direito, Engenharias e outros.

Ao trazer a discussão do acesso das populações camponesas à universidade pública, entramos em outro vazio na educação brasileira. Como disse a professora Sônia Regina de Mendonça, as Escolas de Agronomia formavam “Agrônomos com terra”. E os sem-terra, onde estavam? Além disso, qual o espaço ocupado pelos indígenas, negros, ribeirinhos, moradores, mulheres, trabalhadores rurais e toda a diversidade de camponeses que não haviam conseguido ter acesso, naquele momento, ainda, nem a escola fundamental. Estavam inseridos nas estatísticas dos analfabetos brasileiros escondidos nas cozinhas, nos cafezais, canaviais e nos serviços tidos como subalternos e tendo seus direitos negados e sendo utilizados pelas elites dominantes.

Os camponeses encontravam-se explorados em grandes fazendas onde deveriam permanecer em suas condições de analfabetos, excluídos, sem-terra e dependentes do patrão. Falar em educação e, principalmente, em educação superior, seria ocupar um espaço que não foi pensado para eles.

No entanto, a resistência é uma marca do campesinato brasileiro. Ao mesmo tempo em que, resistiam na terra, ocupavam a terra, resistiam, também, ao latifúndio e a exploração. Criava, com isso, novas práticas educativas e lutava para que seus filhos tivessem, também, direito a escola. Não era somente o filho do patrão que poderia ser

agrônomo como demonstrado, anteriormente, nessa discussão, mas também o filho do sem terra, do seringueiro, do indígena e do trabalhador rural.

O movimento por uma educação do campo é um marco nessa luta por colocar a educação no âmbito dos direitos dos povos do campo e não como política assistencialista de diferentes governos. Este movimento coloca em discussão, inclusive no âmbito das políticas públicas, o ensino superior como direito dos povos do campo e, principalmente, o direito de terem educação em seu próprio espaço, ou seja, não terem que sair para estudar em outro local que não seja, por exemplo, o assentamento.

Atualmente já existem muitos avanços na luta pela educação do campo: a aprovação das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo”, aprovada em Abril de 2002 e o decreto 7.352/2010, que institui a Política Nacional de Educação do Campo. Neste decreto o Artigo 01º afirma: A política de educação do campo destina-se a ampliação e qualificação da oferta de educação básica e SUPERIOR às populações do campo e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios”, portanto na política de educação do campo inclui-se a educação básica e a educação superior, assegurado o apoio técnico das três instâncias governamentais, Federal, Estadual e Municipal, ao providenciar o “acesso a educação superior, com prioridade para formação de professores do campo” (Art. 4, Inc. IV).

Articulado com uma escola da classe trabalhadora, a questão do uso da terra e a forma de nela trabalhar e viver,

também fazem parte da luta histórica dos camponeses e camponesas. Discuto assim, a construção dos aportes teóricos da Agroecologia que trata de uma nova relação entre o homem, o ambiente e a sociedade. A terra não seria mais uma fonte inesgotável de recursos naturais que poderíamos usar infinitamente e ainda introduzir uma série de produtos químicos (fertilizantes e agrotóxicos) e não nos preocuparmos com a saúde das pessoas e do planeta.

Os camponeses, ao se organizarem, não pensam somente no acesso a terra, a escola ou outra forma de produção agrícola. Possuem um projeto de sociedade que tem, na luta pela emancipação social e na esperança crítica, a possibilidade de construir um novo mundo.

Nesse sentido, parto agora para algo que me propus a discutir, a formação de agroecólogos a partir de uma base freirerana. Antes disso, precisamos conhecer um pouco deste profissional que, para muitos, seria somente um Agrônomo ambientalizado.

Formação de Agroecólogos: novas possibilidades

Os agroecólogos são aqueles profissionais formados em curso de Bacharel, Licenciado ou Tecnólogo em Agroecologia, em nível superior, que possui uma formação multidisciplinar, transdisciplinar, interdisciplinar e discute as questões do uso e acesso à terra a partir da perspectiva ética, social, ambiental, econômica, política, energética cultural, administrativa, técnica, alimentar e transcendente. Envolve-se nas questões locais mas não permanece somente nelas. Insere-se nas discussões internacionais, como por

exemplo, nas lutas globais dos camponeses por terra, água e pela manutenção e ampliação dos seus direitos a partir de um enfoque holístico e de uma abordagem sistêmica.

A questão a pensar, neste momento, é: como formar profissionais que dêem conta dessa amplitude de saberes? O caminho a ser percorrido se dá a partir da compreensão dos ensinamentos trazidos por Paulo Freire e sua longa trajetória como pesquisador, educador e militante comprometido com a luta histórica dos oprimidos.

A primeira perspectiva é compreender que somente a formação por si só não é capaz de resolver todas as problemáticas que envolvem os sujeitos que vivem no e do campo. A formação é um passo importante para conhecer, desvelar e construir espaços de resistência nas localidades/territorialidades de cada camponês e camponesa. Essa formação deve partir da realidade de cada sujeito e não do saber organizado oriundo da academia. Assim, novos saberes deverão ser valorizados para tornarem-se conhecidos e reconhecidos, também, como saber válido e passível de ser estudado. A formação articulada com as lutas sociais podem ser um instrumento de emancipação social. No entanto, não podemos nos enganar e sonhar que, ao promover uma discussão ou um curso de formação sobre Agroecologia, análise de conjuntura ou qualquer outro tema, estaremos, a partir daquele instante, mudando a realidade injusta em que vivem os camponeses. Mas também não podemos ignorar a força que esta ferramenta contém em si própria.

Esta formação poderá contribuir no processo de descolonização dos sujeitos. Rompe com a colonialidade

do poder, do saber, do ser e do conviver (natureza). A colonialidade do poder baseia-se na perspectiva de dominação/modernidade baseada no capitalismo; a colonialidade do saber ultrapassa e rompe com a barreira dos conhecimentos provenientes da Europa como única forma de saber; a colonialidade do ser caracterizada pela inferiorização e desumanização dos indivíduos e a colonialidade do conviver separando natureza e sociedade. (WASH, 2008; QUIJANO, 1991 e FIGUEREDO, 2012)

Outro tema a ser pensado são os lugares que os camponeses estão ocupando na universidade pública brasileira. A formação deve articular-se com a garantia de entrada prioritária de sujeitos sociais que estiveram historicamente fora do ensino superior. Nesse caso, refiro-me aos camponeses. Ao pensar em formação em Agroecologia devemos pensar, prioritariamente, naqueles que a realizam em suas territorialidades.

Esta formação deve voltar-se para uma educação problematizadora/questionadora de todos os espaços formativos. Lembro que “ensinar não é transferir conhecimento” (FREIRE, 1996). Se esse saber deve ser encarado como premissa para a formação em agroecologia, devemos pensar que esses saberes não devem centrar-se na prática daqueles que se dizem formadores, professores ou facilitadores do conhecimento. O papel deste agente é “criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (*Id.*) Esta formação deve estar inserida em uma:

Pedagogia que não dicotomiza jamais treinamento técnico, indispensável a formação profissional de compreensão em torno de como e por que a sociedade opera desta ou daquela forma. O que temos de fazer agora, de acordo com esta ideologia astuta, é juntar todos os esforços em favor da produção sem nenhuma preocupação com a discussão em torno da produção de quê, em favor de quem, contra quem, com vistas a quê (FREIRE, 2013, p.137;138).

Com esta citação adentro na outra característica desta formação, ou seja, a crítica a dicotomização entre o saber técnico e o saber social/cultural. Não posso centralizar a formação dos agroécólogos puramente nos saberes técnicos, acreditando, ingenuamente, que farão transformação social com as habilidades adquiridas, oriundas da instrumentalização tecnológica. Por outro lado, os agroécólogos não farão transformação social se não forem capazes de entender da técnica. No entanto, as perguntas que Paulo Freire traz para a reflexão, em quase todas as suas obras, acerca do que, o que, como, para quem, de quem, para onde, a vista de que estão as nossas ações, deverão ser discutidas e problematizadas em todos os espaços formativos pois, dentro da sociedade capitalista, a neutralidade da ciência não é uma constante.

Ao se referir a articulação entre a formação técnica, a política de Paulo Freire (2013) afirma que conhecer a técnica não inviabiliza o conhecer as razões políticas da técnica. Ao mencionar a formação, por exemplo, do torneiro mecânico diz: “a formação plena de um torneiro mecânico nem pode ser estritamente técnica nem exclusivamente políti-

ca” (p.181). Assim, a articulação entre a perspectiva técnica e política, na formação dos agroecólogos, aproxima-se da formação que evidencia as multidimensões da Agroecologia e ultrapassa a barreira da técnica e pensa o mundo de forma holística e transdisciplinar. Articula-se também com a aproximação da teoria com a prática. Não teríamos uma formação somente teórica, acadêmica e livresca, como não teríamos também somente uma formação prática que cairia no praticismo. Teremos assim a práxis verdadeira, ou seja, “Atitude humana transformadora da natureza e da sociedade” (VÁZQUEZ, 1968, p.117).

A formação em Agroecologia se dá na superação da realidade opressora pelo próprio oprimido. Esta superação se realiza pela inserção crítica do oprimido na realidade opressora, objetivando a sua transformação. É tarefa do oprimido atuar em busca da sua libertação que não é somente sua mas também do opressor (FREIRE, 2005). O papel da formação seria discutir, desvelar, a partir de uma concepção dialética, coletiva e objetiva, as formas de superação da realidade opressora.

Como foi mencionado no início deste trabalho a “Ciência partilhada” é uma categoria apresentada por Gontijo (2005) que deve ser refletida e praticada dentro de cada realidade formativa dos agroecólogos. Parte da perspectiva da partilha entre pessoas com formações diferenciadas, como por exemplo, grupos de técnicos com o saber escolarizado e grupos de agricultores com saberes do cotidiano.

O diálogo entre a teoria e a prática, transformando-se em práxis, é fundamental na construção dos novos saberes. Uma ferramenta metodológica para garantir que o

trabalho dos camponeses seja um princípio educativo é utilizar-se da Pedagogia da Alternância a fim de garantir que os camponeses em formação possam vincular-se fortemente ao mundo do trabalho. Assim, garantir que os espaços educativos possam dialogar com o mundo do trabalho deverá ser uma premissa para esta formação. Garante também que o agente em formação possa permanecer vinculado a sua territorialidade e os processos educativos partam da sua materialidade.

Finalmente, se não falasse da amorosidade no processo de formação, na prática agroecológica de base freireana, deixaria de fora um tema fundamental para esta análise. Assim, este processo formativo é fortemente marcado pelo engajamento revolucionário, político e transformador da realidade mas inserido em um contexto amoroso, esperançoso e sonhador como parte integrante/ontológica do ser humano. Essa amorosidade se materializa na “raiva-amorosa”, na “paciência-impaciente” e na atitude revolucionária de amor crítico àqueles que são explorados em todas as suas dimensões humanitárias.

Conclusão

A partir do histórico das Ciências Agrárias no Brasil, a discussão de um profissional que possa evidenciar novos saberes na sua articulação local/dialógica com os agricultores é uma necessidade para dar continuidade a formação desses agentes sociais. A Agronomia e os demais cursos que englobam este ramo de saber aliaram-se ao grupo do que hoje pode ser caracterizado pelo agroenegó-

cio brasileiro. Junto a ele consolidou-se o processo formativo que garantia formação, escola, universidade, trabalho e condições de classe para permanência nestes espaços aos chamados “agrônomos com terra”. O Sem-terra continua sem terra, sem escola, sem dignidade e sem acesso a maioria das políticas públicas de Estado no Brasil.

Assim, garantir uma universidade pública, democrática, gratuita, de alta qualidade e que esteja aberta as demandas das camadas populares ainda é uma discussão vigente na sociedade brasileira. Além disso, precisamos de um profissional que pense a sociedade a partir de um enfoque multidisciplinar, transdisciplinar, interdisciplinar e de classe. Desde este enfoque, pensamos as demais questões inerentes as populações urbanas e camponesas, pois é um grande engano pensar que a Agroecologia diz respeito somente as populações camponesas. Ela trata do bem viver humano.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução CNCE/CEB nº 1, de 3 de Abril de 2002: institui diretrizes operacionais para educação básica nas escolas do campo. Diário oficial da União, 9 de ab. De 2002;

_____.Presidência da República. Decreto Nº 7.352, de 4 de Dezembro de 2010: dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Diário Oficial da União, 5 nov. 2010;

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B. *Et ali*. Dicionário da Educação do Campo. Expressão Popular. Rio de Janeiro/São Paulo.2012;

CAPORAL, F. R. *Agroecologia: uma nova ciência para apoiar a transição a agriculturas mais sustentáveis*. Brasília, 2009. 30 p.;

COELHO, France Maria Gontijo. *A arte das orientações técnicas no campo*. Viçosa, MG. EDUFV. 2005;

FIGUEREDO, João Batista de Albuquerque; SILVA, Maria Eleni Henrique. Educador (a) intercultural numa perspectiva de formação ambientalizada e descolonizante. **Revista pedagógica. UNOCHAPECÓ** – Ano 15 – n.28 vol.01 –jan-jun 2012;

FIGUEREDO, João Batista de Albuquerque. Colonialidade e descolonialidade: uma perspectiva eco-relacional. **Revista entrelugares**. N. 15 – n.28 vol.01 –jan-jun 2012;

FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 2013;

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários a prática educativa*. São Paulo. Paz e Terra.1996;

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo. Paz e Terra.2005;

LANDER, Edgard. Ciências Sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In:

MENDONÇA, Sônia Regina. Agronomia, Agrônomos e política no Brasil (1930 – 1961). **Revista Brasileira de História da Ciência**, Rio de Janeiro, v.3, n.2.p. 126-141. Jul/Dez 2010;

VAZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da Práxis*. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1968.