

EDUCAÇÃO DO CAMPO

Pedagogia, Currículo e Formação Docente

ELÓI MARTINS SENHORAS
(organizador)

EDITORA

EDUCAÇÃO DO CAMPO

Pedagogia, Currículo e Formação Docente

EDUCAÇÃO DO CAMPO

Pedagogia, Currículo e Formação Docente

ELÓI MARTINS SENHORAS
(organizador)

BOA VISTA/RR
2022

Editora IOLE

Todos os direitos reservados.
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.



EXPEDIENTE

Revisão
Elói Martins Senhoras
Maria Sharlyany Marques Ramos

Capa
Alokike Gael Chloe Hounkonnou
Elói Martins Senhoras

Projeto Gráfico e Diagramação
Elói Martins Senhoras
Rita de Cássia de Oliveira Ferreira

Conselho Editorial
Abigail Pascoal dos Santos
Charles Pennaforte
Claudete de Castro Silva Vitte
Elói Martins Senhoras
Fabiano de Araújo Moreira
Julio Burdman
Marcos Antônio Fávaro Martins
Rozane Pereira Ignácio
Patrícia Nasser de Carvalho
Simone Rodrigues Batista Mendes
Vitor Stuart Gabriel de Pieri

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)

Se21 SENHORAS, Elói Martins (organizador).

Educação do Campo: Pedagogia, Currículo e Formação Docente. Boa Vista: Editora IOLE, 2022, 335 p.

Serie: Educação. Editor: Elói Martins Senhoras.

ISBN: 978-65-998356-8-1
https://doi.org/10.5281/zenodo.7137084

1 - Brasil. 2 - Currículo. 3 - Educação do Campo. 4 - Ensino.
I - Título. II - Senhoras, Elói Martins. III - Educação. IV - Série

CDD–370

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



EDITORIAL

A editora IOLE tem o objetivo de divulgar a produção de trabalhos intelectuais que tenham qualidade e relevância social, científica ou didática em distintas áreas do conhecimento e direcionadas para um amplo público de leitores com diferentes interesses.

As publicações da editora IOLE têm o intuito de trazerem contribuições para o avanço da reflexão e da *práxis* em diferentes áreas do pensamento e para a consolidação de uma comunidade de autores comprometida com a pluralidade do pensamento e com uma crescente institucionalização dos debates.

O conteúdo produzido e divulgado neste livro é de inteira responsabilidade dos autores em termos de forma, correção e confiabilidade, não representando discurso oficial da editora IOLE, a qual é responsável exclusivamente pela editoração, publicação e divulgação da obra.

Concebido para ser um material com alta capilarização para seu potencial público leitor, o presente livro da editora IOLE é publicado nos formatos impresso e eletrônico a fim de propiciar a democratização do conhecimento por meio do livre acesso e divulgação das obras.

Prof. Dr. Elói Martins Senhoras

(Editor Chefe)

Copyright © Editora IOLE
2022

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO | 09

CAPÍTULO 1 |
A Educação do Campo e os Saberes
Interculturais: Ressignificando Práticas Docentes 13

CAPÍTULO 2 |
Formação Pós-Graduada para a Educação do
Campo e Construção da Consciência Crítica do Professor 41

CAPÍTULO 3 |
Desafios da Docência em Escolas Rurais nos
Municípios de Carmo do Rio Verde e de Itapuranga (GO) 75

CAPÍTULO 4 |
Acesso e Permanência de um Estudante com
Deficiência Visual na Licenciatura em Educação do Campo 95

CAPÍTULO 5 |
O Pensamento de Paulo Freire e a
Educação do Campo na Contemporaneidade 129

SUMÁRIO

CAPÍTULO 6 |
Educação no/do Campo e a Problemática
do Fechamento das Escolas e seus Recursos Financeiros 149

CAPÍTULO 7 |
Contribuições da Pedagogia da Alternância
para a Educação do Campo no Vale do Rio Pardo (RS) 175

CAPÍTULO 8 |
Metodologias Ativas como Ferramentas de Adequação
Curricular em Instituições de Ensino em Comunidades Rurais 215

CAPÍTULO 9 |
Campesinos na Universidade:
Biografias, Tecnologias e Letramentos Digitais 231

CAPÍTULO 10 |
O Uso de Tecnologias Digitais na Educação
do Campo: um Território de Lutas, Desafios e Possibilidades 271

CAPÍTULO 11 |
Aspectos Curriculares da Educação do Campo: Relações Possíveis 293

SOBRE OS AUTORES | 327

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento evolutivo da área de Educação do Campo tem sido caracterizado por uma pulsante força dinâmica engendrada por uma estrutural tendência após a Constituição de 1988 e por uma conjuntural difusão de marcos normativos pelo Ministério da Educação que resultarem na emergência de novos cursos, debates e agendas de pesquisa.

Partindo da ampla capacidade dialógica de um campo científico relativamente novo e aberto à pluralidade dialógica, esta obra intitulada, "Educação do Campo: Pedagogia, Currículo e Formação Docente", apresenta uma instigante agenda de diferenciados estudos sobre a realidade empírica brasileira na temática.

A construção do presente livro somente foi possível devido ao trabalho articulado em rede por meio do esforço colaborativo de um conjunto de 17 pesquisadoras e pesquisadores de instituições públicas e privadas de Ensino Superior, oriundos de todas as cinco macrorregiões brasileiras – Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sul e Sudeste.

Estruturado em onze capítulos, o livro aborda um tripé analítico de temas sobre a Educação do Campo – Pedagogia, Currículo e Formação Docente – com o objetivo de fornecer uma visão panorâmica sobre o assunto, conciliando fundamentos teórico-conceituais com marcos prático-empíricos materializados na realidade brasileira.

Com base nestes três eixos temáticos, a presente obra coaduna diferentes prismas do complexo caleidoscópio da Educação do Campo, caracterizando-se por um olhar que estimula a pluralidade teórica e metodológica, bem como a prescrição de

soluções para os dilemas existentes na realidade de cada estudo de caso.

Caracterizado por uma natureza exploratória, descritiva e explicativa quanto aos fins e uma abordagem qualitativa, este livro foi estruturado pela conjugação de uma lógica convergente no uso do método dedutivo a fim de possibilitar divergentes abordagens para abordar uma série de temas da Educação do Campo que parte do plano teórico e chega até o plano empírico da realidade educacional no Brasil.

A indicação deste livro é recomendada para um extenso número de leitores, uma vez que foi escrito por meio de uma linguagem fluída e de uma abordagem didática que valoriza o poder de comunicação e da transmissão de informações e conhecimentos, tanto para um público leigo não afeito a tecnicismos, quanto para um público especializado de acadêmicos interessados pelos estudos de Educação do Campo.

Ótima leitura!

Prof. Dr. Elói Martins Senhoras

(organizador)

CAPÍTULO 1

A Educação do Campo e os Saberes Interculturais: Ressignificando Práticas Docentes

A EDUCAÇÃO DO CAMPO E OS SABERES INTERCULTURAIS: RESSIGNIFICANDO PRÁTICAS DOCENTES

Renata Moraes de Oliveira

Paulo André Ignacio Pontes

Marcos César da Rocha Seruffo

Apesar do art. 205 da constituição prevê "a educação como direito de todos e dever do Estado" (BRASIL, 2016, p.123) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) em sua finalidade prevista no Art. 22. "assegurar a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores" (p.16), podemos verificar que a educação não atinge igualmente aos diferentes níveis e modalidades de ensino. Neste contexto as lutas campesinas emergiram dos movimentos sociais do campo em busca por equidade social, qualidade de vida e no ensino.

Diante das necessidade de atender as especificidades educativas do campo e de políticas públicas voltados a esse segmento que o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) discorre sobre a democratização do conhecimento no campo, integrado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) para dar apoio a essa produção e acesso à cidadania; o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) e o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) para uma formação voltada a educadores que atuarão nas escolas rurais, iniciativas que já induz

sobre o papel crucial da educação e das práticas diferenciadas necessárias para o processo de ressignificação campesina.

Nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002, p. 1), fica ainda mais evidente o olhar sobre as propostas pedagógicas e a necessidade de respeitar as diferenças em seu Art. 5º que diz "respeitar as diferenças e o direito à igualdade", que nas diretrizes complementares (BRASIL, 2008), reafirma "respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições" (p. 3).

Os documentos citados reconhecem as possibilidades interculturais de uma educação voltada às singularidades do campo e de diferentes culturas. Entretanto, é importante questionar se somente isso é realmente suficiente para prover mudanças significativas para esses sujeitos.

Dessa forma, levantamos a discussão sobre a interculturalidade, não a formulada sob viés do colonizador de ações rasas de visão reducionista de mão de obra barata e desqualificada, mas a pretendida em Walsh (2009, p. 16), aquela que aguce o fortalecimento das estruturas sociais e a dissolução das categorias binárias primitivo-civilizado; tradicional-moderno; superior-inferior e para nosso estudo campo-cidade e os seus desdobramentos pedagógicos, em muitos diferenciados.

Não buscamos com isso dizer que o ensino deva ser monocultural de repetição de atividades da cidade (FLEURI; COSTA, 2005), mas aproximá-las de práticas que denotem consciência crítica e que estejam em consonância à realidade local e fortaleça a identidade pessoal e cultural concernentes às proposições dadas pelos documentos norteadores da educação do campo.

É pertinente ainda que os próprios camponeses estejam envolvidos nessa elaboração de um currículo pensado para e pelos

sujeitos do campo, que entendem suas necessidades, valorize seus saberes com proposições ancoradas nos novos paradigmas educacionais e no saberes locais, abandonando as práticas de outrora do ensino bancário de caráter assistencialista de repetição descontextualizadas que em nada os fortalece nas lutas por valorização e equidade social, e mesmo promove o desenraizamento cultural.

Para Candau (2012), "é necessária uma proposta orientada à construção de sociedades democráticas que articulem igualdade e reconhecimento das diferenças culturais", sobretudo com um viés empoderador que insurge contra a colonialidade do saber, e dê voz às identidades não mais como subalternizados, mas como agentes sociais. Caldart (2002, p. 36), defende a necessidade de política e projetos de formação das educadoras e dos educadores do campo[..] porque sabemos que boa parte deste ideário que estamos construindo é algo novo em nossa própria cultura. De certo há necessidade de reformulação para uma nova identidade de educador que deve ser aflorada desde os movimentos internos por uma educação do campo, mas pensada para e com o homem do campo.

Para isso, desconstruir a subalternização e invisibilidade do homem do campo trabalhando dentro das comunidades campesinas de forma prática com estratégias ativas e interculturais por meio de debates e reflexões que promova inquietações e reflexões pautados sob as tessituras de Freire (2004), de uma pedagogia de perguntas e de inquietações emancipatórias é de suma valia para e reconheçam seus saberes e que se vejam visto não mais como local de atraso e exploração, mas de uma cultura a ser respeitada, ouvida e renascida.

Contudo, sabemos que para que muitos desses paradigmas sejam modificados ainda requer ampla discussão, se faz relevante desconstruir e reconstruir as bases formadoras, neste sentido buscou-se conhecer o que vem sendo trabalhado academicamente sobre as práticas das salas de aula e se esses saberes se aproximam do

contexto campesino e quais caminhos vem seguindo a educação do campo.

Esta pesquisa é relevante por debater a necessidade de mudanças na base formadora docente com propostas de práticas pedagógicas interculturais e interdisciplinares que preparem esse docente para atuação no campo, assim, lançando luz sobre a necessidade de sua percepção emancipatória para o campo. Para isso, este texto tem como ponto de partida a seguinte questão: Como vem sendo realizada a interculturalidade nas práticas educacionais na educação campesina?

Como objetivos específicos se propõe analisar o que vem sendo discutido academicamente nos periódicos CAPES sobre as práticas pedagógicas da educação básica no campo e as práticas apontadas pelos profissionais atuantes convergem as bases norteadoras do ensino do campo. Assim, é feita uma análise de conteúdo de como a formação inicial sob a ótica da intercultural docente da educação básica do campo reflete sobre suas práticas pedagógicas, confrontando as bases norteadoras oficiais e seus caminhos teórico-práticos.

METODOLOGIA

Para metodologia desta pesquisa, se utilizou duas técnicas de pesquisa qualitativa: (i) a busca por meio de uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL) e (ii) a aplicação de questionário semiestruturado, apresentados em etapas distintas. A RSL da pesquisa foi definida com base nas orientações dadas pelo autor Bianchini (2005), e envolve três etapas principais: planejamento, condução e publicação dos resultados.

Durante a etapa de planejamento, os objetivos da pesquisa são listados e um protocolo de revisão é definido. O protocolo ainda especifica as questões de pesquisa, a estratégia a ser utilizada, os critérios de inclusão e exclusão, as fontes de estudos e a *string* de busca. Na etapa de condução, são selecionados os estudos primários. Então, são realizadas a seleção e avaliação dos estudos em conformidade com os critérios de inclusão e exclusão estabelecidos no protocolo de avaliação. Na fase de resultados, uma vez selecionados os estudos, os dados são extraídos, sintetizados e utilizados para responder às questões de pesquisa.

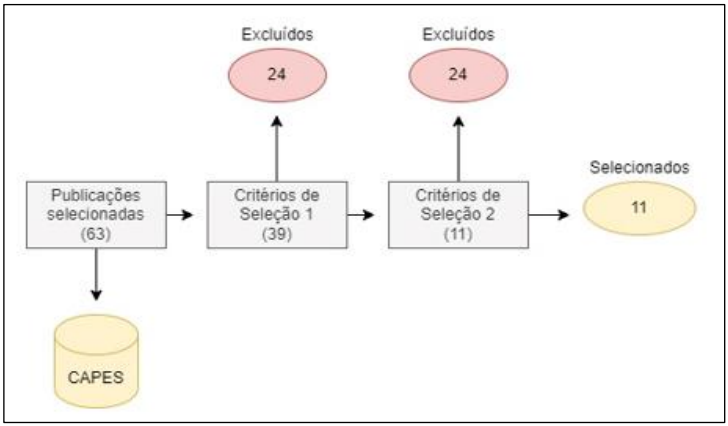
É importante ressaltar que todo este processo é interativo e deve-se garantir que o planejamento seja adequado. O protocolo deve ser avaliado e caso sejam encontrados problemas, o pesquisador deve retornar à fase de planejamento e revisar o protocolo. O questionário semiestruturado foi direcionado a professores paraenses do campo no ensino básico para conhecer as suas práticas e se elas convergem aos saberes do campo. Como questão de pesquisa se tem: “O foco deste estudo visa responder ao seguinte questionamento: A interculturalidade é percebida nas práticas docentes de professores do campo? ” Para a busca dos estudos na RSL, foi realizado um processo de seleção no qual, entre outros, foram abordados os seguintes aspectos: (i) seleção de fonte para a pesquisa; (ii) termos e definição da *string* de busca; (iii) definição dos critérios de inclusão e exclusão.

Os artigos usados neste estudo foram recrutados a partir do uso de termos de busca que consideraram dois tópicos: educação no campo e práticas pedagógicas. Para a educação no campo foram utilizadas as palavras-chave "educação do campo” e "educação rural”, para práticas pedagógicas foram utilizadas as palavras-chave "prática pedagógica" e "práticas pedagógicas". O motivo da escolha dos termos é pela sua recorrência em artigos científicos que tratam deste assunto. A pesquisa foi realizada na base de dados eletrônica

dos periódicos CAPES por concentrar um expressivo número de revistas indexadas, além da gratuidade de acesso à base de dados. O foco deste trabalho é voltado (critérios de inclusão) às pesquisas desenvolvidas na educação básica; análise de práticas/métodos desenvolvidos em sala de aula e que os métodos estejam bem definidos.

Foram desconsiderados (critérios de exclusão) trabalhos que fossem desenvolvidos para formação de professore/gestores; não estivessem direcionados ao ensino formal; métodos que não fossem claros e de fácil replicação; discussão sobre currículo; voltados à análise de políticas públicas; desenvolvidos no ensino superior; formação continuada de alunos ou professores; artigos incompletos; ou aqueles que não se referiam aos métodos de ensino para educação do campo. O processo de seleção da RSL foi dividido em quatro etapas, que foram iniciadas após a conclusão da execução da busca na base de dados e ao todo retornaram 63 artigos. A identificação e seleção dos estudos e suas duas fases são mostradas na Figura 1.

Figura 1 - Etapas da Revisão Sistemática da Literatura desenvolvida no estudo



Fonte: Elaboração própria.

Com intuito de refinar nossas buscas foram aplicados novos filtros delimitando o ano de 2008 a 2020; somente artigos; aqueles revisados por pares; e que excluíssem discussões sobre formação de professores, políticas públicas e currículo preconizando aqueles que evidenciassem práticas desenvolvidas em sala de educação básica, resultando em 39 artigos (Critério de Seleção 1), conforme Figura 1.

Então, foram lidos os resumos e palavras-chaves e a partir das observações, aplicados critérios de inclusão e exclusão do foco da pesquisa, o resultado foi a seleção de 11 artigos (Critério de Seleção 2), que são apresentados na Quadro1.

Após os desdobramentos da RSL em que foi possível encontrar trabalhos que versavam sobre práticas com nuances interculturais e interdisciplinares, buscou-se conhecer as práticas pedagógicas na região Norte, para isso foi aplicado um questionário semiestruturado com 15 perguntas sobre a formação inicial; os saberes os quais tiveram contato na graduação; a percepção sobre metodologias ativas e interculturalidade e suas principais dificuldades em promover desdobramentos interculturais dentro da sua formação.

Com isso, traçou-se o perfil docente e como sua formação contribui na prática de ensino e se suas práticas convergem nas propostas dos documentos norteadores para a educação do campo. A partir disso foi possível discutir os enlaces do que se propõe as práticas usadas no país e no estado do Pará.

Com o intuito de conhecer as possíveis dificuldades dos docentes paraenses do ensino básico em articular os saberes tradicionais a conteúdos escolares, buscou-se conhecer as possíveis fragilidades educacionais em sua formação inicial e se a ausência de saberes interculturais implica de alguma forma na prática.

Quadro 1 – Artigos da revisão sistemática da literatura

Nº	AUTORES	DOI	SÉRIES	ESTADO	METODOLOGIA
1	*ZANLORENZI, M. A.; OLIVEIRA, A. M.*	DOI: /10.23925/1983-3156. 2017v19i3p209-229	Ensino Médio	Paraná	Etnomatemática
2	*SANTOS, L. R.; CHAGAS, P. C. de M.*	https://doi.org/10.15628 /holos.2011.643	EJA/Ensino Médio	Rio Grande do Norte	Aulas orais, leitura de textos e videoaulas
3	*SILVA, C; ANDRADE, K. S; MOREIRA, F.*	https://doi.org/10.4025 /actascilangcult.v37i4.25050	Ensino Fundamental	Tocantins	Caderno da Realidade
4	*PIRES, L. S.*	https://doi.org/10.37084/REMATEC .1980-3141.2018.n29.p%p.id152	Ensino Médio	Pará	Modelagem Matemática
5	*ARAUJO, P.C.A; NEVES, G.F.*	https://doi.org/10.15628/ holos.2017.5769	Ensino Médio	Paraíba	Os cordéis como artefato cultural
6	*JESUS, J. N.*	https://doi.org/10.47946 /rnera.v0i18.1334	Ensino Médio	Goiás	Experimentações/Plano de Estudo
7	*MELO, A. D; S, S C.*	https://doi.org/10.15628/holos. 2013.1375	Ensino Fundamental	Rio Grande do Norte	Livro didático
8	*ALVES, C. G.R. et al.*	https://doi.org/10.22169/revint.v 12i26.1128	Ensino Médio	Roraima	Contos populares
9	*SOUSA, A. P. F.; et. al.*	https://doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2016v1n2p402	Ensino Médio	Espírito Santo	Alternância pedagógica e Temas geradores
10	*SANTOS, G.S; MOURA, A.C.O. S.*	https://doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2016v1n2p402	Ensino Fundamental e Médio	Rio Grande do Sul	Softwares educacionais e aplicativos em dispositivos móveis/Modelagem matemática
11	*CHAGAS, R.R; PASUSH, J.*	https://doi.org/: 10.3068 1/2236-3165	Ensino Fundamental	Mato Grosso	Roda de leitura/Leitura deleite

Fonte: Elaboração própria.

Para isso, foi realizada a aplicação de questionário semiestruturado via Google Forms e uso do Whatsapp para socialização em grupos de educação do campo, uma vez que a

pesquisa teve seus desdobramentos realizados durante o contexto da pandemia de COVID-19, impossibilitando as entrevistas presenciais. O questionário continha 15 perguntas, das quais analisamos os itens referentes à formação docente intimamente relacionados à educação do campo e as práticas ativas. Visamos, também, conhecer as dificuldades docentes para indução por esse viés intercultural.

Nas perguntas iniciais de 1 a 7, as informações pretendiam traçar o perfil pessoal docente. A pesquisa foi respondida entre os dias 07/06/2021 a 20/08/2021 por 70 professores de educação básica e técnica de 32 municípios paraenses, com idade entre 25 e 53 anos. Desses, 71% de professores atuantes em nível fundamental, 14,5% em nível infantil ou técnico com formação nas diversas disciplinas curriculares, e ano de formação compreendido de 1999 a 2020 como observado na Quadro 2.

Quadro 2 - Perfil docente

Idade	**Entre 25 e 53**
Nível de atuação	Infantil, Fundamental e Médio
Curso	Pedagogia, Letras, Geografia, História, Matemática, Ciências Naturais, Educação Física, Artes, Espanhol, Educação do Campo e Agronomia.
Ano de formação	De 1999 a 2020

Fonte: Elaboração própria.

Destaca-se que o maior número de respondentes é das universidades nos últimos 14 anos, período em que já se previa

institucionalmente a Educação do Campo na LDB 9394/96, e nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002) ou pelo menos se esperava que tivessem chegado às universidades essas discussões.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao todo, foram analisados 11 artigos, sendo discutidos seus desdobramentos, com intuito de refletir sobre as práticas e proximidades da proposta de educação do campo. Em Zanlorenzi e Oliveira (2017), a pesquisa suscitou sobre um projeto de construção curricular diferenciado que considerasse as dificuldades e desafios apresentados na própria localidade, com um viés intercultural, como as lutas por território entre outras dificuldades associadas aos conteúdos matemáticos.

Contudo os próprios autores tecem discrepância entre o que os professores objetivavam e suas práticas reais de aplicação, mas consideram que há dialogicidade entre os saberes tradicionais e escolares do ensino médio, observamos que a mudança curricular pautada nos saberes locais já é realidade, mas que os professores não tiveram uma preparação prévia, o que desencadeou as dificuldades, não podemos desatrelar o currículo daquele que o colocará em prática.

A pesquisa de Silva *et al.* (2015), observou a retextualização de um caderno de realidade de um aluno do 9º ano da EFA de Tocantins, seu foco de pesquisa são as transformações de gêneros escritos, a transposição do conteúdo de um texto para outro, bem como a mudança de gênero, que revela que diante de práticas diferenciadas, porém descontextualizadas não agregam mudanças

significativas às práticas de escritas dos educandos, sem relação a vivenciar o aprendido torna-se irrelevante.

Pires (2018) associa a prática de criação bovina e produção de leite à modelagem matemática para o ensino de diversos conteúdos do ensino médio, com condições que instigassem seus educandos a reconhecer, no seu cotidiano, a utilização da matemática voltada à realidade do campo. Para o autor:

> [...] eles sentiram-se motivados em produzir questões inerentes à função do 1º grau [...]. Pensar o ensino reflexivo para as escolas do campo é fazer um exercício de desconstrução e quebra de paradigmas de um modelo linear e ante reflexivo que não valoriza o contexto e os saberes prévios dos educandos.

Dessa forma, descreve o "melhoramento" no ensino-aprendizagem, de posse de algo palpável. Araújo e Neves (2017), propõem o processo de valorização da memória social e história da localidade por meio da leitura e produção de cordéis como construção e aproximação à realidade política e social de alunos do ensino médio, eles sugerem "trabalhar com metodologias participativas, ações emancipatórias e dialógicas, com a memória social do campo como partícipe da formação dos sujeitos que nele habitam" e propõem que estas metodologias emanam reflexão crítica sobre o meio o qual esse aluno está inserido.

Jesus (2011) traz a reflexão em torno da pedagogia da alternância desenvolvida em sistema de internato em uma Escolas Família Agrícola (EFAs), e regressam a sua comunidade. Neste trabalho foram observados os Plano de Estudos que seriam o levantamento de dados concretos e vivenciados pelos educandos, "O Projeto tem como foco o melhoramento técnico da propriedade".

Para o autor, a alternância ajuda o aluno a conhecer e valorizar o seu modo de vida, a cultura local e despertar a consciência crítica, mas tecem observações quanto aos profissionais:

> [...] precisam melhorar a formação dos professores [...]encontram muitas dificuldades na prática do ensino da Pedagogia da Alternância e ao mesmo tempo fortalecer a educação profissional de técnico em agropecuária (JESUS, 2011, p. 14).

Percebemos que a proposta tem proximidade ao campo, mas é pensada nas secretarias e desconsideram a necessidade de uma formação direcionada a interculturalidade recaindo sobre o professor a busca por adaptar-se ou o descrédito da proposta.

Mello e Souza (2013) trazem uma investigação referenciada pela perspectiva da análise de conteúdo do material didático direcionado à Escola Ativa que é um programa que busca melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo. Os Cadernos de Ensino-Aprendizagem possuem Atividades Básicas (A), Atividades Práticas (B) e Atividades de Aplicação e Compromisso (C).

Foi observado que os livros são bastante ilustrados e auto formativos, contudo, ressalta que de modo geral a forma como o homem do campo é apresentada se mostra “de modo estereotipado” e os cadernos de português não estão relacionados ao contexto de vida das crianças do meio rural. Dessa forma, os autores sugerem a reformulação dos materiais para melhor atender ao povo do campo, o que evidencia a necessidade de mudanças conceituais sobre o campo e seus modos de vida, trabalho e importância social.

Alves *et al.* (2017), em sua pesquisa com estudantes do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Roraima se propõem a analisar as contribuições da oralidade para educação do campo. "Ao recontar uma história, estória ou conto popular, é dada ao aluno a possibilidade de confrontar valores de temporalidades" ainda segundo os autores a oralidade é uma ferramenta que desperta o interesse sobre a realidade brasileira, contribuindo para a compreensão de conteúdos de história, geografia e sociologia, literatura etc.

O uso da oralidade promove o compartilhamento de saberes na escola e para além do espaço escolar, mas enfatiza o papel fundante do professor nesse processo, aos professores recai o papel de associar interdisciplinarmente as vivências das proposições pedagógicas para que aconteça um ensino significativo.

A pesquisa de Sousa *et al.* (2016), foi desenvolvida sob os fazeres pedagógicos de monitores do Ensino Médio/Técnico Profissionalizante em uma EFA do Espírito Santo, sob os Temas Geradores e seus princípios. Os mesmos apontaram que as diferenças regionais exigem uma adequação do profissional ao ambiente e à cultura escolar histórica, para que as práticas se apropriem da realidade e sirvam de base aos novos saberes, demonstraram ainda certa preocupação com os princípios pedagógicos e metodológicos da alternância e sua aplicabilidade pelos profissionais envolvidos.

A investigação apresentada no artigo de Santos e Moura (2020), versa sobre o ensino de Ciências, de maneira contextualizada, e mostrou que o uso de softwares educacionais e modelagem matemática promovem a ação do estudante no processo de aprender; relação entre saberes populares e conhecimento científico com mais autonomia em seus raciocínios e estimulam sua criatividade oferecendo informações e curiosidades sobre o assunto.

A investigação também ressalta que as práticas pedagógicas no ensino de ciências vêm diversificando-se por aqueles que estão se formando recentemente e demonstram que algumas universidades já se preocupam em abordagem intercultural em suas proposições pedagógicas.

Chagas e Pasuch (2016), pautam suas observações sob uma professora da turma multisseriada do ensino fundamental em Nova Canaã do Norte/MT e sobre suas práticas de leitura deleite e a escrita desenvolvidas numa linguagem real, natural, significativa e vivenciada. Ressaltam que "ainda existe uma distância entre o que está garantido na lei e a realidade das escolas", mas que o processo de aprendizado muito está relacionado pelo educando na percepção da existência de regras, na organização fomentadora das salas de aula, em práticas instigantes e na elaboração prévia de sequências didáticas, por nós compreendida como interligar os conteúdos trabalhados de forma coesa e com elementos do cotidiano infantil campesino.

Diante dos resultados obtidos na RSL, evidencia-se que dos 11 artigos encontrados, oito são concernentes às práticas de cunho ativo com proximidade intercultural e três de práticas sob viés tradicionais de ensino, sem qualquer proximidade com a realidade local, desenvolvidos em diferentes regiões do país.

É importante frisar que observamos que na região norte do Brasil, encontrou-se apenas um artigo com prática ativa e coerente ao ensino do campo. Contudo, este quantitativo é pequeno, se considerado o número de escolas do campo do estado no total de 7.050 estabelecimentos rurais (INEP, 2018), fato que chama atenção à necessidade de reformular as ações desta natureza para a região.

Sobre as práticas ativas e interculturais, são apontadas nos artigos de despertar o interesse, promovem a dialogicidade e colocam os educandos como agentes que articulam as realidades

locais, são descritas também mais suscetíveis à participação dos educandos. Na busca por dialogar com os saberes escolares aos tradicionais, para um atendimento mais adequado às populações campesinas dentro de seus espaços, é imprescindível a articulação do currículo ao trabalho, que por sua vez se relaciona diretamente às características da comunidade atendida, de seus saberes, costumes e cultura.

Mas os docentes foram preparados para tais tessituras interculturais? Diante dos artigos observados, as queixas mais recorrentes são as direcionadas às práticas docentes, em como os professores não conseguem realizar a interculturalidade nas diferentes áreas, ainda que já tenha sido modificado o currículo, o professor é a peça-chave dessa reformulação, é evidente que preparar esse docente também é dever do estado e também está previsto nos documentos norteadores, mas ainda não chegou ao campo dentro das regiões de atendimento rural.

A partir da aplicação do questionário, apresentamos os seguintes dados na Quadro 3, com as perguntas seguidas dos percentuais obtidos em cada uma das respostas classificadas em SIM, PARCIAL e NÃO, de seus respectivos percentuais apontados no questionário semiestruturado por professores da educação básica do campo paraense.

Observa-se que aqueles que tiveram contato, ainda que parcialmente, retrataram um quantitativo bem significativo, o que demonstra que a preocupação em apresentar aos futuros docentes a relevância de apresentar os conteúdos de forma dinâmica e engajadora já é discutida nas academias. As demais questões suscitaram em busca de compreender as possíveis problemáticas da falta de contato com a abordagem intercultural e tudo o que isso engloba.

Quadro 3 - Perguntas e Respostas do questionário semiestruturado

Nº	PERGUNTAS	SIM	PARCIAL	NÃO
1	Durante a graduação você teve acesso a metodologias ativas ou diferenciadas para o ensino?	47,1%	30%	22,9%
2	Na graduação recebeu alguma instrução sobre o ensino do campo?	32,9%	21,4%	45,7%
3	Nas instituições de atuação receberam alguma formação para esse fim?	37,7%	X	62,3%
4	A instituição de atuação estimula o uso de práticas metodológicas diferenciadas?	71%	X	29%
5	Você faz uso de práticas ativas?	81,2%	X	18,8%

Fonte: Elaboração própria.

Conforme a pergunta 2, 45,7% não receberam qualquer informação sobre as singularidades para ensino do campo, importante salientar em Costa e Batista (2021, p. 5), que "A Educação do Campo tem como intencionalidade a formação humana, tendo como finalidade a autonomia e a libertação", mas para que isso ocorra é fundamental que os profissionais sejam preparados para aguçar nos seus alunos essa educação libertadora, e que o alunos sintam-se atendidos pela proposta educativa, cabe às universidades essa iniciação.

E quando isso não acontece? "Verifica-se, assim, que os povos do campo continuam à mercê de uma política excludente e seletiva, que não garante a todos o direito de aprender" (SENRA; VILELA, 2020), isto é, ao negar aos profissionais que atenderão a população do campo o conhecimento basilar de seus saberes, identidade e cultura é reafirmada a exclusão como um ato irresponsável, considerando que um quinto da população do país encontra-se na zona rural, somando 32 milhões de pessoas (INEP,

2010). Isto significa negar ensino de qualidade e ferir com o direito dos profissionais da educação.

Se compararmos os dados das questões 1 e 2, em que o número de graduados que não teve acesso às práticas ativas se mostra menor em comparação àqueles que não receberam informações sobre educação do campo, somente 22,9% faz-nos refletir sobre a invisibilidade das lutas campesinas em se apresentar novas metodologias seja menos relevante do que ensinar sobre as diversas culturas e suas singularidades, como sugeridos em Costa e Batista (2021). É fundamental que o currículo da escola do campo contribua para a formação de uma memória histórica das lutas, da resistência, da identidade, dos processos produtivos, do trabalho no campo; todas essas temáticas trabalhadas de forma interdisciplinar, apoiada na pesquisa como princípio educativo (COSTA; BATISTA, 2021, p. 9).

Diante da possibilidade de que professores não tivessem recebido em sua formação inicial informações referentes à educação do campo, buscou-se saber se nas instituições de atuação receberam alguma formação para esse fim. As respostas estão na pergunta 3 da tabela 3.

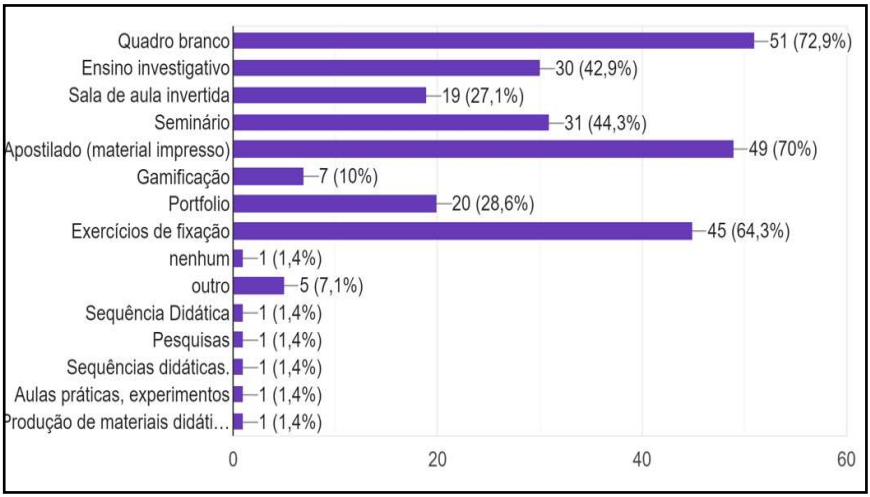
Nesta, entende-se que é solicitado a 62,3% dos docentes que apliquem práticas mais concernentes à vivência local, sem maiores explicações de como viabilizar o processo, recaindo sob o docente a inquietação e responsabilidade de adequar-se, o que nos inquieta a futuras pesquisas em o que poder público tem em suas propostas de políticas públicas que venham a mudar essa situação, uma vez que é dever do Estado a formação continuada prevista na LDB.

Quando indagados como seriam essas formações descreveram que seria de forma extraoficial, com a criação de sequências didáticas ou mesmo que os próprios professores buscassem produzir o material conforme considerasse pertinente à

disciplina, sem grande explicação de quais práticas e necessidades de suas comunidades ou ainda uma cartografia mais adequada, uma vez que os professores não são oriundos das comunidades que atuam.

Ainda na Tabela 3, observando a pergunta número 4, trazemos o questionamento se a instituição estimulava o uso de práticas metodológicas diferenciadas. O que observamos é que a cobrança/estímulo de práticas diferenciadas das tradicionais são estimuladas nas instituições apesar de não oferecerem formação adequada, espera-se que o professor as utilize.

Gráfico 1- Práticas docentes



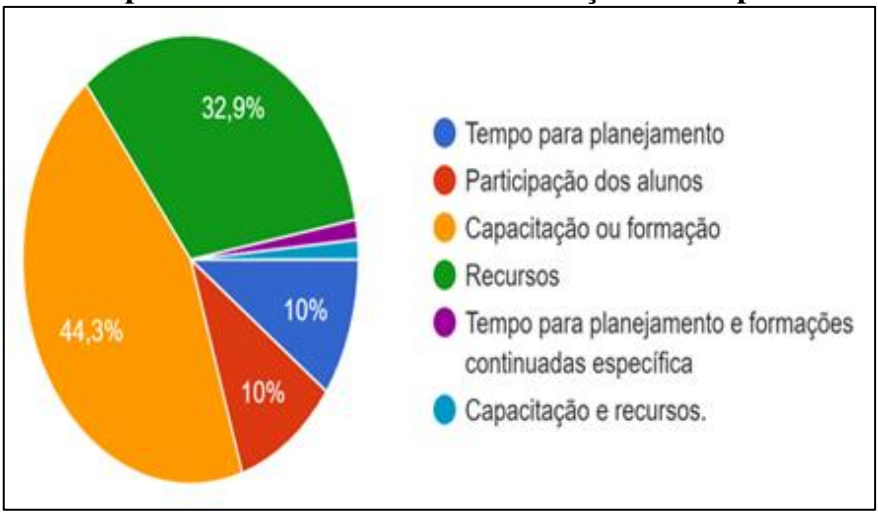
Fonte: Elaboração própria.

Quanto ao questionamento se o docente fazia uso de práticas ativas, de acordo com os dados da pergunta 5, na tabela 3, percebemos que 81,29% dos docentes utilizam metodologias ativas em suas aulas, enquanto 18,2% não fazem uso. É importante

apresentar conjuntamente à análise dessa questão a seguinte que se refere às diversas práticas pedagógicas e a necessidade da interculturalidade no processo de formação do profissional da educação. Observa-se no gráfico 1 os resultados sobre as práticas mais utilizadas pelos docentes.

As análises sugerem que as práticas ativas são pouco utilizadas nas aulas de educação do campo como apontam os dados, ainda que a maioria tenha assinalado que na graduação tiveram acesso e utilizam dessas práticas a partir das respostas observamos que realmente não as utilizam. O que nos propõe que "as mudanças concretas" somente acontecerão se postas em prática (NÓVOA, 2013, p. 201). Outro item abordado na pesquisa foram as possíveis dificuldades apontadas pelos docentes referentes às práticas ativas, conforme Gráfico 2.

Gráfico 2 - Quais as dificuldades de utilização de práticas ativas nas aulas de educação do campo?



Fonte: Elaboração própria.

A ausência de capacitação e de recursos foi apontada como fator principal da ausência de aulas mais práticas e ativas, ambas podem ser compreendidas como ausência de políticas públicas que atendam às demandas necessárias para aulas mais dinâmicas e que acabam por recair aos bolsos dos docentes, um patrocínio da mão do próprio trabalhador para aquele que deseja diversificar as aulas, e a desobediência ao § 1º do Art. 62 da LDB define que:

> [...] a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério (BRASIL, 2002).

Dados convergentes ao censo do INEP que aponta que:

> Em relação à infraestrutura, ao avaliar a disponibilidade de biblioteca ou sala de leitura nas escolas, um recurso pedagógico essencial para o aprendizado dos alunos, percebe-se que esse recurso é menos encontrado nas Regiões Norte e Nordeste do País (INEP, 2018, p. 49).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo evidencia o quanto é escasso o material voltado ao relato de práticas de sala na educação básica e que os poucos trabalhos encontrados apresentam viés de práticas ativas e interculturais ainda suscintos de práticas realmente voltadas à realidade do campo e com apropriação desses conceitos consolidados nas práticas docente, comumente apontam docentes

cheios de dúvidas e apreensões, mas ainda em sua maioria requer uma revisão mais assertiva e delimitada dessa iniciativa, pois a educação do campo não pode ser negligenciada com propostas que não fomentam o senso de pertencimento, territorialidade e desenvolva expertises emancipatórias.

As aulas que abordaram conceitos do campo aconteciam nas EFAS ou em Institutos Federais que têm mais recursos para aulas práticas, como observação de criação de gado e produção de leite dentro do próprio campus, estas instituições possibilitam também experienciar projetos de releitura e escrita em bibliotecas, pois têm disponíveis recursos didáticos e materiais pedagógicos, diferentes das escolas municipais e estaduais que atendem o estado do Pará em que os professores respondentes se deparam com a falta de materiais básicos para aulas mais diferenciadas como cartolinas e mesmo papel para impressão, isto salienta o quanto a estrutura também interfere na construção de aulas mais dinâmicas no processo de ensino-aprendizagem.

Em relação ao currículo, para que as aulas não fiquem descontextualizadas da prática e nem meras repetidoras de materiais da cidade, é fundamental que as instituições promovam formações pedagógicas com os docentes, a fim de aproximar as práticas do que se espera daquele currículo e de possíveis adaptações que insurgem no caminho, assim como também é necessário pensar em fazeres que agucem a curiosidade do educando e caso não dominem essa expertise, busquem por soluções para democratizar o ensino tornando-o significativo.

Informalmente, a dificuldade de formação nas próprias comunidades do campo foi suscitada, o que merece nossas futuras pesquisas em saber se aplicar formações dentro das comunidades culminará em maiores recorrências de práticas ativas também em sala de aula, e se isto contribuirá de alguma forma para mudanças concretas das práticas pedagógicas.

Os objetivos traçados nesta pesquisa, em refletir sobre as práticas docentes e seus enlaces com a educação do campo, apontam que as dificuldades emergem das lacunas e das fragilidades de conhecimento propostos desde a graduação, momento no qual o discente está em formação inicial e se apresenta aberto ao que lhes for proposto.

O que emana mudanças urgentes no currículo das licenciaturas das diferentes áreas do conhecimento, tanto para exploração democrática e significativa sobre práticas ativas como para inserção de debates interculturais, contextualização histórica do campo e ainda do fomento de políticas públicas que deem suporte aos professores do campo, com materiais e formações que possibilitem, a quem não teve acesso na graduação, ampliar seus sabres.

Negar o saber sobre práticas mais condizentes ao homem do campo é negar as premissas dos documentos que regem a educação do campo, fere com os direitos subjetivos desses sujeitos e promove o desenraizamento do sujeito. A escola precisa ser percebida como símbolo de resistência e de pertencimento, essas mudanças precisam emergir da base que forma esses profissionais para ampliarmos os debates e as formações e as mudanças comecem a refletir em práticas mais engajadoras e participativas no chão da sala de aula também do campo.

Diante da ausência de resultados voltados às séries iniciais, sugerem-se futuras pesquisas para saber se diante do viés interdisciplinar da formação do pedagogo, esta daria subsídios a práticas pedagógicas interculturais. Estudos dessa natureza mostram-se pertinentes para discussão e desdobramentos didáticos em diferentes níveis e modalidades sob a interculturalidade.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, P. C. A.; NEVES, G. F. "No tear da memória, travessias de história da luta do campo no cordel: educar a juventude em direitos humanos". **Holos**, vol. 3, n. 176, 2017.

ARAÚJO, S. R. M. **Escola para o trabalho escola para a vida**: o caso da Escola Família Agrícola de Angical–Bahia (Dissertação de Mestrado em Educação e Contemporaneidade). Salvador: UNEB, 2005.

BIOLCHINI, J. *et al*. **Systematic review in software engineering. Technical report, RT–ES 679/05**. Rio de Janeiro: COOPE/UFRJ/PESC, 2005.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 10/10/2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10/10/2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10/10/2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução CNE/CEB 1/2002**. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10/10/2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução CNE/CEB/2/2008**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10/10/2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Educação do Campo**: marcos normativos. Brasília: SECADI, 2012

CALDART, R. S. "A Escola do campo em movimento: Coletivo Nacional de Educação do MST e Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA) Brasil". **Currículo sem Fronteiras**, vol. 31, n. 1, 2003.

CANDAU, V. M. F. "Cotidiano escolar e cultura (s): encontro e desencontros". *In*: CANDAU, V. M. (org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CANDAU, V. M. F. **Educação intercultural na América Latina**: Entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

CANDAU, V. M. F. "Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos". **Educação e Sociedade**, vol. 33, n. 118, 2012.

CHAGAS, R.R; PASUSH, J. "Práticas pedagógicas na alfabetização de uma turma multisseriada no campo". **Revista Eventos Pedagógicos**, vol. 7, n. 3, 2016.

COSTA, L. M.; BATISTA, M. S. X. "O currículo na perspectiva da educação do campo: contraponto às políticas curriculares hegemônicas". **Revista Espaço do Currículo**, vol. 14, n. 2, 2021.

FLEURI, R. M., COSTA, M. C. V. **Travessia**: questões e perspectivas da pesquisa em educação popular. Ijuí: Unijuí, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GONÇALVES, R. A. C. *et al*. "Educação do campo e oralidade: contribuições dos contos populares nas escolas do campo". **Revista Intersaberes**, vol. 12, n. 26, 2017.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico**: Censo da Educação Básica 2018. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: < https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 10/10/2021.

JESUS, J. N. D. "A pedagogia da alternância e o debate da educação no/do campo no estado de Goiás". **Revista Nera**, n. 18, 2012.

MELO, A. D.; SOUZA, S. C. "Educação do campo e o programa escola ativa: elementos históricos, conceituais e pedagógicos". **Holos**, vol. 2, n. 178, 2013.

NÓVOA, A. "Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo de formação de professores". *In*: GATTI, B, A. (org.). **Por uma política de formação de professores**. São Paulo: Editora da UNESP, 2013.

PASUCH, J.; CHAGAS, R. R. "Práticas pedagógicas na alfabetização de uma turma multiseriadas no campo". **Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino**, vol. 4, n. 3, 2020.

PIRES, L. S. "Função do 1º Grau em Narrativas de Produtores de leite bovino". **Revista Latinoamericana de Etnomatemática**

Perspectivas Socioculturales de la Educación Matemática, vol. 12, n. 4, 2020.

SANTOS, G. S.; MOURA, A. C. O. S. "Práticas pedagógicas que articulam a educação do campo com o ensino de ciências: uma revisão das publicações da revista brasileira de educação do campo". **Revista Ciências e Ideias**, vol. 11, n. 2, 2020.

SANTOS, L. R.; CHAGAS, P. C. D. M. "Ensino de filosofia e EJA: contextualização histórica e desafios da contemporaneidade". **Holos**, vol. 4, n. 182, 2011.

SENA, R. E. F.; VILELA, E. S. M. "Educação do campo e currículo: território em disputa em uma escola de Campo Novo do Parecis-MT". **Revista Espaço do Currículo,** vol. 13, n. 3, 2020.

SILVA, C. D. *et al*. "A retextualização no gênero Caderno da Realidade na Pedagogia da Alternância". **Acta Scientiarum: Language and Culture**, vol. 37, n. 4, 2015.

SOUSA, A. P. F. *et al*. "Práticas pedagógicas: interações, desafios e possibilidades no cotidiano de uma Escola Família Agrícola". **Revista Brasileira de Educação do Campo**, vol. 1, n. 2, 2016.

ZANLORENZI, M. A.; OLIVEIRA, A. M. "Educação Matemática em territórios contestados: um currículo diferenciado para as ilhas do litoral do Paraná". **Educação Matemática Pesquisa: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática**, vol. 19, n. 3, 2017.

CAPÍTULO 2

Formação Pós-Graduada para a Educação do Campo e Construção da Consciência Crítica do Professor

FORMAÇÃO PÓS-GRADUADA PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO E CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA DO PROFESSOR

Fabiana Lúcia Barbosa Damascena

Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho

Visto a importância da função social do professor como potencializador da educação e seu papel humanizador na escola, há que se pensar sua formação pós-graduada no âmbito da educação do campo e prepará-lo numa perspectiva crítica. Essa formação instrumentalizará o professor para lidar com as especificidades culturais do campo e, ao mesmo tempo, para socializar conhecimentos humano-genéricos essenciais para a construção da consciência crítica dos seus alunos para além da sua conscientização sobre a sua condição de vida no campo.

Criar condições para a formação da consciência crítica dos alunos é formá-los para compreenderem a totalidade social e seu papel na transformação da sociedade. Neste trabalho de pesquisa visamos o acompanhamento do curso de pós- graduação lato senso intitulado de "Educação, Trabalho e Saúde Ambiental: Análise crítica do território do agrohidronegócio no pontal do Paranapanema" e discutimos o processo de construção da consciência crítica dos sujeitos participantes (professores de escolas do campo) para identificarmos os desdobramentos dessa formação na concepção de educação e nas práticas pedagógicas realizadas nas escolas em que atuam no Pontal do Paranapanema/SP.

Este artigo originou-se de uma pesquisa de mestrado desenvolvida junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da

UNESP-Presidente Prudente, a qual discutiu a importância da participação de professores em um curso de pós-graduação lato senso que priorizou a discussão de questões relativas ao desenvolvimento do Agrohidronegócio na região do Pontal do Paranapanema/SP e as implicações na vida das pessoas que residem e trabalham na região, especificamente das famílias de assentados da reforma agrária, principalmente no que se refere às condições de vida, trabalho, saúde e educação desses sujeitos e sobre as condições de preservação do meio ambiente da região.

Nossa preocupação, então, relacionada à compreensão da importância de um processo de formação pós-graduada de natureza crítica para professores que atuam em escolas de assentamentos rurais da região do Pontal do Paranapanema/SP, buscou desvelar os desdobramentos desse processo no que tange às práticas pedagógicas dos sujeitos (professores) em sala de aula e sobre a instrumentalização teórico-prática junto aos alunos, para que os mesmos possam compreender criticamente a realidade nos assentamentos e assim, ao lado dos seus professores e outros educadores da escola, pensar e construir possibilidades de intervenção na realidade com objetivo de transformá-la.

É por conta dessa preocupação e objetivos que entendemos ser necessário o trabalho de construção da consciência crítica dos professores de escolas do campo, por meio da apropriação de conhecimentos de natureza crítica, para que eles criem possibilidades em suas disciplinas na escola para o desenvolvimento da consciência crítica dos seus alunos.

Para que esse processo aconteça de fato na escola, torna-se necessário a apropriação de conhecimentos pedagógicos e psicológicos de natureza crítica, assim como, de conhecimentos científicos produzidos na região em que se encontra a escola, como elementos essenciais do processo de aprendizagem e desenvolvimento numa direção consciente e crítica, desde os

professores ao longo do curso de pós-graduação lato senso, como também os seus alunos nas escolas por meio de uma prática pedagógica inovadora que socialize os conhecimentos adquiridos durante o curso realizado.

TRABALHO, ESCOLA, TRABALHO EDUCATIVO E CONSTRUÇÃO DE CONSCIÊNCIA CRÍTICA

Temos claro que o ser humano é o único indivíduo capaz de se comunicar por meio da linguagem de significados sociais, fator essencial para o desenvolvimento do seu psiquismo de forma geral e da sua consciência em específico conforme afirma Leontiev (1978); situação que implica enfatizar a importância da educação no processo ontológico de constituição da humanidade em cada representante da espécie humana que vive em sociedade.

É importante salientar que os seres humanos aprenderam a pensar por constituírem-se no seio da sociedade humana, participando ativamente das relações sociais, tornando-se sujeitos humanizados, pois é nesse processo que são construídos a linguagem, os pensamentos, sentimentos, consciência e a personalidade humana (LEONTIEV, 1978).

No século passado, pouco após o aparecimento do livro de Charles Darwin 'A Origem das espécies', F. Engels, sustentando a ideia de uma origem animal do homem, mostrava ao mesmo tempo que o ser humano, sujeito profundamente distinto dos seus antepassados animais, teve seu processo de hominização resultante da vida em sociedade organizada na base do trabalho. Esta passagem de animal a homem modificou a natureza humana e marcou o início de um desenvolvimento que estava, e ainda está submetido não mais

às leis biológicas, mas às leis sócio- históricas, reitera Leontiev (1978, p. 262).

Na mesma esfera de reflexão, Luria (1991, p. 75), afirma que atividade consciente do ser humano se dá nos processos histórico-sociais que envolvem o trabalho social, o emprego de instrumentos e o surgimento da linguagem e reitera que:

> [...] as raízes do surgimento da atividade consciente do homem não devem ser procuradas nas peculiaridades da alma e nem no íntimo do organismo humano, mas sim, nas condições sociais de vida historicamente formadas.

Imprimindo, assim, um caráter histórico-social ao processo de desenvolvimento da consciência humana. A compreensão é notória, ou seja, as características que diferenciam o ser humano dos animais possibilitadas pelo trabalho, utilização de instrumentos e linguagem de significados sociais, é a capacidade de antever em pensamento suas ações e projetar/representar mentalmente os objetos a serem produzidos.

Podemos afirmar que a linguagem de significados constituída por signos culturais engendrados na prática social entre os seres humanos, cria as condições para a construção e transmissão de pensamentos, engendrando processos de formação de novas funções psíquicas e, ao mesmo tempo, garante a transmissão de conhecimentos para as novas gerações e para a humanidade como um todo.

Desta forma, podemos afirmar que a essência humana se encontra no trabalho como intercâmbio entre o homem e a natureza, sendo que nesse processo são produzidos objetos culturais, linguagem, pensamentos, sentimentos e a consciência humana. Essa

compreensão refere-se ao humanismo presente na teoria marxiana, como nos lembram Tanamachi e Viotto Filho (2012), pois é Marx quem afirma o trabalho como uma atividade vital e mediadora do processo de humanização, considerando que é nesse processo que os seres humanos transformam a natureza e a si mesmos, engendrando a construção da sociedade e da humanidade nos seres humanos.

Logo, ao pensarmos no processo formativo dos seres humanos, podemos afirmar a partir dos pressupostos da Teoria histórico-cultural e Pedagogia histórico-crítica, que é por meio do trabalho educativo, engendrado na trama dos signos e seus significados sociais transmitidos por meio da linguagem, que cada sujeito humano estruturará seus pensamentos, sentimentos e consciência, sendo que a educação de forma geral e a escolar em específico tornam-se essenciais nesse processo.

Ao nos referirmos ao conceito de educação, nos vem à mente a representação de uma escola material, física e, certamente, a escola é espaço primordial de formação, no entanto, devemos nos atentar não exclusivamente à estrutura material da escola, mas, sobretudo, ao seu potencial de desenvolver no aluno possibilidades humanizadoras imateriais e presentes nos conhecimentos, notadamente nos conhecimentos científicos e outros objetos culturais imateriais humano-genéricos tais como as artes, a história, a filosofia (DUARTE, 1993).

No bojo dessa reflexão encontra-se a escola e a educação escolar nela implementada pois, podemos até viver sem escola, mas não conseguiremos avançar na apropriação dos conhecimentos científicos sem ela, pois a escola trata daquilo que é essencial para o processo de construção de nossa consciência, a socialização dos objetos culturais mais desenvolvidos que a humanidade já produziu, sendo essa a sua função social.

Considerando as palavras de Saviani (2000), salientamos que não bastam a Doxa e a Sofia em nossas vidas. Para desenvolvermos nossas funções psicológicas superiores de forma mais ampla e complexa necessitamos da Episteme, uma forma de conhecimento mais elaborado encontrado na escola. O autor afirma que:

> Ora, a opinião cotidiana, o conhecimento do dia-dia, os palpites, não justificam a existência da escola. Do mesmo modo, a sabedoria baseada na experiência de vida dispensa a experiência escolar. Existem falas cotidianas que não valorizam a educação escolar, tais como "mais vale a prática do que a gramática", "as crianças aprendem apesar da escola", no entanto, é a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola (SAVIANI, 2000, p. 19).

O acesso ao conhecimento sistematizado se dá por meio da educação que se apresenta nas escolas que se efetiva por meio de um trabalho educativo crítico e libertador das consciências humanas e não do trabalho alienado e alienante tal como aquele realizado pelos operários nas fábricas; um trabalho que ao invés de libertar as consciências as escraviza.

Há que se enfatizar que o trabalho vital se constitui como um movimento de aprendizagem e humanização, entretanto essa humanização não é dada gratuitamente ao ser humano, mas é por ele construída nas relações vitais estabelecidas com a natureza e com os outros seres humanos em sociedade. Logo, por ser produto da construção de muitos seres humanos, a humanização é histórica e síntese de relações sociais e apropriações culturais, fato essencial para a valorização da educação escolar.

O acesso à escola vem de um processo de luta libertadora, pois segundo Saviani (1987), em sua obra "Escola e Democracia", a escola em sua origem foi pensada para poucos, advinda do Grego "*Skole*", que significa lugar do ócio, a escola era voltada para aqueles que tinham tempo livre, normalmente os filhos dos detentores do poder e proprietários de terra, sujeitos que não precisavam trabalhar. Embora pensada para aqueles que detém o poder econômico e político, a história também mostra a luta dos trabalhadores para o acesso a escola como forma de libertação da opressão, como demonstra Manacorda (2006).

Assim, a escola, desde as suas origens, tem vivenciado as vicissitudes do processo histórico e cultural e tem se transformado ao longo do tempo. Nesse movimento, diferentes pedagogias se apresentam na escola, desde as mais tradicionais e conservadoras, como também as pragmáticas e tecnicistas e as populares, progressistas e críticas tem ocupado o seu lugar, fato histórico que explica a relação íntima entre a educação escolar e o processo de transformação do modo de produção social, do conhecimento filosófico e científico, assim como das relações sociais e humanas.

Duarte e Saviani (2015), enfatizam a formação humana através da obra de Marx impressa nos 'Manuscritos econômico-filosóficos de 1844' e afirmam que "a formação humana é analisada na relação entre o processo histórico de objetivação do gênero humano e a vida do indivíduo como um ser social".

Nesse sentido, a apropriação dos bens culturais construídos pelo gênero humano torna- se essencial à formação dos indivíduos, no entanto, na sociedade capitalista há um descompasso entre o desenvolvimento no gênero humano e o desenvolvimento do indivíduo, pois, por conta da alienação, a maioria dos indivíduos não consegue se apropriar significativamente daquilo tudo que a humanidade já produziu, fato que compromete o seu processo de humanização, tal como afirma Duarte (1993).

Visto que o trabalho é essencial para a formação do ser humano e para a sociabilidade, deve- se na escola, realizar um trabalho educativo de natureza dialética, que compreenda os indivíduos em movimento histórico-social e engendre o 'vir a ser' desses sujeitos, não se prendendo ao 'ser' (OLIVEIRA, 1996). O 'ser' apresenta-se no cotidiano dos indivíduos e o 'dever-se' avança na direção das objetivações humano-genéricas, ou seja, na direção daquilo que há de melhor que a humanidade já produziu, pois esse é o processo pleno de desenvolvimento e humanização que garante a apropriação das objetivações produzidas pelo gênero humano (DUARTE, 1993).

Como é notório, somente nos tornamos membros do gênero humano por meio do trabalho, fato que viabiliza o processo de autoconstrução humana. Nesse movimento dialético temos o que chamamos de salto ontológico, como afirma Lukács (2018b, p. 46), em que no processo coletivo de transformação da natureza e construção de conhecimento, o ser humano conquista a condição de ser social, ou seja, faz a passagem de ser orgânico para um ser social, processo ontológico humanizador e imanente ao trabalho social.

Rossi (2018, p. 39), respaldado na visão Luckacsiana, afirma que é o trabalho "a única categoria que funda o ser social, cabendo-lhe a função social de produção dos meios de produção e subsistência indispensáveis às necessidades humanas". Para o autor, essas características do trabalho devem ser compreendidas e valorizadas na escola, pois garantem uma compreensão dialética e histórica do ser humano e da educação. É na escola que o trabalho educativo do professor possibilita aos alunos o acesso e apropriação das objetivações mais e melhor desenvolvidas pela humanidade e ligadas à ciência, filosofia, as artes e outras objetivações genéricas construídas pela humanidade.

Em concordância com Marx (2007), reiteramos que o trabalho é a atividade que assegura a vida pois, é no processo de

trabalho que os indivíduos transformam a natureza, se comunicam e incorporam funções sociais, se apropriam de diferentes conhecimentos oriundos do processo histórico de vida em sociedade e acesso a universalidade. Como esclarece Rossi (2018), ao superar a perspectiva idealista de trabalho presente em Hegel, o materialismo histórico e dialético de Marx e Engels apresenta a importância do trabalho vital e esclarece que sob o capitalismo é o trabalho alienado que permeia as relações sociais, o qual precisa ser superado para se conquistar a verdadeira humanização dos seres humanos.

Enfim, o trabalho é a categoria fundante do ser humano e o trabalho educativo escolar apresenta-se essencial nesse processo, pois nenhum indivíduo se educa e se humaniza sozinho. A escola e o professor são imprescindíveis nesse processo de humanização e superação do trabalho alienado pois, nas palavras de Saviani (2000, p. 15) "O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens".

Na mesma direção histórico-social e crítica Oliveira (1996) afirma que o ser humano "vai se tornando cada vez mais humano, à medida que vai se apropriando dos objetos (materiais e simbólicos), construídos pela humanidade e torna esses objetos 'órgãos de sua individualidade'". Nesse sentido, portanto, é impossível pensar em desenvolvimento humano e social sem a valorização e realização da vida social em comunidade, como afirma Heller (2000), pois a comunidade é o espaço de convivência e humanização.

Marx oferece reflexão importante ao enfatizar a relação entre conhecimento e trabalho no processo de construção da consciência ao afirmar que "não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência" (MARX, 2008, p. 47 *apud* ROSSI, 2018, p. 36). Nesse sentido, a educação precisa ser vista como um trabalho vital e o educador crítico deve compreender as realidades e as necessidades

da classe trabalhadora e dos filhos dessa classe, para produzir uma educação que transforme as consciências numa direção crítica e com vistas à transformação da sociedade capitalista.

A atividade educativa do professor, o ato de ensinar na escola possui uma natureza pedagógica que está relacionada ao processo de aprendizagem, desenvolvimento e formação da humanidade nos alunos. Esse processo ontológico relaciona-se à transmissão de conhecimentos humano genéricos essenciais para a formação e humanização dos indivíduos. A docência representa uma forma de trabalho imaterial sobre o ser humano aluno, uma atividade compreendida como trabalho interativo e relacionado ao conhecimento, pois o professor relaciona-se face a face com os alunos afim de possibilitar-lhes aprendizagem e desenvolvimento (TARDIF, LESSARD, 2005).

Ao discutirmos uma educação crítica no Brasil, torna-se importante salientar que desde a década de 1960, Paulo Freire sob o enfoque da sociologia compreensiva e da filosofia existencialista cristã, propõe um método de alfabetização e conscientização dialógico de natureza crítica e propõe uma educação como forma de libertação da opressão e configurada como um ato político.

Para o autor, a neutralidade política no trabalho educativo torna-se uma cilada, tal como a proposta da 'escola sem partido', propalada e evidenciada para a educação dos jovens ao longo e após o golpe e impeachment contra a Presidenta Dilma Roussef em 2016. Torna-se importante lembrar que, segundo Freire (1989, p. 15), o mito da neutralidade da educação leva à negação da natureza política do processo educativo e torna o trabalho do professor um quefazer qualquer, esvaziando a educação da criticidade. Para o autor "é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político".

Dada a grande influência da Teoria Paulo Freireana no interior dos movimentos sociais e da educação do campo ao discutir o processo de conscientização dos indivíduos oprimidos, torna-se importante esclarecer o conceito de consciência crítica em Freire (1983). O autor afirma, "a consciência crítica é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica, nas suas correlações causais e circunstanciais", contrapondo-a à consciência ingênua, definida como a consciência que "se crê superior aos fatos, dominando-os de fora e, por isso, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agradar" (FREIRE, 1983, p. 105).

Freire ainda define uma terceira forma de consciência que chama de consciência mágica, aquela que "não chega a acreditar-se superior aos fatos, dominando-os de fora, nem se julga livre para entendê-los como melhor lhe agradar, simplesmente os capta, emprestando-lhes um poder superior, e a que tem de submeter-se com docilidade" e reitera o autor, "Por isso é que é próprio da consciência crítica a sua integração com a realidade, enquanto que dá ingênua o próprio é a superposição à realidade" (FREIRE, 1983, p. 105-106).

Embora Paulo Freire tenha sua importância histórica, sobretudo no que se refere ao processo de conscientização dos sujeitos populares e oprimidos e presentes no interior dos movimentos sociais, para a nossa pesquisa assumimos o conceito de crítica presente na Pedagogia histórico- crítica. A crítica torna-se o instrumento de leitura radical e transformadora da realidade e feita pelos sujeitos a partir da apropriação de conceitos oriundos de conhecimentos críticos presentes na filosofia e nas ciências sociais e humanas de base marxista, cujo objetivo é desvelar as múltiplas determinações dos fenômenos presentes na totalidade social, tendo como finalidade a transformação e superação da sociedade alienada.

A base de reflexão sobre a consciência crítica defendida pela Pedagogia histórico-crítica ancora-se no materialismo histórico-

dialético, em clara distinção com os referenciais Freireanos ancorados na Filosofia existencialista, na Sociologia compreensiva e na percepção Fenomenológica da realidade objetiva, conforme indicado em Freire (1983; 1987).

Após esses parênteses para indicar as concepções de consciência crítica na Pedagogia Freireana e na Pedagogia histórico-crítica, torna-se importante salientar que ambas as pedagogias defendem a necessidade de transformação social por meio das práxis, inclusive Freire (1987), se referência em Marx para defender o conceito de práxis. Embora a coincidência de objetivos, os métodos e metodologias para a conquista desses objetivos diferenciam-se em ambas as teorias, tema que deixaremos para discutir num próximo artigo.

Na esteira de construção da crítica e consolidação de um trabalho educativo de natureza emancipatória, Dermeval Saviani, desde a década de 1980 no Brasil, sob o enfoque do materialismo histórico dialético de Marx, tem afirmado que uma teoria crítica da educação só poderia ser concebida do ponto de vista dos interesses das classes dominadas, ou seja, precisa colocar sobre "as mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado", tal como propõe a Pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2012, p. 30).

É no bojo dessa discussão e construção de uma escola crítica que se encontra a possibilidade da escola-comunidade, uma escola protagonizada pelos educadores e como um movimento social educativo desde o interior da escola atual, como defende Viotto Filho (2014; 2019). A escola- comunidade tal como concebida pelo autor, será local em que os sujeitos (educadores, estudantes e membros da sociedade civil) estabelecerão relações sociais e ético-políticas críticas, trocarão experiências e conhecimentos da realidade escolar e poderão se apropriar de conhecimentos humano-genéricos para construir uma práxis transformadora da realidade escolar.

Nesse processo, segundo o autor, tornar-se-á possível o desenvolvimento de uma forma de consciência crítica dirigida à totalidade social e não apenas ao contexto em que se encontram os indivíduos, constituindo-se, assim, uma visão mais ampla da sociedade na sua totalidade com vistas à sua transformação radical e construção de uma nova sociedade em que se estruture a hegemonia da classe trabalhadora e dos movimentos sociais populares.

A escola-comunidade na esteira das propostas práticas da Psicologia social-comunitária e respaldada teoricamente pela Teoria histórico-cultural e Pedagogia histórico-crítica, como defende Viotto Filho (2014; 2019), dispõe-se a ser crítica e democrática, lugar em que os sujeitos participantes do processo grupal escolar, liderados pelos educadores críticos e militantes em defesa da escola pública, poderão se auto organizar e construir atividades educativas emancipatórias na direção de um movimento social educativo que se configure como práxis social e educativa.

Nesse sentido, portanto, a escola-comunidade tal como defende Viotto Filho (2014; 2019) visará uma educação escolar humano-genérica e a construção de consciências críticas que engendrem práticas sociais transformadoras desde a escola e ampliem-se para a totalidade da sociedade capitalista, tendo em vista a superação e construção de uma sociedade não-alienada de natureza socialista.

Vale reiterar que esse papel de transformação social não cabe exclusivamente a educação escolar, obviamente, no entanto, defendemos que uma escola de natureza crítica tal como a escola-comunidade, poderá criar condições para a construção de consciências críticas por meio da apropriação dos conhecimentos humano-genéricos e, simultaneamente, para a compreensão e vivência da práxis crítica presente nos movimentos sociais populares que implementam a luta revolucionária voltada a transformação social.

A LUTA PELA TERRA NO PONTAL DO PARANAPANEMA E A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA DO CAMPO

Podemos pensar que a escola do campo se torna um modelo de comunidade, a qual ainda consegue garantir aos seus sujeitos, relações sociais humanizadoras e, sobretudo, acesso a conhecimentos essenciais para a vida consciente e digna no campo. Essa afirmação resulta das nossas ações e projetos de pesquisa-intervenção realizados em escolas na região do Pontal do Paranapanema/SP, assim como, de nosso contato com os professores de escolas do campo e sujeitos de nossa pesquisa que participaram do curso de pós-graduação lato senso oferecido pela UNESP e realizado no ano de 2019-20.

Atualmente há uma busca sobre práticas pedagógicas que visem uma formação docente de qualidade para os educadores que se encontram nas escolas públicas, pois são eles que irão transmitir e socializar os conhecimentos científicos diretamente para os alunos. Nesse sentido, o investimento na formação dos professores das escolas do campo torna-se crucial, sendo imprescindível ressaltar a importância e o papel do professor crítico e consciente para a efetivação de uma educação de qualidade. Podemos afirmar que não existe educação de qualidade sem professor de qualidade e para isso, estudar continuamente, assim como pesquisar e compreender a própria escola, torna-se vital para o professor.

A educação do campo nasce e é construída desde o campo pelos assentados, educadores e outros sujeitos com o sentimento de pertencimento de quem vive no campo e apresenta identidade territorial além disso, reconhecem, compreendem e respeitam as singularidades dos sujeitos do campo. Embora a escola do campo busque uma formação do indivíduo como sujeito atuante dentro da sua realidade, a maioria das escolas do Pontal do Paranapanema/SP

não apresentam um projeto político pedagógico pautado nas diretrizes da educação do campo especificamente.

É com o tempo e aos poucos que a educação do campo vai ganhando espaço nas políticas públicas por meio das lutas dos movimentos sociais, principalmente o 'Movimento dos Trabalhadores Sem-terra' (MST) que empunha a bandeira em defesa da educação e da escola do campo ao lado da luta pelo direito à terra e ao trabalho na terra. Diante desse cenário torna-se nosso papel ético-político como educadores, a defesa e valorização da educação e da escola do campo no processo de desenvolvimento humano e social, aliado a defesa da permanência dos filhos dos assentados em seus lotes e nas escolas do campo, as quais precisam garantir uma educação pública de qualidade e de natureza crítica para os sujeitos.

A valorização da educação e da escola do campo na região do Pontal do Paranapanema/SP configura-se por várias ações e dentre elas, o 'Seminário de educação do campo' é importante referência que ocorre a cada dois anos e organizado pelo MST e conta com a participação da UNESP-Presidente Prudente, dentre outros parceiros que visam conhecer e contribuir para a formação dos profissionais da educação do campo. O Seminário encontra-se em sua quarta edição e tem apresentado avanços importantes para pensarmos a educação e as práticas pedagógicas nas escolas do campo do Pontal do Paranapanema/SP.

Nossa defesa para a educação e as escolas do campo é que o conhecimento científico torne- se conteúdo indispensável e primordial do processo de formação dos alunos tal como defende a Pedagogia histórico-crítica, tendo em vista a construção de suas consciências numa direção crítica e transformadora da realidade, respeitando, obviamente, como ponto de partida, os conhecimentos populares advindos da vida e luta pela terra e no trabalho com a terra dos sujeitos participantes da escola.

No movimento de melhoria e desenvolvimento da educação e da escola do campo torna-se importante enfatizar o papel do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA); o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) e o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), todos veiculados ao Ministério da Educação e que tanto contribuíram para o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos com a educação e com as escolas do campo na região do Pontal do Paranapanema/SP.

O PRONERA surgiu em decorrência das discussões do I ENERA - Encontro Nacional de Educadores na Reforma Agrária, em 1997, como reconhecimento da necessidade de vencer o desafio de aumentar a escolarização das trabalhadoras e dos trabalhadores rurais. O então Ministério Extraordinário da Política Fundiária instituiu, por meio da Portaria nº 10/98, em 16 de abril de 1998, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, sendo incorporado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) em 2001, com a finalidade:

> Fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável (BRASIL, 2004, p. 17).

Dialogando assim com a realidade e as particularidades dos agricultores, como prevê as diretrizes curriculares especificas para a educação do campo, tendo em vista o disposto na Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996-LDB, na Lei nº 9.424 de 24 de dezembro de 1996 e na Lei nº10.172 de 9 de janeiro de 2001 que aprova o Plano

Nacional de Educação, assim como no Parecer CNE/CEB 36/2001, homologado em 12 de março de 2002, estabelece-se:

> Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais (...). Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (RESOLUÇÃO CNE/CEB.1 de 03/04/2002).

Assim, configuradas legalmente as características da escola do campo, o PRONERA cria as condições para outras políticas educacionais do campo, como o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) de 2007, pela iniciativa da então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD do Ministério da Educação.

Ao tomar como parceiras as Instituições Públicas de Ensino Superior, objetiva viabilizar a criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo a fim de promover a formação de educadores/as, por área de conhecimento, para atuarem junto às escolas do campo na educação básica.

O Programa foi implantado inicialmente na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e na Universidade Federal de Brasília (UNB). Além de uma política educacional para

as escolas do campo, havia a necessidade de formação de professores especializados na educação do campo como uma das ramificações da educação escolar. O estado de Minas Gerais é pioneiro em educação do campo e tem garantido aos professores de escolas do campo estudos e práticas condizentes com suas realidades.

Também o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), criado pelo Decreto nº 7.352 e instituído por meio da Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013, foi lançado pela então Presidente Dilma Rousseff, em março de 2012, tendo como propósito, oferecer apoio financeiro e técnico para viabilização de políticas públicas no campo. Segundo o documento, o PRONACAMPO é:

> Um conjunto de ações articuladas que asseguram a melhoria do ensino nas redes existentes, bem como, a formação dos professores, produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade na educação no campo em todas as etapas e modalidades (BRASIL, 2012, p. 04).

O programa estruturado sob quatro núcleos: Gestão e Práticas Pedagógicas, Formação de Professores, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica e Eixo Infraestrutura Física e Tecnológica, é o mais recente Programa educacional para o campo, no entanto, não vem recebendo apoio político do governo Bolsonaro.

No Estado de São Paulo, além de se pautar nas diretrizes curriculares sobre educação e em modelos de escolas do campo como de Minas Gerais e Espírito Santo, na pedagogia da alternância, temos a Escola de formação nacional Florestan Fernandes, que é uma escola criada pelo MST, um espaço de aprendizado voltado para a formação política de militantes dos movimentos sociais do Brasil

e de outros países. O nome da escola é uma homenagem ao sociólogo e político Florestan Fernandes, incentivador do trabalho coletivo e permanente defensor do ensino público, gratuito e de qualidade para todos.

A escola é fruto de uma construção coletiva e solidária entre os integrantes do MST e oferece cursos de diversas áreas para assentados aplicarem em sua comunidade. A escola possui parceria com universidades estaduais e federais e escolas técnicas, sendo os cursos de formação técnica ministrados pelo Instituto Técnico de Pesquisa e Reforma Agrária (ITERRA) e registrado no MEC.

Há que se evidenciar o papel da UNESP-Presidente Prudente, notadamente através do curso de graduação e pós-graduação em Geografia junto ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra do Pontal do Paranapanema/SP, oferecendo cursos de formação, realizando pesquisas e intervenções junto aos sujeitos assentados da Reforma Agrária, assim como proporcionando serviços de extensão à comunidade da região do Pontal do Paranapanema.

O curso de Especialização que originou nossa pesquisa de mestrado e consequentemente este artigo, foi resultado de Projeto Temático coordenado pelo Prof. Dr. Antonio Thomáz Junior e fomentado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

Em conjunto com educadores e acadêmicos em educação, vale ressaltar o papel do MST como um movimento social de fundamental importância para o desenvolvimento da Educação do Campo, sobretudo a sua ação no processo de conscientização dos seus militantes assentados no que se refere à defesa da escola do campo como espaço de formação imprescindível para o desenvolvimento da militância e da luta pela terra, educação, saúde, trabalho e preservação do meio ambiente.

Identificamos um expressivo movimento pedagógico no campo e reiteramos o quanto o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra é protagonista desse processo, sendo que a superação da educação e da escola "no" campo é notória e, em seu lugar, coloca-se a educação e a escola "do" campo, a qual estabelece uma relação visceral com os ideais do MST e seus militantes.

A escola do campo enfatiza um projeto que resgate valores culturais típicos do povo do campo, sobretudo como ponto de fortalecimento da militância e vivências nos assentamentos e respectivas escolas, sem deixar de enfatizar a necessidade de apropriação dos objetos culturais mais e mais bem desenvolvidos pelo gênero humano, tal como apregoa a Pedagogia histórico-crítica.

Reiteramos a importância da UNESP-Presidente Prudente nesse processo de fortalecimento e valorização do campo, dos sujeitos assentados e suas famílias e da educação e escola do campo na região do Pontal do Paranapanema/SP.

O curso de especialização lato senso promovido para a formação de professores que atuam na educação do campo, reuniu pesquisadores das áreas de geografia, física, química, biologia, pedagogia, psicologia e sociologia, que se uniram para oferecer formação crítica e ligada às discussões do Projeto de Pesquisa Temático financiado pela FAPESP como salientamos.

O objetivo principal do curso assentou-se na formação da consciência crítica dos sujeitos participantes e que atuam em escolas do campo, sobretudo aquelas localizadas em assentamentos rurais do MST da região do Pontal do Paranapanema/SP.

QUANTO AO DELINEAMENTO METODOLÓGICO E ALGUNS RESULTADOS DA PESQUISA REALIZADA

Como dissemos, a nossa pesquisa foi realizada no interior do curso de pós-graduação lato senso, intitulado “Educação, Trabalho e Saúde Ambiental: Análise Crítica do território do Agrohidronegócio no pontal do Paranapanema”; dentre os alunos encontraram-se não só professores, mas também profissionais da assistência social, psicologia, agronomia e agentes de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER), que atuam no Instituto de Terras do Estado de São Paulo (ITESP), fato interessante, pois esses outros profissionais atuam diretamente em assentamentos rurais e são responsáveis por planejar e executar as políticas agrária e fundiária do Estado de São Paulo. O foco da pesquisa voltou-se exclusivamente aos professores, cerca de 40 sujeitos do total de 51 alunos participantes do curso.

A organização das atividades do curso foi realizada por meio de polos municipais: Mirante do Paranapanema, Teodoro Sampaio, Sandovalina e Presidente Prudente, pois havia alunos oriundos dessas cidades polo e de outras cidades da região do Pontal do Paranapanema tais como Presidente Epitácio, Presidente Venceslau, Euclides da Cunha, Marabá Paulista e Cuiabá Paulista, sendo que as disciplinas do curso ocorreram nos diferentes polos por meio de revezamento semanal.

Foram ministradas as disciplinas de 'Teoria histórico-cultural e formação do indivíduo: contribuições para a construção de consciências críticas na educação e escolas do campo', com os professores Dra. Vanda Moreira M. Lima e Dr. Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho (Polo de Mirante do Paranapanema); 'Metodologia da pesquisa científica' com os professores Dr Edilson Ferreira Flores e Dr Guilherme Perpétua (polo de Sandovalina e Presidente Prudente); 'Diagnóstico e manejo de bacias hidrográficas'

com os professores Dra. Maria Cristina Rizk, Dr. Paulo Cesar Rocha, Dr. Renata Ribeiro de Araújo, Dra. Isabel Cristina M C. Gouveia; Dr. José Mariano de C. Gouvêia; Dr. Antonio Cézar Leal; Dr. Rodrigo Manzione (polo de Mirante do Paranapanema - concentrada); 'Saúde e ambiente' com o Prof. Dr. Raul Borges Guimarães (polo de Mirante do Paranapanema - concentrada).

Na aula inaugural realizamos uma entrevista com diferentes sujeitos para saber qual eram as suas expectativas para o curso e o porquê se inscreveram; as falas foram gravadas e transcritas. Ouvimos dez pessoas de forma aleatória pois era nosso primeiro contado com os sujeitos matriculados no curso. A diversidade dos entrevistados foi interessante e responderam à questão 06 professores da área de humanas, 03 da área de biológicas e 01 ATER.

Alguns relataram que já conheciam o trabalho da UNESP nas escolas de assentamentos e já havia até participado de formações; outros estavam apreensivos pois não tinham a dimensão do que seria o curso e qual seria a dinâmica de estudos. De forma geral, responderam sobre a oportunidade de terem sidos selecionados para o curso e sobre a importância da universidade ir até eles, seus locais de moradia e trabalho, desde a realização da aula magna que foi realizada em uma escola pública de Mirante do Paranapanema/SP.

Segundo as falas dos entrevistados, essa estratégia aproxima o aluno do conhecimento acadêmico universitário e desmistifica aquela aula padrão, relatou um sujeito:

> [...] sou licenciado em biologia e morador de Teodoro Sampaio e a escolha do curso se baseou por conta do nome da universidade a UNESP e o curso agrega valor dentro do currículo, além do tema ser relevante para trabalhar em sala de aula na escola pública e na universidade, pois trabalho também em uma faculdade particular de ciências agrárias.

No geral, os professores inscritos no curso residem e trabalham na região do Pontal do Paranapanema/SP e atuam em escolas nos assentamentos da Reforma agrária; aqueles que atuam na cidade atendem alunos oriundos de assentamentos circunvizinhos. Todos os entrevistados citaram os conflitos agrários existentes na região e a importância da valorização da educação do campo, para que os filhos dos assentados tenham acesso à uma educação de qualidade e permaneçam no campo, atuando nele, tal como relatou um dos sujeitos da pesquisa que é militante do MST,

> [...] o conhecimento liberto e a prática capacitam e o projeto do CETAS pode fazer várias identificações reais sobre as mudanças que estão acontecendo em nosso território e essas pesquisas proporcionam elementos teóricos para entendermos as contradições postas nesses modelos de desenvolvimento da agricultura e o impacto disso na nossa vida.

Para cada novo módulo de disciplina, foi aplicada uma sondagem aos alunos de quais eram as expectativas para aquela determinada disciplina, e ao final da disciplina uma avaliação que visava sondar as compreensões e entendimentos teórico-práticos que obtiveram, ou seja, o que efetivamente aprenderam e como utilizariam os ensinamentos adquiridos em sua área de trabalho. Para responder a essa questão tivemos algumas falas emblemáticas tais como a de um sujeito que é professor:

> [...] tornou se quase que uma obrigatoriedade diante da função por mim desempenhada no cenário da educação, um olhar mais pontual no que diz respeito aos estudos quanto à função social do professor em sua prática de forma que o ensino possa ser significativo de fato.

Temos outra fala bastante emblemática de uma professora que é do assentamento Bom Pastor em Sando valina:

> Olha, mudou totalmente, toda minha concepção do agronegócio, muita coisa que eu achava que era correto, não é assim, depois a gente foi ver o que é a real situação que a gente vive, a comunidade que eu moro, as comunidades rurais que sofrem com a cana e não tem a noção do que está passando, do que está acontecendo realmente. Então o curso me ajudou muito mesmo abrir essa visão chave e ver que é muito sério e é grave, e a partir daí eu consegui trabalhar muito na minha escola.

Dentre outras falas que denotaram desenvolvimento de consciência crítica sobre a questão do agrohidronegócio na região dos assentamentos do Pontal do Paranapanema/SP. Ao longo das atividades e aulas do curso, identificamos a importância da realização de um trabalho planejado, gradativo e de natureza transformadora, pois a universidade pública foi até a escola pública para estabelecer um diálogo e construir uma ponte de socialização de conhecimentos críticos e mostrar os resultados de pesquisas que a UNESP-Presidente Prudente, notadamente por meio do Projeto Temático FAPESP, desenvolveu e continua desenvolvendo na região do Pontal do Paranapanema/SP.

À título de compreensão do final do processo de formação foi questionado sobre:

> A sua expectativa inicial foi atingida pelo curso? Qual a importância desse curso para a sua formação? Como você irá aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo do curso na sua área de atuação?

A totalidade dos dez sujeitos escolhidos para responder as questões afirmou que por meio das aulas e dos trabalhos realizados ao longo do curso foi possível ter se aprimorado sobre os conhecimentos científicos e pedagógicos veiculados no curso. Dessas entrevistas destacamos uma professora (31 anos) da cidade de Sandovalina, com formação em química e que já atuou em laboratórios de usinas sucroalcooleiras e hoje atua na escola pública. Ela afirma que:

> Bom, acho que primeiro que eu percebi foi o meu vocabulário, isso... meu vocabulário já foi alterado, está melhor agora, outros estavam adormecidos, alguns conceitos do que é ser professor e como ser um bom professor também foram despertados, esse curso foi bem transformador para mim.

E após refletir um pouco mais, continua:

> Eu identifiquei qual é a real função do professor, porque eu não cheguei na escola querendo ser um professor, querendo ser uma professora, eu caí de paraquedas, eu nunca posso omitir isso, porque realmente eu caí de paraquedas. Eu fiz um curso de química porque eu queria atuar em laboratório e o curso que eu fiz era para ser química e não foi o que aconteceu; eu passei no concurso, não foi programado, foi uma fuga que me fez cair dentro da sala de aula e eu era muito imatura e não buscava os conhecimentos que eu tinha que ter. Então assim, eu comecei a despertar há um tempo atrás e depois que eu vim para esse curso deu um (bum) na minha cabeça.

Outra fala importante de um sujeito integrante do MST afirma:

> [...] o curso veio para agregar mais valor ainda daqueles que a gente já tinha e muitos elementos novos apareceram nesse curso, então acho que a grandeza disso é a contribuição de grandes professores da Unesp e o domínio que os professores têm desses conteúdos da pós-graduação, a maior riqueza com elementos para contribuir inclusive na luta pela terra, por isso que eu vim fazer esse curso". Mais uma fala marcante enfatiza "as ações desenvolvidas no curso despertaram em mim a consciência da necessidade de estar estudando sempre, e como já fazia um bom tempo que cursei minha licenciatura, despertou em mim o desejo de voltar a estudar.

Dentre as várias respostas emblemáticas e que evidenciaram a importância da participação e vivência no curso de especialização, consideramos as respostas elencadas acima, aquelas que referendam a relevância do acesso a uma educação crítica e de qualidade e socialmente referenciada para a construção da consciência dos sujeitos, pois é pela oportunidade de participação em cursos dessa natureza que os professores da escola do campo e outros profissionais ligados aos temas pertinentes à vida e trabalhos dos sujeitos assentados, poderão avançar na construção de uma forma de consciência numa direção crítica.

Podemos concluir que a pesquisa apresentou um saldo positivo de aprendizagem, em que a totalidade dos sujeitos entrevistados relataram a importância do curso em suas vidas pessoais e profissionais e, sobretudo como possibilidade de revisão e transformação da sua atuação na escola. Também afirmaram a

importância de poderem compartilhar suas experiências profissionais junto as famílias de assentados, assim como a oportunidade de dirimir dúvidas e compartilhar anseios relacionados à vida das pessoas da região do Pontal e sobretudo acerca da qualidade da educação oferecida aos sujeitos do campo.

Afirmaram também que o curso possibilitou momentos especiais de organização coletiva, sobretudo no interior dos polos para se realizar as atividades do curso, situação que engendrou condições favoráveis para que todos pudessem compartilhar as possibilidades de uma educação melhor e mais crítica para a educação e escolas do campo e, sobretudo, a possibilidade de realizarem processos educativos relacionados à vida das pessoas assentadas e, sobretudo, contribuírem para uma compreensão da sua realidade de forma consciente e crítica para que possam, coletivamente, pensar e construir as transformações necessárias tanto no âmbito pessoal quanto do contexto em que vivem na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O curso de pós-graduação lato senso intitulado de "Educação, trabalho e saúde ambiental: análise crítica do território do Agrohidronegócio no Pontal do Paranapanema", idealizado para atender professores e outros profissionais de áreas afins e que estabelecem relação com a questão agrária da região do Pontal do Paranapanema/SP, teve como finalidade a formação crítica dos seus participantes, tendo em vista o reconhecimento da situação de vida, trabalho, ambiente, educação e saúde da região do Pontal do Paranapanema/SP e, especificamente, a situação dos sujeitos assentados e suas famílias que vivem em assentamentos rurais da Reforma Agrária na região.

Partindo do pressuposto pedagógico que ninguém se humaniza sozinho, nos tornamos seres humanos a partir do momento que nos humanizamos com o outro e por meio da educação, pelo fato de convivermos em sociedade e pertencermos a diferentes comunidades e, sobretudo por frequentarmos uma instituição pública chamada escola que nos possibilita acesso e apropriação de conhecimentos que não encontramos na nossa vida cotidiana e são essenciais para a formação de nossa consciência crítica.

Logo, o trabalho educativo crítico na escola torna-se fundamental para que isso ocorra, sendo que os professores são imprescindíveis nesse movimento e, sobretudo, para o processo de construção da consciência dos alunos na direção de sua humanização e compreensão da necessidade de transformação de sua realidade humana e da realidade da sociedade de classes em busca de uma nova sociabilidade mais justa e mais igualitária.

Pensando por essa perspectiva deve-se trabalhar por uma formação dos docentes a partir das bases epistemológicas do materialismo histórico-dialético, enfatizando a importância da Pedagogia Histórico-Crítica e da Teoria Histórico-Cultural nesse processo de formação na direção da valorização da educação do campo e das pessoas que encontram-se no campo, sobretudo os sujeitos oriundos dos movimentos de luta pela terra, no sentido de resistirem às investidas deletérias do Agrohidronegócio na região do Pontal do Paranapanema/SP.

Sendo assim, é extremamente relevante fomentar pesquisas e formação voltadas para a educação do campo e, sobretudo para a formação dos profissionais que atuam no campo em especial os professores que atuam em escolas de assentamentos da Reforma agrária, dada a importância de se construir educação crítica de qualidade no interior desses espaços educacionais. É por meio da apropriação de conhecimentos críticos presentes na pedagogia, psicologia e em pesquisas científicas realizadas a partir da realidade

social que se torna possível fazer avançar a consciência dos sujeitos numa direção crítica, tal como o curso de especialização objeto de nossa investigação procurou realizar.

Temos a clareza que a educação por si mesma não conseguirá transformar a realidade, no entanto, também temos claro que sem uma educação crítica, o processo de transformação poderá ficar comprometido e restrito à uma mera mudança circunstancial e não atingir a tão sonhada emancipação humana e social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.424 de 24 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <http://planalto.gov.br>. Acesso em: 15/08/2019.

BRASIL. **Programa Nacional de Educação do Campo**: PRONACAMPO. Brasília: MEC/PRONACAMPO, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 15/08/2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)**: manual de operações. Brasília: INCRA, 2004. Disponível em: <http://www.incra.gov.br>. Acesso em: 15/08/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 15/08/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 86 de 1º de fevereiro de 2013**. Brasília: MEC/PRONACAMPO, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 15/08/2019.

DUARTE, N. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Editora Autores Associados, 1993.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2000.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Editora Horizonte, 1978.

LUKÁCS, G. "As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem". **Temas de Ciências Humanas**, n. 4, 1978.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social – II**. Maceió: Editora Coletivo Veredas, 2018b.

LURIA, A. R. **Curso de Psicologia geral**. Rio de Janeiro: Editora Civilizações Brasileiras, 1991.

MANACORDA, M. A. **História da Educação**. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

MARX, K. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauere Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Editora Boitempo, 2007.

OLIVEIRA, B. **O trabalho educativo**: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro. Campinas: Editora Autores Associados. 1996.

ROSSI, R. **Lukács e a Educação**. Maceió: Editora Coletivo Veredas, 2018.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Editora Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica**: Primeiras aproximações. Campinas: Editora Acordados, 2000.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. "A formação humana na perspectiva histórico- ontológica". *In*: SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia Histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Editora Autores Associados, 2012.

VIOTTO FILHO, I. A. T. "Pensando a escola pública como comunidade: contribuições teóricocríticas da filosofia de Agnes Heller". *In*: STELA MILLER, M. V. B.; MENDONÇA, S. G. L. (orgs.). **Educação e Humanização**: as perspectivas da teoria histórico-cultural. Jundiai: Paco Editorial, 2014.

VIOTTO FILHO, I. A. T. **Escola-comunidade**: educação escolar crítica na direção da humanização e transformação social (Tese de Doutorado em Livre Docência). Presidente Prudente: UNESP, 2019.

VIOTTO FILHO, I. A. T.; PONCE, R. F. *et. al.* **Psicologia e educação perspectivas críticas para a ação psicopedagógica**. Birigui: Editora Boreal, 2012.

CAPÍTULO 3

Desafios da Docência em Escolas Rurais nos Municípios de Carmo do Rio Verde e de Itapuranga (GO)

DESAFIOS DA DOCÊNCIA EM ESCOLAS RURAIS NOS MUNICÍPIOS DE CARMO DO RIO VERDE E DE ITAPURANGA (GO)

Vinícius Almeida Louredo Gonçalves

Fausto de Melo Faria Filho

O Estado de Goiás possui diversas escolas rurais que estão situadas em assentamentos de reforma agrária e de comunidades tradicionais. Esses povos: do campo, indígenas e quilombolas são marginalizados, em um contexto histórico-cultural, pela sociedade brasileira e consequentemente são excluídos por suas diferenças culturais, possuem ainda, o seu intelectual subestimado em detrimento de uma imposição da cultura urbana. Tendo em vista esse cenário, é preciso uma educação de qualidade, transformadora, que desenvolva o pensamento crítico e reflexivo à essas comunidades valorizando o saber popular dessas comunidades (SOUZA, 2012).

A educação do campo é pouco discutida pelos estudiosos da educação e embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), foi um avanço para as escolas campesinas, trazendo determinações sobre o currículo, organização escolar e calendário (RODRIGUES; BONFIM, 2017).

Segundo Leite (1999, p. 55), a LDB não explicita os princípios e as bases de uma política educacional para as populações campesinas. As famílias da zona rural, devido à sua vulnerabilidade, necessitam de apoio do governo para a educação de seus filhos, e apesar de ter evoluído nos últimos anos do ponto de vista legal e de execução, as políticas públicas para a educação do campo ainda se mostram precárias e é preciso colocar em prática as determinações

legais para um ensino de qualidade (RODRIGUES; BONFIM, 2017).

A educação campesina brasileira exige muito dos profissionais para se atingir um nível de qualidade adequado, não é necessário somente professores capacitados, formados nos diversos cursos de licenciatura, mas sem entendera realidade do cotidiano dos alunos no campo:

> Assim ressalta-se que os cursos para formação de professores devem ter conteúdos que contribuam para que o docente esteja preparado para atuar diante da realidade que lhe é exposta no campo (LIMA, 2014, p. 24).

Essa pesquisa foi desenvolvida de forma qualitativa e quantitativa, que parte da história particular do autor trazendo discussões emergentes que dizem respeito a uma comunidade por vezes esquecida pela sociedade.

Desse modo, o objetivo deste trabalho é analisar a qualidade do serviço educacional básico oferecido à comunidade campesina através de uma perspectiva docente. Para obtenção de dados foi utilizado um questionário semiaberto aplicado à professores de escolas rurais no município de Carmo do Rio Verde e no município de Itapuranga, na expectativa de alcançar pontos de vista sólidos dos sujeitos que vivenciam a realidade da educação no campo.

Para a execução desta pesquisa realizou-se um levantamento bibliográfico sobre as dificuldades das escolas na zona rural no Brasil, utilizou-se as bases de dados Scielo e o Google Acadêmico.

O critério utilizado para a seleção destes artigos foi feito pelo ano de publicação entre 2000 e 2020, relevância dos títulos e resumos/abstracts apresentados.

A pesquisa tem uma abordagem qualitativa e quantitativa, é de natureza aplicada e o objetivo é analisar a qualidade do serviço educacional básico oferecido à comunidade campesina, onde após o levantamento bibliográfico aplicou-se um questionário semiaberto à docentes das escolas de zona rural do município de Carmo do Rio Verde e de Itapuranga.

No total foram 09 professores da Escola Benedito Barbosa e 05 professores da Escola Betel, que corresponde à 100% do corpo docente da zona rural destes municípios.

A utilização do questionário é para levantamento de dados sobre as dificuldades presentes no próprio âmbito de trabalho e sobre sua prática. A aplicação dos questionários foi realizada remotamente através de e-mails, devido à pandemia da COVID-19 durante o ano de 2020.

DISCUSSÃO

A Escola Municipal Benedito Barbosa dos Santos tem funcionado desde o ano de 1999, sendo construída no ano de 1998. Está situada na Avenida Leôncio Moreira s/n° Distrito Carmo do Cedro, a 14 km da cidade de Carmo do Rio Verde – GO (Figura 1).

Devido às deficiências para promoção de um ensino de qualidade na escola multisseriada que funcionava com poucas salas, onde o professor trabalhava com até três turmas diferentes, fundaram então a Escola Municipal Benedito Barbosa dos Santos para suprir

as carências no âmbito da educação desse povoado e dos ruralistas da região.

Figura 1 – Localização da Escola Municipal Benedito Barbosa dos Santos por satélite



Fonte: GOOGLE MAPS (2019).

O Distrito de Carmo do Cedro é o único povoado do município e sua história começou antes mesmo do povoamento da cidade de Carmo do Rio Verde (Figura 2).

Em meados de 1920 o senhor Benedito Barbosa dos Santos foi o pioneiro do povoado e ajudou a construir uma capela que ainda se encontra nas dependências do mesmo.

Hoje a comunidade conta com apenas uma rede de ensino, que é a Escola Municipal Benedito Barbosa dos Santos, contendo Educação Infantil do Jardim II ao III e todo o Ensino Fundamental (I e II). A unidade escolar representa não só um lugar de estudo coletivo para os discentes, mas também uma acolhida para toda a comunidade local, como por exemplo: na quadra um espaço usado para fazer festas de casamento e aniversários e no período eleitoral usada como local para que ocorra a votação.

A escola Municipal Betel foi construída no ano de 1986 com o nome de Escola Povoado Betel, mas em 1998 a mesma foi intitulada Escola Municipal Betel, localizada na Fazenda Córrego Grande, município de Itapuranga-GO, sendo localizada a 12 km da cidade de Itapuranga – GO (Figura 3).

Figura 2 – Localização do povoado Carmo do Cedro por satélite



Fonte: GOOGLE MAPS (2019).

Figura 3 - Localização da Escola Municipal Betel por satélite



Fonte: GOOGLE MAPS (2020).

Atualmente a escola tem um excelente grupo de funcionários e todos os professores licenciados, tem oito salas de aula bem conservadas, sala de informática, secretária, cantina e banheiros masculinos e femininos.

A quadra de esportes utilizada não se localiza nas dependências da escola, com isso os alunos são levados pelo professor responsável até a Escola Municipal Miguel Augusto de

Faria, que se encontra fechada pela falta de infraestrutura e de manutenções.

Conforme mostram as Figuras 1, 2 e 3, é possível perceber a dificuldade de acesso enfrentada pelos alunos de zona rural, pois a escola fica longe de suas residências, dificultando a pontualidade no início da aula, a assiduidade contínua e condições adequadas de estado físico dos estudantes que podem apresentar cansaço.

Se não existissem essas escolas no distrito de Carmo do Cedro e na fazenda Córrego Grande, esses alunos seriam levados para as cidades de Carmo do Rio Verde e de Itapuranga-Go, onde a distância entre as moradias dos estudantes e as escolas seriam ainda maiores.

Para obtenção de dados foi utilizado um questionário (anexo A), onde os professores da Escola Betel e da Escola Municipal Benedito Barbosa dos Santos, responderam as questões via E-mail com suas percepções sobre o assunto. A análise dos resultados foi feita de forma quantitativa através de porcentagens e de forma qualitativa através do teor das respostas.

Por meio da questão 1 é possível identificar há quanto tempo os professores atuam nas escolas: 87,5 % atuam há 5 anos ou mais e 12,5 % atuam entre 2 e 5 anos.

Estes dados mostram que a rotatividade dos professores é baixa nestas escolas, indicando: prováveis vínculos positivos destes profissionais com as instituições de ensino, continuidade no trabalho realizado a curto, médio e longo prazo e profissionais atuando com uma visão ampla, entendendo o contexto histórico e social da escola rural, adquiridos através da convivência.

Na questão 02 do questionário, os docentes citam as dificuldades que encontram no cotidiano trabalhando em escolas da zona rural. Estas dificuldades estão destacadas no Quadro 1.

Quadro 1 - Dificuldades citadas pelos professores

Dificuldades apontadas	Porcentagem (%)
O uso de transporte escolar por parte dos alunos e professores	85
A pouca assistência da secretaria de educação	70
Pouco investimento nas escolas do meio rural por parte dos governantes; falta de estrutura na escola, falta de recursos.	70
Salas multisseriadas devido a quantidade de alunos	70
O baixo nível do grau de escolaridade dos pais dos alunos	15
A grade curricular não voltada para a realidade local	15

Fonte: Elaboração própria.

Quando se realiza uma análise das dificuldades encontradas, percebe-se que a questão do transporte é relevante à 85% dos docentes, mostrando que embora a construção de escolas rurais diminui as distâncias percorridas por estudantes e professores, a questão dos transportes continua sendo o principal problema enfrentado por estudantes de zona rural. Outras dificuldades relevantes é a falta de investimentos por parte do governo e dificuldades de diálogo com a Secretaria de Educação local.

É importante notar que a construção de escolas na zona rural minimiza os problemas enfrentados devido ao transporte, mas cria outro tipo de problema que são as salas multisseriadas devido a quantidade baixa de alunos. Este é um ponto difícil de ser resolvido, pois quanto menor for o problema com o transporte escolar de zona rural, maior será o problema de salas multisseriadas e vice-versa.

Foi citado, ainda, como dificuldades do ponto de vista dos professores, o baixo nível de escolaridade dos pais, algo recorrente

nas comunidades campesinas e a grade curricular não atenta à questões do campo.

Segundo as respostas na questão 03 do questionário do anexo A, 75% dos professores acreditam que a gestão escolar percebendo os desafios do cotidiano no ensino-aprendizagem das escolas rurais desenvolve ações de enfrentamento a cerca desses desafios e 25% acreditam que esta demanda é parcialmente atendida.

Na questão 04 os professores foram questionados sobre quais são as metodologias ou ferramentas metodológicas que eles mais utilizam dentro de sala de aula para estimular o ensino-aprendizagem. As respostas foram agrupadas nas categorias da Quadro 2.

Quadro 2 - Metodologias mais utilizadas pelos professores

Ferramentas metodológicas ou metodologias utilizadas pelos professores	Porcentagem (%)
Uso do livro didático	100
Ferramentas tecnológicas: Vídeos e aulas expositivas através de projeções	80
Atividades dialógicas como rodas de conversa e debates	70
Trabalhos lúdicos	60
Apostila elaborada pelo(a) professor(a)	50
Projetos e práticas científicas	40

Fonte: Elaboração própria.

Por meio do Quadro 2, percebe-se que 100% dos docentes utilizam livro didático, 70% atividades dialógicas, 60% atividades lúdicas, 50% apostilas próprias e 40% práticas científicas. Estes

dados indicam que os docentes utilizam diferentes metodologias para atender as demandas da educação na zona rural e que possuem formação que propicia o uso das mesmas.

A questão 05 está relacionada com a busca dos professores por novos instrumentos avaliativos. Todos os professores disseram que buscam novos métodos de avaliação. No quadro 03 estão descritos os instrumentos avaliativos que os docentes disseram utilizar.

Quadro 3 - Instrumentos avaliativos citados pelos docentes

Instrumentos avaliativos utilizados pelos professores	Porcentagem (%)
Avaliação continua	90
Avaliação oral	90
Atividades escritas	90
Produção textual	90
Atividades em grupo	80
Atividades em livros de apoio	80
Participação nas aulas	80
Atividades impressas	60
Instrumentos lúdicos (Vídeos e músicas)	50

Fonte: Elaboração própria.

Sobre os instrumentos avaliativos, 90% dos docentes disseram utilizar avaliação contínua, oral, escritas e produção textual; 80% utilizam atividades em grupo, atividades em livro de apoio e participação nas aulas; 60% atividades impressas e 50%

instrumentos lúdicos. Os dados indicam que os docentes utilizam diferentes instrumentos avaliativos, o que é importante para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. De acordo com Vigostsky (2001, p. 329), "a possibilidade de o estudante aprender em colaboração pode contribuir para seu êxito, coincidindo com sua zona de desenvolvimento proximal" diferentes métodos de avaliação contribuem para o crescimento do aluno.

A questão 06 do Anexo A trata sobre as tecnologias na educação. Com análise dos dados, verificou-se que 100% dos docentes concordam que o uso de tecnologias é importante na educação. Desse total, cerca de 60% diz que o uso da tecnologia na sala de aula é muito importante para o desenvolvimento intelectual dos alunos, porém deve ser dosado e planejado para atingir os objetivos da aprendizagem, 15% dizem que a tecnologia acelera a aprendizagem.

Mas precisam trabalhar com arquivos que já foram baixados por causa da qualidade da internet que é ruim na escola e 10% dizem que as músicas e jogos são formas de aguçar a sensibilidade, instigar a criatividade e aumentar a integração dos alunos no ambiente escolar.

Estes resultados indicam que os docentes aprovam o uso de tecnologias, mas apresentam um certo receio de que estes instrumentos conduzam a tenção dos estudantes à outras atividades não voltadas para o seu processo de ensino-aprendizagem.

Na questão 07, os professores citam as dificuldades de utilizarem recursos tecnológicos na zona rural. Do total, 80% dizem que as dificuldades estão relacionadas ao acesso à um bom serviço de internet e aparelhos adequados na escola, 15% falam da falta de aparelhos disponíveis para os alunos em suas casas e baixo conhecimento no uso software e aplicativos por parte destes e 10% dizem não ter dificuldade em utilizar a tecnologia na zona rural.

Percebe-se que as dificuldades encontradas pelos professores estão relacionadas a falta de acesso à internet e a poucos aparelhos disponíveis. Com isso dificulta a utilização dos alunos é até mesmo a preparação do planejamento escolar.

A questão 08 é sobre se as políticas públicas de capacitação docente estão direcionadas ao público da zona rural. Um total de 60% dos professores respondeu que sim, as capacitações geralmente são abrangentes e para eles o que faz a diferença é conhecer a realidade de cada turma e planejar ou criar metodologias específicas para as mesmas, ou seja, citam que as políticas públicas na área de capacitação são eficazes e cabe ao docente buscar e aprimorar suas habilidades.

Já 40% dos docentes responderam que não existe ausência de políticas públicas voltadas para as escolas rurais, os alunos possuem modo de vida diferente.

As respostas indicam que não há capacitações específicas à docentes da zona rural, pois como foi relatado as mesmas são muito amplas. Além disso, percebe-se uma polarização na percepção dos docentes, onde um grupo percebe as especificidades da escola da zona rural com maior sensibilidade.

Acredita-se que ainda muito deve ser feito para capacitação dos docentes, pois essa deve ser contínua. Os processos educacionais passam por diversas formações e capacitações, sendo poucas voltadas para a zona rural.

Nessas capacitações deve haver direcionamentos específicos para profissionais das áreas rurais, havendo assim uma formação de qualificação inovadora. (BERNIERI; MACHADO, 2020). A questão 9 aborda sobre os desafios dos professores em lecionar em escolas de zona rural. Como mostra no quadro 4.

Quadro 4 - Desafios dos professores em lecionar em escolas da zona rural

Desafios dos professores em lecionar na zona rural	Porcentagem (%)
Faltas dos alunos por problemas de transporte principalmente na época das chuvas	80
Níveis de aprendizagem desigual devido as salas multisseriadas	70
Baixa escolaridade dos pais	30
Falta de políticas públicas voltadas para as escolas rurais	25
Falta de suporte por parte da família	5

Fonte: Elaboração própria.

Analisando as respostas, a maior dificuldade encontrada é a questão do transporte, 80% dos docentes fizeram este apontamento. O segundo maior apontamento foi sobre as salas multisseriadas, cerca de 70%. Outros apontamentos foram a baixa escolaridade dos pais, falta de políticas públicas voltadas para as escolas rurais e falta de suporte familiar com porcentagens de 30, 25 e 5%, respectivamente. Por mais que as gestões escolares busquem melhorias, a falta de investimento por parte do estado dificulta tais melhorias.

Desse modo é importante ter em mente que essas dificuldades não é, e nem devem ser esquecidas, visto que a cada ano aumenta-se a precariedade e/ou o número de escolas rurais fechadas. Existem diversas legislações que tratam explicitamente sobre a educação rural, porém infelizmente no Brasil, parece se cultivar a cultura de aprovar leis mais não cumprir as mesmas (PEREIRA; CASTRO, 2019).

Em geral, sobre os enfrentamentos de se lecionar na zona rural, muitos dos professores, de ambas escolas, falaram do nível

baixo da escolaridade dos pais, sobre a criação das salas de aulas que são multisseriadas, visto que estas prejudicam a aprendizagem dos alunos por causa da diferença de nível de aprendizagem entre os alunos, citaram a falta de acesso à tecnologia não somente nas escolas como a realidade dos alunos fora do ambiente escolar, falta de recurso para criação de metodologias e questionam a estrutura escolar quase precária

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio dos questionários aplicados, percebe-se que há muito a ser feito, que as dificuldades atuais, são questões que se arrastam por anos. Foram observadas dificuldades de transporte, de infraestrutura das estradas que levam à escola e a questão estrutural da própria escola, a falta de alternativas para criar novas metodologias ativas, acesso à internet, falta de estrutura familiar, baixa escolaridade dos responsáveis e falta de capacitação direcionada à profissionais da zona rural. E estas dificuldades ocorrem por falta de investimento e fiscalização do governo.

Observa-se que embora falta reciclagem atendendo as especificidades da realidade da escola da zona rural, mas em geral, estes possuem boa formação e compreensão de práticas metodológicas e sobe instrumentos de avaliação.

As políticas públicas não incrementam na grade curricular conteúdos que são destinados a agricultura e a pecuária. Desse modo não incentivam os jovens nessa área, com a incrementação desse assunto voltado para agricultura encorajaria os jovens a desenvolver projetos e trabalhos na agricultura familiar e valorizar a sua cultura, o que provoca o baixo interesse dos filhos de agricultura familiar a continuar com os negócios dos pais.

Alguns problemas, também, não dependem apenas de políticas públicas, mas estão associados à própria condição do campo. Por exemplo, quanto mais se cria escolas rurais para atender comunidades campesinas, diminui os problemas advindos de transporte, contudo aumenta-se os problemas associados às salas multisseriadas.

Diante deste cenário, observa-se que houve avanços na educação do campo, inclusive no âmbito das políticas públicas, mas muito ainda precisa ser feito. Deve-se melhorar, por exemplo, as vias de acesso até a escola, investimento em equipamentos e internet de qualidade, investimento em formações específicas aos docentes e ações com os familiares que incentivem e demonstrem a importância da educação.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.

BERNIERI, C. G. P; MACHADO, S. A. "Tendências e desafios para a política de formação dos gestores: uma análise interdisciplinar de educação intercultural no campo". **Revista Observatório**, vol. 6, n. 1, 2020.

BOF, A. M. *et al*. "Iniciativas de educação para o meio rural nos municípios brasileiros". *In*: BOF, A. M. (org.). **A Educação no Brasil Rural**. Brasília: INEP, 2006.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10/10/2021.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2006.

CNE – Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 01, de 3 de abril de 2002**. Brasília: CNE, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10/10/2021.

FERREIRA, F. J; BRANDÃO, E. C. "Educação do campo: um olhar histórico uma realidade concreta". **Revista Eletrônica de educação**, vol. 5, n. 9, 2014.

FURTADO, E. D. P. "Estudo sobre a educação para a população rural no Brasil". **DocPlayer** [2008]. Disponível em: <https://docplayer.com.br>. Acesso em: 25/10/2019.

HOUAISS, A. **Dicionário prático da língua portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos 2005.

LE VEM, M. M. *et al*. "História oral de vida: o instante da entrevista. *In*: VON SIMSON, O. R. M; (org.). **Os desafios contemporâneos de história oral – 1966**. Campinas: Área de Publicações CMU / Unicamp, 1997.

LEITE, S. C. **Escola rural; urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, I. R. **Educação do campo**: expectativas de mudanças a acerca das escolas no município de Cuitegí/PB. Guarabira: UEPB, 2014.

PEREIRA, C. N; CASTRO, C. N. “Educação: contraste entre o meio urbano e o meio rural no Brasil”. **Boletim Regional, Urbano e Ambiental**, vol. 21, julho-dezembro, 2019.

PINHEIRO, M. S. D. “A concepção de educação do campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira”. **GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo**. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br>. Acesso em: 21/05/2019.

RODRIGUES, H, C, C,; BONFIM, H. C. C. “A educação do campo e seus aspectos legais”. **EDUCERE**. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br>. Acesso em: 10/03/2021.

SOUZA, M. A. “Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais”. **Educação e Sociedade**, vol. 33, n. 120, 2012.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CAPÍTULO 4

Acesso e Permanência de um Estudante com Deficiência Visual na Licenciatura em Educação do Campo

ACESSO E PERMANÊNCIA DE UM ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Roberta Gonçalves Duarte

Débora Monteiro do Amaral

A partir do início dos anos 2000 a democratização da educação superior brasileira ganhou espaço nas pautas públicas, promovendo avanço no acesso e permanência de parcelas da população até então excluídas desta modalidade de ensino. Dentre as ações desenvolvidas estão o aumento no número de vagas[1] e a criação de medidas de inclusão social, mediante políticas de ações afirmativas, que se destinam principalmente a estudantes pobres, negros, indígenas, oriundos de escolas públicas, camponeses e pessoas com deficiência, segmentos populares marginalizados e vítimas de exclusão (BRASIL, 2016).

Diante desse cenário, as instituições de ensino superior do país encontram-se frente ao desafio de garantir não apenas o acesso, mas a permanência, aprendizagem, formação crítica, participativa e emancipatória do cidadão, como preconiza Paulo Freire (2017), considerando a ainda numerosa parcela de excluídos do sistema educacional, principalmente das universidades, espaços marcados por uma cultura elitista e seletiva. Para as pessoas com deficiência este desafio é ainda maior, pois sendo a educação direito de todos e dever do Estado e da família (BRASIL, 1988), garantido constitucionalmente, é preciso fazer com que este direito esteja ao

[1] O Censo da Educação Superior 2016 (BRASIL, 2016) traz o detalhamento do número de matrículas em cursos de graduação no período de 1980 a 2016.

alcance de todos para atender à expectativa de democratização da educação.

Nesse contexto, a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) contava, em maio de 2018, com 303 estudantes[2] que declararam possuir alguma necessidade educacional especial. Após quase quatro anos desde o início de sua oferta[3], o curso de Licenciatura em Educação do Campo - *campus* Goiabeiras da UFES recebeu, em 2018, o seu primeiro estudante com deficiência.

O ingresso deste discente cego nos levou a questionar sobre como se dá a inclusão escolar em um curso organizado em alternância, que prevê a flexibilização do tempo-espaço formativo, com etapas presenciais ofertadas alternadamente entre o tempo-universidade (realizadas no *campus* universitário) e o tempo-comunidade (realizadas nos locais de trabalho e/ou moradia dos estudantes), articulando a realidade concreta dos discentes do campo com a educação superior.

Aliar, então, a Educação Especial e a Educação do Campo configuram o que Caiado e Meletti (2011), indicam como desafiador, pois ambas as áreas foram consideradas apenas recentemente como direito social e incluídas como políticas públicas. Além disso, o direito à educação foi historicamente negado para estes sujeitos.

Assim, este artigo se propôs a problematizar a soma destes fatores: ser um estudante campesino e com deficiência visual no ensino superior, investigando, dessa forma, os desafios do acesso e permanência de discentes com deficiência nesta etapa educacional e,

[2] Dados do Núcleo de Acessibilidade da UFES.

[3] A Licenciatura em Educação do Campo foi criada na UFES em 2013, sendo ofertada nos *campi* de Goiabeiras e São Mateus a partir de 2014.

especificamente, no curso de Licenciatura em Educação do Campo – *campus* Goiabeiras da UFES.

Para essa investigação[4] utilizou-se estudo de caso de caráter qualitativo, tendo como instrumentos de produção de dados a análise documental de materiais enviados por e-mail pela Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) e pelo Núcleo de Acessibilidade da UFES (Naufes)[5], que tem como público-alvo estudantes da universidade com deficiências auditivas, autismo, baixa visão, cegueira, física, intelectual/mental, múltipla, surdez e surdo-cegueira (UFES, 2015).

Também foi realizada análise bibliográfica, a partir de teóricos que pesquisam sobre Educação do Campo, Educação Especial e Inclusão Escolar, bem como da legislação existente no âmbito dessas temáticas. Por fim, foram feitas entrevistas[6] semiestruturadas com um estudante cego recém ingresso no curso de Licenciatura em Educação do Campo – *campus* Goiabeiras da UFES, que neste estudo identificaremos como Leonardo, e com gestores da instituição. O estudante foi escolhido por ter sido o primeiro ingressante no curso que declarou possuir uma deficiência.

A produção dos dados foi iniciada em março de 2018 com uma entrevista com Leonardo, que teve a participação de sua filha, também ingressante no curso e que será identificada como Laura. Na entrevista foram apontadas as principais necessidades do discente no que se refere à sua vivência no *campus* universitário e à realização das diversas atividades acadêmicas propostas no curso de Licenciatura em Educação do Campo. Posteriormente, realizamos entrevistas com a coordenação do Naufes e com a direção da

[4] Este estudo é fruto de uma disciplina realizada no Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da UFES.

[5] O Naufes foi criado pela Resolução nº 31/2011, do Conselho Universitário, que posteriormente foi revogada pela Resolução nº 28/2015, do mesmo conselho.

[6] As citações serão identificadas por pseudônimos ou pelo cargo ocupado, no caso dos gestores da Universidade, a fim de preservar suas identidades.

Biblioteca Central da Universidade, para compreensão das políticas de acessibilidade desenvolvidas nestes espaços e levantamento de informações sobre os discentes com deficiência. A Prograd foi consultada para obtenção de dados estatísticos. Bogdan e Biklen (1994, p. 134) explicam que:

> [...] a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.

Dessa forma, a escolha da entrevista nos pareceu acertada para este estudo de caso. Após a transcrição do material, foi feita análise de conteúdo, que se somou às informações recebidas por e-mail. Para Bardin, neste tipo de análise "os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (falantes) e válidos" (1977, p. 101). Gomes (2002, p. 74, destaque nosso), por sua vez, atribui à análise de conteúdo a função de "[...] *descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos*, indo além das aparências do que está sendo comunicado". Assim, buscamos seguir durante a produção de dados as fases elencadas por Bardin para a análise de conteúdo, a saber: pré-análise dos dados, exploração do material, tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

Na seção "da educação básica ao ensino superior: o direito ao acesso e à permanência para estudantes com deficiência" procuramos abordar alguns conceitos importantes para a compreensão inicial deste estudo. Dessa maneira, destacamos o que a legislação dispõe sobre pessoa com deficiência; trazemos para o diálogo o que alguns autores entendem por inclusão e educação inclusiva; como define-se legalmente a Educação Especial; e discutimos alguns instrumentos normativos e políticas públicas que

versam sobre a temática do acesso à educação para pessoas com deficiência. A interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo é aprofundada em:

> A experiência de um estudante com deficiência visual no ensino superior: problematizações sobre a acessibilidade e a inclusão a partir da vivência de Leonardo na Licenciatura em Educação do Campo da UFES.

Nesta seção, descrevemos um breve histórico sobre a Educação do Campo e caracterizamos a Licenciatura em Educação do Campo – *campus* Goiabeiras da UFES. Além disso, apresentamos o estudante Leonardo e conceituamos a deficiência visual, trazendo, ainda, as necessidades educacionais e os desafios para a permanência estudantil de um estudante cego no ensino superior e em um curso realizado em alternância.

Destacamos, também, o panorama da acessibilidade na UFES, descrevendo algumas das iniciativas desenvolvidas neste sentido pela instituição e especificamente pela coordenação do curso de Licenciatura em Educação do Campo do *campus* de Goiabeiras.

Por fim, em "algumas considerações" avaliamos de forma sucinta a função social da universidade na garantia do acesso, da inclusão e da permanência de estudantes com deficiência no ensino superior, ressaltando que para os discentes da Licenciatura em Educação do Campo devem ser assegurados tanto o atendimento educacional especializado quanto o respeito às peculiaridades culturais e sociais da vida no campo, essenciais na formação desses sujeitos e um dos motivos pelos quais este curso foi concebido.

DA EDUCAÇÃO BÁSICA AO ENSINO SUPERIOR: O DIREITO AO ACESSO E À PERMANÊNCIA PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

A legislação considera a pessoa com deficiência como sendo aquela que possui:

> [...] impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Ou seja, a definição não se esgota com o diagnóstico de deficiência, distúrbios, transtornos e aptidões, incluindo ainda o grau de dificuldade de integração social. Pereira (2016, p. 148), explica que a inclusão "[...] é um movimento educacional, social e político que defende o direito de todas as pessoas a participarem da sociedade e de serem respeitados naquilo que os diferencia dos outros".

Já a educação inclusiva é assinalada por Prieto (2013, p. 17), como "compromisso ético-político, que implica em garantir direito à educação, pela via da democratização e da universalização do acesso às escolas com qualidade de ensino [...]", a fim de combater a exclusão e injustiça social.

Vinculada à perspectiva educacional inclusiva, a Educação Especial é definida pela Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional como a:

> [...] modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996).

Posteriormente, a Resolução nº 2/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, retirou o termo "preferencialmente", garantindo que o atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais seja realizado em classes comuns (PRIETO, 2013).

Para Mendes (2018, p. 63), o termo inclusão escolar seria "[...] convencionalmente adotado quando diz respeito à política ou prática de escolarização do referido público nas classes comuns de escolas regulares". Ao integrar o sistema educacional em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, a Educação Especial deve ser realizada de forma transversal e interativa pelas instituições, atingindo projeto, currículo, organização e prática pedagógica.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o dinamismo social "[...] exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão" (BRASIL, 2008, p. 15), de forma que sejam ressaltados os ambientes heterogêneos na promoção da aprendizagem. Especificamente em relação às populações campesinas, esta situação torna-se ainda mais complexa, considerando o contexto de ausências nas áreas rurais que impedem que os camponeses vivam com dignidade.

A educação escolar é fundamental no exercício da cidadania, implicando na participação dos indivíduos na vida social. Contudo, o amparo e a garantia legal da inclusão dos estudantes com deficiência na rede regular de ensino são recentes no país. Segundo Moreira *et al*. (*apud* KLAUCH; MÜLLER, 2013, p. 100),

> Somente com a promulgação da Constituição Federal de 1988 é que o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência passa a ser ofertado preferencialmente na rede regular de ensino e, com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96, a educação especial passa a ser concebida como uma modalidade de educação escolar.

Importante na abertura de novas oportunidades na educação das pessoas com deficiência, a Declaração de Salamanca, resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada na Espanha, inovou em 1994 ao defender que não é o indivíduo que precisa mudar, mas a escola que deve se adequar para receber todos os estudantes (WELLICHAN; SOUZA, 2017).

A partir daí, destaca-se o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a lei sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, definindo a Educação Especial como modalidade de educação escolar que deve permear transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino; e o Plano Nacional da Educação, Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aponta a necessidade da construção de escolas inclusivas em atendimento à diversidade.

Em relação ao ensino superior, Pereira (2016, p. 149) frisa que a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI, aprovada em 1998, "determina a igualdade de acesso a este nível de ensino".

Associada à Educação do Campo, a interface com a Educação Especial aparece em alguns instrumentos normativos, como nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; na Resolução nº 2/2008; na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; e no

Documento Final da Conferência Nacional de Educação (CAIADO; MELETTI, 2011).

Nozu e Bruno (2017, p. 02) advertem, todavia, que as normatizações apresentam fragilidades conceituais e ausência de diretrizes em relação à operacionalização desta interface, configurando-se "[...] como uma justaposição formal entre as modalidades de Educação Especial e Educação do Campo", caracterizando "no sentido estrito do termo, um significante sem significado" (LACLAU *apud* NOZU; BRUNO, 2017 p. 02).

Juntamente com a garantia de acesso à educação básica, os estudantes com deficiência conquistaram também o direito ao ingresso no ensino superior. O crescente número de matrículas de estudantes com deficiência nas universidades nos últimos anos reflete essa realidade. Segundo dados do Censo da Educação Superior (BRASIL, 2016), em 2016 as universidades brasileiras contavam com 35.891 alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, o que representa um aumento de mais de 80% em relação às matrículas desta parcela da população no ano de 2010.

Entretanto, o ingresso desses estudantes no sistema educacional ainda não se dá de forma democrática. Jannuzzi (*apud* CAIADO, 2013, p. 115) denuncia que "na história da educação especial, o quadro de exclusão repete a exclusão social e educacional das camadas populares em nosso país". Caiado (2013, p. 115) apresenta uma preocupante reflexão nesse sentido, ao afirmar que "pobreza e deficiência se entrelaçam nas regiões mais pobres e miseráveis do país".

O Censo Demográfico de 2010 comprova que a pobreza ainda se encontra nas zonas rurais do país. Segundo o levantamento, 20,8% da população abaixo da linha da miséria (até R$ 70,00 de rendimento domiciliar per capita) reside no meio rural, contra 3,7%

no meio urbano (IBGE, 2011), o que demanda intervenções do poder público para transformar essa realidade.

O Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior, criado pelo governo federal em 2005, desenvolveu ações para promover a inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior público. Klauch e Müller (2013, p. 101) relatam que o programa incentiva a criação de núcleos de acessibilidade, "[...] os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica [...]".

O Documento Orientador do programa determina ainda que:

> A inclusão das pessoas com deficiência na educação superior deve assegurar-lhes, o direito à participação na comunidade com as demais pessoas, as oportunidades de desenvolvimento pessoal, social e profissional, bem como não restringir sua participação em determinados ambientes e atividades com base na deficiência. Igualmente, a condição de deficiência não deve definir a área de seu interesse profissional. Para a efetivação deste direito, as IES devem disponibilizar serviços e recursos de acessibilidade que promovam a plena participação dos estudantes (BRASIL, 2013a).

Esses órgãos têm a missão de eliminar as barreiras que interferem na vida acadêmica dos universitários com deficiência, no que diz respeito ao estudo, pesquisa e extensão. Para isso, a política de acessibilidade no ensino superior deve se estruturar em eixos de infraestrutura, com projetos arquitetônicos e urbanísticos implementados atendendo aos princípios do desenho universal; currículo, comunicação e informação, por meio da disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, equipamentos de

tecnologia assistiva e de serviços de guia-intérprete e de tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras); e programas de extensão fundamentados no princípio da transversalidade e na valorização da diferença humana (BRASIL, 2013a).

É importante esclarecer que a expressão tecnologia assistiva "é utilizada para identificar todo o arsenal de recursos que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, consequentemente, promover vida independente e inclusão" (BRASIL, 2013b, p. 51).

Já o conceito de desenho universal objetiva atender à maior gama de variações possíveis de características da população, para que espaços, ambientes e serviços sejam utilizados por todas as pessoas de forma autônoma, segura e confortável (BRASIL, 2013b).

Com a Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, e o decreto nº 9.034, de 20 de abril de 2017, as pessoas com deficiência foram incluídas nas reservas de vagas para cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Segundo levantamento do Naufes, 89 estudantes ingressaram na UFES em 2018 por meio desta política, sendo 59 no *campus* Goiabeiras.

Os estudantes com deficiência já ocupam, então, os espaços da educação superior. Cabe às instituições a adequação às necessidades desses discentes, de forma a garantir acessibilidade e aprendizagem, caso contrário, a inclusão ficará restrita ao cumprimento de instrumentos legais.

Nesse caminho, Manzini (2010, p. 285) alerta para a diferenciação entre os termos acesso e acessibilidade, argumentando que "a palavra acesso implica processo de mudança, busca", como a implantação da reserva de vagas, enquanto "a palavra acessibilidade indica um produto concreto", que pode ser mensurado, implementado, legislado e avaliado.

Wellichan e Souza indicam que ainda há desconhecimento e despreparo no ensino superior no que se refere ao atendimento e aprendizagem dos estudantes com deficiência, e entendem que considerar uma instituição de ensino como inclusiva vai além da eliminação de barreiras arquitetônicas. Para as autoras, a concepção de inclusão deve:

> [...] envolver o respeito pelas diferenças e pela diversidade, incluindo mudanças de postura profissional e consequentemente de toda comunidade local (colaboradores, corpo docente e discente) (WELLICHAN; SOUZA, 2017, p. 150).

Entendemos que são imprescindíveis as adaptações, construções e a disponibilização de tecnologias e recursos pedagógicos que promovam as mais diversas formas de acessibilidade, seja por meio da extinção de barreiras arquitetônicas, em atendimento às indicações da NBR 9050[7], bem como de comunicação ou informação.

Da mesma forma, é necessário romper com as barreiras atitudinais que reforçam processos sociais de exclusão e discriminação. Ou seja, é preciso que a instituição assuma uma posição política diante da inclusão desses discentes, o que envolve planejamento administrativo, organização de recursos e utilização de metodologia diferenciada, com docentes habilitados a adequarem as atividades acadêmicas de forma a estimular a criatividade dos estudantes.

Uma instituição que se propõe democrática e inclusiva deve possibilitar a autonomia do saber a todos, sem distinção, incluindo,

[7] Norma brasileira que dispõe sobre acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos.

portanto, os estudantes com deficiência, uma vez que a educação tem como princípio a emancipação humana e a formação cidadã. O ensino superior, por sua vez, tem em sua essência o dever com a responsabilidade social, por meio da pesquisa, do ensino e da extensão universitária, que deve ir além da disseminação e desenvolvimento do saber científico.

Desse modo, garantir o direito à educação para os sujeitos com deficiência significa respeitar as diferenças e reconhecer as suas necessidades, e isso apresenta-se como um desafio contemporâneo para as instituições de ensino superior.

A EXPERIÊNCIA DE UM ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO SUPERIOR: PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE A ACESSIBILIDADE E A INCLUSÃO A PARTIR DA VIVÊNCIA DE LEONARDO NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFES

Na perspectiva da educação inclusiva, tão atual quanto as discussões sobre a Educação Especial é a criação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, que se tornaram política pública permanente de formação de professores a partir de experiências-piloto desenvolvidas em 2007 pelo Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo.

Caiado e Meletti (2011, p. 94), ao pesquisarem sobre a interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo, destacam que "assim, com suas particularidades e complexidades, revelam-se duas áreas marcadas pelo histórico descaso de ações na área de políticas públicas". As autoras sinalizam a invisibilidade com que essas duas modalidades são tratadas na área acadêmica e nos sistemas públicos de ensino.

Ao problematizarem esta invisibilização, Jesus e Anjos (2017) argumentam que a formação inicial dos professores não tematiza este movimento entre a Educação Especial e a Educação do Campo. Contudo, para os autores, estas áreas têm se aproximado mediante demandas trazidas pelos próprios estudantes dos cursos de Licenciatura, que muitas vezes residem no campo.

A Licenciatura em Educação do Campo nasceu da luta dos movimentos sociais em busca de uma educação capaz de reduzir as desigualdades sociais e que atenda às necessidades dos camponeses. Tem como finalidade "formar profissionais para atuação nos anos finais do ensino fundamental e médio, tendo como objeto de estudo e de práticas as escolas de educação básica do campo" (MOLINA; SÁ, 2012, p. 468).

No *campus* Goiabeiras da UFES, esta Licenciatura oferta pelo Centro de Educação as habilitações em Linguagens e Ciências Humanas e Sociais. Em 2018, o curso recebeu seu primeiro estudante com deficiência. Com 68 anos, Leonardo possui deficiência visual desde o nascimento, tendo a perda total da visão diagnosticada há 20 anos.

Antes de ingressar na UFES, atuou como professor e concluiu dois cursos técnicos. Segundo arquivos do Naufes, Leonardo é um dos 57 estudantes do *campus* Goiabeiras que possuem deficiência visual na época da realização deste estudo.

Importante salientar que uma pessoa com deficiência visual percebe, se relaciona, aprende e apreende o mundo a sua volta e todas as suas nuances de forma diferente das demais, utilizando outros sentidos sensoriais para acessar as informações.

Para o Ministério da Educação, deficiência visual é:

> A redução ou perda total da capacidade de ver com o melhor olho e após a melhor correção ótica. Manifesta-se como: *cegueira*: perda da visão, em ambos os olhos, de menos de 0,1 no melhor olho após correção, ou um campo visual não excedente a 20 graus, no maior meridiano do melhor olho, mesmo com o uso de lentes de correção. Sob o enfoque educacional, a cegueira representa a perda total ou o resíduo mínimo da visão que leva o indivíduo a necessitar do método Braille como meio de leitura e escrita, além de outros recursos didáticos e equipamentos especiais para a sua educação; *visão reduzida*: acuidade visual dentre 6/20 e 6/60, no melhor olho, após correção máxima. Sob o enfoque educacional, trata-se de resíduo visual que permite ao educando ler impressos a tinta, desde que se empreguem recursos didáticos e equipamentos especiais (BRASIL, 2003a, p. 30).

No âmbito educacional, a pessoa com deficiência visual precisa receber atendimento especializado conforme suas necessidades decorrentes da ausência da visão, aliado à disponibilização de recursos educacionais adequados e ao acesso a serviços específicos, a fim de garantir a esse estudante uma educação autônoma.

Com o ingresso de Leonardo, a UFES depara-se com um duplo desafio: promover o acesso e a permanência de um estudante com deficiência no ensino superior e em um curso com formação em alternância. Considerando as especificidades desta Licenciatura, torna-se indispensável que as matrículas dos ingressantes sejam acompanhadas da sensibilização da comunidade acadêmica para que as necessidades dos estudantes deste curso sejam atendidas, de forma a fugir do viés assistencialista que parece permear muitas políticas denominadas como inclusivas.

Carvalho (*apud* MOREIRA, 2003, p. 84) evidencia que:

> [...] se em nenhuma escola deve-se pensar em assistencialismo para com os portadores de deficiência, muito menos numa Instituição de Ensino Superior, pelas razões óbvias e, também, em respeito ao aluno deficiente, como pessoa, e a todo o percurso que antecedeu a sua chegada no 3º grau. Parece, pois, fora de dúvidas que o acesso, o ingresso e a permanência de pessoas deficientes no ensino superior não devem ser calcados em sentimentos assistencialistas.

Em relação à oferta em alternância, é importante esclarecer que esta organiza os tempos e espaços formativos que acontecem na escola (tempo-universidade) e nos contextos socioeconômico, político e cultural dos estudantes (tempo-comunidade), aliando teoria e prática ao envolver nessa dinâmica suas famílias e suas comunidades (ROCHA, 2013 *apud* BRITO; MOLINA, 2016).

A formação em alternância objetiva:

> [...] evitar que o ingresso de jovens e adultos na educação superior reforce a alternativa de deixar de viver no campo, bem como objetiva facilitar o acesso e a permanência no curso dos professores em exercício (MOLINA; SÁ, 2012, p. 468).

Corroborando com a proposta de integração entre a atuação dos estudantes nos espaços formativos da universidade e nos locais em que a comunidade produz sua existência. Para um estudante cego, além dos fatores físicos e estruturais que podem facilitar o seu percurso no *campus* universitário, ou comprometer, quando não

atendidos adequadamente, também é fundamental a disponibilização de recursos pedagógicos diferenciados e o acesso a serviços específicos, de acordo com as necessidades de cada discente, como softwares especializados, provas e materiais acadêmicos com fontes ampliadas, digitalizados ou em braile, serviço de ledores, tempo diferenciado para execução de atividades e avaliações, entre outros, a fim de garantir uma educação autônoma.

Leonardo explicou que contava com serviços de apoio nas demais instituições de ensino que frequentou. Entretanto, questionado sobre como é feito esse acompanhamento na UFES, o discente relatou a inexistência de profissionais para auxiliá-lo. "[...] Todo o programa que eu uso aqui, todo o meu movimento é ela. [...]. Ela tem que está presente" (LEONARDO), referindo-se a Laura. Sem o suporte dos monitores[8], Leonardo conta com o auxílio de Laura nas leituras e realização das atividades.

Na Licenciatura em Educação do Campo, pela especificidade de ser um curso em alternância, soma-se a necessidade de acompanhamento especializado também para a realização das atividades que acontecem na comunidade do discente, durante o tempo-comunidade, como ressaltou Laura.

> O apoio que ele precisa seria, no caso, esses textos, esses trabalhos, uma forma de passar isso para o braile, porque o braile ele entende bem, ele lê muito bem [...] Dentro da faculdade não seria viável, porque os professores aqui já vêm com a aula programada [...] O que ele mais precisa é no tempo-comunidade, porque como no tempo-comunidade eu não posso estar acompanhando ele [...] Aquele monte de apostila que os professores passam aqui para a gente ler em casa e fazer as atividades aonde é que ele tem dificuldade (LAURA).

[8] Durante a finalização deste levantamento, foram designados dois bolsistas para acompanhamento do estudante, em reconhecimento às especificidades do curso.

Para atender os 303 discentes dos quatro *campi* da UFES, o Naufes possui 12 intérpretes de Libras, em parceria com o Departamento de Línguas e Letras; quatro tablets; sete VPAD's, equipamentos digitais para vídeo conferência que auxiliam a comunicação para surdos; quatro scanner's de voz, que convertem documentos impressos em áudio; e três impressoras braile, que estão inutilizadas em função da ausência de profissionais capacitados para manuseá-las.

Importante destacar que há divergência entre os dados informados pela Prograd e pelo Naufes, no que se refere ao quantitativo de estudantes com deficiência na instituição. Segundo a Prograd, a UFES possui 343[9] estudantes que declararam possuir alguma deficiência.

Contudo, a coordenação do Naufes explicou que esses dados se referem apenas ao que é indicado pelo estudante no momento da inscrição, mas que recentemente o Núcleo iniciou um processo de catalogação, a fim de cruzar os dados informados pelos discentes com o que prevê as normatizações para chegar, então, em um quantitativo real de estudantes com deficiência na Universidade.

> [...] você não tem um número exato. [...] não quer dizer que só quem tentou as cotas, no público de pessoas com deficiência, seja deficiente. [...]. Pode ser que na ampla concorrência possa ter entrado alguém com deficiência. [...] Mais do que isso, nós não temos um, alguém que na matrícula presencial faça a filtragem (COORDENAÇÃO DO NAUFES).

O Naufes possui 14 bolsistas no *campus* Goiabeiras da Universidade que atuam como intérpretes e ledores. No entanto, esse

[9] Dados referentes a abril de 2018.

número ainda é reduzido para o atendimento de todos. “Para ele [Leonardo] talvez vai precisar de dois ou três bolsistas, por causa da carga horária” (COORDENAÇÃO DO NAUFES). Ou seja, os bolsistas fariam o acompanhamento durante o tempo-universidade, que ocorre em pelo menos dois turnos conforme calendário do curso, e no tempo-comunidade.

Para a coordenação do Naufes, o calendário acadêmico do curso e a organização em alternância são os principais desafios que o núcleo busca superar em relação à Licenciatura em Educação do Campo, mediante a inclusão da especificidade desta graduação no edital de contratação de monitores.

A respeito dos obstáculos arquitetônicos, ou seja, as barreiras físicas que podem comprometer o deslocamento seguro do estudante, observamos que a UFES apresenta desníveis nas calçadas, além de não haver piso sinalizado para cegos.

Outra dificuldade se refere à utilização de softwares especializados. O laboratório de informática do Centro de Educação possui dois programas de leitura de tela, o NVDA e o DOSVOX, que auxiliam os estudantes cegos a manusearem os computadores, por meio da emissão de mensagens sonoras de seus comandos. Entretanto, a Universidade não disponibiliza cursos que ensinem a utilizar esses programas, devendo o estudante procurar especialização adequada.

No Centro de Educação, que no ano de 2018 possuía dois estudantes cegos, todos os espaços acadêmicos e administrativos foram sinalizados com informações em braile. Todavia, esta é uma iniciativa pontual. “Nos ambientes internos não tem nada ainda em termos de planejamento” (COORDENAÇÃO DO NAUFES).

A coordenação do Naufes ressaltou a existência de iniciativas importantes no *campus* Goiabeiras, como o Laboratório de

Educação Física Adaptada, do Centro de Educação Física e Desportos; o Núcleo de Tecnologia Assistiva e o Laboratório de Robótica e Tecnologia Assistiva, vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia Elétrica; e o Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial, do Centro de Educação. Entretanto, essas são ações pulverizadas pelo *campus*, sendo necessárias a convergência e sistematização destas iniciativas.

As bibliotecas também precisam estar preparadas para receber os estudantes com deficiência, desde a estrutura física adequada até a disponibilização de recursos tecnológicos e pedagógicos, de forma a favorecer a autonomia dos discentes.

De acordo com a direção da Biblioteca Central da Universidade, localizada no *campus* Goiabeiras, busca-se desenvolver políticas que garantam o acesso tanto às dependências quanto às informações.

> Atualmente estamos por implantar a sala de recursos na Biblioteca Central, será um espaço voltado à acessibilidade, com equipamentos destinados a atender os alunos com necessidades especiais. Anexo a essa sala de recurso, irá funcionar um laboratório para práticas de acessibilidade, através de parceria com o Núcleo de Acessibilidade da UFES (DIREÇÃO DA BIBLIOTECA CENTRAL).

Contudo, o acervo de obras disponíveis para consulta pelos usuários com deficiência visual ainda é pequeno. "[...] a nossa biblioteca precisa se digitalizar" (COORDENAÇÃO DO NAUFES).

> A Biblioteca Central dispõe de 10 títulos de obras em braile, sendo um título de periódico com 17 exemplares, e 9 títulos de livros, totalizando 20 exemplares. E segundo consta nesse relatório, possuímos cerca de 103.597 títulos e 229.409 exemplares na Biblioteca Central. Dispomos de E-books, que estão cadastrados na catalogo [sic] da Biblioteca, onde os alunos podem ter acesso, ao todo são 724 títulos disponíveis (DIREÇÃO DA BIBLIOTECA CENTRAL).

Este é, então, o panorama da acessibilidade na Universidade encontrado pelos estudantes com necessidades educacionais especiais. "[...] ampliação das rotas acessíveis e compra de recursos [...] e a criação da figura do aluno monitor. Basicamente essa é a política de acessibilidade da UFES" (COORDENAÇÃO DO NAUFES).

A Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003, prevê como requisito para autorização e reconhecimento de cursos e credenciamento de instituições, além da aquisição de acervo bibliográfico em braile e de fitas sonoras, a existência de sala de apoio equipada com:

> [...] máquina de datilografia braile, impressora braile acoplada ao computador, sistema de síntese de voz, gravador e fotocopiadora que amplie textos, software de ampliação de tela, equipamento para ampliação de textos para atendimento a aluno com visão subnormal, lupas, réguas de leitura, scanner acoplado a computador (BRASIL, 2003b).

Percebemos, assim, a distância existente entre o discurso normativo e a realidade cotidiana vivenciada na Universidade, apesar dos esforços despendidos no sentido de reverter esse quadro.

> [...] essas políticas de acessibilidade elas demoram um tempo de gestão para virar papel, porque precisa de consensos e isso demoraria de um a dois anos, coisa talvez que a Universidade não pode esperar. Então é preciso que a gente faça de imediato um plano de ação. Um plano de ação que envolva [...] as bibliotecas, acessibilidade digital, os portais, a acessibilidade dos nossos portais não chega a 5%, e os laboratórios de ensino. Então nós precisamos fazer isso de curto prazo. E de longo prazo uma política de acessibilidade. [...] a grande questão é de gestão. Qual o tamanho que a acessibilidade vai ter na gestão? [...]. Ela vai ser apenas um apêndice como tá aí hoje? E isso vale para cada professor, cada departamento, cada Colegiado, cada Núcleo. (COORDENAÇÃO DO NAUFES).

Sobre a acessibilidade dos portais da UFES informada pela coordenação do Naufes, consideramos que este é um dado preocupante tendo em vista o crescente número de estudantes com deficiência ingressando na instituição, refletindo o que o decreto nº 5.296/2004 conceitua como barreira de informação, que pode comprometer o percurso acadêmico do estudante com deficiência.

Além de toda a estrutura e apoio pedagógico necessários para que a aprendizagem se dê de forma digna e autônoma, o diálogo entre o corpo docente e administrativo também é fator importante para que a inclusão se dê sem constrangimentos. Wellichan e Souza (2017, p. 153) explicam que "a inclusão não pode (e nem deve) ser vista como um ato assistencialista, pois trata-se de um direito que precisa ser praticado e respeitado, portanto, a capacitação

profissional é algo que precisa ser apoiada e trabalhada em prol de bons resultados".

Selau, Damiani e Costas (2017), evidenciam que as estratégias de permanência do estudante com deficiência devem começar com a identificação e o reconhecimento deste discente na instituição. Além disso, Pereira (2016, p. 157), aponta em suas pesquisas que "[...] a revelação da deficiência por parte do aluno ao se matricular na instituição é de fundamental importância para o seu sucesso acadêmico".

Neste processo, os coordenadores de curso são profissionais fundamentais para o conhecimento das necessidades dos discentes. Por meio do reconhecimento do estudante em sua individualidade é possível identificar a metodologia mais adequada, considerando suas experiências, habilidades e dificuldades, a fim de que a mediação do aprendizado aconteça satisfatoriamente.

Entretanto, no contexto da UFES, o Naufes ainda não conseguiu estabelecer um fluxograma de atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais do *campus* Goiabeiras, no sentido de sistematizar o acolhimento desses discentes ao ingressarem na instituição. "Pelo menos em Goiabeiras não acolhe, normalmente chega demanda ali pelo site, pelo Colegiado, especialmente, e individualmente pelo aluno" (COORDENAÇÃO DO NAUFES).

No âmbito dos universitários cegos, Hurts (*apud* SELAU; DAMIANI; COSTAS, 2017) esclarece que para esses discentes é importante que sejam disponibilizados os materiais pedagógicos no formato em que solicitarem.

Sobre as questões pedagógicas e a atuação dos docentes, o relato de Leonardo nos mostra evidências de posturas voltadas para a sua inclusão escolar. Contudo, ainda não houve definição sobre a disponibilização dos materiais acadêmicos ao estudante, que domina

a leitura e escrita em braile, mas não possui habilidade na utilização de softwares especializados. Assim, os materiais têm sido encaminhados sem adaptações. "A minha leitura toda é em braile. [...] Olha, sinceramente, se eu falar para você que eu estou bem, é difícil eu usar isso aí" (LEONARDO).

Indo ao encontro do que propõem Selau, Damiani e Costas (2017), os professores do curso realizaram, em maio de 2018, uma formação promovida pelo Naufes mediante a solicitação da coordenação do curso. Nesta ação, foram levantadas demandas sobre a preparação das aulas, das atividades em sala e na comunidade do estudante, atividades avaliativas, entre outras questões, no sentido de suprir as carências que ainda atravessam a formação acadêmica de Leonardo.

No tocante à interface da Educação Especial com a Educação do Campo, a Política Nacional de Educação Especial aponta que esta "deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos" (BRASIL, 2008, p. 17). Essa articulação também está prevista no Plano Nacional de Educação.

Nozu e Bruno ressaltam que nesta *interface*:

> Algumas traduções culturais podem ser necessárias como tentativas de evitar a colonização e a subalternidade dos modos de vida dos alunos do campo, bem como a produção e/ou a invisibilização de deficiências em razão de diferenças socioculturais (NOZU; BRUNO, 2018, p. 15).

Dessa forma, pensar o acesso, a acessibilidade e a permanência de pessoas com deficiência na Universidade pressupõe

considerar também as particularidades dos contextos interculturais dos estudantes da Licenciatura em Educação do Campo, o que demanda da comunidade acadêmica maior problematização e aprofundamento das discussões e ações sobre a formação de professores, disponibilização de recursos, estrutura física e políticas necessárias à educação numa perspectiva inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar do reconhecido avanço no acesso das pessoas com deficiência ao ensino superior, resultado principalmente da criação de instrumentos legais e em resposta aos esforços e lutas de diversos segmentos, especialmente da sociedade civil, ainda há muito que ser feito em termos da garantia da permanência destes sujeitos.

Seja em relação à estrutura física dos espaços universitários, na formação docente, na concepção pedagógica e em políticas de gestão. Ademais, no universo dos estudantes matriculados em cursos realizados em alternância, é preciso que suas particularidades também sejam consideradas no planejamento das ações institucionais.

Entendemos que uma universidade que se preocupa com a democratização do ensino deve estar atenta às mudanças de concepções e à desconstrução de ações excludentes, pautando-se no respeito às diversas formas de aprendizagem e indo além da criação de políticas de inclusão que fiquem restritas à expansão quantitativa das vagas, uma vez que a admissão é um importante passo neste processo, mas que definitivamente não o encerra.

Nesse caminho, Caiado e Meletti pontuam que para os estudantes de origem campesina, o direito à escola:

> [...] compreende matrícula, permanência, apropriação do conhecimento para participação social e ao respeito às especificidades do sujeito desencadeadas não só pela condição de deficiência, mas também pelas peculiaridades culturais e sociais da vida no campo (2011, p. 103).

A partir dos diálogos com Leonardo percebemos que, além das necessidades e dificuldades gerais que os estudantes com deficiência encontram na universidade, o discente de um curso ofertado em alternância precisa, ainda, de assistência para as atividades acadêmicas desenvolvidas durante o tempo-comunidade, que possui importância ímpar para a formação estudantil dos campesinos.

Este seria, portanto, um dos principais obstáculos que Leonardo tem encontrado na UFES, além de outros de ordem pessoal, como a necessidade de especialização para utilização dos softwares disponíveis e os que porventura poderão surgir em seu percurso acadêmico.

Condutas que neguem ou impossibilitem o exercício do direito à educação além de discriminatórias ferem o exercício da cidadania. Sendo a educação um instrumento capaz de possibilitar a redução das desigualdades sociais, em busca de uma sociedade mais solidária, consciente e democrática, torna-se fundamental pensar sobre a função social das universidades e como o processo de inclusão vem sendo desenvolvido no ensino superior brasileiro e, em particular, para os estudantes da Licenciatura em Educação do Campo, que demandam um olhar diferenciado em virtude das especificidades próprias do curso e de suas realidades concretas de origem.

Corroboramos com Freire (2000, p. 67), quando o educador afirma que "[...] se a educação sozinha não transforma a sociedade,

sem ela tampouco a sociedade muda". Assim, entendendo que a educação carrega importante responsabilidade ética e política de transformação social, é preciso pensar ações que garantam a apropriação do saber e o atendimento às necessidades educacionais especiais desses estudantes, articuladas com as esferas pedagógica, social e administrativa, de forma a oferecer uma aprendizagem com qualidade, equidade, justiça e responsabilidade social. Para isso, é necessário que a UFES construa um plano de ação que trabalhe de imediato essas questões latentes, paralelamente à elaboração e consolidação de uma política de acessibilidade que sistematize as ações realizadas pontualmente nos *campi*.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação**: Uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Senado: Planalto, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 25/04/2018.

BRASIL. **Lei 13.146, de 06 de julho de 2015**. Brasília: Planalto, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 14/04/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003-2014**. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 07/05/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Referenciais de acessibilidade na educação superior e a avaliação in loco do sistema nacional de avaliação da educação superior (SINAES)**: parte I – avaliação de cursos de graduação. Brasília: MEC / INEP, 2013. Disponível em: <https://www.puc-campinas.edu.br>. Acesso em: 06/05/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2016**. Brasília: MEC / INEP, 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br>. Acesso em: 14/04/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 06/05/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003**. Brasília: MEC, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 12/05/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Documento Orientador do Programa Incluir**: acessibilidade na educação superior. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 06/05/2018.

BRASIL. Ministério da Cultura e Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão**: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC, 2003. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br >. Acesso em: 06/05/2018.

BRASIL. Ministério da Cultura e Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC / SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 06/05/2018.

BRITO, M. M. B.; MOLINA, M. C. "Estudo com egressos da Licenciatura em Educação do Campo na UnB no contexto da expansão da Educação Superior". **Anais do XXIV Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR**. Maringá: UEM, 2016.

CAIADO, K. R. M. "Formação de professor e educação inclusiva: possibilidades de análise a partir da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências". *In*: VICTOR, S. L. *et al.* (org.). **A educação inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos**: avanços e desafios. Vitória: EDUFES, 2013.

CAIADO, K. R. M.; MELETTI, S. M. F. "Educação Especial na Educação do Campo: 20 anos de silêncio no GT 15". **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 17, maio / agosto, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GOMES, R. "A análise de dados em pesquisa qualitativa". *In*: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Indicadores Sociais Municipais**: uma análise dos resultados do universo do Censo Demográfico 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

JESUS, D. M.; ANJOS, C. F. "Visibilizando processos da interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo no Estado do Espírito Santo a partir da produção acadêmica e de seus autores". *In*: CAIADO, K. R. M. (org.). **Educação Especial no Campo**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

KLAUCH, J. J.; MÜLLER, J. L. "A inclusão dos deficientes visuais no curso de Pedagogia da UNEMAT – *campus* Universitário de SINOP". **Revista Eventos Pedagógicos**, vol. 4, n. 2, 2013.

MANZINI, E. J. "Acessibilidade: um aporte na legislação para o aprofundamento do tema na área de educação". *In*: BAPTISTA, C. R. *et al*. (orgs.). **Educação Especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

MENDES, E. G. "Sobre Alunos 'incluídos' ou 'da inclusão': reflexões sobre o conceito de inclusão escolar". *In*: VICTOR, S. L. *et al*. (org.). **Educação especial inclusiva**: conceituações, medicalização e políticas. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2018.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. "Licenciatura em Educação do Campo". *In*: CALDART, R. S. *et al*. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de São Joaquim Venâncio / São Paulo: Expressão Popular, 2012.

MOREIRA, L. C. "A Universidade e o Aluno com Necessidades Educativas Especiais: Reflexões e Proposições". *In*: RIBEIRO, M. L. S.; BAUMEL, R. C. R. C. (orgs.). **Educação Especial**: do querer ao fazer. São Paulo: Avercamp, 2003.

NOZU, W. C. S.; BRUNO, M. M. G. "Interface Educação Especial-Educação do Campo: tempos, espaços e sujeitos". **Anais da XXXVIII Reunião Nacional da ANPED**. São Luís: UFMA, 2017.

PEREIRA, R. R. *et al*. "Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: uma revisão sistemática". **Revista Educação Especial**, vol. 29, n. 54, 2016.

PRIETO, R. G. "Política de Educação Especial no Brasil: evolução das garantias legais". *In*: VICTOR, S. L. *et al*. (org.). **A educação inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos**: avanços e desafios. Vitória: EDUFES, 2013.

SELAU, B. *et al*. "Estudantes cegos na educação superior: o que fazer com os possíveis obstáculos? ". **Revista Acta Scientiarum Education**, vol. 39, n. 4, 2017.

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo. **Plano Anual de Atividades 2016**. Vitória: UFES, 2015. Disponível em: <https://www.ufes.br>. Acesso em: 07/05/2018

WELLICHAN, D. S. P.; SOUZA, C. S. "A inclusão na prática: alunos com deficiência no ensino superior". **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, vol. 21, n.1, 2017.

CAPÍTULO 5

O Pensamento de Paulo Freire
e a Educação do Campo na Contemporaneidade

O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA CONTEMPORANEIDADE

Rogério José Schuck

Mateus Lorenzon

Neste ensaio, discute-se sobre algumas possibilidades de empregar as teorizações da Pedagogia de Paulo Freire para discutir e repensar as práticas de Educação do Campo. Partimos do pressuposto de que o meio rural passa por profundas transformações de caráter econômico, social e político.

Em relação aos aspectos econômicos, percebe-se a consolidação de um modelo que busca produtividade e eficiência, levando, consequentemente, a uma maior introdução de tecnologias e informatização de propriedades rurais. Se por um lado essas mudanças são elogiáveis, tendo em vista que representam a modernização da agricultura e a aplicação da ciência e tecnologia, por outro lado, muitas famílias são excluídas pelo processo de modernização agrícola por não terem acesso aos recursos financeiros necessários para tal mudança.

Em relação às mudanças sociais, no contexto regional em que os autores estão inseridos, percebe-se que o êxodo rural ainda é um fenômeno recorrente, atingindo principalmente a população jovem. Com isso, percebe-se o esvaziamento de comunidades rurais, acontecimento observável em pequenos municípios que constituem muitas regiões do Brasil.

A redução da população rural não é algo isolado, mas leva a uma ruptura com os modos de vida. Isso pode ser percebido, por exemplo, pelo encerramento de clubes e associações, que acabam

limitando as oportunidades de lazer e a própria organização política das comunidades. Sob uma justificativa econômica, assiste-se também a uma redução no número de escolas do campo, o que faz com que os estudantes desse meio sejam levados para escolas do meio urbano. Mesmo que o movimento de inserção destes estudantes em escolas urbanas seja pertinente para seus processos de socialização, percebe-se que ele também pode gerar processos de epistemicídios culturais.

Assim, evidencia-se que na contemporaneidade não se vive apenas uma opressão econômica, mas uma opressão cultural. A democratização do acesso à Indústria Cultural – vista como um desdobramento do macrossomo econômico (ADORNO, 2002), legitimou uma determinada cultura, um determinado modo de ver e compreender o mundo, em detrimento de culturas específicas.

Isso acarretou uma perda de identidade do homem das classes oprimidas, uma vez que ele não se reconhece como sujeito, não vê sua identidade representada nessa grande mídia, mas sobretudo, admira os modos de viver que ali são impostos. Nesse caso, nos parece que a própria vocação ontológica do ser humano é renunciada (FREIRE, 2011), e o homem volta-se a atender às suas necessidades mais imediatas (o consumo).

Neste viés, pretende-se, nesse estudo, discutir de modo específico a condição do campesinato e do homem rural na contemporaneidade. A escolha desse público ocorre, uma vez que se percebe que o homem do campo se encontra refém das duas situações relatadas acima: da economia e da Indústria Cultural. No que se refere à economia, a Revolução Verde e a transformação das áreas rurais em espaços do agronegócio, fizeram com que fossem necessários grandes investimentos econômicos, a fim de tornar pequenas propriedades em empreendimentos financeiramente rentáveis.

A ausência desses recursos fez com que muitos agricultores renunciassem ao seu modo de vida, rumando para os centros urbanos, a fim de buscarem melhores condições de vida. A Indústria Cultural, por sua vez, ao legitimar determinados modos de viver como corretos e aceitáveis, produziu epistemicidios culturais (SANTOS, 2009).

Nesse texto de caráter bibliográfico, aprofundaremos as reflexões acerca dessas questões, discutindo as necessidades de um currículo nas Escolas do Campo que valorize a cultura, os saberes e valores do campesinato. Por meio das teorizações das perspectivas críticas do currículo, defende-se a necessidade de existência de uma escola que se constitua em um movimento contra hegemônico, valorizando, sobretudo, o indivíduo que ela acolhe e sua cultura. Salienta-se, entretanto, que não se trata de adotar uma visão saudosista em relação ao trabalho e os modos de vida rurais, mas sim uma defesa aos direitos subjetivos daqueles que habitam esse espaço.

O estudo encontra-se organizado em quatro capítulos. No primeiro deles, nomeado de "O Campo e o Campesinato na contemporaneidade" discute-se algumas especificidades do meio rural na contemporaneidade, sendo estas decorrentes da modernização tardia. Na sequência o olhar se dirige para a relação entre a modernização, a indústria cultural e a ocorrência de epistemicidios culturais.

No segundo capítulo intitulado "Educação Emancipadora: Pressupostos Freireanos", discute-se alguns conceitos da Pedagogia Crítica e as possibilidades de articulá-los com a Educação do Campo. Parte-se do pressuposto de que sejam oportunizadas situações em que homens e mulheres possam analisar e refletir acerca da sua realidade. A escola localizada, nesse contexto, precisa estar aberta e reconhecer conhecimentos populares, cultura e aspectos singulares da vida no meio rural.

No terceiro capítulo, nomeado "EMAFA: Uma proposta pedagógica" apresenta-se um estudo desenvolvido por um dos autores em uma escola localizada em um pequeno município do Vale do Taquari/RS. A instituição citada atende crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, majoritariamente, provindos do campo. Para tanto, ela desenvolve uma proposta pedagógica que leva ao conhecimento agrícola, florestal e ambiental. Por fim, nas Considerações Finais, apontamos quatro pressupostos que acreditamos essenciais para um currículo que não leve à desumanização ou à epistemicidios culturais.

O CAMPO E CAMPESINATO NA CONTEMPORANEIDADE

A Revolução Verde pode ser compreendida como a consolidação do sistema neoliberal na agricultura. Para Faria (2006, p. 8), o campo foi cenário para o que se pode denominar de tardia modernização, isto é, por um movimento transvestido "[...] de uma agricultura e pecuária desenvolvidas em escala empresarial, o agronegócio, voltado para o mercado externo e mundial". O meio rural é incluso em um mundo globalizado, na qual as leis predominantes são aquelas que se referem à otimização do capital, a potencialização do investimento, a produtividade e a racionalização das atividades.

Concomitante à Revolução Verde, o discurso vigente era de que o aumento da produtividade, garantida pela mecanização da agricultura e o aperfeiçoamento das técnicas de plantio, oportunizaria combater a fome mundial. Todavia, o que se percebe atualmente, é a emergência de novos desafios e problemas decorrentes desse processo.

Um desses desafios, conforme Auler e Auler (2015), consiste

na consolidação de grandes conglomerados econômicos que detêm as patentes e registros de inúmeros insumos necessários para que revolução ocorresse. Assim, a produção e pesquisa acerca de produtos, tais como sementes geneticamente modificadas, fertilizantes e agrotóxicos, pertence a grandes grupos mundiais. Percebe-se que o aumento da produtividade não ocorreu concomitantemente com a democratização do acesso a essas pesquisas, mas ela é condicionada ao pagamento de *royalites*.

Viana Filho *et al.* (2006, p. 36) entende que essas mudanças no sistema macroeconômico foram benéficas para poucos, visto que por um lado "os grandes proprietários de terra se organizam mais facilmente porque o poder os coloca como privilegiados e, por outro, os milhares de excluídos aparecem em cena como grupos dispersos".

Percebe-se assim, que houve a legitimação de um grupo de Opressores e de Oprimidos, sendo que esse grupo não é mais composto apenas pelo agricultor que não possui terra, mas também por aqueles que não possuem condições financeiras suficientes para entrar no sistema e com isso são obrigados a prosseguir com suas atividades econômicas, que muitas vezes se tornam inviáveis ou abandonar suas atividades, transformando-se em mão-de-obra para o agronegócio.

Ao discutir-se a situação do campo na contemporaneidade, somos remetidos a pensar sobre questões acerca da "globalização, tecnização agrícola, migração rural, biogenética, agricultura orgânica, degradação do meio ambiente, finitude dos bens naturais, sustentabilidade do planeta, entre outros" (DEGASPERI, 2006, p. 13).

Ao analisar esses temas, percebe-se que muitas vezes eles são inacessíveis ao homem do campo, seja pela linguagem especializada empregada pelos meios de comunicação ou pela imagem estereotipada e os discursos repassados como verdades absolutas.

Pode-se induzir assim que o discurso da produtividade e eficiência produziu uma ruptura entre o Homem e o Mundo:

> O Ser Humano moderno criou um "complexo de Deus". Comportou-se como se fora Deus. Através do projeto da tecnociência pensou que tudo podia, que não haveria limites à sua pretensão de tudo conhecer, de tudo dominar e de tudo projetar. Essa pretensão colocou exigências exorbitantes a si mesmo. Ele não aguenta mais tanto desenvolvimento que já mostra seu componente destrutivo ao ameaçar o destino comum da Terra e de seus habitantes. Irrompeu nele "o complexo de Deus" que o acabrunha (BOFF, 2013, p. 23).

Assim, o Neoliberalismo apresentou a terra ao homem como um recurso que devia ser explorado e transformado em mercadoria. Esse modo de compreender o espaço rural rompeu com um paradigma histórico, no qual a ligação homem-terra não era compreendida apenas como uma relação de sujeito-objeto (CHASSOT, 2000), mas era uma ligação da qual emergia um modo de vida, jeitos de ser e viver específicos.

O processo de transformação econômica influenciou também a mudança de modos peculiares de vida. O que se percebeu então foi um movimento de epistemicídio de formas primitivas de saber (SANTOS, 2009). A cultura local foi substituída por uma cultura massificada. Nesse processo, é necessário reconhecer o papel que a Indústria Cultural desempenhou na consolidação de determinados modos de ser e viver.

Adorno definem assim que:

> A unidade visível do macrocosmo e de microcosmo mostra aos homens o modelo de sua cultura: a falsa identidade do universal e do particular. Toda a cultura de massas em sistema de economia concentrada é idêntica, e o seu esqueleto, a armadura conceptual daquela, começa a delinear-se (ADORNO, 2002, p. 8).

O homem, independente do contexto social e cultural que se encontra inserido, é tratado de forma igual pela indústria cultura, isto é, como um possível consumidor. As Teorias Críticas já evidenciaram que a mídia, não apenas informa os sujeitos, mas também os transforma impondo determinados modos de ser e de agir.

Assim é necessário reconhecer que o homem do campo tem acesso às mesmas informações que o homem da cidade, porém a cultura que o homem do campesinato recebe é muitas vezes uma cultura urbanocêntrica.

Nessa primeira seção do estudo, buscou-se discutir de modo breve as condições do homem do campo na contemporaneidade, e as influências do Neoliberalismo e da Indústria Cultural em sua formação enquanto sujeito.

Entende-se que essas mudanças ocorridas em um sistema macropolítico, em vez de garantirem melhores condições de vida e a Emancipação do sujeito, o levaram a assumir uma Consciência Ingênua sobre o mundo. Na próxima seção do estudo, discute-se como o pensamento de Freire pode oferecer subsídios para pensar uma Educação do Campo voltada para a Emancipação e a valorização desse modo de vida.

EDUCAÇÃO EMANCIPADORA: PRESSUPOSTOS FREIRIANOS

Na seção anterior do estudo, dissertou-se sobre a situação do homem do campo e as formas contemporâneas de opressão. Se partirmos da premissa de que a história não é algo pronto que existe a *priori* do homem, mas sim uma escrita (FREIRE; BETTO, 2003), perceberemos que é possível que os próprios homens, sujeitos oprimidos se assumam como autores da história. Contudo, é necessário que esse homem supere a sua situação de oprimido e que tenha a sua consciência descolonizada (FREIRE, MACEDO, 1990; FREIRE, 2011).

Acredita-se nesse estudo que é um dos objetivos da educação em uma perspectiva ética e humanista, garantir que o homem se perceba como sujeito capaz, isto é, um sujeito ativo que busca transformar o mundo no qual está inserido. Freire (1981), ao perceber essa situação, buscou um método de alfabetização que permitisse o desenvolvimento da Consciência Crítica e da Emancipação Popular. Assim, o pensamento pedagógico de Freire é fundado no objetivo de educar jovens e adultos, contudo, muitos conceitos por ele empregados servem para repensarmos as práticas de educação na contemporaneidade.

Ao propor uma interface entre o pensamento de Paulo Freire e a Educação do Campo na contemporaneidade, percebe-se que a questão da alfabetização ainda é uma necessidade do contexto contemporâneo.

Todavia, distintamente de meados do século passado, quando nos deparamos com uma população "Analfabeta" (aqui reduzido ao contexto funcional, ou seja, incapaz de decodificar um conjunto de códigos alfabéticos), atualmente deparamo-nos com uma camada da população que não consegue estabelecer relações causais entre os

distintos fenômenos sociais e nem mesmo produzir uma significação profunda para as informações que tem acesso (FREIRE, 2011).

Essa situação faz com que percebemos a atualidade do pensamento de Giroux (1990, p. 11), ao sustentar que a Alfabetização e Emancipação não eram equivalentes, mas a primeira era uma "precondição para o engajamento em lutas em torno tanto de relações de significado, quanto de relações de poder. Ser alfabetizado *não* é ser livre; é estar presente e ativo na luta pela reivindicação da própria voz, da própria história e do próprio futuro".

Em conformidade com o exposto anteriormente, o homem contemporâneo se torna oprimido por novas relações de poder, vindo a ser refém do sistema macroeconômico e da manipulação midiática. Essa situação faz com que ele passe a compreender a história com naturalidade, isto é, não percebendo que ele está sendo objeto. Freire (1981, p. 43), também defendia essa afirmação, quando afirmava que o sujeito é "dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, por isso vem renunciando cada vez, seu saber, à sua capacidade de decidir. Vem sendo expulso da órbita das decisões".

A emancipação do sujeito exige romper com a perspectiva fatalista da história (FREIRE, 1988). Para que isso ocorra, acredita-se que é necessário desenvolver nos sujeitos a capacidade de realizar uma leitura crítica da realidade. Ler criticamente a realidade é um processo de questionar o que está posto e perceber-se como autor de uma determinada história e cultura.

A elaboração de um currículo em uma perspectiva crítica e que favoreça a emancipação do sujeito deve voltar-se assim para "resgatar, sistematizar e ampliar saberes e práticas, formando sujeitos para inserção nos diferentes níveis sociais" (FILHO *et al.*, 2006, p. 36). Isto é, o currículo deve dar legitimidade à cultura dos sujeitos que frequentam a escola e por meio da dialogia permitir que

esses sujeitos compreendam as limitações do seu modo de pensar, mas sobretudo as possibilidades de transformação do meio no qual está inserido. Dessa forma, "[...] entende-se que a educação tem a função de ajudar a despertar em cada pessoa a consciência de sua própria dignidade e de sua capacidade de exercer a cidadania" (PEREIRA, 2006, p. 95).

Nessa seção do estudo, se busca a urgência de pensar uma Pedagogia Crítica para/na Educação do Campo. Defende-se que o homem se tornar livre somente no momento em que tiver o direito de participar de tomadas de decisões e analisar a realidade de forma crítica. Visa-se assim uma Pedagogia que amplie o currículo, dando legitimidade às culturas e formas de vida que não estão presentes nele.

Uma educação crítica no campo justifica-se, assim, pela necessidade de transformar o progresso econômico em progresso social. Assim, busca-se uma educação que amplie as condições de vida e a dignidade dos homens, os reconhecendo como verdadeiros sujeitos e não apenas como objetos da indústria cultural ou do sistema econômico.

EMAFA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA

A Escola Municipal Agrícola, Florestal e Ambiental – EMAFA, localiza-se em Ilópolis/RS. Este município encontra-se na Mesorregião do Nordeste do Rio Grande do Sul e tem uma população aproximada de 4.100 habitantes, sendo que sua base econômica é a agropecuária que responde por 60% da economia interna do município (IBGE, 2015).

Segundo dados do Censo Agropecuário do IBGE (2006; 2015), o setor primário do município está estruturado em pequenas

propriedades, nas quais predominam a produção de erva mate. Entretanto, do mesmo modo que outros pequenos municípios, Ilópolis vem enfrentando altos índices de êxodo rural de jovens.

Esse fenômeno pode ser explicado tanto por justificativas econômicas e produtivas, quanto por fatores culturais, tais como a existência de uma estrutura familiar patriarcal e o *célibait paysan*, que incidem significativamente na evasão do jovem do meio rural.

Além disso, é necessário reconhecer que os currículos escolares contribuíram para legitimar uma cultura urbanocêntrica. Ao reforçar o meio urbano como modelo de vida, a escola estimula o êxodo rural (DEGASPERI, 2006).

Nessa perspectiva, acredita-se que é possível reduzir os índices de abandono do campo, através de um projeto de educação que se volte a resolver os problemas existentes no meio rural, por meio da promoção do desenvolvimento econômico e social e da difusão de tecnologias sociais que permitam a melhoria das condições de vida.

Frente a isso, no ano de 1995 foi construída a Escola Municipal Agrícola, Florestal e Ambiental de Ilópolis/RS, que atendia estudantes das séries finais do Ensino Fundamental provenientes de comunidades do interior do município. O Gestor da instituição afirma que a proposta inicial era criar uma instituição onde os alunos: "*aprenderiam melhor a trabalhar com as questões de produção, de como produzir respeitando o meio ambiente e voltando para as suas propriedades e aplicar aquilo"* (Entrevista com Gestor).

O Coordenador da Área Técnica foi um dos fundadores da EMAFA e idealizadores de seu projeto pedagógico. Em entrevista realizada, ele afirma que "*Em primeiro lugar nós queríamos segurar o pessoal no meio rural, mas vivendo dignamente. Ficar em Ilópolis, mas ficar no campo com qualidade de vida*"

(Entrevista com Coordenador da Área Técnica).

Assim, percebe-se que ideias como desenvolvimento econômico local, diminuição de êxodo rural e promoção da dignidade de vida estavam muito presentes nos idealizadores do projeto e perpassam o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

Neste documento, encontramos descrito que um dos objetivos da educação escolar deve ser "incentivar desde pequenos para que permaneçam na área rural, utilizando técnicas adequadas para o sucesso da agricultura" (ILÓPOLIS, 2006, p. 45). Por meio desse objetivo, esperava-se que a escola se tornasse um polo para a difusão de boas práticas de cultivo e produção agropecuária.

Entretanto, concomitante à preocupação com o desenvolvimento econômico local, a promoção de condições dignas de vida e a diminuição dos índices de êxodo rural, uma das metas estabelecidas pelo PPP da escola consistia em:

> Preservar o pinheiro araucária e a mata nativa existente em nosso município (...), via formação de consciência ambientalista e profissional a partir da juventude, tendo como público alvo o filho do pequeno agricultor (EMAFA, 2015, p. 7).

Por fim, o terceiro objetivo dos idealizadores da escola consistia na criação de um polo de produção de mudas de árvores que pudessem ser comercializadas. Contudo, o Gestor da Instituição afirmou que, atualmente, são produzidas apenas mudas de espécies nativas e que estão ameaçadas de extinção: "*esse objetivo, não funcionou muito bem porque estávamos entrando no comércio, que é uma área que não é nossa"* (Entrevista com Gestor).

Em um primeiro momento, a instituição atendia alunos da 5ª

a 8ª série. Entretanto, no ano de 2004 iniciou o processo de nucleação das escolas do campo, sendo que no ano seguinte foi emitido o parecer definitivo para o funcionamento do ensino fundamental na Escola Municipal Agrícola, Florestal e Ambiental/Ilópolis/RS.

A escolha dessa instituição como local de agregação ocorreu não apenas devido à estrutura física da instituição, mas fundamentalmente pela sua filosofia "voltada à preservação ambiental e florestal, bem como, a agricultura sustentável preservando e mantendo o equilíbrio natural" (ILÓPOLIS, 2006, p. 32). Pensou-se, assim, que a nova escola poderia formar um sujeito que agisse como multiplicador dos conhecimentos aprendidos junto aos seus familiares.

No estudo desenvolvido por Lorenzon (2016), foi identificado que a escola opta por trabalhar com Projetos de Investigação e Temas Geradores, há uma reflexão crítica acerca dos espaços que são utilizados para as práticas educativas, além práticas que favorecem a Educação Ambiental e o trabalho como um princípio educativo. Pressupõe-se que as escolhas didáticas, quando condizentes com a proposta pedagógica da escola, permitem aos estudantes desenvolver uma compreensão crítica dos fenômenos naturais e sociais.

Reconhecemos que muitas percepções que os estudantes possuem do meio no qual estão inseridos provêm de uma consciência ingênua. As estratégias de ensino utilizadas pelo docente e os modos de organização do planejamento pedagógico, não descartam os saberes que constituem os sujeitos. No decorrer do processo educativo, acompanhamos o desenvolvimento de um exercício de crítica e de transformação do próprio pensamento.

Freire (2011c), destaca que os modos como os sujeitos compreendem a realidade são equivalentes aos modos que ele

intervém. No momento em que as estratégias de ensino criam condições para que os estudantes percebam e estabeleçam relações entre os diferentes fenômenos, isto é, percebam a realidade de modo crítico, estão sendo criadas condições para intervenção e transformação do mundo social.

Assim, a ação educativa desenvolvida na escola, ao transformar problemas emergentes da realidade em tópicos de estudo e análise, permitiria que os estudantes superassem situações-limites (FREIRE, 2011), que muitas vezes inibem a sua permanência no meio rural, bem como oportunizaria que se reconheçam como produtores de cultura. A religiosidade, a ciência e o saber popular não são percebidos como estando dispostos em uma hierarquia axiológica, mas sim como culturas paralelas que poderiam manifestar-se em um momento de polifasia cognitiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse artigo, buscou-se discutir o sujeito do campo na contemporaneidade e a importância de uma Pedagogia Crítica que possibilite a sua emancipação. Partiu-se do pressuposto que os novos arranjos econômicos – que levaram a modernização do campo e à transformação das pequenas propriedades em espaço para o agronegócio – produziram formas contemporâneas de opressão.

A díade Economia de Mercado (Indústria Cultural) transformaram a identidade do homem do campo, introduzindo no meio rural o paradigma Moderno que distingue sujeito-objeto, o homem do meio em que vive. Tal situação, levou muitas vezes a uma perda da identidade cultural desse sujeito.

Porém, o modelo tecnocrático de tomada de decisão não é

para todos. Concomitante ao aumento da produtividade, efetivou-se um contexto de exclusão social. Homens que tiveram que abandonar os modos de vida de seus antepassados, a fim de conseguirem garantir a sua própria subsistência na sociedade atual.

Em meio a esse cenário, percebe-se que a Escola Rural - salvo exceções tais como as Escolas Famílias Agrícolas e Projetos de Educação ligados aos Movimentos Sociais - não conseguiu criar um movimento contra hegemônico.

Ao contrário, os currículos escolares, ao legitimarem os discursos dominantes, promovem a empatia cultural de determinados grupos. Por fim, acredita-se que uma Pedagogia Crítica como fundamento da Educação do Campo, além de representar uma possibilidade de emancipação dos sujeitos, é o reconhecimento dos direitos de um grupo social específico.

Ao finalizar o estudo, percebeu-se que uma proposta de Educação do Campo pode contemplar três princípios fundamentais:

i) Permitir a reflexão e investigação de problemas reais, buscando, nas ciências e demais conhecimentos historicamente constituídos, estratégias para compreendê-los e agir sobre eles;

ii) Auxiliar os estudantes a desenvolverem práticas cooperativas e fundamentadas no empreendedorismo social;

iii) Reconhecer e valorizar saberes populares, tornando-se um *lócus* no qual eles possam ser discutidos e preservados.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Indústria cultura e sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

AULER, N. M. F.; AULER, D. "Conceber e executar currículos: Ampliando o processo formativo do educador". *In*: AULER, N. M. F.; AULER, D. (orgs.). **Concepção e execução de currículo no processo formativo de licenciandos do PIBID**. Curitiba: CVR, 2014.

BOFF, L. **Saber Cuidar**. Petrópolis: Vozes, 2013.

CHASSOT, A. **A ciência através dos tempos**. São Paulo: Moderna, 2000.

DEGASPERI, J. R. "Prefácio". *In*: QUEIROZ, J. B. P. *et al*. (orgs.). **Pedagogia da Alternância**: construindo a educação do campo. Goiânia: Editora da UCG / Brasília: Universa, 2006.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados / Cortez, 1988.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P.; BETTO, F. **Essa escola chamada vida**: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. São Paulo: Ática, 2003.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização**: leitura da palavra, leitura do mundo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GIROUX, H. A. "Introdução: Alfabetização e a pedagogia do empowerment político". *In*: FREIRE, P.; MACEDO, D. (orgs.). **Alfabetização**: leitura da palavra, leitura do mundo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. "Censo de 2015". **IBGE**. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso: 22/05/2016.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. "Censo Agropecuário de 2006". **IBGE**. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso: 22/05/2016.

ILÓPOLIS. **Projeto Político Pedagógico**. Ilópolis: Conselho Estadual de Educação, 2006.

PEREIRA, D. R. R. "Educação e Família: uma relação associativa na formação do jovem da escola da Pedagogia da Alternância". *In*: QUEIROZ, J. B. P. *et al*. (orgs.). **Pedagogia da Alternância**: construindo a educação do campo. Goiânia: Universa, 2006.

SANTOS, B. S. "Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes". *In*: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almendinas, 2009.

VIANA FILHO, A. *et al*. "Escola família agrícola de Goiás e Universidade Católica de Goiás: Uma parceria em construção". *In*: QUEIROZ, J. B. P. *et al*. (orgs.). **Pedagogia da Alternância**: construindo a educação do campo. Goiânia: Universa, 2006.

CAPÍTULO 6

Educação no/do Campo e a Problemática do Fechamento das Escolas e seus Recursos Financeiros

EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO E A PROBLEMÁTICA DO FECHAMENTO DAS ESCOLAS E SEUS RECURSOS FINANCEIROS

Ana Meyre de Morais

Paulo Augusto Tamanini

Apesar de terem ocorrido avanços importantes nos últimos anos, a Educação do Campo segue com limitações e resistência ao desmonte de políticas públicas. De acordo com pesquisas[10] realizadas nos últimos anos, chega a ser preocupante a realidade das escolas rurais ameaçadas de fechamento.

Quase como escolas esquecidas, muitas dessas instituições de ensino foram fechadas, e consequentemente, tendo que se submeter ao processo de desapoio por parte do poder público.

Assegurar o direito acerca de um ensino de qualidade para as pessoas que residem nas comunidades rurais, parece ser um desafio. Seu caminhar, mais parece seguir numa via de oposição no que determina a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), o Plano Nacional de Educação e as resoluções do Conselho Nacional de Educação que reconhecem o direito dos povos do campo à

[10] Em pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), em 2008, existiam no Brasil mais de 85 mil escolas rurais públicas. Em dez anos houve uma redução bastante significativa, esse número caiu para 56 mil. Em pesquisa realizada pelo Instituto CNA, ligado à Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil, revelou que no Brasil existe um considerado número de escolas rurais que possuem atributos físicos e inadequados, além de baixa aprovação e alto índice de abandono, sendo chamadas de escolas esquecidas pelo poder público. Tal estudo utilizou dados do censo de 2012 e foi divulgado no ano de 2014.

educação em seus territórios, cujo direito é assegurado pela legislação.

Diferente da vida na cidade, a vida no campo possui suas particularidades. É no espaço rural que residem pessoas que cuidam da terra e dos animais. Em sua maioria são agricultores, lavradores, boiadeiros etc., que enfrentam longas jornadas de trabalho, num ritmo de vivência em que o acordar cedo faz parte de uma rotina já internalizada para entrar em contato constante com a natureza, e assim estabelecer a partir dela, melhorias da qualidade de vida.

É nesse cenário onde residem famílias camponesas que compreendemos a escola como instituição que contribui para o desenvolvimento integral de crianças, jovens e adultos de forma organizada e articulada, num processo em que escola e comunidade possam coexistir neste cenário.

As escolas do campo são aquelas localizadas nas áreas rurais de uma cidade. Não se trata apenas de um espaço geográfico, mas de um espaço onde relações de afeto e aprendizagem são construídas a partir de um contexto local e que necessitam de aportes, incentivos, auxílios de órgãos públicos e agência de fomentos para garantirem sua permanência e preservação.

Neste sentido, este estudo é resultado de inquietações relacionadas à impressão de ausência acerca de organização de informações sobre escolas localizadas na área rural do município de Baraúna-RN. Como em outras partes do país, esta cidade possui unidades escolares rurais que são ameaçadas de fechamento por falta de políticas de financiamento suplementar.

Este estudo reflete sobre a aplicação dos recursos provindos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) que contemplam as 37 escolas no munícipio, cadastradas junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A pesquisa analisa a aplicabilidade dos recursos financeiros destinados

às escolas rurais a partir dos dados quantitativos disponíveis na Secretaria Municipal de Educação da cidade de Baraúna e do Ministério da Educação.

AS ESCOLAS DO CAMPO SOB À AMEAÇA DO FECHAMENTO

No Brasil, anualmente, gestores públicos tendem em seus discursos, assumir uma postura de comprometimento e de apoio às políticas que visem a superação das situações que impedem o desenvolvimento de uma educação de qualidade. No entanto, entra ano e sai ano, e mesmo que esforços tenham sido empreendidos, tudo parece ter sido insuficiente.

É sabido que a garantia do direito de aprender não depende de discursos ou de ações menos contundentes, mas de ações que visem uma continuidade em que pese a alternância de governo. Logo, romper velhos paradigmas, traçar novos caminhos, reconhecer avanços e retrocessos, provavelmente seja o ponto de partida para um ponto de virada.

Primeiro, é necessário que o campo seja percebido como um espaço social com múltiplas riquezas, capacitado para criar e recriar a identidade dos povos que nele residem, possibilitando a valorização do cidadão camponês, do seu trabalho, do seu modo de ser, dos seus conhecimentos, da sua relação com a natureza, da sua história enquanto cidadão de direito a uma educação de qualidade.

Caldart (2009, p. 56), lembra que "[...] a Educação do Campo nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo". Logo, se aceitarmos a ideia de que somente o modelo escolar urbano é o ideal para o desenvolvimento

humano, continuaremos a dar crédito para descaracterizar as pessoas do campo, que sofrem o estigma de serem atrasados, que tenham que viver sempre em estado de submissão e nunca como sujeito atuante na história e em seu próprio contexto.

A escola deve ser esse espaço que possibilite a ampliação dos conhecimentos que concernem aos aspectos de sua realidade. Porque, ao contrário do que alguns imaginam ou desejam, a educação não pode ser compreendida nem tão pouco pensada como instrumento de barganha para o cidadão, mas como um direito social.

Por se tratar de um direito constitucionalmente assegurado a todos, os projetos de Educação formal por si só não são aplicados, pois demandam de recursos e planejamentos. A Educação do Campo também fica então, à espera dos incentivos que possam garantir o desenvolvimento e a sistematização de melhorias nas escolas localizadas em áreas rurais.

Molina (2008, p. 21) reforça, que:

> A educação é um direito. E como tudo que diz respeito a nós, seres humanos, a ideia da educação como um direito humano e, mais que isso, a ideia dos direitos humanos é fruto de uma longa construção histórica da luta de milhares pessoas até nós chegarmos a essas conquistas.

Seguindo essa linha, pode-se dizer que a materialidade da educação do campo como direito, se traduzida como direito social, necessariamente se dará por meio das políticas públicas, uma vez que possui inúmeros desafios que se mesclam com os esforços dos profissionais da educação, dos alunos, dos pais e até mesmo das comunidades rurais que se juntam e tentam superar.

Se direcionado um olhar mais sensível e crítico para a escola que se encontra localizada em área rural é fácil enumerar as dificuldades que vão desde a falta de uma estrutura física mínima, materiais pedagógicos, falta de água e de profissionais qualificados para a atuação no contexto do campo.

Munarim (2011), sinaliza que por longo período se tornou prática frequente o fechamento de escolas no campo, em razão do entendimento de governos estaduais e municipais que optaram por encerrar por definitivo as atividades de uma escola rural, conduzindo os estudantes desta para uma unidade urbana, o que resultaria em menos gastos ao erário público.

Isso porque, segundo alguns gestores educacionais, a escola situada na área urbana seria o ponto envolvente e mais cobiçada. Tal compreensão vai de encontro àquilo garantido pela Constituição, o direito a educação. E de modo desastroso, os possíveis prejuízos sociais são ignorados. É inegável e chega a ser preocupante as quantidades de unidades escolares fechadas, dentre essas, se encontram as escolas do campo.

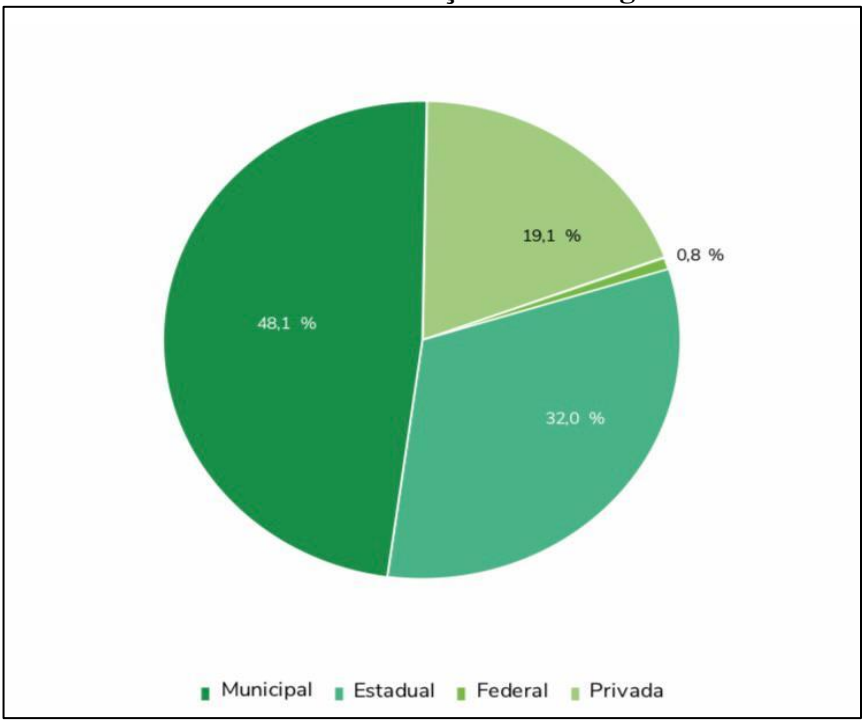
Para Andrade *et al.* (2020, p. 277), "ao retirar a escola das comunidades rurais os moradores perdem a chance de acesso à uma educação atrelada a seus hábitos e práticas, que sirva para sua luta e emancipação". A educação se encontra em risco a partir do momento em que escolas e políticas educacionais se desestruturam. Pois se escolas fecham, direitos sociais consequentemente são retirados.

De acordo com Borges (2022, p. 309), o fechamento das escolas do campo possui relação direta com a política de nucleação. Nesse modelo, os estudantes passam a estudar em comunidades rurais mais superpovoadas. Podendo ocorrer o deslocamento de uma comunidade rural para outra ou para uma sede escolar localizada em espaço urbano, onde as prefeituras garantiriam meios de transporte ou de locomoção dos alunos.

Dados do Censo Escolar 2019, divulgados pelo Ministério da Educação e disponibilizados em 30 de dezembro do mesmo ano, informa que o campo teve uma queda de 145.233 no número de alunos.

Portanto, a queda no número de matrícula dos alunos do campo é responsiva ao enfraquecimento das políticas educacionais por parte do governo, o que torna um dado grave, uma vez que, segundo os indicadores educacionais, o número maior de escolas se encontram no meio rural no Brasil. Como mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 1 - Percentual de matrículas na Educação Básica segundo



Fonte: INEP (2019).

SITUANDO AS ESCOLAS MUNICIPAIS DO CAMPO NA DISCUSSÃO

Pensar sobre os sujeitos em seus espaços de vivência, implica pensar sobre a educação que estão recebendo no lugar onde moram. Nessa vivência, o protagonismo de seus moradores muito tem a falar sobre os desdobramentos de suas histórias de vida, do ambiente laboral e das aprendizagens no campo.

Caldart (2003), nos lembra que, "olhar a escola como um lugar de formação humana significa dar-se conta de que todos os detalhes que compõem o seu dia a dia, estão vinculados a um projeto de ser humano, estão ajudando a humanizar ou a desumanizar as pessoas".

Desse modo, é imprescindível que haja união de forças para contribuir nesse projeto de formação de cada sujeito que faz parte de comunidade rural. Afinal, o desenvolvimento de cada comunidade precisa das ações educativas proporcionadas pela escola. Sua presença numa comunidade é sinônimo de possibilidade de existência de maior integração social e cultural.

Nessa linha, importa a ideia de que uma escola do campo forte, consequentemente resultará numa comunidade rural bem-sucedida, preparada para o enfrentamento dos desafios. Tecer alguns fios acerca da problemática do fechamento de escolas rurais que se entrelaçam com os contextos do campo, é abordar acerca dos recursos financeiros que a elas são repassados pelo governo federal. Um tema sensível, preocupante e, por vezes, perigoso!

Nesse prisma, o município de Baraúna/ RN, possui escolas e creches situadas na área rural da cidade. Essas unidades escolares ficam sob a responsabilidade do Centro Municipal das Escolas do Campo, este subordinado à Secretaria Municipal de Educação.

O Centro Municipal das Escolas do Campo (CMEC) é composto por uma equipe de profissionais que presta atendimento integral nos turnos da manhã e tarde. As questões administrativas e pedagógicas estão sob a responsabilidade desse grupo de profissionais/funcionários municipais, que anualmente se desdobram para acompanhar o processo de ensino-aprendizagem que é desenvolvido nas unidades escolares no município, como informa o quadro abaixo:

Quadro 1 - Equipe do Centro Municipal das Escolas do Campo

PROFISSIONAIS	QUANTIDADE
Diretor	01
Vice-Diretor	01
Coordenador Ensino Fundamental – Anos Iniciais	04
Coordenador Ensino Fundamental – Anos Finais	01
Coordenador Ensino Infantil	01
Auxiliares de Secretaria escolar	05
Motorista	01

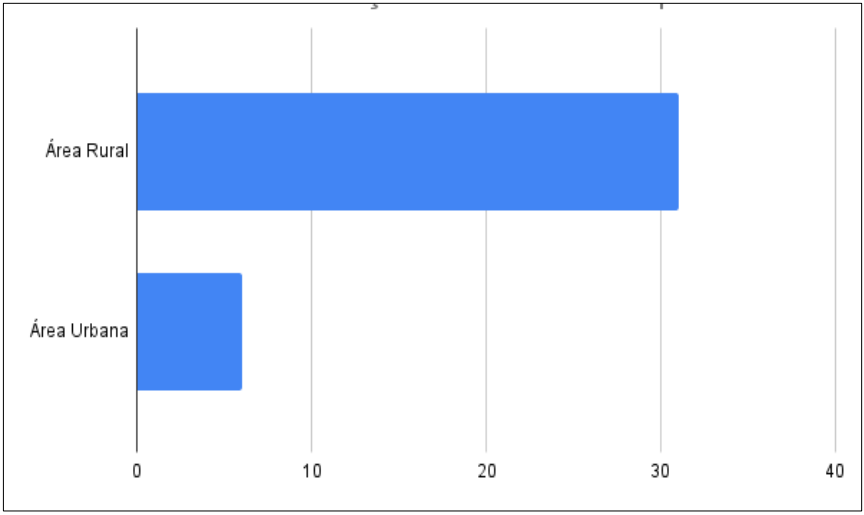
Fonte: Secretaria Municipal de Educação (2020).

O quadro acima mostra a composição da equipe composta por quatorze membros que se responsabilizam pelo atendimento prestado pelo CMEC. O Diretor e Vice-Diretor, auxiliados pelos coordenadores, desenvolvem as propostas pedagógicas e outras atividades pertinentes ao processo de ensino-aprendizagem; realizam várias visitas às unidades escolares, seguindo um cronograma previamente elaborado. A ordem e a quantidade de visitas podem sofrer alterações, derivadas da necessidade de cada escola, ou por conta da situação das estradas que, no período de chuvas ficam intransitáveis.

A equipe de auxiliares da secretaria escolar é responsável pelo processo de matrículas dos estudantes, da organização de documentos e arquivos, preenchimento de planilhas e formulários, escrita de relatórios, preenchimento e históricos, boletins, transferências, frequência, censo escolar etc.

Eles também possuem um importante papel, já que além de todo trabalho que diz respeito a vida estudantil, comunicação com as famílias, precisam garantir o cumprimento das legislações, por outras palavras, um trabalho burocrático e intricado das diversas escolas municipais. Vejamos no gráfico abaixo a localização das escolas municipais:

Gráfico 2 - Área de Localização das escolas municipais



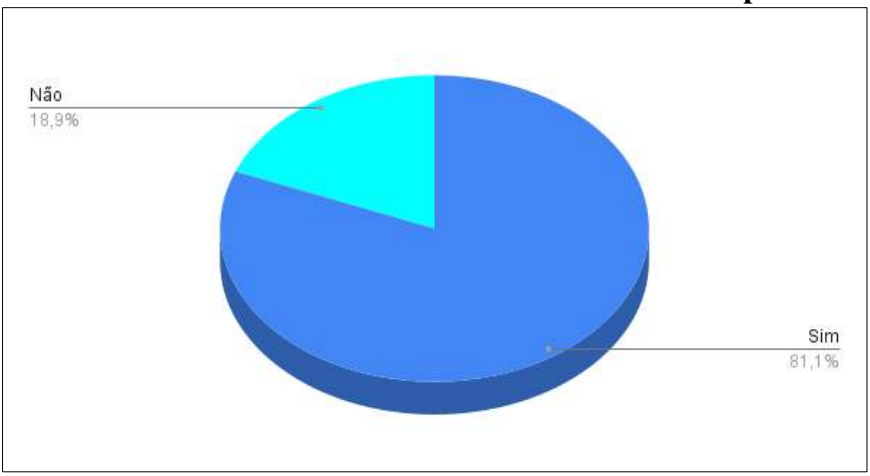
Fonte: Censo Escolar (2020).

No levantamento acerca do número de escolas, está na área rural a maior concentração de unidades escolares. As Escolas e creches se situam em comunidades distantes umas das outras. Em

sua maioria, ainda são espaços educativos rudimentares, carentes de melhores infraestruturas físicas para ofertar um ensino de qualidade.

Muito embora exista escolas em processo de construção em algumas das comunidades, as situações problemas que impedem o desenvolvimento de uma educação de qualidade, mais parece avançar no tempo e ainda por cima, de forma dolorosa. O problema é que as marcas deixadas são vistas, mas por vezes, são ignoradas. Numa tentativa de não se eximir da responsabilidade da busca por melhores estratégias, vejamos o gráfico a seguir:

Gráfico 3 - Escolas em funcionamento no município



Fonte: Censo Escolar (2020).

Do quantitativo geral de escolas municipais (área urbana e rural), 81,1 % das unidades estão ativas em suas atividades pedagógicas. Isso não significa dizer que todas desfrutam de boas estruturas físicas, material suficiente para suas atividades pedagógicas. Dessas unidades, existe as que funcionam em prédios

cedidos pelas comunidades rurais e ou alugados pela prefeitura. Os 18,9% restantes se encontram com suas atividades paralisadas. Dados informam que houve paralização de escolas nos anos de 2009, 2011, 2012 e 2016. Os poucos estudantes que permaneceram, tiveram que ser remanejados para escolas de comunidades vizinhas, submetendo-se ao complexo processo de desterritorialização, como diz Munarim (2011).

Sendo assim, se faz importante uma reflexão anterior à data do fechamento das unidades escolares. Pensar o período que antecede ao fechamento é diagnosticar as razões, os porquês, as causas. Uma unidade escolar que encerra suas atividades é uma unidade esquecida, um apagamento de memória. Ressuscitar o percurso da unidade escolar é revisitar os problemas enfrentados para não os repetir. Até que ponto foi analisado esse processo vivenciado pelos estudantes? Para Borges (2022), o fechamento das escolas do campo em qualquer dependência do país deve ser objeto de análise acadêmica, como meio para elaborar diagnósticos acerca de sua ocorrência e com isso, se possível, tentar evitar.

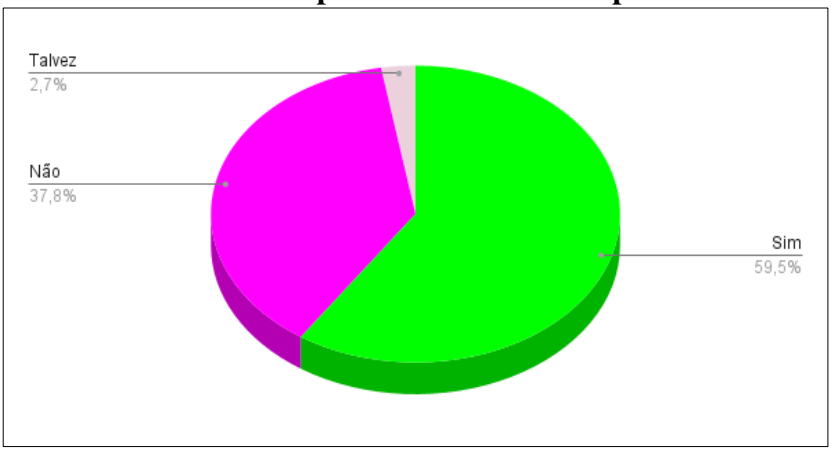
PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA (PDDE)

Numa tentativa para amenizar os problemas oriundos da falta de recursos, o Governo Federal por meio de políticas públicas, como o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), realiza transferências de recursos financeiros com a finalidade de prestar atendimento às escolas públicas do país. Os valores repassados às escolas públicas são determinados com base no número de alunos matriculados, informados no Censo Escolar do ano anterior ao do atendimento. Segundo Mafassiole (2015, p. 3):

> O Programa envolve várias ações e tem por objetivos a melhoria da infraestrutura física e pedagógica das escolas e o reforço da autogestão escolar nos planos financeiro, administrativo e didático, contribuindo assim para elevar os índices de desempenho da educação básica. Devendo os recursos ser empregados na aquisição de material permanente, na realização de pequenos reparos, adequações e serviços necessários à manutenção, conservação e melhoria da estrutura física, na aquisição de material de consumo, na avaliação de aprendizagem, na implementação de projeto pedagógico e no desenvolvimento de atividades educacionais.

Vejamos então, no gráfico abaixo o quantitativo de escolas municipais que recebem recursos federais direto em suas contas sem que haja interferência da Prefeitura e ou Secretaria Municipal de Educação:

Gráfico 4 - Unidades escolares atendidas pelo PDDE no município



Fonte: FNDE (2020).

Do montante de escolas municipais, 59,5% são constituídas enquanto Unidades Executoras (UEx), ou seja, são formalizadas como instituição de personalidade jurídica, sem fins lucrativos, para receber os benefícios advindos dos recursos do PDDE. Essas escolas dispõem de autonomia financeira e os recursos são creditados direto em suas respectivas contas bancárias sem a necessidade de convênios.

Por outro lado, 37, 8%, corresponde às escolas que dispõem de uma pequena quantidade de alunos (com até 50 alunos), estas recebem de forma indireta seus recursos. Estes são repassados à prefeitura que se constitui como uma EEx- Entidade Executora, logo, responsável pela execução dos recursos financeiros dessas escolas de pequeno porte. E por último 2,7% corresponde a unidades que muito embora tenham se constituído como UEx, se desconhece a sua real situação mediante sua paralização.

Assim como as escolas urbanas, as do campo também podem utilizar seus recursos em despesas que contribua para a garantia do funcionamento da escola e possíveis melhorias, e isso vale para questões de infraestrutura física e pedagógica. Ainda que sejam poucos, os recursos são repassados anualmente e seu processo de prestação de contas deve ser transparente, pois se trata de recursos públicos, portanto, obrigatório seu processo de prestação de contas.

As unidades escolares, responsáveis pela execução dos recursos recebidos pelas escolas do campo, podem utilizá-los na aquisição de materiais e bens, contratação de serviços que proporcionem melhorias no âmbito escolar.

Atentar para questões de prioridades de cada unidade escolar, de certo modo, é não negligenciar as especificidades dos problemas de cada escola. Ainda que os recursos cheguem, o valor se torna insuficiente para as demandas de reformas, aquisição de materiais etc.

Arroyo (2013), adverte que, " o grave das condições materiais e de trabalho das escolas não é apenas que é difícil ensinar sem condições, sem material e sem salários, o grave é que nessas condições nos desumanizamos todos".

As condições de infraestrutura em que algumas se encontram se apresentam como fatores preocupantes. Assim bem como, a demora da conclusão de prédios próprios que estão sendo construídos, causa desânimos. Somado a isso, o baixo número de matrículas é o outro ponto para possíveis reflexões. Não é chegado então, o momento para refletir sobre como articular meios possíveis e medidas urgentes para que não haja maiores prejuízos futuros para as comunidades escolares do campo?

Quadro 2 - Unidades de ensino municipais urbanas da cidade de Baraúna (RN)

N°	ESCOLA	INEP
1	E. M. de 1º Grau Prof. Amauri Ribeiro da Silva	24000728
2	E. M. de 1º Grau Manoel de Barros	24000710
3	E. M. de 1º Grau Professora Maria Barros Feitosa	24000515
4	Creche Municipal Arco Íris	24070165
5	Creche Municipal Carrossel	24070157
6	Creche Municipal Neidja Nara Rocha Claudio	24085111

Fonte: FNDE (2020).

No levantamento acerca do número de unidades de ensino, 7 (sete) estão situadas na área urbana. São escolas e creches que se constituem com UEx. Essas unidades escolares, são as que possuem o maior número de alunos e com boa infraestrutura física e pedagógica. Desse quantitativo, as três primeiras unidades de ensino passam por processo de pleito eletivo para seus diretores. O que se

pode considerar um avanço no que diz respeito ao rompimento de práticas tradicionalistas, uma vez que abre espaço para a existência da Gestão Democrática nos ambientes escolares, o que vem se expandindo no país. Conforme seus estatutos sociais, os diretores, obrigatoriamente, serão os representantes legais das UEx's.

Enquanto nas creches, seus diretores são nomeados por meio de portarias. Sendo assim, prevalece a expectativa de ampliação da prática da Gestão Democrática nos demais espaços escolares, urbanos e rurais. Vejamos agora o quadro seguinte:

Quadro 3 - Unidades de ensino municipais no campo da cidade de Baraúna (RN)

ESCOLA	INEP
E. M. de 1º Grau Amaro Cavalcante	24000531
E. M. de 1º Grau Emídio Gama	24000558
E. M. de 1º Grau Francisco Virgínio	24000574
E. M. de 1º Grau Higino Roberto	24000582
E. M. de 1º Grau Joana Timóteo	24000590
E. M. de 1º Grau Olavo Bilac	24000604
E. M. de 1º Grau Pedro Fernandes	24000612
E. M. de 1º Grau Antônio Florêncio	24000671
E. M. de 1º Grau Antônio Martins da Costa	24000680
E. M. de 1º Grau Rui Barbosa	24000736
E. M. de 1º Grau Francisco Silvério	24000795

E. M. de 1º Grau João Gama	24000817
E. M. de 1º Grau João Paulo	24000825
E. M. de 1º Grau Manoel Cosme	24000841
E. M. de 1º Grau Miguel Marques	24000850
E. M. de 1º Grau Porfírio Gabriel dos Anjos	24000876
E. M. de 1º Grau Profª Maria Lindalva	24000884
E. M. de 1º Grau Vicente João	24000906
E. M. de 1º Grau Fausto Herculano	24073776
Creche. M. Ana Monteiro Reinaldo	24070203
Creche. M. Flor do Campo	24169200
Creche. M. Sol Nascente	24169218
Creche M. Construindo Nova vida	24170208
Creche M. Aprendizado do Angicos	24170216
E. M. de 1º Grau Elizeu Mendes	24000540
E. M. de 1º Grau Antônio Rodrigues	24000701
E. M. Manoel Veríssimo Gomes	24063517
E. M. de 1º Grau Tertuliano Aires	24063991
E. M. de 1º Grau José Vicente	24000833
E. M.de Ens. Fundamental Francisca Lucas da Silva	24293300
E. M. de 1º Grau Francisco Paulo de Oliveira	24000787

Fonte: FNDE (2020).

A área rural possui um quantitativo de 31 (trinta e uma) unidades escolares, sendo que desse montante, 7 (sete) se encontram com suas atividades "paralisadas" e, por consequência, os poucos estudantes que restaram foram remanejados para escolas de comunidades vizinhas, submetendo-se a processos dispendiosos de deslocamentos.

Essas escolas do campo que ficam sob a responsabilidade do Centro Municipal das Escolas do Campo, dificilmente contam com agentes administrativos, exceto duas que possuem maior número de matrículas: a Escola Municipal de 1º Grau Amaro Cavalcante e a Escola de 1º Grau Pedro Fernandes[11]. Enquanto as demais, constituídas como UEx, ficam sob a responsabilidade do professor/a que, ao assumir a presidência da Unidade Executora Própria[12] da escola, é quem fica responsável para resolver os problemas da unidade escolar.

Já as unidades escolares que não se constituíram como UEx, devido ao baixo número de alunos, os poucos recursos que recebem são creditados na conta da prefeitura - que se constitui como EEx (Entidade Executora), ficando responsável pelo recebimento, execução e prestação de contas dessas pequenas unidades de ensino.

Existe uma diferença quando a unidade escolar assume a responsabilidade do gerenciamento dos próprios recursos financeiros. Ao se constituir como uma UEx, serão seus próprios membros (após passarem por processo de eleição e/ou de reeleição)

[11] Tais escolas funcionam como "escola polo/núcleo", trata-se de uma escola que foram ampliadas em termos de estrutura física e em etapas da educação básica para acolher os estudantes de escolas vizinhas que tiveram seu fechamento devido ao baixo número de matrículas e ou para diminuir a trajetória percorrida pelos estudantes para cursarem o Ensino Fundamental - anos finais, que antes precisavam se deslocar até a cidade.

[12] Trata-se de escolas que se constituem como instituições jurídicas, sem fins lucrativos, que recebem recursos do governo federal para serem aplicados na manutenção da estrutura física e pedagógica da escola.

os responsáveis a decidirem os modos que os recursos irão ser geridos sem que haja intervenção da prefeitura e ou Secretaria de Educação.

De modo geral, digamos que existe atribuições que devam ser cumpridas juntamente com a participação da comunidade escolar para que o processo de transparência se efetive. Enquanto que as que não se constituem dependem de burocracias, preenchimento e envio de formulários que espelham as necessidades mais graves e urgentes à Prefeitura e ou à Secretaria de Educação.

É importante ressaltar que todas, independentemente de serem constituídas em UEX ou não, devem elaborar um planejamento de ações, metas, onde sejam registrados os contextos de necessidades e demandas, com o objetivo de os recursos serem aplicados de forma eficiente.

Uma alternativa é possibilidade de criação de consórcio de escolas menores que se juntam para obter um total de alunos que assegurem a verba e, posteriormente, a redistribuição entre elas. Seria uma alternativa amparada por legislação: a Resolução 15 de 16 de setembro de 2021.

> A formação de consórcio é facultada às escolas públicas e às escolas privadas de educação especial, desde que congreguem, no máximo, 5 (cinco) unidades escolares, necessariamente integrantes da mesma rede de ensino, com vistas à constituição de uma única UEx. Para que as escolas do consórcio possam ser contempladas com recursos do PDDE e Ações Integradas, deve-se vinculá-las ao CNPJ da UEx que as representarão no Sistema PDDEWeb. (GUIA DE EXECUÇÃO DE RECURSOS DO PDDE, 2022).

Importa informar que os recursos financeiros quando creditados nas contas das UEx de cada escola, sua execução e prestação de contas é feita pelos membros da comunidade escolar que compõem uma espécie de colegiado e por sua vez, enquanto equipe diretiva, é quem se responsabiliza pela formalização de todos os procedimentos necessários que dizem respeito ao recebimento dos repasses, execução e prestação de contas do programa.

Esses colegiados possuem várias nomenclaturas. De acordo com o Manual de Orientação para constituição de Unidade Executora Própria (2014), são denominados de: Círculo de Pais e Mestres, Associação de Pais e Mestres, Associação de Pais e Professores, Unidade Executora e Caixa Escolar.

Seja qual for a nomenclatura utilizada, importa que prevaleça a ideia de participação da comunidade escolar na constituição e gestão pedagógica, administrativa e financeira, enfim, que a comunidade escolar seja representada em sua composição.

Uma UEx é formada por todos os associados e administrada pela Assembleia Geral, pela Diretoria e pelos Conselhos Deliberativo e Fiscal. Sobre os membros da Diretoria, estes são escolhidos por meio de processo eletivo, presidente, vice-presidente, tesoureiro e secretário, em conformidade com o estatuto e o tamanho da escola.

Os sócios pertencentes a uma UEx com número limitado e pertencente às respectivas categorias: efetivos e colaboradores. (MANUAL DE ORIENTAÇÃO PARA CONSTITUIÇÃO DE UNIDADE EXECUTORA PRÓPRIA, 2014).

Outra condição importante para o recebimento dos repasses financeiros é a adesão do programa que deve ser realizada na plataforma PDDEweb até 31 de outubro de cada exercício corrente, e não pode ter pendências com a prestações de contas de recursos de anos anteriores. Tal exigência vale para a UEx – Unidade Executora

Própria, para a EEx- Entidade Executora e para a EM- Entidade Mantenedora.

Diante de tantas responsabilidades, torna-se importante que o município se atentasse para um melhor acompanhamento das unidades escolares, oferecendo formação aos grupos responsáveis pelo gerenciamento desses recursos. Afinal, existe a necessidade de que se compreenda o PDDE como instrumento de transferência de recurso, como prioriza a política de descentralização adotada pelo Governo Federal.

Outras questões se levantam pertinentes ao acompanhamento da Prefeitura em relação às comunidades escolares que recebem auxílio se passar por suas respectivas secretarias: haveria negligência, abandono, indiferença?

Mafassiole (2015) informa que:

> A Política PDDE está presente em todas as escolas de educação básica no Brasil, portanto é universal. Pelo seu grau de abrangência, torna-se uma das políticas mais importantes de financiamento da União aos estados e municípios para o atendimento à educação básica. Nesse sentido, é fundamental aprofundar como se estabelece a gestão escolar e financeira nas escolas públicas brasileiras.

Não é exagerada a preocupação em relação a melhoria da qualidade do ensino no âmbito no município. E os recursos financeiros destinados às unidades escolares, seja da área urbana ou rural, eles são destinados para serem empregados em benefício das escolas, para custear suas despesas, de modo que possam garantir o seu funcionamento e também a melhoria de sua infraestrutura física e pedagógica.

Enquanto política de financiamento suplementaras verbas auxiliam a sobrevivência das escolas rurais, das escolas do campo. Contudo, cada unidade escolar não quer apenas sobreviver, mas se desenvolver, progredir e ser respeitada em suas identidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre o problema do fechamento das unidades escolares carece de um olhar mais sensível, crítico. Inquieta-nos as poucas ou raras formas de organização das informações acerca das escolas do campo dos vários municípios brasileiros que estão a enfrentar cotidianamente os mais diversos desafios, e dentre eles, os de sua inativação temporária ou definitiva.

Observa-se que muito embora o município de Baraúna-RN disponha de uma quantidade relevante de escolas, as situadas na área rural, carece de atenção. A começar pelo número de membros da equipe do Centro Municipal das Escolas do Campo que se responsabiliza pelo conjunto de escolas do campo, que são poucos. Outro agravante, é que pelo fato de as comunidades rurais serem distantes umas das outras, a falta de transporte para deslocamento, dos profissionais, é um item que se soma às outras tantas dificuldades.

Encontrar comunidades escolares que permanecem ainda em situação de completa dependência das ações da Prefeitura e ou da Secretaria de Municipal de Educação para ter acesso a materiais básicos para sua manutenção, aquisição de objetos simples ou pequenos serviços, ainda é muito comum no município.

Como dito, uma escola não tem suas atividades pedagógicas paralisadas, seja de forma temporária ou definitiva, de modo tão rápido, antes ela agoniza, tem uns rastros em que se desenham os

porquês, as causas. Olhar para os motivos é diagnosticar as falhas para se evitar a repetição dos mesmos destinos.

Ao recorrer aos dados de monitoramento do INEP, do FNDE se pode dizer que serviu como importante instrumento para reflexões, por fornecer uma imagem da situação que certamente contribuirá para o planejamento, execução e acompanhamento das políticas públicas.

Mas, constata-se ainda o embate entre ineficiência e ineficácia dos recursos destinados à Educação. E essa abordagem é apenas um começo para suscitar as discussões que envolve o sentido da escola para a comunidade escolar rural. Observou-se que o município dispõe de uma significativa quantidade de escolas que se constituem como UEx, mas que resta ao município trabalhar numa linha que possa instrumentalizar essas escolas para o exercício de sua autonomia financeira, gestão democrática, por meio de ações compartilhadas, além de sua própria organização enquanto espaço social e político.

Portanto, cabe ao município ainda, concentrar esforços para refletir com profundidade a importância do desenvolvimento das políticas públicas educacionais, desenvolvidas em seu âmbito, para que desse modo, não venha apresentar dados que possam expressar a amargura, a tristeza da realidade de contribuir com os índices no país que se referem ao aumento das "escolas esquecidas".

REFERÊNCIAS

ALENTEJANO, P.; CORDEIRO, T. "80 mil escolas no campo brasileiro foram fechadas em 21 anos". **Brasil de Fato** [29/11/2019]. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br>. Acesso em: 17/06/2022.

ANDRADE, E. *et al*. "O fechamento de escolas do campo como política de governo: experiências vivenciadas em Carangola/MG". **ReDiPE: Revista Diálogos e Perspectivas em Educação**, vol. 2, n. 1, 2020.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2013.

BORGES, D. G. "O desmonte da educação do campo no nordeste brasileiro: diagnóstico, mapeamento e análise do fechamento de escolas do campo no estado do Piauí". **Revista Linhas**, vol. 18, n. 36, 2017.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Guia de Execução dos Recursos do PDDE**. Brasília: FBDE, 2022. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br>. Acesso em: 20/06/2022.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Manual de Orientação para Constituição de Unidade Executora Própria**. Brasília: FBDE, 2014. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br>. Acesso em: 22/03/2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2019**: notas estatísticas. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 17/06/2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2019**: resumo Técnico. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 17/06/2022.

CALDART, R. S. “A escola do campo em movimento”. **Currículo sem Fronteiras**, vol. 3, n. 1, 2003.

CALDART, R. S. “Educação profissional na perspectiva da educação do campo”. *In*: CALDART, R. S. (org.). **Caminhos para a transformação da escola**: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MAFASSIOLE, A, S. “20 anos do Programa Dinheiro Direto na Escola: um olhar crítico sobre as interferências na gestão escolar e financeira pública”. **Fineduca: Revista de Financiamento da Educação**, vol. 5, n. 12, 2015.

MOLINA, M. C. “A Constitucionalidade e a Justicibilidade do Direito à Educação dos Povos do Campo”. *In*: SANTOS, C. A.; FERNANDES, B. M. (orgs.). **Educação do Campo**: campo, políticas públicas, educação. Brasília: INCRA / MDA, 2008.

MUNARIM, A. “Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21”. **Em Aberto**, vol. 24, n. 85, 2011.

PIRES, A. M. **Educação do campo como direito humano**. São Paulo: Cortez, 2012.

ROSSATO, G. PRAXEDES, W. **Fundamentos da Educação do campo**: história, legislação, identidades camponesas e pedagogia. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

CAPÍTULO 7

Contribuições da Pedagogia da Alternância
para a Educação do Campo no Vale do Rio Pardo (RS)

CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO VALE DO RIO PARDO (RS)

Priscila de Fátima Savedra da Cruz

Nilson Binda

Quando pensamos em processos de desenvolvimento rural inúmeras palavras e assuntos emergem e nossas mentes. Um dos principais processos é o da educação. É impossível pensar em desenvolvimento sem envolver a educação e seus processos. Seja no desenvolvimento urbano ou do meio rural, a educação está ali, sempre presente.

No meio rural, o direito à educação do campo é um tanto recente, mas, veio de lutas antigas de agricultores e agricultoras, que, desvalorizados historicamente, buscaram continuamente por uma educação de qualidade que valoriza o meio em que vivem e no qual seus filhos estão inseridos. Essa luta se propõe a respeitar o modo de vida, o conhecimento e a cultura existentes no campo, bem como as condições que poderiam garantir a essa parcela da comunidade novas perspectivas de vida e de razões que justifiquem a sua permanência no meio rural.

No âmbito do desenvolvimento rural os desafios são inúmeros. Entre eles encontram-se as estratégias necessárias para a formação de qualidade no campo e as possibilidades para atender às necessidades e os anseios do homem do campo, aumentando as possibilidades de trabalho em atividades rurais. Nesse sentido é que pode ser contemplada a educação ambiental, a educação financeira, a educação do campo, as técnicas agropecuárias, a educação

especial, entre outras, devendo ser complementares nesse processo de ensino formal rural. Nessa perspectiva, as escolas inseridas no meio rural, com suas metodologias voltadas ao homem do campo, podem desempenhar um papel fundamental, atendendo às especificidades próprias de cada região da qual fazem parte.

O principal papel dessas escolas é o de inclusão social, para transformar preconceitos em possibilidades e oportunidades para os jovens rurais. Assim, justifica-se a necessidade de implantar escolas que contemplem a pedagogia da alternância, em que os alunos num período de tempo permanecem na escola e noutro período ficam com suas famílias, sendo orientados pela escola. Assim, escolas do campo compreendem melhor a realidade de seus alunos, valorizando as pessoas que estão envolvidas neste contexto.

Neste capítulo, apresenta-se um pouco da história da educação do campo e da pedagogia da alternância no Brasil. Ao final, encontram-se as leis, resoluções e diretrizes específicas que orientam e normatizam essa metodologia de ensino. Em seguida, há uma análise de entrevistas realizadas com alunos egressos de uma escola do campo: a Escola Família Agrícola (EFA); que contempla tal metodologia de ensino. Essa análise possibilitou a identificação das contribuições dessa metodologia de ensino para a educação do campo no vale do Rio Pardo, no interior do estado do Rio Grande do Sul.

Os objetivos propostos para realização deste estudo podem ser assim sintetizados: analisar as principais contribuições da pedagogia da alternância para a educação do campo e para o desenvolvimento do meio rural no Brasil e no estado do Rio Grande do Sul. Para alcançar esses objetivos realizou-se uma pesquisar bibliográfica da história da pedagogia da alternância no Brasil, sua trajetória em meio às lutas dos agricultores e suas contribuições para a consolidação da educação no meio rural.

Decorrente das lutas dos agricultores e pedagogos que assumiram essas lutas destaca-se a existência de uma relação de leis, resoluções e diretrizes que orientam a educação do campo e a pedagogia da alternância no Brasil. Através de sua aplicação foi possível identificar algumas das principais contribuições da pedagogia da alternância para a formação dos jovens rurais e para o desenvolvimento rural no estado do Rio Grande do Sul, especificamente no vale do Rio Pardo, localizado na região Central do estado.

A pedagogia da alternância é uma prática de ensino e de aprendizagem para a formação de jovens rurais e para o desenvolvimento rural. Ela é uma metodologia de ensino que exerce um papel fundamental na história da formação pessoal e profissional dos jovens, como foi para a autora, formada em pedagogia e psicopedagogia, oriunda de uma escola do campo na qual é utilizada tal metodologia.

Muito se ouve falar em direito à educação, mas pouco se ouve falar sobre a garantia desse direito para as populações rurais do campo. Uma vez que a educação é um direito contido na Constituição Federal (1988), a todos os brasileiros, ela deve ser garantida a todo e qualquer cidadão, inclusive para os residentes no meio rural. A educação formal do cidadão em geral sempre foi um tema de estudo para inúmeros pesquisadores da área, dado sua complexidade. Dentre esses estudiosos destaca-se o educador e pedagogo Paulo Freire.

Ele deixou seu legado na área educacional e pedagógica n perspectiva de uma formação integral do ser humano no processo formal de educação. Mas, infelizmente esse legado ainda é considerado por muitos como ultrapassado. Entretanto, os seus ensinamentos são motivação para os educadores engajados. Diversas questões tratadas por ele em sua pedagogia e prática educacional são atuais e auxiliam esses professores engajados no seu dia a dia.

Uma de suas obras, A pedagogia do oprimido, por exemplo, destaca a importância de o professor investigar, conhecer e trabalhar dentro da realidade na qual seus alunos estão inseridos. Uma de suas inúmeras frases marcantes nesse sentido é emblemática: "Não basta saber ler que Eva viu a uva.

É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho" (FREIRE, 1987). Assim, com senso crítico, se tais pressupostos forem aplicados à educação, os professores se tornam educadores capazes, não só de levar o aluno a decodificar a língua escrita, mas, também de compreender o mundo, o contexto no qual está inserido, tornando-se sujeitos da história e não oprimidos por ela**.**

Paulo Freire desenvolveu também um trabalho voltado aos trabalhadores adultos. Esse trabalho o tornou grande inspirador dentro da educação do campo, expressa na pedagogia da alternância. Nesse sentido, não é possível pensar em educação sem pensar nas pessoas, no mundo em que elas vivem e em suas realidades concretas. Contextualizando tudo isso, com o que se quer ensinar, a aprendizagem fará sentido aos alunos e a educação será transformadora.

Dessa forma, o tema da pedagogia da alternância torna-se cada vez mais relevante para ser estudado e investigado academicamente, pois não é mais possível pensar o desenvolvimento rural sem pensar a educação a ele integrada. Somente por meio de um ensino de qualidade, baseado nos conhecimentos e na realidade dos alunos é possível despertar neles a vontade de estudar, de reconhecer e de valorizar o espaço onde vivem. Assim, é possível avançar no desenvolvimento rural, territorial, local e regional e na produção do conhecimento engajado.

A metodologia utilizada neste estudo encontra-se dentro da abordagem qualitativa de pesquisa. Inicialmente, investiu-se na pesquisa bibliográfica (BOCCATO, 2006) e em dados secundários publicados sob o ponto de vista histórico e científico. Depois, ocorreu a realização de entrevistas semiestruturadas, a partir de um roteiro pré-elaborado. A abordagem qualitativa possibilitou um tratamento mais aprofundado dos dados.

Conforme ensina Bogdan (*apud* TRIVIÑOS, 1987), há cinco características da pesquisa qualitativa: ela tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave; ela é descritiva; os pesquisadores se preocupam com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto; os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente e o significado é a preocupação essencial na abordagem.

As entrevistas foram aplicadas remotamente, devido ao distanciamento imposto pelas autoridades sanitárias e governamentais, por causa da Doença do Coronavírus 2019 - Covid-19 (SENHORAS, 2020; 2021). Optou-se pelo uso da técnica da entrevista por esta ser uma bastante aplicada na realização de trabalhos científicos qualitativos. Para a pesquisa empírica foram selecionados quatro jovens egressos da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul (EFASC), e aplicado o roteiro das entrevistas. Todos os jovens concluíram sua formação no ensino médio formal e técnico oferecido pela instituição por meio da metodologia da pedagogia da alternância.

Os entrevistados foram selecionados a partir de contato telefônico com a coordenação da instituição de ensino. Os jovens entrevistados são do campo e de localidades diferentes: Herveiras, Sinimbu, Vera Cruz e General Câmara. Observando o critério de gênero, foram selecionados dois jovens do sexo masculino e dois do sexo feminino. Atendendo à solicitação dos entrevistados, os nomes

deles foram preservados e identificados com os nomes fictícios de: Adriano, Bernardo, Cláudia e Denise.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO E OS PRESSUPOSTOS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Este estudo das contribuições da pedagogia da alternância foi realizado a partir de alguns conceitos elaborados por autores da área da pedagogia, pautando-se na história da educação do campo e nos pressupostos da pedagogia da alternância. Além disso, serviram como fonte de pesquisa algumas leis, resoluções e diretrizes específicas que orientam e normatizam essa metodologia de ensino e aprendizagem, bem como alguns aspectos comuns ao desenvolvimento rural e à educação do campo.

A pedagogia da alternância surgiu na França no decorrer da década de 1930, mais especificamente no ano de 1935. O seu início ocorreu porque um grupo de agricultores franceses estava insatisfeito com o ensino que era transmitido pelas escolas para seus filhos. Tal ensino não condizia, conforme esses agricultores, com a realidade vivida por eles. Além disso, o ensino não continha nada que pudesse agregar conhecimento para seus filhos e filhas. Sendo assim, esse pequeno grupo de agricultores, auxiliado pelo padre católico Abbé Granereau, deu início a um movimento que levou à implantação da Pedagogia da Alternância (NOSELLA, 2007).

Desde seu início, a Pedagogia da Alternância teve por princípio a promoção de mais conhecimento cultural, social e econômico para ser transmitido às localidades onde as escolas, com esta metodologia estivessem inseridas de forma a atender aos interesses locais. Como o nome expressa, ela é uma metodologia de

ensino que alterna o período de "tempo escola" com o de "tempo comunidade" (na família).

Ou seja, o aluno permanece por um período de tempo (uma semana) na escola, obtendo o aprendizado, as vivências agrícolas, culturais e socioeconômicas com os professores e em outro período (duas semanas), convivendo com sua família e realizando atividades pedagógicas planejadas e condizentes com sua realidade (NETTO, 2018).

As atividades do tempo comunidade são compartilhadas com os colegas e educadores no tempo escola. Geralmente, isso ocorre no primeiro dia da nova fase de alternância. A interação, o comprometimento e o vínculo entre alunos e educadores também se fortalecem, diferenciando-se do ensino tradicional, no qual o professor busca unicamente transferir o conhecimento para o aluno que está ali para passivamente aprender e corresponder às expectativas da escola. A partir da França, essa metodologia ganhou força e expressão, sendo aplicada também em outros países, como na Itália e também no Brasil.

No Brasil, a Pedagogia da Alternância começou as ser praticada no final da década de 1960. Alguns textos relatam que o início foi em 1968, outros no ano de 1969, conforme o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) (MEPES, 2020). Neste período, no estado do Espírito Santo, por meio do MEPES, foram inauguradas três Escolas Familiares Rurais (EFR).

Assim, como ocorreu na França, manifestaram-se também no Brasil, no estado do Espírito Santo, os descontentamentos das famílias de agricultores com o ensino tradicional, transmitido pelas escolas a seus filhos.

A Pedagogia da Alternância chegou ao Brasil para realizar um ensino baseado na realidade e na vivência de seus alunos, promovendo a cultura do homem do campo, o resgate familiar, a

economia, a sustentabilidade e a socialização nas comunidades rurais (NOSELLA, 2007).

Figura 1 - Processo de ensino e aprendizagem na pedagogia da alternância



Fonte: Elaboração própria. Baseada em: EFA ITAPIREMA (2020).

No estado do Rio Grande do Sul, as EFAs (Escolas de Famílias Agrícolas) têm passado por um processo de expansão, desde o ano de 2009. Nesse ano, no mês de março foi fundada a primeira EFA no município de Santa Cruz do Sul.

O estado conta atualmente com quatro escolas nesse formato, todas vinculadas aos preceitos da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância, em que há grande participação da comunidade. Essa sempre é a responsável pela abertura das EFAs.

Geralmente, a mobilização se dá por meio do envolvimento das famílias de estudantes, de jovens egressos de outras EFAs, do poder público, de entidades regionais e de agricultores dos municípios onde se localizam (NETTO, 2018).

A pesquisa sobre a história da Pedagogia da Alternância permite compreender que o papel dessa modalidade de ensino foge do contexto de apenas ensinar técnicas agrícolas e de formar meninos e meninas técnicos agrícolas ou em agropecuária.

Tal metodologia vem para auxiliar na formação de pessoas com pensamento crítico, seres pensantes sobre sua realidade, empreendedores rurais, protagonistas do processo de ensino-aprendizagem e, acima de tudo, pessoas que valorizam e compreendem que a realidade de onde vêm tem valor e significado para o mundo modernizado.

Por meio de instrumentos pedagógicos adequados esse processo de transformação se torna possível, como são expostos no quadro 1 e aplicados nos Centros Familiares de Formação de Alternância (CEFFAs).

A pedagogia da alternância, além de ser uma metodologia de ensino pode ser também um método de ‘educação transformadora’, baseada na Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire. Essa pedagogia conduz os educadores a ter um olhar mais amplo e crítico da realidade e da própria educação.

Os pressupostos de Paulo Freire, presentes na pedagogia da alternância, auxiliam a compreender que os alunos precisam ter um ensino dentro da realidade em que vivem, pois assim conseguem entender que fazem parte de um mundo que podem modificar (transformar).

Quadro 1 - Instrumentos pedagógicos aplicados nos CEFFAs do Brasil

Instrumento pedagógico	O que é?
Plano de Estudos	Pesquisa participativa que o jovem aplica em seu meio.
Colocação em Comum	Socialização e sistematização da pesquisa do Plano de Estudos.
Caderno da Realidade	Livro da vida do(a) jovem onde se registra as suas pesquisas e todas as atividades ligadas ao Plano de Estudo nos ciclos das alternâncias.
Viagens e Visitas de Estudos	Uma atividade complementar ao tema do Plano de Estudos. Implica em intercambiar experiências concretas.
Colaborações Externas	São palestras, testemunhos ou cursos complementares ao tema pesquisado pelo PE, contando com a colaboração de profissionais, lideranças ou outros parceiros.
Cadernos Didáticos	É uma modalidade de "livro didático" elaborado para dar o aprofundamento ao tema do Plano de Estudos.
Estágios	Vivências práticas em meios produtivos, organizações sociais, serviços, empresas em geral.
Atividades de Retorno	Experiências e atividades concretas na família ou comunidade a partir dos Planos de Estudos.
Visitas às famílias e Comunidades	Atividade realizada pelos monitores para conhecer a realidade e acompanhar as famílias e jovens em suas atividades produtivas e sociais. Representa a extensão da CEFFA em seu meio.
Tutoria	Acompanhamento personalizado para motivar os estudos, incentivar as pesquisas, o engajamento social, a integração e vida de grupo, o projeto de vida profissional.
Serões de Estudo	Espaço para debates sobre temas variados e complementares escolhidos junto com os jovens.
Caderno de Acompanhamento da Alternância	Um documento que registra o que é feito na escola e no meio socioprofissional. É um instrumento de comunicação entre a escola-família e família-escola.
Projeto Profissional	O jovem vai amadurecendo ao longo dos anos o que aprende e desenvolve no campo da produção, da transformação ou de serviço, bem como continuação dos estudos. No último ano, o projeto e sistematizado a partir de um roteiro definido pelo CEFFA e da orientação dada pela equipe de monitores.
Avaliação	As avaliações são contínuas e abrangem aspectos do conhecimento, das habilidades, convivência em grupo, posturas. Todos avaliam e são avaliados.

Fonte: Burghgrave (2011, p. 149-150).

A educação tem um papel fundamental, possibilitando que os educadores se tornem agentes de transformação do espaço rural no qual vivem e trabalham. Afinal, como afirmou Freire: a "Educação não transforma o mundo. A educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo" (FREIRE, 1987).

Conforme o trabalho pedagógico vai sendo realizado, contendo a realidade de cada estudante, de sua família e localidade, os projetos sociais, ambientais e culturais vão surgindo e contribuindo para a transformação daquele local.

Em algumas localidades, a transformação começou por sessões de cinema, por exemplo, organizadas pelos jovens estudantes das EFAs. Em outras, começaram a ter um aumento na produção agrícola, pois a comercialização em feiras se tornou uma possibilidade mais visível e viável.

As parcerias entre agricultores e escolas surgiram cooperativas, grupos de agricultores, associações, etc, entre tantas outras atividades desenvolvidas por jovens que tiveram a formação pedagógica com alternância escola-comunidade. No Brasil, por meio dessas atividades os estudantes passaram a contribuir para o desenvolvimento local, rural e regional, especialmente a partir da última década do século XX.

Apesar de estarmos no século XXI, percebe-se que a educação do campo ainda se encontra numa situação precária e desvalorizada no país. Essa desvalorização pode ser constatada nas condições deterioradas dos prédios, nos professores mal remunerados, além de deslocamentos diários.

Muitos destes professores fazem longas distâncias para chegar até as escolas do campo, em locais distantes de centros urbanos, pois, geralmente residem nas cidades.

Percebe-se também a escassez de material didático para os alunos, poucos recursos tecnológicos, a defasagem na aprendizagem dos alunos. O transporte escolar, não raro, em condições precárias, necessitando de manutenção (ou ainda é inexistente em determinadas localidades rurais). Esses problemas atingem as escolas do campo, manifestando que a educação do campo ainda está longe de ser prioridade (BRASIL ESCOLA, 2021).

Historicamente, pode-se ressaltar que no campo a educação sempre tende a ser a última a avançar. Nesse retardo, os moradores do campo, em busca de educação para seus filhos, geralmente optam por vender suas propriedades e ir morar na cidade, para 'dar educação aos seus filhos'.

Esse abandono e a troca do campo pela cidade, por um lado, aumenta o número de latifúndios no meio rural, pois geralmente são os grandes proprietários que adquirem as pequenas propriedades rurais, e, por outro lado, faz crescer as favelas no meio urbano e suburbano. Isso, talvez por falta de política pública e de educação adequada para incentivar a permanência dos jovens no meio rural, através das Escolas do Campo.

No interior do Brasil, a escola do campo é considerada pelos agricultores e suas famílias um ponto de convivência e de referência nas comunidades rurais. Enquanto na cidade a população tem pontos específicos para realizar velórios, missas, cultos religiosos, reuniões, festas em geral, no meio rural um único local pode ser a base para a realização de todos esses acontecimentos; em muitas localidades esse local é, ou era somente a escola.

Por esse motivo, quando uma escola do campo encerra suas atividades pedagógicas em uma localidade, muitas vezes o ponto de referência daquela população se extingue, tornando-se 'uma tapera' condenada ao abandono. Não é apenas uma escola que está sendo fechada e/ou abandonada, é o contexto todo de uma comunidade que

se modifica, sendo abandonado. O fechamento de escolas do campo é uma realidade, ainda segue acontecendo Brasil afora. Nos últimos 24 anos, por exemplo, 780 escolas foram fechadas na zona rural só no estado do RS, conforme o jornal Sul21 (2020).

Por razões econômicas, na maioria das vezes, o poder público municipal opta por investir em transporte escolar e não em escolas. Ele transporta os alunos que ainda residem no meio rural para as escolas localizadas no meio urbano. Isso ocorre diariamente, ao invés de manter a estrutura já existente no campo e investir em metodologias de ensino, como por exemplo, a da alternância, para manter o jovem rural no campo. Esse é um dos fatores que contribui para o aumento do êxodo rural e para o esvaziamento do campo.

Pessoas que antes conseguiam manter-se no campo (plantando, colhendo, criando animais), ao se mudarem para as cidades se depararam com a falta de emprego e de condições básicas para a sobrevivência digna. A falsa ideologia 'vendida' aos jovens rurais de uma vida melhor, mais confortável e estável no meio urbano era fortemente difundida, principalmente dentro das escolas rurais. Além disso, o ensino ali transmitido era o mesmo transmitido na cidade, seguindo um mesmo calendário escolar. Os professores eram os mesmos, com vivência apenas urbana, dando aulas também nas escolas rurais.

Esse modo único de ensinar, sem observar os diferentes contextos, é reflexo de políticas públicas únicas do Estado, priorizando a vida urbana em detrimento da vida rural para os agricultores e seus filhos**.** O fechamento das escolas e os gastos com transporte escolar, sob o ponto de vista econômico, saem mais baratos para os municípios do que pagar os professores, investir em material pedagógico, etc. e manter as escolas rurais. Nesse sentido manifesta-se a centralidade do poder público no econômico e na cidade, em detrimento dos investimentos educacionais para a área rural.

Sem conhecer a realidade dos alunos e suas vivências, os professores das escolas do campo transmitem apenas os conteúdos programáticos de livros de cada série, editados tanto para as escolas urbanas quanto para as escolas localizadas no meio rural. Os livros didáticos, principalmente os das áreas de estudos sociais e geografia, contêm a realidade e imagens de um mundo urbano, bonito, agradável e com pouca referência ao meio rural.

Isso revela que o pensamento predominante na sociedade, de que o meio rural é um lugar ultrapassado e atrasado em relação ao urbano, um lugar de submissão da mulher aos homens, etc. Os estudos recentes de processos e as teorias do desenvolvimento rural começaram a dar conta e superar essa visão ultrapassada do meio rural. Afinal, ele pode tornar-se um lugar de trabalho, de convivência e de conhecimentos especializado e moderno, altamente tecnificado.

Outro ponto importante difundido nas escolas rurais era o das festas juninas. Essas festividades, através da realização do ‘casamento caipira’, mostravam as pessoas do campo com fala errada, com roupas desgastadas, remendadas e rasgadas. Isso denota uma realidade sem expectativas de uma vida futura promissora no campo. Basta lembrar a emblemática figura do Jeca Tatu, de Monteiro Lobato, publicada a mais de um século, em 1918, tão difundida em todo país através dessas festas juninas e da literatura e programas televisivos infantis (LOBATO, 1994).

Nessas festividades, outro aspecto importante refere-se ao da mulher no campo. O papel da mulher geralmente é de submissão e obrigada a se casar com determinado homem que o pai da noiva geralmente escolhia e a família aprovava (WOORTMANN, 1994). Essa realidade aparece recorrente nos ‘casamentos caipiras’. Após o casamento o futuro da noiva era o de ser a esposa submissa, que cuida dos filhos, do lar e ser dependente do marido. O cuidado com os negócios e do dinheiro permanece exclusivamente como atividade para os homens.

Esse era o papel que meninas, futuras mulheres, esposas, mães percebiam por estes e tantos outros eventos. Diante disso, inúmeras mães começaram a ter por objetivo o meio urbano como futuro para seus filhos, onde poderiam estudar trabalhar e ter um futuro diferente daquele vivido por elas na roça. E esse objetivo era reforçado e reproduzido nas escolas no espaço rural. Como consequência, a masculinização e o esvaziamento do campo.

O êxodo rural e as compras de terra por latifundiários se tornaram cada vez mais frequentes, conforme informa Bardine (GEOGRAFIA DO BRASIL, 2021). O campo se torna um lugar vazio e de grandes propriedades, onde apenas os patrões e seus filhos eram reconhecidos por ter estudo e futuro promissor no rural. Aos pequenos agricultores restava vender suas propriedades, ir para a cidade ou se tornar empregados de fazendeiros e latifundiários.

Nesta situação, a partir do final da década de 60 e nos anos 70 do século passado, as reivindicações dos agricultores organizados no campo passam a ser também por uma educação que respeitasse suas especificidades rurais. Essa reivindicação é uma luta antiga e digna, que brotou da necessidade de mudar a realidade rural e de transformá-la pela educação.

O legado de Paulo Freire dignifica, orienta e torna real um método de ensino que respeita o contexto social rural, a vida e o conhecimento das pessoas trabalhadoras do campo. Esse legado é bastante contemplado pela Pedagogia da Alternância em Escolas Familiares do Campo, contido em seus projetos pedagógicos.

A LEGISLAÇÃO, RESOLUÇÕES, DIRETRIZES QUE REGEM A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Um bom começo para o estudo da legislação específica no contexto da educação do campo passa pela Medida Provisória (MP)

número 562, de 2012. Essa MP foi convertida na Lei Federal nº 12.695, de 25 de julho de 2012. Essa lei viabiliza, entre outras coisas, a assistência financeira para a oferta de educação do campo, a qual contempla a proposta pedagógica por alternância realizada por instituições conveniadas com os sistemas de ensino formal.

A Resolução do CNE/EB de 01 de 3 de abril de 2002 traz a universalização do acesso e da permanência da população do campo a todas as etapas e modalidades da educação básica, com propostas pedagógicas específicas, as quais contribuem com projetos de desenvolvimento sustentável, construídos com a participação das comunidades. A partir dessa Resolução, entra em vigor o processo de gestão democrática nas escolas, a formação inicial e continuada dos professores de acordo com as especificidades do campo.

A Resolução CNE/EB número 02, de 28 de abril de 2008, versa sobre as diretrizes para o desenvolvimento de políticas públicas da educação básica do campo. A educação do campo compreende a educação básica em suas etapas: da educação infantil ao ensino médio e profissional, para atender às populações do campo, à agricultura familiar, aos ribeirinhos, aos assentados, aos acampados, aos quilombolas, aos indígenas e outros.

Nessa Resolução, encontram-se as diretrizes que normatizam a educação infantil e os anos iniciais para que sejam oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando assim as nucleações de escolas e o deslocamento das crianças para comunidades distantes da sua casa. Também fica estabelecido que não podem ser agrupadas em uma mesma turma, crianças da educação infantil e do ensino fundamental. Em 2010, ocorreu a homologação das diretrizes curriculares nacionais da educação básica em que a educação do campo passou a ser reconhecida como modalidade de ensino (MEC, 2021).

A Lei 12.695/2012 lançou o PRONACAMPO, que trata dos recursos financeiros e a inclusão dos polos da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Por essa Lei, fica disponibilizado o apoio técnico e financeiro para os estados, municípios e distrito federal para a implantação da política de educação do campo, para ampliar a educação básica e o ensino superior. Com melhoramento das redes públicas, formação de professores, produção e disponibilidade de materiais específicos aos estudantes do campo e quilombolas.

Muitos programas foram lançados neste período para as escolas, tais como: Programa Nacional Biblioteca da Escola; Mais Educação do Campo; Escola da Terra; EJA Saberes da Terra; Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (PRONATEC), Campo Inclusão Digital; PDDE Campo – Programa Dinheiro Direto na Escola; Luz para Todos na Escola; Transporte Escolar, etc.

No estado do Rio Grande do Sul, a legislação mais atual é a Resolução número 342, de 11 de abril de 2018, que estabelece as diretrizes curriculares da educação básica nas escolas do campo e as condições de sua oferta no sistema estadual de ensino, definindo:

> *Escolas do Campo*: situadas em área rural, conforme o IBGE, ou situada em área urbana atendendo de forma predominante a população do campo.
>
> *Educação do Campo*: Educação básica em níveis, educação infantil, anos iniciais, anos finais do ensino fundamental, ensino médio e modalidades: EJA, Educação Profissional e Tecnológica.

Conforme essa Resolução, as escolas estaduais devem elaborar seus projetos político pedagógicos de forma

contextualizada, considerando a realidade do campo e seu território, com uma ampla participação da comunidade.

Nessa resolução também foram estabelecidos os princípios da educação do campo, sendo os principais: respeito à diversidade da população do campo; projetos político-pedagógicos específicos para a população do campo nas escolas do campo; formação de profissionais da educação para o atendimento às especificidades das escolas do campo; comprometimento com os saberes culturais locais, bem como pesquisa, inovação, memória e história das comunidades.

A política de educação do campo destina-se à ampliação e à qualificação da oferta de Educação Básica às populações do campo, de acordo com a Constituição Federal (CF), a LDBN (Leis e Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e às orientações e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e no Plano Estadual de Educação. Nesses termos, a Resolução 342/2018, entre outros pontos assegura:

> I. O direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida;
>
> II. Equidade educacional, diversidade cultural e atendimento às necessidades específicas das populações do campo, comunidades indígenas e quilombolas; [...]
>
> III. Organização de um calendário escolar adequado ao contexto em que a escola estiver inserida, de acordo com as fases do ciclo produtivo, das condições climáticas e das características socioculturais de cada região; [...]
>
> IV. Propostas da abordagem teórico-metodológicas diferenciadas, ressaltando a Pedagogia da Alternância nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio;

V. Currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio para a educação do campo, [...], respeitando as características regionais e locais;

VI. Atendimento inclusivo nas escolas do campo, [...];

VII. Atendimento Educacional Especializado – AEE, ofertado de forma complementar ou suplementar, no turno inverso, para o atendimento a alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados em escola regular [...]

VIII. Professor, natural do território ou com identidade e envolvimento com a população do campo; [...]

IX. Transporte escolar intracampo, quando necessário, adequado à faixa etária e que atenda a legislação vigente, a fim de evitar o deslocamento de crianças e jovens do campo para a cidade; [...]

X. Merenda escolar com alimentos agroecológicos diretamente da agricultura familiar. Essa política tende a garantir e estimular o desenvolvimento rural, e não seu esvaziamento.

O DESENVOLVIMENTO RURAL

As abordagens teóricas referentes ao desenvolvimento rural são recentes, vêm ocorrendo a partir dos anos 1990. Antes, a economia rural e a sociologia rural davam conta dos estudos rurais. O desenvolvimento rural ocorre em processos, absorvendo as dimensões econômica, social, cultural, ambiental, etc. Também os aspectos da educação necessitam estar nesses processos de desenvolvimento.

O desenvolvimento rural tem como foco estudos sobre o uso racional da terra, o acesso à educação, à diversificação de culturas, à implantação de agroindústrias familiares, conforme Schneider e Gazolla (2011). Nessa perspectiva, o desenvolvimento está associado à ideia de criação de capacidades - humanas, políticas, culturais, técnicas etc.- que permitam às populações rurais agirem para transformar e melhorar suas condições de vida, por meio de mudanças em suas relações com as esferas do Estado, do mercado e da sociedade civil.

Para tanto, é indispensável que essas populações ampliem seu acesso a recursos materiais e simbólicos - terra, crédito, conhecimento e informações, organização, etc. a bens e serviços - públicos e privados - e a oportunidades - de emprego, geração de renda, saúde, educação etc. originadas principalmente nas políticas públicas, mas também em mercados (MDA, 2013).

Quando se pensa em um local desenvolvido, seja ele urbano ou rural, pensa-se em um local agradável para se morar e viver, com pessoas com qualidade de vida, acesso à saúde, à educação, ao transporte, tendo condições financeiras e econômicas adequadas, sem descuido do acesso ao lazer. Enfim, muitas características definem um local desenvolvido ou em processo de desenvolvimento.

Historicamente, o campo foi reconhecido como local de atraso, de pessoas sem opções e sem estudo. Mas, não é mais assim, de um lado, o agronegócio tem demonstrado isso, um campo modernizado e tecnificado. De outro lado, a Agricultura Familiar, que responde por cerda de 48% da produção de café e de bananas; em culturas temporárias, ela é responsável por mais de 80% da produção de mandioca, 69% do abacaxi e quase a metade da produção de feijão (IBGE, 2017).

É pelas mãos dos agricultores familiares que chega à mesa dos brasileiros mais da metade dos alimentos e são eles que

protagonizam o desenvolvimento rural. A cidade jamais seria considerada um local de progresso, de desenvolvimento se o campo não evoluísse e não se desenvolvesse no mesmo ritmo. Por isso, pensar e trabalhar com a educação do campo, com a pedagogia da alternância é pensar e trabalhar em processos de desenvolvimento rural.

Quanto mais pesquisas, trabalhos e organizações apoiarem os agricultores, mais será possível expandir essa visão de que o campo é um lugar com inúmeras possibilidades e oportunidades. Por mais distante que esteja uma localidade do centro urbano, por mais difícil que seja seu acesso, sempre pode ser mudado, agregado, construído, desenvolvido, muito mais agora com acesso às tecnologias.

Com as teorias e abordagens de estudos do desenvolvimento rural, pode-se perceber no campo a pluriatividade, a diversidade de produtos, de culturas, de conhecimentos e de saberes. Tudo isso vem para agregar ao conceito de desenvolvimento rural que pode, e deve estar ligado à educação do campo.

Na realidade o que se percebe como ultrapassado é esse conceito antigo de um rural como local de atraso, algo que vem desde o tempo do feudalismo. Sendo que a associação do feudalismo a aspectos pejorativos trouxe a reboque a ideia de atraso enquanto um atributo do campo. Se ser feudal era ser atrasado, e a feudalidade estava no campo, o novo estaria alhures, ou seja, na cidade (BAGLI, s/d).

A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO RIO GRANDE DO SUL

As principais contribuições da pedagogia da alternância para o desenvolvimento rural no Brasil e no Rio Grande do Sul foram

destacadas a partir de um olhar histórico focado na educação do campo e da legislação a ela pertinente. A pedagogia da alternância busca a interação entre o estudante e a realidade que ele vivencia em seu cotidiano no campo, de forma a promover constante troca de conhecimentos entre seu ambiente de vida e o trabalho escolar (MEC, 2020).

A pedagogia da alternância existe no Brasil desde o final da década de 1960, no estado do Espírito Santo, onde tudo começou. Porém, no Rio Grande do Sul, a primeira EFA foi inaugurada no ano de 2009, quarenta anos depois, no município de Santa Cruz do Sul, na região Central do estado.

Atualmente, a região Central do estado conta com duas Escolas Família Agrícola: uma localizada no município de Vale do Sol, a EFASOL (Escola Família Agrícola Vale do Sol), e a outra no município de Santa Cruz do Sul, a EFASC (Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul). Em ambas as EFAS da região, a comunidade iniciou, por meio das associações de moradores, uma longa caminhada de lutas, com visitação a outras EFAS, fazendo reuniões com governos municipal e estadual para então chegar à constituição das escolas, onde os filhos e filhas de agricultores estão em processo de formação com a pedagogia alternada; outros já concluíram seu ensino médio e técnico nessas escolas.

A Associação Gaúcha das Escolas Família Agrícola (AGEFA), com sede no município de Santa Cruz do Sul, desempenha um papel fundamental na manutenção e na construção do trabalho pedagógico desenvolvido nas EFAS. Além disso, ela luta por recursos públicos para que ambas as escolas se mantenham em funcionamento no estado, ofertando vagas para os jovens agricultores da região.

Historicamente, a pedagogia da alternância vem ganhando espaço no território brasileiro e também no estado. Diversas

instituições utilizam essa metodologia, sendo um dos principais fatores as contribuições por meio dela para o desenvolvimento das pessoas e do meio em que vivem. A Escola Familiar Rural (EFR), Escolas Família Agrícola (EFA), Centros Familiares de Formação por Alternância (CFFA), Escolas de ensino fundamental e médio, universidades públicas, entre outras instituições.

Aos poucos têm optado por uma educação que faça a diferença na vida de seus estudantes originários do meio rural. No Rio Grande do Sul, os trabalhos mais conhecidos e representativos são realizados por meio das Escolas Famílias Agrícolas, na região Central do estado, onde se encontram a EFASOL, Vale do Sol, e a EFASC, essa atuando desde março de 2009, no município de Santa Cruz do Sul e região.

Todo o processo de ensino por meio da pedagogia da alternância é demorado, indiferente da instituição que o desenvolva, pois quando se trata de educação, da formação de pessoas, trata-se de um assunto relevante para a vida das pessoas.

Quebrar as barreiras impostas pelo ensino tradicional é um dos principais desafios das EFAs. Portanto, historicamente a pedagogia da alternância começa com a inquietação de uma comunidade, das pessoas que fazem parte do processo de ensino/aprendizagem e que de alguma maneira observam que ele não está de acordo com a sua realidade e com o que gostariam de ver acontecendo.

A mobilização de uma comunidade é fundamental para que transformações aconteçam, saiam do papel e finalmente mudanças significativas comecem a acontecer. Hoje, depois de muitas lutas e conquista, existe a legislação específica que garante a aplicação da pedagogia da alternância.

LEGISLAÇÃO, RESOLUÇÕES E DIRETRIZES QUE REGEM A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Pode-se analisar que a pedagogia da alternância é uma metodologia de ensino que vai ao encontro da consolidação da principal legislação educacional brasileira, na qual já citava no ano de 1996 a educação do campo. No artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), número 9.394/96, ficou claro o reconhecimento da diversidade sociocultural existente em todo o país.

Sendo assim, especificou-se e se construiu algumas diretrizes básicas para cada modalidade de ensino, entre elas a da educação do campo que é um direito da população do meio rural. Apesar das diretrizes específicas da LDB de 1996, a educação do campo foi deixada de lado; raros municípios e instituições conseguiram seguir as diretrizes estabelecidas. O ensino tradicional e padronizado sempre prevaleceu, continuando as especificidades de cada região ainda desconsideradas pelas escolas.

De acordo com a LDB de 1996, os conteúdos curriculares e as metodologias utilizadas nas escolas do campo, devem ser apropriados ao interesse e às necessidades dos alunos do campo. O calendário escolar pode ser adaptado e organizado de acordo com o período agrícola e as condições climáticas de cada região. Enfim, o ensino deve ser adequado à natureza do trabalho do meio rural. Ou seja, para consolidarem tais diretrizes, os desafios sempre foram e continuam sendo enormes (Lei n. 9.394/1996).

Por meio da pedagogia da alternância, e seguindo a LDB, é possível considerar suas diretrizes de maneira mais dinâmica e participativa nas escolas. A começar pela adaptação dos conteúdos apropriados às necessidades e demandas dos alunos.

A participação da comunidade escolar nas decisões também influencia na organização do calendário e na adequação do ensino transmitido. Dessa maneira, torna-se ainda mais evidente a importância da pedagogia da alternância para a educação do campo e para o desenvolvimento rural.

No estado do Rio Grande do Sul, a Resolução 342/2018 consolida as Diretrizes Curriculares da Educação Básica nas Escolas do Campo e estabelece as condições para a sua oferta no sistema estadual de ensino. Dentre as diversas questões é importante destacar o Artigo 4º, que se refere à política da Educação do Campo**.** Em seu inciso XXVIII é assegurada a aquisição da "merenda escolar com alimentos agroecológicos diretamente da agricultura familiar".

Essa aquisição de alimentos dos agricultores familiares para as escolas, por meio do mercado institucional do Programa Nacional de Alimentação Escola (PNAE), pode ser um incentivo aos jovens para estudarem e permanecerem em atividade no campo e contribuir na renda familiar.

A geração de renda é um dos maiores incentivos para a juventude permanecer no campo, investindo em tecnologias de produção. A formação por meio da pedagogia da alternância também fomenta essas possibilidades, pois o jovem durante o curso analisa as possibilidades, os mercados e as tecnologias possíveis de implantar para aumento de produção e renda, não somente na propriedade como também na comunidade local.

Algumas cooperativas e associações iniciaram suas atividades por meio dessas pesquisas e mobilização dos jovens da pedagogia alternada. Na finalização do curso, além da realização do estágio, focado na parte técnica, cada jovem constrói o seu Projeto Profissional do Jovem (PPJ), (POZZEBON, 2021). Com ele surgem outros projetos que contemplados na Resolução 342/2018.

Na pedagogia da alternância, há também o "projeto de inserção profissional", o "projeto de vida" e o "projeto pessoal". Esses projetos são resultados de diversas análises: da situação histórico-familiar, da infraestrutura para a produção agropecuária, do planejamento produtivo, das condições ambientais e climáticas, das políticas públicas, da realidade do comércio e do mercado consumidor, dos aspectos artístico-culturais, entre outros.

Eles caracterizam a realidade do estudante no âmbito familiar do seu município e de sua região, aliados aos conhecimentos proporcionados pela proposta metodológica do CEFFA e à aptidão do jovem, à motivação e o planejamento constituem sua proposta de inserção profissional (SANTOS; PINHEIRO, 2005, p. 41).

A VISÃO DOS JOVENS EGRESSOS DAS EFAS

Para a análise das contribuições da pedagogia da alternância foram entrevistados quatro jovens rurais egressos das duas Escolas Família Agrícola da região Central do estado RS, com o título de Técnico em Agricultura, de nível do Ensino Médio. Dois egressos eram do gênero masculino e duas do gênero feminino.

A faixa etária entre 24 e 28 anos. Enquanto os dois jovens do gênero masculino continuaram os estudos em cursos superiores, graduação e pós-graduação, as duas jovens não ingressaram no ensino superior, exercendo as suas atividades na agricultura familiar, enquanto técnicas agrícolas.

Todos os quatro egressos utilizam a formação técnica proporcionada pela pedagogia da alternância na execução de suas atividades. As contribuições em suas formações pessoais e profissionais foram variadas, conforme a localidade de origem. As duas jovens do sexo feminino estão em processo de sucessão

familiar. As duas trabalham com suas famílias nas propriedades rurais em que moram.

A formação por meio da pedagogia da alternância, tanto na parte do ensino médio quanto do ensino técnico, influenciou-os nas escolhas profissionais e do projeto de vida destes jovens pesquisados. Eles optaram pelo campo, por trabalhar junto com a família ou de outras maneiras dar suporte técnico a produtores rurais e a filhos de agricultores que estão optando pela mesma formação. Tais escolhas foram incentivadas pela educação obtida na formação ofertada na EFASC.

Por mais que os meninos trabalhem e estudem fora das propriedades de suas famílias, o vínculo que se criou e se fortaleceu após a formação alternada foi um ponto positivo apresentado por eles nas entrevistas, como pode-se perceber nas falas a seguir do jovem Adriano:

> Obviamente a formação que eu tive na EFASC contribuiu muito para quem eu sou hoje e também na decisão de eu continuar estudando. Vou dizer que eu queria estudar agronomia, mas na época não tinha agronomia em Cachoeira [do Sul] ainda, o que facilitaria muito. Então, eu teria que ir para a UFPEL [Universidade Federal de Pelotas] e daí eu teria que sair mesmo, largar tudo e ir e eu não gostaria de fazer isso pelo vínculo, pela proximidade, pelo apreço que eu tenho, enfim, então tomei por escolha não fazer isso, daí fui para o [curso] Bacharel em Desenvolvimento Rural.

Já, o jovem Bernardo, assim se expressou:

> Quando eu entrei na EFASC ali com 14/15 anos, o meu olhar era estudar para sair da propriedade. Minha família trabalhava com a produção de tabaco, não é algo que eu gostava de fazer e a renda principal vinha disso. Então eu pensava, vou estudar para conseguir um trabalho e sair, dar o fora daqui, quando entrei na EFA foi com esse sentido. Na formação da escola foi que eu comecei a me ver como sujeito, a pertencer a essa história e a própria realidade que meus pais estavam e comecei dentro da formação a sentir que eu também tinha responsabilidade em trabalhar para que agricultores ou outros jovens pudessem ter oportunidades, acho que isso é fundamental. A EFA, ela abre esse caminho, ela abre um universo de possibilidades e oportunidades pra gente fazer as melhores escolhas. Então dentro da formação passada eu comecei a praticar mais a agricultura também em casa junto com meus pais, a trabalhar com outras coisas além do tabaco, como produção de hortaliças e outras coisas e a ver diferente, com outros olhos a relação que meus pais tinham com a própria agricultura. Depois disso eu de certa maneira quis sempre trabalhar com agricultores familiares e camponeses e buscar trabalhos que fossem voltados com uma perspectiva agroecológica.

.

E, a jovem Denise manifestou seu olhar de egressa da seguinte maneira:

> A gente deveria ter uma escola com uma formação mais voltada para o meio rural, que nem as escolas do interior mesmo né. Não digo ter uma disciplina específica, mas ter uma valorização das pessoas que estão no interior né. A parte da alternância mesmo as escolas normais não vão ter, mas assim é muito importante, e eu acho que deveria ter a contribuição de ter mais alunos ainda a participarem porque é

> muito importante, não só para família, para a família não perder o vínculo com o filho que está indo, está estudando, mas ter aquele vínculo de voltar, de ajudar, vamos fazer a diferença.

Como se pode perceber, os instrumentos pedagógicos utilizados na pedagogia da alternância despertaram nesses jovens o sentimento de pertencimento ao ambiente no qual suas famílias vivem, tornando assim, forte não somente o vínculo familiar, mas também o exercício profissional na propriedade e com a comunidade. Outro ponto importante revelado por eles é o constante relacionamento com a comunidade.

Enquanto estudantes da EFASC, os jovens já se tornam mais visíveis, isto é, percebidos no seu meio. Isso devido às pesquisas e à execução de trabalhos escolares que realizaram durante o período de formação na comunidade.

O convívio e o crescimento dos jovens foram da propriedade faz parte do processo de aprendizagem. A assessoria técnica aos vizinhos, a venda dos produtos que eles próprios produzem, a participação em associações, em cooperativas e em sindicato dos trabalhadores rurais foram os principais pontos relatados pelos quatro jovens egressos entrevistados.

A jovem egressa Denise concorreu ao cargo vereadora no pleito eleitoral de 2020, ficando na suplência, por falta de apenas três votos. Isso manifesta a evidência que esses jovens têm na comunidade local. Observando o relato deles fica perceptível nesse ponto a vontade desses jovens em continuar fazendo a diferença, não somente em suas propriedades, mas também fora delas, seja como agentes técnicos, sociais ou liderança política em algum cargo na comunidade.

Nesse ponto, destaca-se também a importância para a formação das jovens meninas. A figura feminina no campo historicamente não possui nem vez e nem voz. Mas, as jovens entrevistadas se destacam, sendo uma concorrendo a vereadora e a outra jovem, Cláudia, atuante na diretoria do sindicato dos trabalhadores rurais de seu município.

A formação adquirida por esses jovens na EFA fez e segue fazendo a diferença deles na vida pessoal e profissional, tanto dentro de suas propriedades com em suas famílias, como fora delas em suas comunidades.

A VISÃO DOS JOVENS EGRESSOS SOBRE O MEIO RURAL

Por meio da pesquisa foi possível também perceber na fala de cada um dos quatro jovens egressos entrevistados o grande vínculo criado com o meio rural, principalmente após a formação obtida por meio da pedagogia da alternância. Por mais diferentes que sejam as realidades desses jovens, seus vínculos familiares, de trabalho e formação manifestam que seus olhares sobre o meio rural e sobre a localidade onde residiam mudou significativamente durante a formação na EFA.

Um dos principais pontos destacados por eles está relacionado aos instrumentos pedagógicos utilizados na formação, como o "caderno da realidade". Nesse caderno, durante todo o período do curso eram anotadas todas as atividades realizadas em casa, junto à família e na localidade, durante o "período comunidade", enquanto estavam fora da escola. Através das pesquisas realizadas, aplicando análise da Matriz FOFA (força, oportunidade, fraqueza e ameaças).

Os jovens aprenderam a identificar e a analisar os pontos fortes e fracos nas propriedades em que moram com suas famílias e também os de suas comunidades. Nesses momentos o olhar se expandia para fora das porteiras das propriedades, os vínculos se fortaleciam e muitas demandas surgiam. Ali eram identificadas as ameaças e as oportunidades. Um dos jovens relatou que em uma dessas análises foi identificado que em sua comunidade "fazia falta paradas de ônibus", abrigos para que as pessoas pudessem aguardar protegidas do sol ou chuva o transporte público e se deslocarem até a cidade ou outro destino com mais segurança. Após isso, o problema foi levado até a prefeitura como demanda da comunidade, proposta pelo jovem egresso. Como resultado, a construção dos abrigos por parte da prefeitura, transformando-se em um benefício para todos da comunidade usuária.

Esse ponto da conquista dos abrigos fortaleceu a escrita deste trabalho em relação às contribuições da pedagogia da alternância para o desenvolvimento rural. Afinal, comprovou que quanto mais se fortalece a formação com vínculos nas propriedades e com a comunidade, mais visível fica o desenvolvimento de determinado lugar. O desenvolvimento não é somente ao nível pessoal, individual. Ele exige a participação e a contribuição das pessoas; sem elas, não existe desenvolvimento.

PERSPECTIVA PROFISSIONAL DOS JOVENS, SUCESSÃO E PARTICIPAÇÃO SOCIAL

Analisando o resultado dessa parte da entrevista focada na perspectiva profissional, sucessão e participação social, destaca-se o potencial desenvolvido nos jovens durante e após a formação com a pedagogia da alternância. Os quatro jovens egressos entrevistados mantêm vínculos fortes com a formação recebida, tanto em seus

trabalhos profissionais formais, quanto nos estudos e na realização de atividades agrícolas nas propriedades junto à família.

Eles querem permanecer mantendo esses vínculos e trabalhando na área na qual estão inseridos. Em relação à sucessão familiar, apenas um jovem egresso, o Bernardo não citou essa possibilidade. Os demais estão já em planejamento do processo sucessório em transição. Os demais relataram que trabalham junto com a família nas propriedades. O jovem Adriano, mesmo trabalhando fora, aos finais de semana retorna para a propriedade para trabalhar com a família. Ele revelou que não pretende perder esse vínculo e ser o sucessor da propriedade é uma de suas prioridades de vida.

Todos os quatro jovens egressos entrevistados começaram a participar do sindicato dos trabalhadores rurais após a formação no curso de alternância. A jovem Cláudia faz parte da diretoria do sindicato em que é sócia. A participação em associações de moradores, cooperativas, trabalhos de pesquisa e trabalho técnico com agricultores, assim como auxilio ao trabalho nas propriedades de vizinhos nas localidades em que moram, todas essas situações apareceram nas entrevistas concedidas pelos jovens egressos. Para a jovem Cláudia, a pedagogia da alternância foi determinante, assim se manifestou:

> Naquela semana que tu estás em casa, como tu vê realidades diferentes, eu estando em uma escola agrícola e não em uma escola convencional, eu acho que tu te torna mais apta a conversar com as pessoas, a dialogar muitas vezes com os mais velhos, que tem mais experiência. A gente se encoraja mais a conversar com as pessoas de fora, da tua comunidade e tu começa a interagir mais na tua própria comunidade, isso eu não tinha antes. Eu ajudo a comunidade com orientação técnicas, lá fora na

> cooperativa, questões de dúvidas com culturas, tirar notas fiscais. Uma coisa que eu faço pro pessoal é resumo de bloco, senão o pessoal tem que ir no sindicato ou sei lá onde pra fazer, gastar dinheiro e eu faço de graça, nessas coisas eu ajudo.

Os quatro jovens relataram as dificuldades existentes e que atrapalham a permanência dos jovens no campo, como por exemplo: a falta de investimento em educação de qualidade no campo, dificuldades de acesso à internet e ao sinal de telefone, acesso à saúde de qualidade e a atividades culturais; falta de apoio e de políticas públicas que o jovem possa acessar para investir em sua propriedade, etc. Mesmo relatando tais dificuldades e problemas, os jovens garantem que o campo tem muita qualidade de vida a oferecer, como estar com a família, ser dono do seu trabalho, sem depender de chefias e o vínculo familiar que se fortalece. Todos esses fatores motivam os jovens a permanecer no campo. Assim manifestou seu olhar a jovem Denise:

> Eu sempre digo que se eu não tivesse participado da formação, eu seria mais uma vítima do êxodo rural, porque a gente não vê condições, a gente acha que o meio rural é aquele meio abandonado, a gente não vê solução alguma, então com isso, através de trabalhos, a gente começa a ver uma nova perspectiva de vida, de valorização, de valorização do trabalho das pessoas que estão ali no interior trabalhando.

E continua ela:

> Além de morar e ser apaixonada pelo meio rural, eu não me vejo em outra profissão. Eu só digo que

> gostaria de estar melhor estabelecida, estando fazendo algo ainda mais diferente do que a gente já faz. Mas assim, eu não me vejo morando na cidade, porque para mim é tudo muito corrido e aqui no interior a gente tem as nossas metas de trabalho. Eu tenho uma semana para realizar aquele trabalho, então não é tudo corrido, não é tudo com dia e tu consegue aproveitar de uma forma melhor, eu não me vejo fora daqui.

A pedagogia da alternância não é simplesmente ficar uma semana dentro de uma escola e duas semanas em casa, fazendo o trabalho agrícola. Nela, existe um trabalho pedagógico planejado e orientado para o período que se alterna entre casa e escola.

Os alunos e educadores se envolvem com instrumentos pedagógicos que condizem com a realidade dos jovens e de suas famílias. Sendo assim, o ensino começa a ter significado para a vida e não somente para a formação profissional.

O jovem, durante o período em casa, chamado de 'tempo comunidade', por meio das pesquisas e levantamento de dados que realiza em sua família e na localidade onde mora, compreende melhor que ele faz parte de um grupo e que suas vivências nestes lugares fora da escola são produtoras de conhecimento e que pode transformar a realidade.

Pela pedagogia da alternância, os jovens rurais despertam para a busca de realização pessoal e profissional, como agricultores. Também despertam para a inserção na sociedade organizada em sindicatos, associações e inclusive para a participação política.

Os jovens, depois de passar pela formação da pedagogia da alternância se tornam técnicos agrícolas, mas, também são desafiados a participar de espaços públicos como agentes sociais e políticos. Entretanto, é importante destacar que é mais comum eles

participando, com voz e vez, em entidades representativas, como os sindicatos. Há também os que seguem seus estudos no ensino superior, sem perder o vínculo com o campo onde vivem e trabalham.

Para os egressos de escolas com a pedagogia da alternância, o rural deixa de ser aquela representação de ultrapassado, de atrasado, onde quem vive ali não precisa estudar, nem se profissionalizar, ficando ali por falta de opção nas cidades.

A pedagogia da alternância quebra com essas ideias, que, não raro, o ensino tradicional transmite nas escolas rurais tradicionais. Ela quebra também com o ensino tradicional que mostra a cidade como o único caminho para o jovem rural, para o progresso e o desenvolvimento, que reforçava a ideia do campo como lugar atrasado, a ser abandonado.

REFERÊNCIAS

BAGLI, P. "Campo e cidade: a construção dos mitos". **Silo.Tips** [15/07/2016]. Disponível em: <https://silo.tips>. Acesso em: 22/09/2020.

BARDINE, R. "Êxodo Rural". **Cola da Web**. Disponível em: <https://www.coladaweb.com>. Acesso em: 22/09/2020.

BOCCATO, V. R. C. "Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação". **Revista de Odontologia da Universidade Cidade de São Paulo**, vol. 18, n. 3, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 22/09/2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 22/09/2020.

BRASIL. Ministério da Cultura e Educação. **Educação do Campo**: marcos normativos. Brasília: SECADI, 2012.

BRASIL. Ministério da Cultura e Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 abril de 2002**. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 11/08/2020.

COSTA, J. P. R. **Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul - EFASC**: uma contribuição ao desenvolvimento da região do Vale do Rio Pardo a partir da Pedagogia da Alternância (Dissertação Mestrado em Desenvolvimento Regional). Santa Cruz do Sul: UNISC, 2012.

EDUCAR E FAZER VALER. "A pedagogia da alternância". **Educar e Fazer Valer**. Disponível em: <http://educarefazervaler.com.br>. Acesso em: 30 /06/2020.

EFA ITAPIREMA. "Educação do Campo". **EFA Itapirema**. Disponível em: <https://efaitapirema.org>. Acesso em: 15/06/2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. "Censo agropecuário". **IBGE** [2017]. Disponível em: <https://censoagro2017.ibge.gov.br>. Acesso em: 15/06/2020.

LOBATO, M. **Urupês**. Tatuapé: Editora Brasiliense, 1994.

LORENZONI, I. "Instituto capixaba tem 30 vagas em pedagogia da alternância". **MEC**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 30/11/2020.

MDA - Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Segunda Conferência Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário**. Brasília: IPEA, 2013. Disponível em: <www.ipea.gov.br>. Acesso em: 30/03/2021.

MEPES - Movimento de Educação Promocional do Espirito Santo. "Nossa história". **MEPES**. Disponível em: <https://www.mepes.org.br>. Acesso em: 30/06/2020.

NETTO, D. **Pedagogia da alternância**: um estudo sobre as escolas família agrícola do Rio Grande do Sul (Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento Rural). Porto Alegre: UFRGS, 2018.

NOSELLA, P. **As origens da Pedagogia da Alternância**. Brasília: UNEFAB, 2007.

POZZEBON, A.; MARQUES, C. F. "O projeto profissional do jovem no contexto da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul". **Extensão Rural**, vol. 23, n. 3, 2016.

RIO GRANDE DO SUL. Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul. **Decreto nº 49.861, de 22 de novembro de 2012**. Porto Alegre: ALERS, 2012. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br>. Acesso em: 30/06/2020.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. "CEED realizou seminário estadual sobre educação do campo". **CEED**

[28/03/2018]. Disponível em: <http://www.ceed.rs.gov.br>. Acesso em: 25/10/2020.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 342, de 11 de abril de 2018**. Porto Alegre: CEED, 2018. Disponível em: <http://www.ceed.rs.gov.br>. Acesso em: 11/05/2021.

SANTOS, I. F.; PINHEIRO, J. E. L. "O CEFFA e o projeto profissional do jovem". **Revista da Formação por Alternância**, vol. 1, n. 1, 2005.

SENHORAS, E. M. "Covid-19 e os padrões das relações nacionais e internacionais". **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 3, n. 7, 2020.

SENHORAS, E. M. "O campo de poder das vacinas na pandemia da Covid-19". **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 6, n. 18, 2021.

SUL21. "Comunidades escolares do RS lutam pela manutenção de escolas no campo". SUL21 [17/05/2019]. Disponível em: <https://www.sul21.com.br>. Acesso em: 30/06/2020.

VERGUTZ, C. **Aprendizagens na pedagogia da alternância da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, 2013.

WOORTMANN, E. F. **Herdeiros, parentes e compadres**: colonos do Sul e sitiantes do Nordeste. Brasília: Hucitec, 1995.

CAPÍTULO 8

Metodologias Ativas
como Ferramentas de Adequação Curricular
em Instituições de Ensino em Comunidades Rurais

METODOLOGIAS ATIVAS COMO FERRAMENTAS DE ADEQUAÇÃO CURRICULAR EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO EM COMUNIDADES RURAIS[13]

Elias Márcio Tavares

Ponderando sobre o contexto do termo "Metodologias Ativas" em sua semântica, é possível observar que tais metodologias são aplicadas como ferramentas de apoio ao ensino, sendo especificamente a metodologia a ser aplicada e a forma de ação pedagógica que definirão o quão efetivo o processo de ensinoaprendizagem estará se desenvolvendo.

Atentando-se ao termo "desenvolvendo" em sua forma verbal contínua devido ao fato de que uma das principais propostas das Metodologias Ativas é a análise de resultados de forma contínua e simultânea, ao passo que o ensino-aprendizado é aplicado ao processo teórico-prático na educação, a proposta é averiguar como esta ação tem se aplicado em instituições rurais em todo o seu contexto sociocultural e geográfico, bem como possíveis consequências da aplicabilidade no desenvolvimento curricular do processo de ensinoaprendizagem.

A reflexão inicial: o quão ativas são as metodologias em suas aplicações práticas?

Realizando uma análise qualitativa do ensino em escolas rurais da rede pública na região Sul do estado de Minas Gerais, foi

[13] Uma versão prévia deste capítulo foi publicada em: TAVARES, E. M. "Metodologias ativas aplicadas como ferramentas de adequação curricular em instituições de ensino em comunidades rurais: uma análise histórico-cultural". *Textos para Discussão*, vol. 1, n. 1, 2021.

questionável: o quão efetivo o campo de Metodologias Ativas tem sido aplicado especificamente nessas instituições, considerando o contexto sociocultural dos discentes e os desafios metodológicos no ensino, e quais as ações a serem tomadas a fim de promover a qualidade sociopedagógica nessas instituições, a fim de tornar o ensino mais democrático, inclusivo e acessível?

Histórico Sociocultural da Educação do Campo

A educação do campo tem sido objeto de pesquisa de grandes historiadores há décadas, onde foram destacados Arroyo (2011), Molina, (2011) e Alves (2009), por Fortes *et al*. (2015), no artigo Aspectos Históricos e Contextuais da Educação do Campo: Desafios de Ontem e de Hoje. Assim, é possível considerar que os desafios da educação em instituições rurais podem ser considerados elementos socioculturais a nível histórico, isto é, embora muito se tenha discutido a esse respeito, é importante reconhecer que algumas estratégias não têm sido aplicadas adequadamente ou não vêm apresentando resultados significativos.

É observável pelo histórico brasileiro que a ação de educar no campo, sobretudo em instituições públicas rurais, é um desafio social muito considerável, isso se deve ao fato de que fatores como evasão escolar, baixo desempenho de discentes e dificuldade de educadores de lidar com essas circunstâncias, são agravantes desse déficit, visto que esse processo pedagógico sofre um reflexo direto das condições socioculturais da comunidade na qual a instituição e seus agentes envolvidos estão inseridos.

Culturalmente, o ideal de que “estudar para ser alguém na vida” é tomado como um simples subterfúgio de incentivo infantojuvenil para manter crianças e adolescentes na escola, o

próprio termo "alguém na vida" é questionável, principalmente nesse contexto temático, onde os alunos muitas vezes ingressam no ambiente educacional tardiamente pela própria dificuldade de acesso a esse ambiente, onde são geograficamente distantes de várias comunidades de determinada região ou, ainda, os próprios pais dos alunos ou responsáveis estavam inseridos, na infância, nesse mesmo contexto de privação social gerado por fatores geográficos e sociais:

> O fracasso escolar de parcelas significativas das crianças oriundas das camadas populares nos anos iniciais da escolaridade, constitui traço marcante do sistema de ensino brasileiro e latino-americano em geral (KRAMER, 1982, p. 54).

O currículo acadêmico e a sua aplicação prática no ensino

Para compreender como é o processo educacional em instituições rurais, bem como metodologias aplicadas e suas implicações no desenvolvimento educacional dos alunos e na construção do saber desses enquanto cidadãos em processo de concepções ideológicas, é necessário compreender o que, de fato, é um currículo escolar:

> A verdade é que *não se trata apenas de uma definição teórica*, ou uma questão burocrática. *O currículo escolar é a pedra angular do trabalho pedagógico realizado todos os dias nas escolas***.**
>
> Quanto à origem da palavra, currículo vem do latim "currere", que *significa rota, caminho*. Representa, então, *a proposta de organização de uma trajetória de escolarização*, envolvendo conteúdos estudados,

> atividades realizadas, competências desenvolvidas, com vistas ao desenvolvimento pleno do estudante.
>
> Para a gestão de conhecimento no ambiente educacional, o currículo escolar é o referencial. E na construção desse caminho é importante que exista uma *indicação tanto de conteúdos quanto de formas de trabalho* – "o que" e "como" trabalhar no dia a dia das salas de aula (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2019, destaque nosso).

Como destacado pela matéria "*Qual o papel do currículo escolar no ambiente educacional?* Publicada pelo Instituto Ayrton Senna, o currículo escolar não se trata tão somente de uma definição semântica, tampouco se resume à metodologia e modelo de ensino aplicado à instituição de ensino, mas, sim, é o processo construído no dia a dia no âmbito escolar.

Considerando-se o contexto de um currículo aplicado a uma instituição educacional rural, é possível analisar que estes se divergem no que diz respeito à contextualização do ensino, onde atualmente um modelo predefinido é adotado e aplicado de forma tradicional nas escolas. Conforme há uma discrepância entre o ensino e a aprendizagem, é observável a necessidade emergente da adoção de metodologias práticas, que possibilitem e proporcionem uma experiência real aos alunos na relação entre o conteúdo curricular abordado e a sua realidade vivenciada diariamente em caráter não escolar.

Os Desafios da Educação em Instituições Rurais e suas Consequências

Diante das circunstâncias adversas vivenciadas por cidadãos ruralistas, no que diz respeito à educação, as condições geográficas

são grandes desafios que devem ser apresentados. Fatores como a distância entre as instituições de ensino e as residências dos discentes obrigam estes a se deslocaram por longas distâncias e, na maioria dos casos, em horários muito extremos, o que gera um desgaste físico e emocional, principalmente em alunos em seus anos iniciais.

Embora muitos alunos tenham acesso ao transporte público fornecidos por prefeituras, as condições das vias impossibilitam que os transportes tenham acesso às regiões mais remotas, sobretudo, mas não apenas, em períodos chuvosos, onde as vias ficam intrafegáveis, impedindo que o transporte chegue a muitas áreas, bem como deixam os alunos e motoristas em situações de risco relacionados às condições adversas da via e do clima, sendo destacados "Tempo – condições climáticas, chuva, granizo e neblina" e "Vias – vias malconservadas ou mal sinalizadas" por Mariana Czerwonka (2012), redatora do site Portal do Trânsito.

Diante de tais circunstâncias, há uma demanda considerável de alunos que perdem conteúdos por não conseguirem realizar as aulas regularmente, o que afeta diretamente em seu desempenho acadêmico e intelectual, ou, ainda, em piores circunstâncias, ocorre a evasão escolar, onde o discente perde muitas aulas e acaba por desistir dos estudos, geralmente ocorrendo em discentes nos anos finais do Ensino Fundamental ou no ano inicial do Ensino Médio.

Isto coincide com outro fato socioeconômico: a necessidade de iniciar o exercício de uma profissão, muitas vezes, informal para contribuir na renda familiar, onde o aluno sente a necessidade de abandonar os estudos pela impossibilidade de conciliar os horários de estudos com as tarefas laborais.

Segundo Alves e Nascimento (2017, p. 33):

> A evasão escolar contribui efetivamente para a elevação da pobreza e baixa da qualidade de vida das

> pessoas, na medida em que ficam sujeitas a condições precárias no mercado do trabalho devido à baixa escolaridade. Tal situação reforçaria também os vínculos de dependência desses indivíduos frente aos programas governamentais, o que, certamente, comprometeria o desenvolvimento de formas de vida mais autônomas, culminando em casos mais extremos na exclusão social (ALVES; NASCIMENTO, 2017, p. 33).

Desse modo, vê-se que a evasão escolar exerce influência direta sobre os alunos enquanto cidadãos, visto que, conforme a educação é a principal via de formação cidadã, uma vez que esse processo seja deficitário, o indivíduo estará vulnerável social e economicamente por consequência de sua educação, não tão somente acadêmica e o "saber fazer", mas em relação às oportunidades oferecidas no mercado de trabalho, onde no cenário atual é exigido cada vez mais o conhecimento técnico dos indivíduos da sociedade trabalhadora.

Metodologias Ativas e Adequação do Currículo Pedagógico ao Contexto Sociocultural Rural

Tendo a concepção de que as Metodologias Ativas são conjuntos de ferramentas e técnicas de adequação metodológica do ensino por meio de estratégias e abordagens dos conteúdos, é importante considerar que a educação "não pode ficar circunstanciada à alfabetização ou à transmissão mecânica das três técnicas básicas da vida civilizada - ler, escrever, e contar" (TEIXEIRA, 1994, p. 105).

Assim, ao elaborar um currículo pedagógico e determinar as diretrizes, os agentes do conhecimento, corpo docente da instituição,

deve considerar que, nas condições sociais atuais, o conhecimento não deve ser simplesmente transmitido de professor para aluno, tampouco os alunos devem estar em posições predominantemente passivas em relação à educação, visto que o processo educativo é uma troca, é a própria interação entre agente e objeto, aonde hora o aluno poderá ser o objeto do conhecimento, hora o conhecimento poderá ser o objeto do aluno. Portanto, nessa interação o professor deve assumir um posicionamento de suma importância: o de agente mediador.

Uma vez que o papel do docente passa de detentor do conhecimento para mediador, a elaboração curricular deve levar em consideração o papel do próprio aluno como agente do conhecimento, onde "a aula gira em torno dos alunos, não do professor" (BERGMANN, 2016, p. 37).

Dessa forma, considerando o contexto às quais as Metodologias Ativas serão aplicadas, é de suma importância que o currículo dê a oportunidade ao aluno de contextualizar a sua realidade social ao conteúdo programático da aula, seja por meio de aulas expositivas ou dinâmicas a respeito de temas em comum entre os alunos residentes de áreas rurais, como agricultura, ecologia e zoologia, bem como fatores subjetivos culturais, como costumes, dialeto e tradições.

Por definição cotidiana no ambiente escolar, as Metodologias Ativas são tomadas com recursos tecnológicos convertidos em ações que dinamizam as aulas, contudo, deve-se considerar a sua definição abrangente e inclusiva. O site Desafios da Educação destaca em sua matéria "Metodologias ativas: o que é, como aplicar e as mais conhecidas Guia 2021" que:

> Conhecer a sua própria forma de pensar e aprender faz com que o estudante fique mais empoderado no

> ambiente escolar. Desde que o professor proponha um objetivo claro, aliado a uma proposta metodológica adequada, o discente terá condições de alcançá-lo ao seu próprio tempo. Em resumo, isso reforça a importância do aluno, valoriza os saberes prévios para a construção da própria jornada educacional e identifica os recursos que melhor funcionam (DESAFIOS DA EDUCAÇÃO, 2021).

Contrariamente à ideia condensada de Metodologias Ativas como sendo técnicas desenvolvidas a partir de elementos digitais, temos que considerar que tais metodologias são melhores aplicadas estando de acordo com a jornada do aluno, também através de recursos que melhor se adéquam à realidade do discente, promovendo um ensino democrático, inclusivo e dinâmico, contextualizando prática, teoria e conhecimento cultural prévio.

METODOLOGIA DE PESQUISA

Embasando na proposta temática da presente pesquisa, alguns tópicos da educação puderam ser analisados a fim de buscar sustentação a esse tema, onde é iminente evidenciar as circunstâncias de formação dos cidadãos do campo na sociedade, portanto, são passíveis de análise, sobretudo, os anos iniciais desses indivíduos: a fase inicial da educação e seus desafios.

A partir de uma pesquisa bibliográfica como metodologia aplicada ao desenvolvimento do tema "Metodologias Ativas Aplicadas como Ferramentas de Adequação Curricular em Instituições de Ensino em Comunidades Rurais", onde, conforme destaca Gil (2008), a pesquisa bibliográfica se caracteriza por desenvolvimento temático a partir de artigos já publicados, assim

sendo, a metodologia oferecerá uma possibilidade de exploração histórica do tema, bem como investigar trabalhos de autores que buscam pesquisar essa linha temática tão pertinente, a fim de contribuir para o desenvolvimento social no campo da educação de forma empírica em relação às metodologias aplicadas.

RESULTADO E DISCUSSÃO

Ao considerar a possibilidade de um currículo escolar adequado às instituições de ensino rurais, é imprescindível considerar a formação dos docentes envolvidos, contudo, não considerando tão somente a formação acadêmica do educador, mas, sim, a sua capacidade de interação com a proposta de currículo. Por assim ser necessário, é pertinente considerar que, conforme Reis (2004, p. 118 *apud* SANTOS; RODRIGUES, 2019, p. 256):

> [...] o contexto local deve ser entendido como o ponto de partida e de chegada para a construção de novas aprendizagens e novos conhecimentos significativos, onde a prática educativa atuaria como o fio condutor da comunicação entre os diversos saberes (locais, globais, culturais, científicos etc.) (REIS, 2004, p. 118).

Segunda o autor, um ponto crucial é conhecer o ambiente institucional como sendo a base inicial da composição do conhecimento, definindo, assim, as práticas e metodologias a serem adotadas no processo de ensino aprendizagem. Ao mesmo tempo em que o ensino adequado ao ambiente se apresente como sendo algo restritivo em relação ao fator social dos alunos, considerando que

estes estariam desenvolvendo seus conhecimentos especificamente em uma contextualização socioeconômica já vivenciada, contudo, o próprio autor destaca que:

> [...] a Educação Contextualizada nas escolas do Campo não pode ser entendida como o espaço do aprisionamento do conhecimento e do saber, ou ainda na perspectiva de uma educação localista, mas como aquela que se constrói no entrecruzamento cultura–escola-sociedade-mundo (REIS, 2004, p. 127).

Há de se considerar que o intuito do currículo adequado ao ambiente não é uma medida privativa do conhecimento, mas, sim, uma ferramenta disruptiva, apresentando o conhecimento de mundo ao aluno de modo que este perceba a sua realidade inserida no contexto apresentado, instigando o discente a buscar a sua identidade enquanto indivíduo social ativo, "além disso, promove relações entre a teoria e a prática e permite que os estudantes confiram sentido e utilidade ao que aprendem" (LEITE; FERNANDES; MOURA, 2012, p. 1).

Nesse contexto, deve-se considerar a implantação de Políticas Públicas que busquem qualificar os discentes e docentes, bem como demais agentes envolvidos no processo educacional, a fim de promover a formação acadêmica e social adequada ao ambiente, como a contemplação de ensino técnico integrado à Base Nacional Comum Curricular, o treinamento de profissionais da educação, com a finalidade de prepará-los para os desafios, bem como capacitá-los para ações metodológicas ativas que promovem um currículo dinâmico, democrático e inclusivo. Devem-se considerar, ainda, as ações de governantes públicos a serem promovidas para garantir a educação de qualidade, como direito

garantido pela Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205, onde reza:

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se, enfim, que, uma vez que o currículo educacional em instituições públicas de comunidades rurais esteja adequado à realidade da própria comunidade e regido por Políticas Públicas aplicadas efetivamente, bem como Metodologias Ativas voltadas ao atendimento das necessidades socioculturais dos discentes por meio da relação aluno-conhecimento-professor-sociedade, será possível promover um desenvolvimento social dos alunos enquanto cidadãos de forma democrática, dinâmica e inclusiva, a começar pelas ações a serem tomadas que propiciem o desenvolvimento do processo de ensinoaprendizagem.

É de suma importância considerar que o processo de ensinoaprendizagem é um evento progressivo, assim sendo, considerando o histórico da educação no campo e o cenário atual, há de se considerar que o desenvolvimento tem sido realizado a ritmo lento, com novos desafios, não obstante, com novas possibilidades de superá-los e adequar o ensino à realidade social, portanto, dada a progressividade do processo, tal tema haverá de ser acompanhado e aprofundado ao passo natural do avanço histórico-cultural da educação.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. A.; NASCIMENTO, H. A. "Evasão escolar no meio rural: estudo de caso na Escola Família Agrícola de Chapadinha". **Revista Eixo**, vol. 6, n. 2, 2017.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de Aula Invertida**: Uma Metodologia Ativa de Aprendizagem. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 04/07/2022.

CZERWONKA, M. "Direção Defensiva". **Portal do Trânsito** [2012]. Disponível em: <https://www.portaldotransito.com.br>. Acesso em: 28/06/2021.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO. "Metodologias ativas: o que é, como aplicar e as mais conhecidas". **Desafios da Educação** [2021]. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br>. Acesso em: 28/06/2021.

FORTES, E.; WALDOW, C.; ALVES, V. M.; AI MORE, N.; ZÁTTERA, I. E. R. "Aspectos Históricos e Contextuais da Educação do Campo: desafios de ontem e de hoje". **Anais do XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. Curitiba: EDUCERE, 2015.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

INSTITUTO AYRTON SENNA. "Qual o papel do currículo escolar no ambiente educacional? " **Instituto Ayrton Senna** [2019].

Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br>. Acesso em: 28/06/2021.

KRAMER, S. Privação Cultural e Educação Compensatória. **Cadernos de Pesquisa - Fundação Carlos Chagas**, vol. 42, 1982.

LEITE, C.; FERNANDES, P.; MOURAZ, A. "Contextualização Curricular: princípios e práticas". **Interacções**, vol. 8, n. 22, 2012.

REIS, E. S. **A contextualização dos conhecimentos e saberes escolares nos processos de reorientação curricular das escolas do campo** (Tese de Doutorado em Educação). Salvador: UFBA, 2009.

SANTOS, R. P.; RODRIGUES, A. C. S. "Currículo contextualizado em escolas do campo: relatos de uma experiência". **Revista Interritórios**, vol. 5, n. 9, 2019.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1994.

CAPÍTULO 9

Campesinos na Universidade:
Biografias, Tecnologias e Letramentos Digitais

CAMPESINOS NA UNIVERSIDADE: BIOGRAFIAS, TECNOLOGIAS E LETRAMENTOS DIGITAIS[14]

Carlos Henrique Silva de Castro

A preocupação com as técnicas que envolvem os processos de leitura e escrita justifica-se por algumas razões amplamente debatidas. Primeiramente, estamos em uma sociedade altamente letrada, na qual a escrita e a leitura são essenciais para uma enormidade de práticas. Outro fator de preocupação real são os índices de analfabetismo funcional que, no Brasil, atingiram 30% da população em 2018. Além disso, a visão de língua que predomina na sociedade também merece destaque tendo em vista que hierarquiza conhecimentos, saberes e, consequentemente, usos distintos da língua.

No caso da Educação do Campo, soma-se ao quadro geral o preconceito representado pela dicotomia campo-cidade e os estereótipos dele resultante. A expectativa de qualidade da educação no campo costuma ser baixa, a exemplo de outros territórios periféricos, devido a muitas questões como a falta de escolas, a formação inadequada de professores e as metodologias de ensino descontextualizadas.

Apesar dos avanços sociais e educacionais que ocorreram a partir de 2002, em um país onde cerca de 40% dos professores não têm formação adequada e 12% sequer tem ensino superior, é evidente que a educação básica carece de mais empenho político, o que é contextual a essa discussão.

[14] Uma versão prévia do presente capítulo foi publicada em: CASTRO, C. H. S. "Universidade, letramentos e novas tecnologias no contexto da Educação do Campo". *Revista Texto Livre*, vol. 14, n. 1, 2021.

Os estudos de letramentos foram iniciados tardiamente no Brasil, já na década de 1980 com Mary Kato (SOARES, 1998). Antes disso, a discussão mais ampla sobre leitura que tivemos foi fomentada por Freire (2011), seus trabalhos de alfabetização no nordeste brasileiro e o conceito de leitura de mundo que envolve toda a questão contextual e de percepção das relações sociais para além das letras. No entanto, seu trabalho lhe rendeu o cárcere imposto pela ditadura militar, como é amplamente sabido.

Com os anos, a crescente industrialização do país, o crescimento das cidades e a abertura democrática levaram à necessidade de se entender a leitura e a escrita para além do código escrito. Assim, os estudos de letramento apontam para a necessidade do estudo de uma língua real, em contextos reais de uso (MARCUSCHI, 2001; 2008; SOARES, 1998; STREET, 2014), diversa e mutável, a exemplo da nossa sociedade que organiza de diferentes formas seus gêneros textuais, em diferentes estilos e construções composicionais, sobre diferentes temas, de acordo com as esferas de atividade humana em que constrói seus discursos, seus textos (BAKHTIN, 1986; 2006).

A concepção de língua vem naturalmente se alterando ao longo dos anos de estudos linguísticos que, se considerarmos apenas o período em que a área é reconhecida como ciência, datam de pouco mais de 100 anos. Marcuschi (2008), sintetiza quatro posições existentes sobre a noção de língua: (a) como forma ou estrutura; (b) como instrumento; (c) como atividade cognitiva; (d) como atividade sociointerativa situada.

Na primeira posição, a língua é tida como entidade abstrata e, descolada dos contextos, é analisada autonomamente e em níveis estruturais, como na gramática tradicional: fonológico, morfológico, sintático e semântico. A posição que vê a língua como instrumento afasta seus estudos das questões cognitivas e sociais e, assim, discute questões superficiais e que pouco colaboram para o entendimento do

processo de compartilhamento de informação como um processo natural.

Já a posição de língua como atividade cognitiva mostra-se radical na medida que desconsidera qualquer questão social que envolva os processos de construção de sentido e, consequentemente, de língua. Para Marcuschi (2008, p. 60), com essa concepção, "(...) teríamos dificuldades de entender como é que a cultura, a experiência e nossa realidade cotidiana passam pela língua. " De uma amplitude maior, a concepção de língua como atividade sociointerativa situada considera os fenômenos cognitivos e sociais - tais como tempos, espaços, identidades - que envolvem os processos de significação. Para Marcuschi, essa concepção:

> Na realidade, contempla a língua em seu aspecto sistemático, mas observa-a em seu funcionamento social, cognitivo e histórico, predominando a ideia de que o sentido se produz situadamente e que a língua é um fenômeno encorpado e não abstrato e autônomo (2008, p. 60).

Na mesma direção, Antunes (2003), aponta que, ao longo dos estudos linguísticos a percepção dos fatos de linguagem se divide em duas tendências: (a) uma desvinculada das condições de realização, os contextos, e focada nas regras; e (b) outra preocupada em explicar a língua como fenômeno social, enquanto atividade e interação entre sujeitos contextualmente situados. Assim como Antunes (2003) e Marcuschi (2008), a visão de língua que este trabalho adota é uma visão:

> [...] interacionista, funcional e discursiva da língua, da qual deriva o princípio geral de que a língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em

> situações de atuação social e através de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos (ANTUNES, 2003, p. 42).

O trabalho de ensino e pesquisa conduzido por mim em minha universidade, do qual trago um conjunto de práticas para nossas reflexões, adota uma concepção interacionista da língua, na qual a prática com a leitura e escrita se dá como objetivo primeiro dos letramentos. Em se tratando das práticas letradas em contexto acadêmico, as especificidades teóricas que conduzirão as análises serão explicitadas na segunda seção deste trabalho.

Por ora, contextualizo um pouco mais as experiências. Este trabalho relata e reflete sobre práticas de letramentos no âmbito acadêmico e no contexto de interação mediado por novas tecnologias no curso de graduação denominado Licenciatura em Educação do Campo (LEC) ofertado pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM).

O curso forma professores para a educação básica em duas habilitações: (a) Linguagens e Códigos, que forma professores de português e inglês; e (b) Ciências da Natureza, que forma professores de biologia, física e química. O curso é ofertado em regime de alternância que, como esclarecem Magnani, Castro e Marques (2018), refere-se a uma metodologia que acontece em dois espaços e em tempos diferentes.

Há o tempo em que os estudantes saem de suas comunidades e vão até a universidade, o qual chamamos de Tempo Universidade (TU), e lá dão os retornos das pesquisas e trabalhos práticos desenvolvidos nas comunidades, além de cursar cerca de 80 por cento de toda a carga horária do curso ao longo de seis semanas por semestre.

Após o TU, os estudantes retornam às suas comunidades, onde vivem o Tempo Comunidade (TC), no qual desenvolvem pesquisas para as disciplinas do semestre, preparam e aplicam práticas de ensino nas comunidades e escolas locais. A partir dessa realidade, a construção do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) privilegia o diálogo de saberes entre os espaços envolvidos e, assim, dialoga diretamente com os pressupostos que aqui apresento. Em trabalho sobre a construção do curso e suas diretrizes epistemológicas, os autores pontuam que o esperado:

> [...] é um olhar que deve dialogar com as discussões de uma educação que se quer popular, a partir da necessidade de contextualização, do respeito a identidades e diferenças, do desenvolvimento de autonomia, entre outros pressupostos (MAGNANI, CASTRO, MARQUES, 2018, p. 67).

Este trabalho baseia-se, sobretudo, nas experiências proporcionadas nas disciplinas e projetos que conduzo, sempre articulando ensino e pesquisa, e em narrativas autobiográficas produzidas pelos estudantes. Essas narrativas foram produzidas em dois formatos e quatro momentos diferentes, sendo que aquelas que serão utilizadas aqui serão as duas últimas.

Em julho de 2016 e janeiro de 2017, os estudantes produziram uma coletânea de narrativas sobre suas práticas com a leitura e a escrita ao longo de suas vidas. O material foi editado e transformado, inicialmente, em um livro artesanal e, posteriormente em um *e-book*.

Em janeiro e julho de 2018 produzimos uma nova coletânea de narrativas de letramentos, mas dessa vez consideramos as relações diretas com as tecnologias de informação e comunicação (TICs), que aqui chamaremos de novas tecnologias por acreditar que

essa expressão delimita mais o termo no campo dos novos letramentos em discussão.

Essa produção compõe um banco de dados *on-line* e aberto para pesquisa ligada ao meu pós-doutoramento, finalizado no segundo semestre de 2019, tendo em vista que seu conteúdo está diretamente ligado ao objetivo deste trabalho. Mais detalhes sobre as questões metodológicas serão apresentados na terceira seção deste trabalho.

O objetivo principal deste trabalho é verificar como, no discurso dos estudantes, a universidade oportuniza eventos de letramento e suas relações com as novas tecnologias.

Por se tratar do estudo de eventos de letramentos, práticas letradas e suas condições de realização que, conceitualmente, são localizáveis histórica e espacialmente e, portanto, é contextual, os letramentos da esfera acadêmica podem variar de acordo com outras questões, como a profissão que se busca, a região onde se pretende atuar, as tecnologias que medeiam as interações dos grupos envolvidos, ou seja, as práticas situadas de uso da língua escrita.

Sendo assim, uma educação voltada para os letramentos, deve trabalhar o ensino dos gêneros textuais e discursivos tendo em vista que eles representam as construções discursivas contextualizadas em esferas de atividade humana específicas.

Há quem defenda que apenas o conceito de gêneros já dê conta da contextualização desejada; concordo, desde que não sejam ensinados de forma instrumental, mas como parte da construção de sentidos, em consonância com uma visão sociointeracionista de língua (MARCUSCHI, 2008; ANTUNES, 2003), em um ensino ideologicamente orientado como postula Street (2014), para atendimento aos propósitos dos sujeitos envolvidos.

A escolha por se estudar eventos, e não apenas as práticas, se dá pelas questões epistemológicas que envolvem a escolha dos termos. Enquanto práticas não pressupõem os contextos, os eventos de letramento ampliam o olhar da prática para todo o conjunto de valores que as cercam.

Fischer (2007), em revisão teórica para sua tese, diferencia os termos da seguinte forma:

> Se as práticas, no sentido de maneiras culturais de utilização do letramento, são unidades que não podem ser observadas, na sua totalidade, em pequenas atividades e tarefas, os *eventos de letramento* representam episódios observáveis, os quais se formam e se constituem através dessas práticas. Eventos são atividades onde o letramento tem uma função, são ocasiões em que os textos fazem parte da natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos (2007, p. 27, destaque da autora).

Trata-se de um desafio grande criar oportunidades de letramentos, a partir de eventos amplamente contextualizados como sugere o conceito, sobretudo se não conhecemos os estudantes, pois, nesse caso, podemos incorrer no erro de criar oportunidades com gêneros textuais que não lhes são relevantes socialmente e que, consequentemente, não resultam em letramentos.

Levar adiante o objetivo do letramento é um ato político na medida que o acesso às letras dá voz a quem pouco se manifesta, tira da invisibilidade um grupo de pessoas que pouco participam de práticas letradas, que têm pouco acesso à informação e, portanto, têm limitações impostas pelo desconhecimento.

A ACADEMIA E SUAS NOVAS ESFERAS DE INTERAÇÃO

De acordo com Takaki (2008), é a partir da segunda guerra mundial que a história dos letramentos adquire mais teor. Em um contexto de terra arrasada e de inovações tecnológicas como a TV, a preocupação com a leitura e a escrita é diretamente associada a acesso e a crescimento econômico.

Ainda segundo a autora, nos países subdesenvolvidos, o analfabetismo chegava a 80%, o que gerou uma série de programas de alfabetização em países com os da América Latina. No Brasil, logo no início do uso do conceito, a visão era unicamente utilitária, no sentido de o conceito limitar-se a passar informações facilmente adaptáveis a diferentes situações, tendo em vista, sobretudo, o *modus operandi* neoliberal que passa a comandar o mundo. Nas palavras de Street (2014), esse seria o letramento autônomo.

Contudo, letramento é um fenômeno social e, como tal, não deve ser hierarquizado com atitudes como a seleção de gêneros mais e menos relevantes a partir de uma visão urbana e disciplinar. Por se tratar de um curso interdisciplinar, com profissionais de várias áreas, Magnani, Castro e Marques pontuam que:

> Dentro dessa heterogeneidade, não necessariamente os pressupostos que são trazidos das diversas áreas possuem uma conceituação clara a respeito das práticas de leitura e escrita (...). No entanto, as demandas acontecem de formas diferentes e as atividades de leitura e escrita atendem a pressupostos interacionistas (CASTRO; MARQUES, 2018, p. 67).

Ainda como pontuam os autores:

> (...) é possível encontrar nos discursos públicos sobre formação de professores para o Campo – ainda que nem sempre de modo explícito ou fundamentado teoricamente com estudos do letramento – vertentes, práticas e sujeitos alinhados com concepções dominantes de letramento, tal como a ideia do "letramento autônomo" (STREET, 2014) e sua crença subsequente em uma relação direta entre aperfeiçoamento pessoal ou cognitivo e domínio de certa escrita. E, nesse sentido, deve-se atentar para que a particularidade da academia e do discurso teórico enquanto prática letrada não se oponha à proposta de resgatar, respeitar e articular saberes locais com os conhecimentos legitimados em nível global (CASTRO; MARQUES, 2018, p. 68).

Os esforços das práticas aqui trazidas para esse momento de reflexão vão no sentido do diálogo entre saberes, como alertam os autores. Em sentido contrário, uma visão dominante nas sociedades ocidentais prioriza certos padrões que não dão conta da variedade de letramentos relevantes para o estudante.

> Assim, vê-se que a "monocultura do saber acadêmico" (SANTOS *et al*., 2005) – mantida e propagada pelo pensamento científico dominante – é também viabilizada por essa espécie de "monocultura do letramento acadêmico". Esse processo, ao legitimar um feixe muito restrito de gêneros discursivos como práticas válidas de escrita ou de expressão pública, pode entrar em conflito com um dos pilares da Educação do Campo, que é um entendimento mais aprofundado do papel de saberes já existentes nos espaços comunitários rurais (MAGNANI; CASTRO; MARQUES, 2018, p. 68)

Esse processo, ao legitimar um feixe muito restrito de gêneros discursivos como práticas válidas de escrita ou de expressão pública, pode entrar em conflito com um dos pilares da Educação do Campo, que é um entendimento mais aprofundado do papel de saberes já existentes nos espaços comunitários rurais (CASTRO; MARQUES, 2018, p. 68).

Na busca da quebra dessa "monocultura do saber acadêmico", as práticas que aqui apresento propõem, antes de tudo, uma reflexão sobre os letramentos diversos do estudante, sobre o seu contato com a leitura e a escrita, sobre as tecnologias que medeiam suas interações e sobre o ensino nas aulas de português.

Em consonância com as reflexões iniciais, conduzo trabalhos nos quais os estudantes são orientados a construírem artefatos culturais diretamente ligados aos letramentos demandados em seus grupos sociais, como livros, artigos acadêmicos, sequências didáticas, apresentações etc.

Muitos deles apresentam novas reflexões sobre seus processos de aprendizagem e sobre suas práticas de letramento a exemplos de artigos e comunicações sobre estágios, práticas de ensino, pesquisas nas comunidades e escolas que atuam etc.

Considerando-se que letramentos são sociais e, portanto, contextuais, uma análise dos letramentos de quaisquer grupos sociais depende de se analisar questões como que práticas letradas são relevantes para esses grupos e como criar eventos de letramentos em cadeias dialógicas reais, para que sejam realmente significativas.

Se não podem ser reais, que sejam ao menos simuladas. O contexto da academia demanda determinados letramentos que ora estão diretamente ligados a ela, como um artigo científico, ora são importantes em outras esferas sociais, como o uso de teclado e mouse.

Lea e Street (2006), nos apresentam uma abordagem de letramento acadêmico composta por três modelos de referência para o enfoque da escrita em contextos de instrução, mas não necessariamente produtivo em termos de produção de sentidos, no sentido crítico. Silva e Pereira (2013), sintetizaram os três modelos de referência (LEA; STREET, 2006), que não são excludentes, mas complementares no quadro expositivo que nos auxilia melhor na compreensão da abordagem adotada a seguir.

Quadro 1 - Quadro expositivo de Lea e Street

Tipologia	Síntese
Modelo de Habilidades Estudadas	Concebe a escrita e o letramento originalmente como uma habilidade individual e cognitiva. Esta abordagem focaliza aspectos superficiais da forma linguística, por exemplo, aspectos ortográficos e gramaticais. Presume que os alunos podem transferir sem problema seus conhecimentos da escrita e do letramento de um contexto para outro.
Modelo de Socialização Acadêmica	Focaliza a aculturação dos alunos em discursos e gêneros característicos das disciplinas. Os alunos adquirem maneiras de falar, escrever, pensar e usar o letramento, características dos membros atuantes em uma disciplina ou integrantes de uma comunidade. Presume que os discursos e os gêneros característicos das disciplinas são relativamente estáveis; logo, uma vez aprendidas as regras de funcionamento do discurso acadêmico, os alunos são capazes de reproduzi-las sem problema.
Modelo de Letramento Acadêmico	Focaliza a construção de significado, identidade, poder e autoridade. Coloca em primeiro plano a natureza institucional que conta como conhecimento em qualquer contexto acadêmico.

Fonte: SILVA; PEREIRA (2013, p. 41).

Na medida que o primeiro modelo, de habilidades estudadas, entende a escrita como habilidade exclusivamente cognitiva, a ser aprendida nos primeiros anos de contato com a escola e que desconsidera a relevância dos contextos, como a universidade, ele não nos interessa.

O segundo modelo, de Socialização Acadêmica, por sua vez, tem um viés instrumental e não abrange os objetivos de formação de cidadãos críticos, na medida que não é voltada para uma leitura significativa do mundo, mesmo que atuem com eficiência nos seus contextos de interação. Já o Modelo de Letramento Acadêmico dialoga diretamente com o entendimento de língua que este trabalho assume, focado na importância dos processos de construção de sentidos para uma leitura mais ampla dos eventos entendidos em seus contextos e em diálogo com saberes mais amplos de mundo. Consequentemente, a esse modelo importa o contexto acadêmico.

Nas esferas de atividade da UFVJM, mais especificamente no âmbito da LEC e da atuação e participação dos professores em formação, há gêneros e tecnologias de relevância para os letramentos dos licenciados que certamente não serão relevantes em outros contextos. Ensinar os gêneros de maneira instrumental, por exemplo, para um futuro professor, não é eficiente.

Tal afirmação se dá por observar que as tecnologias se alteram rapidamente e a nossa interação também. Os gêneros textuais, em consequência das alterações dos contextos, e ecológicos que são, se renovam (BAKHTIN, 1986).

Como a mudança é a norma, na sala de aula, o que se deve fazer, antes de tudo, é provocar reflexões sobre o que, como e sob quais condições se aprende nas relações com a língua, com os gêneros textuais, com a escrita e todas as tecnologias de acesso ao mundo letrado. As reflexões devem ser registradas pensando-se sempre no compartilhamento e na continuidade do diálogo.

Se os produtos dessas reflexões adentrarem novos ciclos dialógicos, um tanto melhor. A partir das reflexões, os estudantes devem, ainda, produzir gêneros que sejam relevantes em suas esferas de atuação, sempre se observando os processos envolvidos na estabilização e/ou mutação dos gêneros, nas relações de poder que lhes dão relevância, nas formas, temas e demais questões contextuais.

No campo dos letramentos acadêmicos, há um grupo de gêneros que atualmente têm maior relevância como artigos científicos, resumos, resenhas, esquemas, textos informativos, sequências didáticas, planos de aula, e-mails, apresentações digitais, apresentações orais como seminários e comunicações, dentre outros. Raramente o estudante chega na universidade conhecendo esses gêneros e suas tecnologias, sobretudo em contextos periféricos.

A reflexão se dá a partir da pesquisa sobre as práticas discursivas do estudante e da academia buscando-se o entendimento dos processos de letramentos que já experimentou e em quais novas esferas de atuação devem interagir, com quais gêneros textuais, sob quais condições etc. Assim, o foco é tornar o estudante autônomo na aprendizagem de novos gêneros.

Nesse sentido, reflexões e eventos de letramento são oportunizados. Um exemplo é a produção do livro *Memórias de letramentos: vozes do campo,* que foi feito a partir das memórias com a escrita e a leitura de 68 estudantes em duas disciplinas diferentes. A primeira delas denomina-se Gêneros Discursivos e Textuais e nela foram produzidos 23 textos no segundo semestre de 2016. A segunda é a disciplina Leitura e Produção de Textos, ofertada em janeiro de 2017, em parceria com o professor Luiz Henrique Magnani, com quem organizei o referido livro.

As tecnobiografias, por sua vez, foram produzidas na quantidade de 20 na disciplina Linguagens e Códigos: Ensino e

Novas Tecnologias no primeiro semestre de 2018 e outras 17 no segundo semestre de 2018 na disciplina Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa. Não é objetivo deste texto descrever cada uma dessas disciplinas, mas, de maneira geral, apresentar os eventos de letramento que proporcionaram e suas relações com as novas tecnologias.

Para a confecção das memórias de letramentos, por exemplo, nas duas disciplinas citadas, os estudantes dedicaram-se às seguintes práticas: (1) a partir de provocações dos professores com questões sobre as trajetórias de letramentos dos estudantes, produção de um esquema de ideias sobre o que seria um texto memorialístico autobiográfico; (2) escrita do texto em formato digital; (3) duas revisões do material, uma a partir das observações de um colega e outra partir das observações do professor; (4) reescrita do texto; (5) oficina de produção de livros artesanais.

Adicionalmente, os estudantes da disciplina Gêneros textuais e discursivos tiveram quatro eventos com práticas extras a fim de produzirem reflexões teoricamente embasadas: (1) estudos teóricos sobre gêneros textuais e letramentos; (2) escrita de artigo acadêmico em meio digital com a temática gêneros textuais e letramentos; (3) revisão e edição final do material; (4) participação em evento acadêmico *on-line* com apresentação do artigo produzido.

A apresentação compreendeu o diálogo em espaço digital com os leitores do texto por meio de comentários. Em análise específica sobre tais eventos de letramento, Castro (2017) pontua que:

> O trabalho buscou promover uma reflexão teoricamente embasada sobre as práticas de letramentos dos próprios estudantes ao longo de suas vidas, para que entendessem os processos sociais de construção de sentidos pelos quais passaram, bem

> como suas relações com os diferentes gêneros textuais, diferentemente organizados de acordo com as especificidades contextuais (CASTRO, 2017, p. 37-38).

Trata-se, ainda, de um processo de autoria que traz os sujeitos e suas vozes e, portanto, é um exercício de empoderamento. É, ainda, um exercício para a autonomia e a horizontalidade de relações na medida que a reflexão leva o estudante a aprender a aprender e a criticar. Somente nesse breve exemplo de atividades podemos citar inúmeras habilidades ligadas às esferas de atividade da academia que compõem os eventos de letramentos aqui descritos. Nesse processo de edição, os estudantes tiveram contato com gêneros acadêmicos como resumos, esquemas, artigos científicos e o debate público em congresso.

Precisaram usar ferramentas como os computadores com seus teclados, mouses, telas, câmeras ou os celulares; trabalhar com editores de texto e suas funções de formatação e revisão; usar editores de imagens e buscadores *on-line*; ler ícones, leiautes, imagens diversas e palavras para clicar e acessar os locais exatos para interação em ambiente *online*; dentre outras habilidades. Além disso, como veremos na análise de narrativas, muitas vezes não tinham experiência nem com um teclado ou mouse.

No caso da confecção das tecnobiografias utilizadas nas análises que aqui apresentarei, o trabalho foi reduzido, uma vez que não houve confecção de livros e de artigos com reflexões a respeito. Nesse caso, os eventos de letramentos oportunizados nas disciplinas que serviram de base para atividade foram outros, como a confecção de objetos de aprendizagem e de recursos educacionais abertos.

No âmbito da oralidade, os estudantes têm a oportunidade de participar dos seminários de estágio (que são eventos de extensão abertos às comunidades e contam com professores e convidados

externos); da colocação comum das práticas de ensino no início de todos os semestres; da Noite Cultural que também é semestral; e de outras atividades diversas que variam de acordo com o semestre e disciplinas ofertadas.

Perguntados sobre letramentos e suas tecnologias[15], 10 de 17 estudantes da disciplina Gêneros Discursivos e Textuais disseram que adquiririam computador de mesa ou pessoal quando do ingresso na universidade. Isso significa que esses estudantes apresentavam, à época da entrada na universidade, baixos níveis de letramentos digitais. É importante ainda observar que, no contexto da universidade, há algum tempo que as novas tecnologias substituíram tecnologias ainda comuns na educação básica, como copiar e responder atividades em cadernos.

Nesse sentido, a expressão *novas tecnologias* para este texto não se restringe às tecnologias digitais, como os smartphones, a internet e os computadores de última geração, mas àquelas que são novidades para os sujeitos envolvidos na pesquisa e que passam a fazer parte de suas realidades nessas novas esferas de atividade interativa.

No que se refere aos gêneros comuns ao contexto acadêmico, na mesma pesquisa, apenas 2 estudantes dentre os 17 afirmaram que já liam artigos científicos antes de se tornarem universitários. Sobre outros trabalhos acadêmicos, como monografias, dissertações e teses, todos começaram a ter contato em decorrência da universidade. Para dar voz a esses futuros professores do campo, a próxima seção explica a metodologia de análise narrativa adotada para, então, a quarta seção apresentar e analisar os dados produzidos nas tecnobiografias.

[15] Questionário de pesquisa aplicado em 29 de julho de 2016 com divulgação consentida sob condição de anonimato.

BIOGRAFIAS PARA ANÁLISES NARRATIVAS

Historicamente, a pesquisa narrativa apareceu na psicologia e na sociologia há cerca de um século e, atualmente, ela chama a atenção das ciências sociais, como afirmam Barkhuizen *et al*. (2014). Os autores esclarecem que há dois modelos de pensamento, cada um traz a sequência de eventos e experiências à sua maneira: o paradigmático traz as experiências em forma de argumentos e como provas de certas teses; o narrativo convence pela verossimilhança que a sequência de eventos e experiências pode apresentar. Nas palavras dos autores:

> Os argumentos convencem de sua "verdade" apelando aos procedimentos para estabelecer provas formais e empíricas; as histórias convencem de sua "vitalidade" apelando mais aos critérios de verossimilhança (BARKHUIZEN *et al*., 2014, p. 1).

Relatam ainda que a pesquisa narrativa paradigmática é recente e aparece em um cenário fértil ao pensamento racional, mas já recebe críticas por descontextualizar as experiências com os formatos engessados de escrita argumentativa. No entanto, os modelos podem ser complementares, bem como podem dialogar com outras metodologias, a exemplo desta proposta de trabalho que traz observações empíricas, pesquisa narrativa e breve entrevista. Sobre sua importância:

> [e]m resumo, a principal força da investigação narrativa está em seu foco em como as pessoas usam histórias para dar sentido a suas experiências em áreas de investigação, onde é importante entender os

> fenômenos a partir das perspectivas daqueles que os experimentam (BARKHUIZEN *et al*., 2014, p. 2).

A perspectiva dialoga diretamente com a perspectiva de língua e ensino a que me proponho trabalhar, o sociointeracionismo situado, e com o modelo de letramento social e ideológico (STREET, 2014), que é oposto à ideia de "monocultura do saber acadêmico" (SANTOS *et al.*, 2005).

Adicionalmente, projetos de escrita e reflexão de narrativas dão voz, sobretudo, no caso da Educação do Campo, àqueles campesinos que pouco têm seus contextos representados e respeitados no espaço acadêmico e escolar. Dentre as diversas possibilidades de pesquisas narrativas, o quadro abaixo apresenta as diferenças enumeradas por Barkhuizen *et al.* (2014, p. 10).

Quadro 2 - Tipos de pesquisa narrativa na pesquisa e ensino de línguas

—	**Análise narrativa**	**Análise de narrativa**	**Autobiografia**	**Biografia**
Memórias de linguagem	Sim	Não	Sim	Não
Estudos de memórias de linguagem	Não	Sim	Não	Sim
Estudos de caso autobiográficos	Sim	Sim	Sim	Não
Estudos de caso biográficos	Sim	Sim	Não	Sim
Estudos de múltiplas narrativas	Não	Sim	Não	Sim

Fonte: Elaboração própria.

A diferença entre análise narrativa e análise de narrativa é que a primeira não analisa, necessariamente, narrativas, mas vem em forma de narrativas, a exemplo de qualquer relato. O único tipo de pesquisa narrativa do quadro que não apresenta análises é as memórias de linguagem escritas, normalmente, para fins pessoais e sem nenhuma conexão com o pesquisador ou a academia.

Trabalho aqui com um estudo de múltiplas narrativas em relação às tecnologias que se enquadram no modelo Histórias de Aprendizagem de Línguas, apesar de os contextos de usos das referências citadas sejam o ensino de segunda língua ou língua adicional, e não na formação de professores de língua materna. Para Barkhuizen *et al*. (2014),

> [...] histórias de aprendizagem de línguas (em inglês: LLHs) são relatos retrospectivos da aprendizagem passada. São as histórias escritas de experiências de aprendizagem de línguas. Benson (2011, p. 548) aponta que "a palavra história sugere uma conta de longo prazo, embora os períodos de tempo cobertos por LLHs possam variar muito, variando de todo o período em que uma pessoa aprendeu uma língua para períodos muito mais curtos, como um ano ou semestre de estudo ou um episódio que não dura mais do que alguns minutos" (BARKHUIZEN *et al*., 2014, p. 37).

As instruções para a escrita contaram com uma série de questões que sugeriram uma temporalidade no contato com ambientes, pessoas e tecnologias de leitura e escrita, tal como sugere Murphey *et al.* (2004, p. 86 *apud* BARKHUIZEN *et al.*, 2014, p. 38):

> As intenções deste conjunto de questões são claras. Eles evocam dados narrativos que são temporais (refletindo sobre o passado e olhando para o futuro), emotivos (experiências positivas e negativas, surpresas), reflexivos (crenças, expectativas e práticas), estratégicos (planos e objetivos) e instrutivos (conselhos).

As tecnobiografias podem trazer informações de relevância para se entender a relação dos futuros professores não apenas com os letramentos acadêmicos, mas também a relação dos letramentos com as tecnologias, tendo em vista que tecnobiografia refere-se a uma narrativa biográfica sobre as relações do sujeito com as tecnologias. É o que pontua Kennedy (2003) ao afirmar que o termo foi usado pela primeira vez como uma coletânea de histórias de mulheres e suas relações cotidianas com as tecnologias em estudo em coautoria intitulado *Cyborg lives? Women's Technobiographies.*

Para Kennedy (2003, p. 120), "(...) histórias vividas, ou tecnobiografias, são significantes por causa das diferenças sutis e nuances em cada experiência individual com a tecnologia. " Contudo, neste trabalho, elas não serão usadas em sua potencialidade de se contar histórias individuais com relação às tecnologias. Outrossim, servirão para a construção de dados acerca de uma temática específica ligada aos objetivos deste trabalho. O modelo de análise de dados refere-se a uma análise temática em um estudo de múltiplas histórias de aprendizagens de línguas. Para Barkhuizen *et al.* (2014),

> […] a análise temática é provavelmente mais adequada para estudos de casos múltiplos, porque abre a possibilidade de comparar as narrativas em um conjunto de dados, de estabelecer temas compartilhados, bem como destacar as diferenças individuais. Polkinghorne (1995), por exemplo,

> argumenta que "a força dos procedimentos paradigmáticos é sua capacidade de desenvolver conhecimentos gerais sobre uma coleção de histórias" (p. 77).

Nesse sentido, a metodologia adotada contou com momentos de leitura de todas as narrativas, seleção e categorização de todos os trechos que apontavam ligação direta entre determinados eventos de letramentos, universidade e novas tecnologias.

As limitações de pesquisas desse tipo, múltiplas narrativas, são, como apontado por Barkhuizen *et al.* (2014), de despersonalização dos sujeitos, na medida que buscam características gerais. O ganho, como também apontam Barkhuizen *et al.* (2014), é termos uma visão panorâmica do grupo.

O banco de dados é composto por 37 tecnobiografias, escritas por 5 estudantes do sexo masculino e 32 do sexo feminino, com idades que variavam quando da escrita de 19 a 34 anos. Nelas foram encontrados 32 excertos sobre a temática em estudo. No que se refere às questões éticas, todos os estudantes consentiram na pesquisa que aqui apresento. No momento da escrita, os estudantes foram encorajados a escrever sobre suas trajetórias de vida com as tecnologias a partir dos pressupostos já citados por Murphey *et al.* (2004 *apud* BARKHUIZEN *et al.*, 2014) que na pesquisa aparecem nas seguintes questões:

> *Como tudo começou:* Onde foi seu primeiro contato com tecnologia digital? Como foi esse contato? O que você já fez com tecnologia e o que não faz mais? Você se lembra de quando usou pela primeira vez, um *mouse*, enviou uma mensagem, fez uma busca na Wikipédia, entrou em uma rede social? Que pessoa (s) foi/foram importantes no seu processo de aprendizagem? *Práticas atuais***:** Quais são as páginas

> web/blogs que você mais visita? Você contribui com algum deles? Há diferenças no uso diário de tecnologia em sua vida de estudante, profissional, ativismo político, atividade religiosa, esportes etc.? Você já vivenciou alguma proibição em relação ao uso de alguma tecnologia? *Participação***:** Você participa de redes sociais? Você posta comentários em notícias ou anúncios de produtos? Você participa de votações na *web*? Se sim, que tipo (s) de votação? Você já compartilhou imagens e vídeos para receber comentários? Se sim, onde? *Um dia em sua vida***:** Pense no dia de ontem, qual ou quais tecnologia (s) você usou logo depois de acordar? Que tecnologia (s) você usou ao longo do dia? *Transições***:** Que práticas sociais você mudou em função da tecnologia? Ex. Catalogar endereços de pessoas, marcar encontros, usar mapas etc. O que você ainda não fez, mas pretende fazer? *Comparações***:** que diferenças no uso de tecnologia você percebe em relação às gerações mais velhas e mais novas? Você consegue identificar diferenças entre culturas, amigos estrangeiros e entre gêneros? *Avaliação***:** Quais são os seus sentimentos em relação às tecnologias? Quais foram as experiências mais positivas e mais negativas? O que você usa ou usaria como professor?

O recorte temático em análise, como já explicitado, compreende o contexto universitário e, portanto, não usa de todas as experiências relatadas. O resultado é apresentado na próxima seção.

ANÁLISE DE NARRATIVAS

Com a entrada na universidade, as esferas de atuação dialógica dos estudantes se ampliaram. Tendo em vista referências

urbanas, certamente as alterações notadas vão além das expectativas. A universidade, atrelada a um conjunto de programas que a sustentam, proporcionou, inclusive, a inserção de novas tecnologias na vida de muitos desses estudantes.

É o que se constata no excerto de narrativa 1, de uma estudante de assentamento que, no Brasil, se refere aos povoamentos rurais constituídos a partir de lutas sociais como as empreendidas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Em outros casos, não há uma ligação direta citada pelos estudantes com benefícios voltados para a permanência na universidade, como em 2, 3 e 4, mas mesmo assim a universidade é o divisor de águas.

> (1) Atualmente, como estudante da Licenciatura em Educação do Campo, acessei o programa de auxílio da universidade chamado Bolsa Permanência e isso possibilitou a compra do meu primeiro notebook.
>
> (2) Em questão a utilidades de uso pessoal, tenho um notebook que adquiri em 2016 com a necessidade de realizar atividades da faculdade.
>
> (3) Esse foi o período que ingressei para faculdade, então precisei comprar um novo telefone mais avançado e com mais funções, pois eu precisei para auxiliar na questão de troca de e-mails, postagem de trabalhos, etc.
>
> (4) (...) utilizava o computador do meu namorado e com a prática fui aprendendo rapidamente a formatar os meus trabalhos.

Como vemos no excerto 1, a questão financeira parecia ser o primeiro grande obstáculo para se acessar possibilidades interativas

digitais, até a entrada na universidade; o que não aparece claramente em 2 e em 3 que, assim como 1, também não tinham um computador pessoal até entrarem na universidade. No caso de 3, não havia acesso a *e-mails* nem por celular. Em 4, o que podemos ter certeza é que a estudante não tinha e não comprou um computador, mas usará um que tem acesso esporádico, o que pode limitar suas práticas letradas em ambientes digitais.

Nesse mesmo sentido, alguns estudantes não falam sobre compra de computadores, mas de acesso à internet de forma geral, como em 5 e 6. Em 5 podemos observar que há um esforço coletivo da comunidade na aquisição de uma antena rural para a internet. Em 6, não há uma relação clara da compra da nova antena como consequência da entrada na universidade, diferentemente do contato com gêneros digitais.

> (5) Em 2015 entrei para universidade. Juntamente a alguns outros jovens da comunidade, e devido a necessidade do uso constante da internet para os estudos, cada um comprou um roteador que ligado a uma antena rural funcionaram muito bem e assim chegou a internet na comunidade.
>
> (6) Eu estava adentrando na Universidade e em minha comunidade foi instalada uma antena de telecomunicação. Foi aí que vários moradores adquiriram aparelhos celulares tipo smartphones (...) eu começava a utilizar novos meios de comunicação e outras plataformas da Universidade.

Se para muitos universitários o contato com gêneros digitais como o e-mail ou sites de busca é algo corrente desde o ensino

fundamental, diante do cenário que se apresenta, onde mais de 50% dos sujeitos não tinham computador antes de entrar na faculdade como explicitado na segunda seção deste trabalho, o e-mail atrela-se à experiência universitária como se vê nos excertos 7, 8, 9 e 10, a seguir.

(7) O primeiro e-mail que eu mesma abri já foi na faculdade, onde aprendi também a fazer pesquisas.

(8) (...) me inscrevi para o vestibular do curso Licenciatura em Educação do campo e a diretora fez todo processo da inscrição, porém utilizou (...) o e-mail da minha irmã. Passei no vestibular e (...) o professor que ministrava a disciplina Metodologia de Ensino Científico ressaltou sobre o que se tratava um e-mail e que, como universitários, o usaríamos com frequência.

(9) Para minha alegria, a internet em Capivari chegou junto com minha aprovação no vestibular. Quanta alegria! Pude olhar o resultado (do vestibular) na minha casa, criei e-mail, fiz cursos on-line e comprei uma impressora [...].

(10) Só abri uma conta no Gmail e passei a manusear um computador quando passei no vestibular do curso de Licenciatura em Educação do Campo. Foi a partir do curso que passei a fazer mais parte desse mundo virtual, não só para comunicação, mas para estudar.

Complementarmente, em 8, a estudante detalha uma intervenção de um professor em prol do uso de novas tecnologias e do gênero e-mail, em 9 há ainda uma referência a cursos on-line e 10 há nova citação aos serviços de e-mail, o que ilustra um tanto mais os caminhos dos letramentos desses estudantes.

Há de se lembrar que o curso funciona em regime de alternância, em dois tempos, na Universidade (TU), e nas comunidades (TC). No TC, o contato com os professores orientadores é via internet, por comunicadores instantâneos, e-mails e o ambiente virtual Moodle; e presencialmente em dois momentos por semestre, de 2 dias e meio cada, nos quais estudantes e professor se dedicam a atividades de práticas de ensino.

Diante do quadro, percebemos que as novas tecnologias são essenciais para que tudo aconteça a contento, com uma interação produtiva e resultados em aprendizagem. Contando que há muitos estudantes com poucas experiências com as tecnologias digitais, a colaboração se torna uma necessidade e, não sem esforço, uma realidade, como se vê em 11 e 12.

> (11) Além das pessoas na faculdade, minhas amigas mais letradas nas tecnologias foram essenciais para o meu aprendizado com as novas tecnologias.
>
> (12) Com isso (ajuda), aprendi a baixar fotos, documentos, a enviar e a receber e-mails, postar trabalhos no Drive do Google e a me manter informada sobre minha vida acadêmica no sistema Ecampus.

As habilidades requeridas e os usos começam a aparecer como o "baixar fotos, documentos" e as ferramentas também como o Google Drive e o sistema de notas Ecampus citados em 12. Em novos excertos, são relatadas também experiências interativas em novos ambientes, além de pesquisa e e-mails, ligados à universidade como os "sites educacionais" citados e os espaços para "publicar trabalhos realizados na faculdade" citadas em 13; além das atividades letradas ligadas à profissão como os concursos citados em 14 e 15 ou a tarefa de atualizar o currículo Lattes, ligada à profissão e à academia.

(13) Atualmente, navego com frequência por sites educacionais, pesquiso editais de concursos, faço pesquisas acadêmicas (...). A partir do ano de 2015 que me tornei mais internauta, pois surgiu a necessidade de estar conectada com o mundo virtual para auxiliar nos trabalhos de faculdade. (...) também já usei (a internet) como para publicar trabalhos realizados na faculdade.

(14) O computador eu uso bastante para fazer meus trabalhos de faculdade e pesquisas. Também o utilizo para (...) para olhar minhas classificações nos concursos, olhar nota do Enem para amigos, atualizar o currículo lattes.

(15) O computador eu uso bastante para fazer meus trabalhos de faculdade e pesquisas. Também o utilizo para acessar o Facebook, para olhar minhas classificações nos concursos, olhar nota do Enem para amigos, atualizar o currículo lattes.

As pesquisas parecem ter sido lembradas por todos, mas além do Google e do YouTube, o único site específico para pesquisa acadêmica que aparece é o Google Acadêmico, citados em três situações, como pode ser visto em 16, 17 e 18. A Wikipédia também teve uma citação, como exposto em 19. Destaco o trecho de 17 que relata as melhorias que a aluna percebeu em suas habilidades de pesquisa.

(16) [...] com mais prática, explorando e descobrindo mais o uso de ferramentas e outros, a exemplo disso os e-mails do Hotmail e Gmail que uso constantemente para edições e produções de documentos e pesquisas O Moodle, Google, Yahoo, YouTube são as páginas de concursos, Facebook e o Google são as páginas que mais visito [...]

(17) Depois que eu entrei para universidade passei a visitar sites que eu não visitava, como Google Acadêmico que apesar de ser um pouco complexo, são muito bons os artigos. Aprendi a pesquisar mais as coisas que eu leio, questionar se realmente são confiáveis.

(18) Tenho também um canal pessoal, mas não uso muito, faço uso no WhatsApp, Gmail, Google+, Hangouts, Maps, Google, Google Acadêmico, Instagram etc. todos contribuem na minha vida pessoal e profissional.

(19) Como estudante, utilizo o Google, a Wikipédia para pesquisas acadêmicas, YouTube para assistir videoaulas e para outros estudos.

Com as novas práticas nas novas esferas de atividade, os estudantes têm novos desafios em termos de autoria. Na universidade, há a necessidade de se letrarem em ferramentas para confeccionar, editar e disponibilizar seus materiais. Para a edição de textos, a ferramenta Word aparece nos recortes 20 e 21. Para a postagem dos trabalhos, o ambiente Moodle é citado em 22 e 23.

Ainda em 21, há a citação dos dicionários on-line, importantes ferramentas de consulta para quem trabalha com textos, como os profissionais em formação na área de Linguagens e Códigos. Em 23, a estudante detalha as habilidades que aprendeu até letrar-se em algum nível nas suas novas esferas de atuação.

(20) Também nesse período tive que utilizar o Word, porém eu não fazia ideia de como criar um trabalho por meio dessa ferramenta e precisei da ajuda de colegas.

(21) Depois que me ingressei na universidade, minha relação com as novas tecnologias mudou. Hoje as

> utilizo mais para atividades acadêmicas como pesquisas no aplicativo Google e dicionários on-line, digitação e edição no Word etc.
>
> (22) Nesse mesmo tempo (entrada na faculdade) já aprendi a acessar, por meio do computador e celular, a plataforma de envio de trabalho da faculdade, o Moodle.
>
> (23) Era (na outra faculdade em EaD) um procedimento similar ao que fazemos hoje no curso da LEC que é referente as postagens no Moodle. Antes de postar as atividades nesse ambiente, primeiro passamos pelo processo de digitar, formatar, renomear, salvar, etc. Depois busca-se o arquivo onde ele foi salvo. Este tipo de letramento hoje me parece natural, mas foram nesses processos simples que me perdi várias vezes nas primeiras vezes.

Mesmo que apenas uma vez, outras ferramentas e gêneros aparecem nas narrativas como o formato .PDF de arquivos de texto, vídeos e jogos e um gênero que se é também comum em papel, certamente é mais acessível digitalmente, os artigos, como relatado em 24.

> (24) Todo esse avanço tecnológico, em minha opinião, contribuiu e contribui muito com a formação, pois disponibiliza conteúdos para estudo, como por exemplo, livros em PDF, artigos, vídeos, jogos educativos, e informações a todo o momento.

Uma prática interativa muito comum na atualidade é a de bate-papos e discussões via comunicadores instantâneos. Esses ambientes on-line são extremamente caóticos uma vez que não há uma ordenação de tópicos de discussão, mas apenas uma

organização temporal. Para a finalidade de estudos, tendo em vista que há a necessidade de se recuperar dados e informações, em um primeiro instante, parece algo um tanto complicado. No entanto, a ferramenta mostra-se útil no contexto em que os celulares e suas conexões 3G são mais acessíveis que os computadores e a internet wi-fi ou a cabo. Nesse sentido, estudantes relatam fazer grupos de estudo funcionarem via WhatsApp, como nos relatos 25 e 26.

> (25) Após começar a estudar tive mais acesso ao e-mail e ao WhatsApp com grupos de estudo, de turma e curso.
>
> (26) Todos os dias assim que acordo, o meio tecnológico que uso é o aplicativo WhatsApp, pois a maioria dos assuntos relacionados à faculdade, trabalho e muitas questões pessoais são discutidos por meio deste.

As discussões on-line estão cada vez mais comuns em diversas esferas de nossas atividades interativas, mesmo em algumas que anteriormente eram 100% realizadas presencialmente. Na academia, mesmo em cursos presenciais, a presença da mediação on-line é constante. Uma alternativa à distância dos estudantes no TC e aos poucos recursos das instituições e famílias para viagens são os congressos on-line.

Como citado na segunda seção deste trabalho, os estudantes foram, na disciplina Gêneros Textuais e discursivos, orientados a produzirem artigos com reflexões teóricas acerca de seus próprios letramentos ou de outros sujeitos das comunidades. Magnani, Castro e Marques (2018) e Castro (2017), citados ao longo do trabalho, relatam os trabalhos e resultados. Nas tecnobiografias em análise, três de nossos sujeitos citam a experiência conforme excertos a seguir.

(27) Nos dias atuais, sou administrador de um site, tenho página no Facebook, dois canais no Youtube, dois e-mails, (um para estudo, e outro para trabalho), dois blogs, e participo de projetos e congressos on-line.

(28) Por meio das facilidades tecnológicas já participei de congresso on-line, apresentei e publiquei trabalho em site tudo feito virtualmente, ou seja, sem as tecnologias digitais eu talvez não tivesse a oportunidade de estudar.

(29) Tive uma grande satisfação de participar de um projeto, executado pelo professor da LEC (...) na escrita de um artigo, Práticas de gênero discursivo e letramentos em São Gonçalo do Rio das Pedras, para o UEADSL, com resultado de menção honrosa pela escrita do artigo.

Em 27, o estudante se mostra bastante engajado em práticas letradas em meio digital, como administrar site, página de rede social e canais de vídeos on-line, além da participação de outras práticas típicas da academia, e também em meio digital, como o congresso citado em 29: UEADSL, que é o Congresso Nacional Universidade, Educação a Distância e Software Livre.

O estudante do excerto 28 credita às novas tecnologias a oportunidade da prática: "sem as tecnologias digitais eu talvez não tivesse a oportunidade de estudar. " E em 29 há o contentamento expresso em "Tive uma grande satisfação" e "com resultado de menção honrosa pela escrita do artigo. "

As mudanças são citadas conscientemente por todos. Até estudantes que já tinham acesso a certas tecnologias digitais como computadores no ensino médio apontam diferenças, como a questão de direitos autorais, ponto de observação de uma das estudantes, como pode ser visto em 30.

(30) Até o ensino médio, as produções como estudante exigiam o acesso à internet, para pesquisas e também para que tivéssemos contato com o mundo digital; porém, na faculdade essa exigência é maior, pois temos responsabilidades maiores, com cuidados com direitos autorais e a organização de arquivos segundo algumas regras.

Como todos os dados apontam, a universidade apresentou a esses estudantes grandes oportunidades de acesso a práticas de letramentos, em gêneros acadêmicos, e também em gêneros digitais não exclusivos da universidade, como o e-mail e até mesmo as redes sociais, que não tiveram excertos ilustrativos neste trabalho tendo em vista que o tópico extrapola a investigação temática proposta, mas aparecem em todos os relatos. No entanto, mesmo diante dos novos letramentos que se apresentam, ainda há aqueles que confessam que fazem somente o mínimo, como em 31.

(31) Sempre que pude busquei aprender sobre os usos dessas tecnologias, porém não amplamente e sim apenas para suprir minhas necessidades no que diz respeito a acessar um site, fazer um curso, criar uma página no Facebook, fazer um trabalho da faculdade e enviar.

Nas narrativas em análise, há também uma preocupação com a letra no papel como no excerto 32, típica das gerações que mais digitam do que escrevem manualmente. A expectativa e meu empenho é que, nas experiências dessa estudante, também haja espaço para a autoria em, e para acesso a diferentes plataformas, para novos letramentos, tão necessários nessa época de informação abundante e análises escassas.

> (32) Acredito que o uso de tecnologia digital tem se tornado constante em minha vida. Isso de certa forma não é tão bom, pois para mim que estudo a habilitação de Linguagens é preciso exercitar e explorar minha escrita no papel e a leitura em livros impressos para que o uso dessas tecnologias não tome espaço geral em minhas atividades.

Por último, trago o excerto de uma estudante para ilustrar o sucesso como os novos letramentos que os futuros educadores do campo dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, e adjacências, alcançam.

> (33) A partir de quando entrei na faculdade, tive grandes oportunidades de uso dos meios tecnológico que são usados diariamente, por exemplo, o notebook. Agora vejo que é bem mais fácil e simples de ser usado.

Esse último excerto fala de uma máquina, o computador, que é primordial aos letramentos digitais e acadêmicos dos sujeitos de pesquisa e outros acadêmicos na atualidade. Com ele e tudo que a universidade lhes proporcionou, os estudantes já foram muito além, sendo que a maioria da turma da citada disciplina Gêneros Discursivos e Textuais já se formou, muitos deles já estão atuando como professores e alçando diferentes voos com atuações em associações, sindicatos, cursos e escolas informais e na pós-graduação com pesquisas sobre linguagens, culturas e educação do campo.

CONSIDERAÇÕES PARA A CONTINUIDADE DE UM DIÁLOGO

Este texto trata apenas de uma parte dos enunciados que tenho produzido com meus estudantes, como outros exemplos de

trabalhos citados e referenciados ao longo dessas páginas. Como busquei mostrar, temos pavimentado nosso caminho com construções sólidas para a promoção de uma educação crítica, com a valorização dos contextos para reflexão e promoção de eventos e práticas de letramentos diversos em diferentes esferas de atuação.

Os desafios são enormes, como instituições de educação totalmente disciplinares e descontextualizadas que segregam ainda mais os sujeitos que já estão à margem de diversos processos sociais. Como exemplo simples e corriqueiro, a própria inscrição para o ENEM e o SISU, sistemas que dão acesso à grande maioria das universidades brasileiras, excluem aqueles com poucos letramentos digitais.

No início da seção 4, por exemplo, os excertos enumerados de 1 a 6 referem-se a narrativas de estudantes que não tinham acesso à internet ou até mesmo não tinham computador *off-line* antes de entrar na universidade. Já os excertos de 7 a 10 referem-se a narrativas de estudantes que conheceram o gênero *e-mail* apenas em decorrência de suas entradas na universidade.

Em um grupo de 33 excertos, sendo 1 de cada estudante, quase um terço poderia não ter entrado na universidade por uma questão de acesso e práticas de letramento esperadas no ensino médio. A pergunta que fica é: Quantos outros estudantes de ensino médio no país desistem ou nem pensam em fazer um curso superior por falta dos letramentos adequados?

Se a porta de entrada é tão estreita para o nosso público, o caminho é virtuoso de acordo com as nuances presentes nas narrativas mostradas ao longo do texto. Nas novas esferas de atuação, os estudantes são estimulados e demandados de diversas formas. Mesmo em um curso presencial, em regime de alternância, as ferramentas digitais para a interação são essenciais, sobretudo quando estão distantes da universidade, no TC.

Da mesma forma, em um curso de formação de professores da área de humanas, arquivos digitais também se tornam grandes aliados por várias questões como a quantidade de textos a serem lidos e debatidos, a circulação fácil de textos digitais, os preços, a facilidade de edição das produções, dentre outras.

Além desses fatores, a partir de metodologias dialógicas, como mostrado, a universidade e os professores, com atenção especial às experiências apresentadas, promovem diversos eventos de letramentos que têm importante papel na promoção de reflexão crítica sobre letramentos e de letramentos diversos na esfera acadêmica e digital. Letramento é condição essencial para o acesso aos eventos e práticas sociais de quaisquer grupos letrados e, então, essencial para a construção de um professor que seja pesquisador, que tenha consciência crítica, que saiba aprender ao ensinar.

A variedade de habilidades que apareceram nas narrativas não é diferente das de outros estudantes em contextos urbanos. Mesmo vindo por caminhos diferentes, os estudantes do campo que me cedem suas narrativas como *corpus* de pesquisa mostram-se capazes de estabelecerem novos diálogos produtivos nas cadeias dialógicas da universidade a exemplo dos citados.

Na voz dos próprios sujeitos, apresentadas ao longo do texto, a universidade lhes apresentou muitos gêneros digitais e/ou acadêmicos e suas novas práticas. E enquanto futuros professores, as novas esferas de atividades não lhes permitirão que haja retrocesso nesse sentido. Com isso, conseguiram ampliar não somente as habilidades necessárias às práticas letradas dos novos contextos, mas suas leituras de todo um conjunto significativo envolvido na construção dos gêneros acadêmicos e digitais.

Não menos importante, entendo que os letramentos acadêmicos e digitais que emergiram vieram em diálogo direto com os saberes que os estudantes trouxeram na medida que foram

construídos a partir de autobiografias e com reflexões dos próprios sujeitos sobre seus próprios processos de letramentos.

O objetivo apresentado, de verificar como, no discurso dos estudantes, a universidade oportuniza eventos de letramento e suas relações com as novas tecnologias, foi atingido na medida que foram apresentados diversos eventos de letramento, com as reflexões consideradas adequadas às práticas e às várias questões contextuais nesses processos.

No que se refere a generalizações dos resultados, a pesquisa narrativa tem suas observações, como as demais pesquisas qualitativas, sobretudo no que se refere aos contextos de pesquisa. Para Barkhuizen (2014, p. 92), "[e]studos de investigação narrativa tipicamente limitam suas afirmações nesses aspectos (generalizações), enfatizando seu foco no particular e no indivíduo".

A expectativa, para a continuidade desse diálogo, é que essas experiências nos auxiliem no desafio permanente de ampliar os letramentos de toda a sociedade, para que outros espaços sejam cada vez mais acessíveis a todos, de diversas formas e, especialmente, por meio da formação de professores, foco do nosso trabalho.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, M. **Speech Genres and Other Late Essays**. Austin: University of Texas Press, 1986.

BARKHUIZEN, G. *et al*. **Narrative inquiry in language teaching and learning research**. New York: Routledge, 2014.

BENSON, P. "Language Learning Careers as a Unit of Analysis in Narrative Research". **TESOL Quarterly**, vol. 3, n. 45, 2011.

CASTRO, C. H. S. "Da reflexão sobre práticas de leitura e escrita para o fomento de novos letramentos: propósito funcional, tecnologias digitais, educação do campo e produção de gêneros discursivos na universidade". **Anais do XVII Simpósio de Hipertexto e Tecnologias na Educação / III Colóquio Internacional de Educação com Tecnologias**. Recife: UFPE, 2017.

FISCHER, A. **A construção de letramentos na esfera acadêmica** (Tese de Doutorado em Linguística). Florianópolis: UFSC, 2007.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2011.

KENNEDY, H. "Technobiography: researching lives, online and off". **Biography**, vol. 1, n. 26, 2003.

LEA, M. R.; STREET, B. "The 'Academic Literacies' Model: Theory and Applications". **Theory into Practice**, vol. 45, n. 4, 2006.

MAGNANI, L. H. *et al*. "Da política pública de educação do campo à prática acadêmica para a formação de professores". **Revista Educação e Políticas em Debate**, vol. 7, n. 1, 2018.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MURPHEY, T. *et al*. "Learner's Constructions of Identities and Imagined Communities". *In*: BENSON, P; NUNAN, D. (eds.). **Learners' Stories**: Difference and Diversity in Language Learning. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

SANTOS, B. S. *et al*. A. "Para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo". *In*: SANTOS, B. S. *et al*. (orgs.). **Semear outras soluções**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SILVA, W. R.; PEREIRA, B. G. "Letramento acadêmico no estágio supervisionado da licenciatura". **Raído**, vol. 7, n. 13, 2013.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STREET, B. V. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TAKAKI, N. H. **Letramentos na sociedade digital**: navegar é e não é preciso (Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos). São Paulo: USP, 2008.

CAPÍTULO 10

O Uso de Tecnologias Digitais na Educação do Campo: um Território de Lutas, Desafios e Possibilidades

O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM TERRITÓRIO DE LUTAS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Maurício Teixeira Mendes

O intuito deste artigo é trazer alguns pontos sobre as disputas que permeiam o território digital campesino brasileiro. Porém, frente ao fato de que parte da sociedade, principalmente a que vive em contexto urbano, desconhece a realidade das comunidades campesinas, com eventuais visitas a pontos turísticos dessas comunidades ou em ocasiões de festas, ou reconhecer como campo o dos hotéis-fazenda, ou o campo do agronegócio que está sempre verde e produtivo por não respeitar o ciclo da terra e da natureza, ou aquele campo de um sítio com piscina e sauna. Dessa forma, torna-se importante apresentar um breve panorama sobre a disputa territorial no campo brasileiro a fim de situar o leitor sobre as lutas que vem acontecendo nesse espaço.

Desde o Brasil colônia, no campo acontecem várias disputas pela terra. Em uma breve reflexão histórica, percebemos que as disputas territoriais atendem a uma demanda de um capitalismo desenfreado. Por exemplo, a chegada dos portugueses no Brasil teve como intuito desbravar novas terras, de modo que, na exploração desse território, travaram uma batalha sangrenta contra os verdadeiros donos desta terra, os povos indígenas.

Essas disputas territoriais sempre foram mediadas pela linguagem, por exemplo, o Tratado de Tordesilhas, (MAIA, 1994), que foi um acordo feito entre o Reino de Portugal e a Coroa de Castela para a exploração de novos territórios. Um outro exemplo

foi a catequização16 dos povos indígenas, na qual os jesuítas impunham aos indígenas uma nova cultura (cristianismo) através do ensino da língua portuguesa.

As atividades desenvolvidas nesse 'novo' território careciam de mão de obra para a extração de madeira, minério, para o cultivo da terra e outras atividades. Como solução, os portugueses recorreram ao comércio17 mundial de escravos, dessa forma chegam ao território brasileiro, negros escravizados, trazidos de diversas tribos do continente Africano. Foi um número significativo desses povos trazidos para o Brasil. Bagno (2016), ao escrever sobre a influência das línguas africanas na formação do português brasileiro, afirma que a população negra no Brasil nunca foi inferior a 30% e já chegou a 75% e nos dias atuais são aproximadamente 52%.

Devido à situação desumana em que essa população negra escravizada vivia, muitos tentaram fugir e alguns conseguiram se libertar, formando pequenos núcleos de resistência conhecidos como quilombos, o que era uma nova forma de apropriação da terra. Mais tarde, já no final do século XIX, no momento em que 75% da população brasileira era negra, foi criada a Lei Áurea, abolindo a escravatura. Porém, esse foi um movimento sem planejamento que deixou a maioria desses povos sem terra, sem sustento, sem teto e sem identidade.

Nesse breve histórico é possível notar que a luta pela terra no Brasil já vem acontecendo há muito tempo e os povos negros e indígenas, nessas lutas, sempre foram sabotados. Mesmo depois da Constituição Federal de 1988, que no seu artigo 5º, incisos XXII e XXIII, garante a todos os brasileiros o direito à propriedade dando ao Estado a responsabilidade da divisão de terras fazendo com que

[16] Alguns autores afirmam que esse foi o primeiro modelo de escola brasileiro. A este respeito ver: SHIGUNOV NETO; MACIEL (2008).

[17] A este respeito ver: MARQUES (2006).

essa cumpra uma função social, é notório que isso nunca chegou a ser uma realidade. Várias comunidades remanescentes dos quilombos ou indígenas que conseguiram ocupar algum território vêm sendo alvo de práticas de grilagens, invasões de terras, exploração ilegal de minério e assassinatos18.

Essas lutas perduram até os dias atuais. Recentemente vimos comunidades inteiras sendo dizimadas por mineradoras, como é o caso dos desastres de Mariana e Brumadinho (Minas Gerais). Em 2020, as queimadas pelo Brasil em nome do agronegócio, as invasões de terras indígenas e quilombolas, a desapropriação de assentamentos19, dentre outras, nos mostram que o território do campo brasileiro é um espaço de luta constante.

No âmbito local do autor deste artigo, essas lutas também são constantes. Almeida (2018), disserta sobre a expropriação do Vale Jequitinhonha que foi conduzida pelo Estado, onde várias comunidades tradicionais, fauna e flora foram destruídas em prol da monocultura do eucalipto. Também há um livro organizado por Pereira, Silva e Mendes (2018), que traz a história da comunidade de Padre João Afonso. Nesse livro é relatada a trajetória dos negros na comunidade, que, com a abolição da escravatura, ficaram sem terras, muitos desses tendo sido brutalmente assassinados.

Não são poucas as histórias contadas nesse livro, tal como, por exemplo, a biografia de Maria Joaquina Gomes que nasceu,

---

[18] No YouTube há vários documentários que retratam lutas sangrentas pela ocupação da terra. Desses documentários destaco o "Vale dos Esquecidos" que conta uma história recente da ocupação da fazenda Suiá-Missú no Mato Grosso. Tal documentário pode ser acessado pelo seguinte endereço eletrônico: <https://youtu.be/bmaaGjC4-Kg>.

[19] Dentre essas lutas destaco uma ação de despejo promovida pelo Estado de Minas Gerais ao Quilombo Campo Grande que é um assentamento do MST. A ação foi vista como um total desrespeito aos direitos humanos uma vez que várias ações deste despejo aconteceram em meio à pandemia. Esse assunto repercutiu em vários jornais do país, por exemplo a matéria do jornal Brasil de Fato. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br>. Acesso em: 20/10/2020.

cresceu e viveu mais de 60 anos no mesmo território, porém como não tinha o documento da terra, em certo momento chegou um fazendeiro, apropriou-se das terras dela e a expulsou, sem nenhum direito.

Além dessas lutas, no cenário educacional o campo vem sendo explorado como meio de produção, sem se levar adequadamente em conta o sujeito que ali vive e luta para permanecer nesse espaço de adversidades. Durante muitas décadas, a classe campesina esteve majoritariamente sujeita às práticas e epistemologias produzidas e privilegiadas tendo em vista sua aplicação em contextos de educação urbana. Ao longo da história, o meio rural foi estigmatizado como um lugar de atraso e as pessoas que ali viviam sofriam um descaso muito grande. Tanto por parte do Estado, quanto por boa parte da sociedade, a qual vive, até os dias atuais, e em sua maioria, no meio urbano. Por isso precisamos de:

Uma educação que não reforce a desterritorialização desses sujeitos ao incentivar dicotomias entre campo e cidade, mas que mostre e ajude a construir, junto a políticas públicas de afirmação desses coletivos, as condições necessárias para que jovens de zonas rurais possam escolher onde ficar e viver com dignidade nos territórios aos quais pertencem, tendo acesso a bens e serviços essenciais às suas vidas cotidianas. Territórios, muitos desses, que são também digitais, espaços de disputa que fazem parte da luta política por terra, espaços onde acontece a vida (MUNARIM, 2014, p. 25).

Arroyo (2013), afirma que o processo de desterritorialização é uma forma brutal de opressão, reforçando a ideia de que, na educação do campo, a luta por uma educação de qualidade no e do campo é uma luta conjunta pela reforma agrária e pela demarcação de terras indígenas e quilombolas. Não há educação do campo sem o camponês e esse também não existe sem a terra.

Além de todas essas disputas pela terra, com o recente avanço das tecnologias digitais, o território digital também se torna um espaço em disputa, tanto no campo quanto na cidade. Nesse tempo de pandemia onde as escolas passam a ofertar o ensino remoto emergencial, essa disputa se torna mais evidente, principalmente nas escolas do campo, dadas as dificuldades quanto ao acesso à internet e a equipamentos, problemática a ser abordada no próximo tópico.

TECNOLOGIAS DIGITAIS EM TERRITÓRIO CAMPESINO

Um dos objetivos deste artigo é trazer para o debate se a territorialidade é um dado importante para se pensar no uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), na educação do campo. Para elucidar essa questão, fazia-se necessário buscar autores da educação do campo que tivessem feito pesquisas na área de educação e tecnologia, visto faltar bibliografia na área dos estudos linguísticos que abordasse o assunto em contexto da educação do campo.

Por esse motivo, para pensar no uso das TDICs neste contexto recorremos à tese de Munarim (2014), que versa sobre o papel das tecnologias digitais nas escolas do campo no Brasil contemporâneo. Há também alguns outros estudos, que focam no contexto de educação do campo no Vale do Jequitinhonha, como o de Magnani e Castro (2019), e Pereira e Mendes (2019), que trazem algumas reflexões sobre o papel das tecnologias digitais em práticas letradas ligadas a contextos campesinos.

Segundo Munarim (2014), boa parte dos projetos de "inclusão digital" que chegaram às escolas do campo foram pensados a partir de experiências já feitas na cidade, de maneira que as questões de acesso ou os problemas que já foram abordados em

estudos nos contextos urbanos servem como um ponto de partida para pensar no uso das TDICs em escolas do campo.

Uma das preocupações de Munarim (2014), eram as políticas de inserção das TDICs nas escolas do campo. Segundo a autora, na maioria dos projetos de inclusão digital destinados às escolas do campo "parece predominar uma visão (...) daquele campo que se opõe à cidade, uma compreensão de campo como lugar do atraso, da pobreza, do arcaico" (p. 19).

Desse modo, tais tecnologias são empreendidas como poderosas ferramentas transformadoras da realidade rural, no sentido em que o progresso se encontraria na cidade, incentivando, inclusive, o êxodo rural. Conforme aponta a autora, dificilmente encontraremos "projetos educacionais que vinculem a opção de uso das tecnologias digitais ao contexto de vida de quem nasceu, cresceu e escolheu viver no campo" (MUNARIM, 2014, p. 19).

Assim como acontece na disputa pela terra, a disputa pelo território digital também atende a uma demanda de um capitalismo que visa, em sua maioria, o consumismo. Segundo Munarim "existe um forte interesse de mercado em equipar escolas do campo com computadores e redes de tecnologias, estratégias que geram grande lucro para seus fabricantes" (MUNARIM, 2014, p. 41).

Tomamos como exemplo o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO), que, através de recursos financeiros do Ministério da Educação, distribuiu computadores a várias escolas públicas do Brasil. Porém, esse programa, como apontado por Munarim (2014), não deu suporte para a instalação de tais computadores e nem capacitou os professores para utilizarem essas novas tecnologias.

No âmbito educacional há falta de formação continuada para professores e, quando acontece alguma dessas formações, não há o interesse em promover uma educação crítica ou em utilizar as

tecnologias digitais como ferramenta potencializadora para a participação social juntamente às demandas dos povos do campo.

O interesse dessas ações "recai sobre o consumidor em potencial, que pode acessar a diversidade de opções ofertadas pela internet e gerar lucros, a curto e longo prazo, na contratação de seus serviços" (MUNARIM, 2014, p. 88). É o que aconteceu nesse tempo de pandemia, em que a educação no Brasil passou a ser ofertada de forma remota e, para mediar esse ensino, as escolas e universidades recorreram às TDICs e acabaram sendo seduzidas por serviços de grandes empresas privadas que atuam na internet.

Um fato preocupante é que a maioria das ferramentas utilizadas nesse ensino remoto são da empresa Google, por exemplo, *Google Meet*, *Google Classroom*, *YouTube* e outras ferramentas proprietárias20, desta e de outras empresas, notadamente como a *Microsoft*.

Vale ressaltar que, durante esse tempo de pandemia, o Google ofereceu formação e suporte para professores utilizarem suas ferramentas de ensino, mas, já no início de 2021, começou a cobrar por parte dos serviços. Provavelmente, no futuro, esses professores serão potenciais consumidores de armazenamento em nuvem e outras assinaturas de serviços dessa empresa, caso tenham condições para isso, ou ficarão excluídos novamente das novas tecnologias proprietárias.

Dessa forma, talvez devamos questionar qual a real intenção de tais empresas, ou a serviço de quem e de que estão essas tecnologias que passam a fazer parte do cotidiano da educação

[20] Tecnologia proprietária são sistemas, ferramentas ou processos técnicos desenvolvidos por uma entidade comercial. A tecnologia livre está vinculada a comunidades de produção de software livre e ciência aberta (especialmente educação aberta). Esta liberdade é definida como possibilidade de usar para o que quiser, distribuir livremente, modificar conforme a necessidade e criar obras derivadas, conforme a Free Software Foundation. Disponível em: <https://www.fsf.org/pt-br>.

brasileira. Enfim: por qual motivo as universidades brasileiras e as secretarias de educação dos estados e municípios não desenvolvem *softwares* próprios, ou não utilizam os *softwares* livres para a mediação do ensino?

Freire, na década de 1980 já problematizava a chegada da informática nas escolas. Segundo Freire essas novas ferramentas poderiam ser aliadas da educação, porém, indagava justamente a serviço de quem as máquinas e as tecnologias avançadas estariam, e essa mesma pergunta se faz pertinente nos dias atuais. Porém, segundo o autor essa pergunta:

> Não é a informática que pode responder. Uma pergunta política, que envolve uma direção ideológica, tem de ser respondida politicamente. Para mim os computadores são um negócio extraordinário. O problema é saber a serviço de quem eles entram na escola. Será que vai se continuar dizendo aos estudantes que Pedro Álvares Cabral descobriu o Brasil? Que a revolução de 64 salvou o país? Salvou de quê, contra que, contra quem? Estas coisas é que acho (FREIRE, 1984, p. 92).

Décadas após esse alerta de Freire (1984), esbarramos nos mesmos problemas. Munarim (2014), pontua que há falta de formação "para o uso de *Softwares* Livres, que seguem uma lógica solidária de produção e consumo de tecnologias digitais contra o fluxo de grandes empresas que dominam o mercado, como *Apple* e *Microsoft*" (p. 130).

Conforme a autora, na época *softwares* livres já vinham instalados nos computadores disponibilizados pelo governo, porém, "em muitas escolas são desinstalados por falta de conhecimento/familiarização tanto dos professores quanto dos

técnicos que se dedicam a "consertar" os problemas dos equipamentos, trocando um *software* livre por outro pirata" (p. 131).

Munarim (2014), Braga e Vóvio (2015), Matte (2018a), dentre outras pesquisadoras, apontam que o uso de softwares livres faz mais sentido para a produção e propagação de conhecimento, principalmente nos contextos de vulnerabilidade social.

Matte (2018a), vai além, problematizando o uso do software livre como um caminho para uma educação libertadora, como a proposta por Freire (1978a). Dessa forma um dos maiores desafios para o uso desses softwares livres é a inclusão digital, contudo atrelada à formação/educação crítica, seja de professores, seja dos alunos, para o uso dessas novas tecnologias.

Segundo Munarim, a educação para o uso dessas tecnologias não deve ser tomada como uma atividade neutra, pois a informação e o poder possuem uma relação estreita. Dessa forma, faz-se necessário entender as estruturas de poder envoltas nessa inclusão digital, para então, lutar por uma educação libertadora como propõe Freire (1986; 1978a).

Todas essas discussões sobre o uso/implicações das TDICs na educação permeiam o cenário educacional brasileiro. Porém, tratando-se de comunidades do campo, o desafio é ainda maior. Um fato é que "as próprias tecnologias, sejam digitais ou não, não são dirigidas especificamente para os povos do campo" (MUNARIM, 2014, p. 92). Ou seja, o território digital campesino não é tema de debate do uso dessas tecnologias.

Completando essa crítica, devemos destacar o trabalho de Magnani e Castro (2019), ao citarem a influência de reflexões sobre a 'cultura da convergência' de Jenkins (2008), afirmando que:

> Mais de dez anos após sua publicação Jenkins (2008), muitas práticas e formas de interagir com a tecnologia descritas no livro não são comuns ou, por vezes, possíveis a muitos sujeitos de comunidades do campo brasileiro. Isso, seja por questões de acessos às estruturas (computadores, banda larga, consoles de videogame, acesso a cinemas físicos), domínio de práticas letradas necessárias às interações ou, mesmo, domínio da língua utilizada em muitas dessas práticas – o inglês (MAGNANI; CASTRO, 2019, p. 62).

Sendo o território campesino excluído desses debates sobre a inclusão digital, faz-se necessário problematizar o uso de tecnologias digitais na educação do campo, como forma de participação social crítica no sentido de aplacar os efeitos da segregação social que tais grupos vivem, assim como conhecer essas estruturas, estendendo esses debates para além de pesquisas na área da educação, é essencial na luta por direitos à educação e ao acesso à informação.

Como já pontuado anteriormente, os povos do campo vivem em um movimento constante pelo direito à terra, por uma educação de qualidade, dentre tantas outras lutas. Se tratando das TDICs percebe-se que o direito de acesso à informação também é negado aos campesinos.

Na Constituição Federal de 1988, o artigo 5º assegura a todos os brasileiros o acesso à informação. Tendo em vista que, esta circula cada vez mais através de plataformas digitais, a falta de acesso a essas tecnologias, além de ferir mais um direito, contribui para a desigualdade social, mais um fator para que esses povos estejam em desvantagem em relação aos moradores da cidade.

Segundo Munarim (2014), o acesso desigual às TDICs entre campo e cidade "contribuem para a inferiorização daqueles que vivem do cultivo da terra, que além de já terem sido isolados do aprendizado das letras na escola, têm assim também desconsiderado

seu legítimo direito de fazer uso de outras ferramentas de comunicação" (p. 103). Dessa forma, percebe-se que essas tecnologias tidas como inovadoras acabam por reproduzir as estruturas de poder que privilegiam o contexto urbano.

Essas reflexões sobre o território são pertinentes em estudos de práticas de letramento pois, como já apontado pelos novos estudos do letramento (STREET, 2014), são práticas contextuais e locais que devem ser examinadas no contexto de sua produção. Contudo, as práticas realizadas em um contexto podem não fazer sentido em outro. Por esse motivo, há essa necessidade, no contexto de produção deste artigo, de se pensar no território, tanto no espaço em que a comunidade se localiza (terra) quanto no território tecnológico, ressaltando que ambos territórios estão em constante disputa.

O USO DE TDICS E A PARTICIPAÇÃO SOCIAL EM TERRITÓRIO CAMPESINO

Segundo Matte "nenhuma tecnologia é boa ou ruim por si só, depende do uso que fazemos dela" (2018b, p. 57). Ainda de acordo com a autora "novas tecnologias só são novas. Serão boas ou más, adequadas ou inadequadas dependendo de como as usarmos" (p. 35). Às vezes, o uso de novas tecnologias na educação ou no ensino são temas de grandes debates, e é preciso incluir nesses debates o propósito, a concretude na relação linguagem, sujeito e tecnologia.

Dessa forma, não seria o caso de usar uma nova ferramenta e sim de que tal atividade faça sentido no contexto dos envolvidos. Por isso, para que se tenha um bom aproveitamento da prática pedagógica é necessário um planejamento pensando na

aplicabilidade e no contexto em que será utilizado a "nova" tecnologia, Matte (2018b).

Nesse sentido, para que haja uma participação social crítica em contexto campesino, há a necessidade de se pensar o uso das TDICs com os sujeitos do campo. Ao planejar o uso dessas tecnologias, devem ser levados em conta o contexto e a bagagem de conhecimento cultural dos estudantes e da comunidade em que estão inseridos.

Segundo Munarim (2014), há, pelo menos, dois desafios para que as escolas se apropriem das tecnologias digitais como prática social crítica. O primeiro desafio "é o formato do currículo, que na sua lógica fragmentada e linear dificulta conexões com a ampla possibilidade de recursos oferecida pela internet" (p. 171).

Dessa forma, não é somente a escola acompanhar a dinâmica da comunidade, mas, reconhecer que, no processo de ensino-aprendizagem, deve haver uma via de mão dupla de trocas de saberes na relação escola-comunidade, pois a comunidade também ensina a escola. O segundo desafio destacado pela autora:

> [...] vem da ideia de que projetos de inclusão digital nas escolas não dão certo por conta da resistência dos professores em assimilar novos conhecimentos e por não estarem dispostos a mudar suas formas de ensinar (MUNARIM, 2014, p. 171).

Por um lado, o novo pode causar estranhamento, mas por outro, que sentido teria o professor em aprender a utilizar um novo *software* ou investir na formação para o uso das TDICs na sala de

aula se, por exemplo, é uma prática das escolas a proibição21 do uso do celular, não só no campo, o que mostra essa dissonância entre as práticas de letramento da escola e as da comunidade.

Cabe lembrar que essa dissonância entre os letramentos da escola e os da comunidade é uma preocupação dos novos estudos do letramento:

> Os diferentes letramentos praticados na comunidade, em casa e no local de trabalho, como foi que a variedade associada à escolarização passou a ser o tipo definidor, não só para firmar o padrão para outras variedades, mas também para marginalizá-las, descartá-las da agenda do debate sobre letramento? Letramento não escolares passaram a ser vistos como tentativas inferiores de alcançar a coisa verdadeira, tentativas a serem compensadas pela escolarização intensificada (STREET, 2014, p. 121).

Essas dissonâncias nos provocam a pensar que a escola, talvez, seja (o único), espaço em que a leitura e escrita não sejam utilizadas de fato como prática social. E aqui pode estar o cerne da questão de desinteresse dos estudantes ou do insucesso escolar.

[21] Na maioria das escolas mineiras, o uso do celular é proibido dentro da escola (mesmo no momento pós-pandêmico) embasados pela lei nº 14.486, de 9 de dezembro de 2002 que traz em seu primeiro artigo "Fica proibida a conversação em telefone celular e o uso de dispositivo sonoro do aparelho em salas de aula, teatros, cinemas e igrejas". A esse respeito, vale ressaltar que a lei já passou por reformulações, sem que o uso do aparelho nas escolas tivesse sido liberado. A lei foi vetada pelo governador de Minas Gerais em janeiro de 2018. Porém várias escolas continuaram com a proibição do uso do celular, pois não alteraram esse item no Regimento escolar. Em junho de 2018 a Assembleia Legislativa de Minas Gerais promulgou a lei nº 23.0133 que, na prática, retornou com a lei nº 14.486, porém permite o uso do celular para atividades com fins pedagógicos. Essa lei ainda está vigente, em plena pandemia, momento no qual o ensino é mediado majoritariamente pelo celular.

Porém, devemos reconhecer as potencialidades que as novas tecnologias podem oferecer ao cenário educacional.

Como apontado por Coscarelli, "a informática precisa entrar na escola porque ela pode ser recurso que pode ajudar a minimizar a exclusão de muitos sujeitos já excluídos em muitas outras situações" (2005, p. 27), dentre esses sujeitos, destaco os povos do campo, pelo fato de estarmos distantes dos grandes centros.

Nesse mesmo sentido, Braga e Vóvio, afirmam que "a internet potencialmente oferece mais possibilidades de exposição e uso de gêneros hegemônicos do que aqueles oferecidos na educação escolar" (2015, p. 57) e nesse movimento de constantes avanços, principalmente ocasionados pelo advento das TDICs, é necessário que a escola acompanhe tais mudanças.

Para que isso aconteça seria necessário um "tripé básico": o acesso às máquinas, a uma conexão com internet de qualidade e à formação dos professores.

Este tripé nas escolas do campo é um grande desafio; por exemplo, na maioria das escolas do campo que possui acesso à internet, a conexão sempre é interrompida nos dias chuvosos, há dificuldade financeira do Estado em manter os equipamentos funcionando e falta formação continuada para professores. De acordo com Braga e Vóvio:

> [...] uma reflexão mais ampla sobre as TDICs pode abrir novas possibilidades de ampliação cultural e participação social da população de adultos pouco e não escolarizada (2015, p. 34).

Bem como "aplacar os efeitos nocivos de segregação e isolamento de certos grupos em condição de vulnerabilidade social" (p. 57). Com o acesso a um aparelho como *smartphone*, conectado à

internet, tais indivíduos podem participar sendo autores e produtores de acervos da internet, além de poderem circular por diferentes espaços de usos reais da língua, palestras, conferências e reportagens que circulam na rede.

A esse respeito o relato de Castro, Mendes e Silva (2020),22 demonstra, na prática, que o uso dessas tecnologias no contexto do campo pode promover autoria, letramentos e trocas de saberes. Como ainda apontado por Coscarelli (2005):

> [...] com a internet os alunos podem ter acesso a muitos jornais, revistas, museus, galerias, parques, zoológicos, podem conhecer muitas cidades do mundo inteiro (p. 28).

Dentre tantas outras coisas que podem contribuir para diminuir a segregação em que esses grupos vivem. Dessa forma, entende-se que o uso dessas tecnologias nas escolas do campo pode ser uma ferramenta para o empoderamento social.

Por esse motivo, ressaltamos que a luta pela inclusão digital, acompanhada da democratização do acesso à internet, deve fazer parte dos debates políticos e principalmente do contexto das pesquisas acadêmicas.

ALGUMAS CONCLUSÕES

Como foi apontado na neste artigo, em contextos menos favorecidos socialmente o uso de *softwares* livres faria mais sentido,

[22] Nesse trabalho os professores relatam a participação de turmas da educação básica e da licenciatura em educação do campo no Congresso Nacional Universidade EAD e Software Livre, que é um evento totalmente online, assíncrono e semestral promovido pelo grupo Texto Livre, da Faculdade de Letras da UFMG.

não só pela facilidade de acesso, mas principalmente por sua lógica de produção e distribuição, baseada nos princípios da solidariedade e da cooperação. Contudo, percebemos um grande avanço no uso de *softwares* proprietários na educação, inclusive no ensino remoto emergencial, decorrente da pandemia, muito embora esse, teoricamente, devesse atingir a todos.

Um outro ponto abordado é que o uso de tecnologias digitais na educação do campo requer um processo de planejamento-ação-reflexão, e não somente a aplicação de teorias genéricas produzidas a partir de contextos e olhares de pesquisadores, em sua ampla maioria, urbanos e com foco na educação da cidade.

O objetivo principal deste artigo era trazer para o debate se a territorialidade – incluindo particularidades, tais como o fato de a escola ser distante de grandes centros urbanos – seria um dado importante para a discussão do uso de tecnologias digitais com fins educativos.

Nota-se que a territorialidade é um dado importante para se pensar no uso de tecnologias digitais na educação, pois como tratamos, além das comunidades do campo terem sido excluídas dos debates em torno da inclusão digital, o quadro piora – e muito – frente ao fato do isolamento em que vivem tais grupos, à falta de ferramentas e de acesso à internet, bem como frente a diversas outras situações que foram demonstradas.

Pensando nisso, concluímos que o uso das tecnologias digitais na educação do campo deve fazer parte da luta dos movimentos sociais ligados a ela. Como apontamos, tais tecnologias abrem um leque de oportunidades de acessos e trocas epistêmicas e simbólicas que podem contribuir para aplacar os efeitos nocivos da segregação social que estes grupos vivem pelo fato territorial de estarem distantes dos grandes centros urbanos.

Em um apanhado geral, notamos que uma formação crítica para o uso das tecnologias digitais, se bem aproveitada na escola, pode contribuir para o fortalecimento de grupos em contexto de vulnerabilidade social, uma vez que estes podem ter acesso a outras comunidades onlines, assim como acesso a veículos de massa, viabilizando aos estudantes participarem de debates que interfiram direta ou indiretamente em suas realidades.

Dessa forma, mesmo que a comunidade e a escola estejam conectadas e que haja uma capacidade de letramento para entender a funcionalidade de recursos tecnológicos, há a necessidade do uso do letramento como prática social crítica, pois somente assim a inclusão acontecerá de fato, propiciando uma participação social que pode contribuir para o empoderamento desses sujeitos, dentro e fora do campo.

Tendo em vista a importância da discussão do uso de tecnologias digitais na educação, da inclusão digital e da democratização desses acessos, é necessário que esses temas sejam debatidos também dentro das escolas. Por esse motivo é fundamental que as escolas dediquem espaços em seus Projetos Pedagógicos para prever práticas de ensino-aprendizagem que incluam essas temáticas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. S. **Território da água, território da vida**: comunidades tradicionais e a monocultura do eucalipto no Alto Jequitinhonha (Dissertação de Mestrado em Estudos Rurais). Diamantina: Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, 2018.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BAGNO, M. "O impacto das línguas bantas na formação do português brasileiro". **Cadernos de Literatura em Tradução**, n. 16, maio, 2016.

BRAGA, D. B; VÓVIO, C. L. "Uso de tecnologia e participação em letramentos digitais em contextos de desigualdade". *In*: BRAGA, D. B. (org.). **Tecnologias digitais de informação e comunicação e participação social**. São Paulo: Cortez, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 22/09/2020.

CASTRO, C. *et al*. "Mundo do trabalho: Vozes do campo no UEADSL: autoria e letramentos". *In*: MATTE, A. C. F.; ANDRADE, F. S. (orgs.). **Universidade EAD Software Livre**: o fenômeno UEADSL. São Carlos: Pedro e João Editores, 2020.

COSCARELLI, C. V. "Alfabetização e Letramento digital". *In*: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (orgs.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Ceale / Autêntica, 2005.

FREIRE, P. "A máquina está a serviço de quem? ". **Revista BITS** [1984]. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org>. Acesso em: 10/01/2020.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978a.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978b.

JENKINS, H. **Cultura de convergência**. São Paulo: Aleph, 2008.

MAGNANI, L. H.; CASTRO, C. H. S. "Práticas letradas, tecnologias e territórios: transgredindo relações de poder". **Revista X**, vol. 14, n. 5, 2019.

MAIA, C. A. "O Tratado de Tordesilhas: algumas observações sobre o estado do Língua Portuguesa em finais do século XV". **Biblos**, vol. 70, 1994.

MARQUESE, R. B. "A dinâmica da escravidão no Brasil: resistência, tráfico negreiro e alforrias, séculos XVII a XIX". **Novos estudos - CEBRAP**, n. 74, março, 2006.

MATTE, A. C. F. "Por que usar Software Livre seria uma opção educacional? ". **EmRede - Revista de Educação a Distância**, vol. 5, n. 2, 2018a.

MATTE, A. C. F. **Sementes de Educação Aberta e Cultura Livre**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2018b.

MUNARIM, I. **As tecnologias digitais nas escolas do campo**: contextos, desafios e possibilidades (Tese de Doutorado). Florianópolis: UFSC, 2014.

PEREIRA, D. N. *et al*. (orgs.). **Padre João Afonso**: traços e laços de uma comunidade do campo. Diamantina: UFVJM, 2018.

PEREIRA, D. N.; MENDES, M. T. “O uso de ‘novas’ tecnologias na educação básica: interdisciplinaridade e valorização cultural em escolas do campo”. **Revista Educação do Vale do Jequitinhonha**, vol. 1, n. 1, 2019.

SHIGUNOV N. *et al*. “O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões”. **Educar em revista**, n. 31, 2008.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.

CAPÍTULO 11

Aspectos Curriculares da Educação do Campo: Relações Possíveis

ASPECTOS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: RELAÇÕES POSSÍVEIS

Andressa Franco Vargas

Eleni Bisognin

Sabe-se que a Educação no Brasil é uma modalidade de ensino orientada por leis, parâmetros e diretrizes que norteiam as práticas educacionais nas escolas, assegurando questões curriculares e organizacionais específicas para o contexto do campo. Devido a estes aspectos cada estado tem sua legislação própria com o intuito de adaptação as particularidades existentes em seu meio, promovendo a linearidade na qualidade do ensino nas escolas brasileiras.

Conforme documentos oficiais, a Educação do Campo no Brasil tem por objetivo o fortalecimento, a oferta e a ampliação do ensino básico e superior oferecido a alunos que residem na zona rural, abrangendo famílias e comunidades de agricultores, pescadores, ribeirinhos, assentados e demais populações que residam em comunidades rurais (BRASIL, 2010).

No estado do Rio Grande do Sul, a Educação do Campo passa a ser regida por documentos que prezam por garantir a discussão do desenvolvimento sustentável com a participação de diversas instituições ligadas ao meio rural.

Pensando em aliar estes aspectos curriculares destacados acima e papel especificamente a Matemática neste cenário, o presente trabalho tem por objetivo analisar os documentos que norteiam a Educação do Campo no Rio Grande do Sul com o intuito de verificar se a metodologia da Modelagem Matemática pode ser

utilizada nesta realidade e se a mesma satisfaz ou não os objetivos propostos nesses documentos.

Para isso, foram analisados os seguintes documentos:

a) Constituição Federal de 1988;

b) Constituição do Estado do Rio Grande do Sul;

c) Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo Resolução CNE/CEB nº 1/2002;

d) Diretrizes Complementares da Educação Básica do Campo (Resolução CNE/CEB nº 2/2008) e) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9394/1996)

Considerados documentos importantes e balizam as práticas educacionais nas escolas do campo gaúchas na atualidade. Após a leitura e interpretação dos documentos oficiais apresentamos pontos de intersecção entre alguns pressupostos da metodologia da Modelagem Matemática e a Educação do Campo, apresentando se esta pode ser uma alternativa para ser aplicada em escolas do campo e se a mesma atende aos principais objetivos da Educação do Campo descritos nos documentos. Nos próximos capítulos apresentamos:

a) Os Documentos norteadores da Educação do Campo no Brasil e suas particularidades;
b) A Modelagem Matemática como metodologia de ensino;
c) As concepções sobre a Modelagem Matemática e a Educação do Campo;
d) Alguns possíveis apontamentos após as análises e considerações;

DOCUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL E SUAS PARTICULARIDADES

Para Caldart (2012, p. 1) a:

> Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visam incidir sobre a política de desde os interesses sociais das comunidades camponesas.

Ao revisitar a história da modalidade de ensino no Brasil isto se comprova, uma vez que historicamente a Educação do Campo, como modalidade, nasce de necessidades educacionais existentes em comunidade rurais em meados dos anos 80, isto, por grande influências e lutas de cunho social promovidas por movimento como o Movimento Sem Terra (MST).

O MST, por sua vez, apesar de não admitir como principal bandeira a questão educacional, passa a ver a alfabetização dos trabalhadores rurais e seus pares como essenciais para o desenvolvimento regional e principalmente, vê a Educação como ferramenta de mudança para as futuras gerações de camponeses (SILVA; SOUSA, 2018).

Caldart (2012), segue esta linha de pensamento enfatizando que esta modalidade de ensino nos remete a questões de trabalho, de cultura, de conhecimento e principalmente de lutas sociais, com o intuito de projetar uma concepção desenvolvida sobre educação que transforma. Para tal, existem vários documentos que norteiam a Educação do Campo em nosso país, como a constituição, a LDB e os parâmetros curriculares.

Especificamente no estado do Rio Grande do Sul, contamos com mais uma gama de documentos oficiais que garantem os direitos básicos para estes alunos e instituições localizadas em regiões rurais.

Assim, realizando uma linha do tempo dos ganhos ao longo dos anos para a modalidade de Educação do Campo, começamos destacando o artigo 205 da Constituição Federal do ano de 1988, que pela primeira vez se preocupa em garantir a valorização da pluralidade cultural nestas comunidades e os direitos de acesso à informação e manifestações da cultura do povo por meio das instituições de ensino (BRASIL, 1988).

Ainda, a constituição contribuiu para desmistificar o ruralismo pedagógico exercido no Brasil na década de 30 que via o homem do campo somente como mão de obra para alavancar a economia nacional e não construir mais perspectivas para uma qualidade de vida melhor (PRADO, 1995).

No ano de 1989 implementa-se a Constituição Estadual do Rio Grande do Sul, em que a Educação do Campo conta com um tímido espaço de debate e valorização. O artigo 209 destaca que o sistema estadual de ensino deve ser flexível para atender as peculiaridades socioculturais, econômicas e qualquer outra especificidade das comunidades (RIO GRANDE DO SUL, 1995).

Nesse artigo vemos uma preocupação com a cultura local relacionada à educação. Porém, na mesma constituição, o artigo 166 discute a promoção da melhoria da qualidade de vida da população do campo, bem como, a distribuição igualitária de riquezas e o estímulo à permanência do homem no campo, com o intuito de enaltecer o desenvolvimento social e econômico.

Mesmo com a oferta de um modelo educacional mais respeitoso às comunidades, o objetivo central ainda é o desenvolvimento de ações para impulsionar aspectos de nível nacional, como a economia.

Com o passar dos anos a LDB é reformulada e passa a dedicar alguns artigos de sua extensão para assegurar alguns direitos relacionados às instituições de ensino rurais. No artigo 28 destaca-se que na oferta de Educação Básica para a população rural, os sistemas de ensino devem promover as devidas adaptações levando em conta as peculiaridades da vida no campo, e de cada região específica, alertando em especial a três pontos:

> a) Os conteúdos curriculares, bem como as metodologias adequadas às necessidades e interesses do corpo discente;
>
> b) Organização própria, ou seja, flexibilização do calendário escolar com base nas atividades culturais e regionais da comunidade;
>
> c) Adequação à natureza do trabalho rural (BRASIL, 1996).

Deste modo, observamos delineamentos curriculares, considerando a importância de adaptações do modelo escolar urbano para o modelo escolar rural. Posteriormente o Conselho Nacional de Educação institui algumas Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo no país, por meio da resolução nº1 de 3 de abril de 2002, visando adequar o projeto institucional das escolas às Diretrizes Curriculares Nacionais nos seguintes níveis de ensino: a) Educação Infantil; b) Ensino Fundamental; c) Ensino Médio; d) Educação de Jovens e Adultos; e) Educação Especial; f) Educação Indígena; g) Educação Profissional (nível técnico); h) Formação de Professores em Nível Médio (BRASIL, 2002).

Ainda, as diretrizes ressaltam o resgate da identidade das escolas, enaltecendo que esta identidade será ligada a questões inerentes à realidade, baseando-se nos saberes dos estudantes e nos movimentos sociais.

O artigo 4, deste mesmo documento, discute pela primeira vez o projeto institucional das escolas do campo, vendo as mesmas como ambientes de investigação e articulação de experiências e estudos ligados ao mundo do trabalho, contemplando a diversidade do campo em todos os seus aspectos (BRASIL, 2002).

As diretrizes ainda deixam claro o fato de que deve ser oferecida à população rural o acesso à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, visto que é dever da União oferecer atendimento escolar, cumprindo suas responsabilidades.

Ressaltamos que o documento referido não deixa explicitado como estas escolas devem ser estruturadas quanto ao projeto político pedagógico e organização curricular, pincelando apenas que devem ser observados pelos sistemas de ensino os seguintes fatos:

a) Articulações entre a proposta pedagógica das instituições com as Diretrizes Curriculares Nacionais;

b) O direcionamento de atividades curriculares e pedagógicas visando um projeto de desenvolvimento sustentável;

c) Avaliação das propostas e reflexão sobre o impacto das mesmas na qualidade de vida da comunidade seja de maneira individual ou coletiva;

d) Controle da qualidade escolar levando em conta a participação das comunidades.

Quanto à gestão, deverá ser democrática e participativa, valorizando a relação das escolas com a comunidade, os movimentos sociais e os sistemas de ensino. Contudo, os mencionados sistemas de ensino terão como meta desenvolver políticas para oferecer aos professores cursos de formação inicial e continuada, e com isso habilitar professores leigos de conhecimentos sobre a Educação do

Campo e suas normativas, além de aperfeiçoar a prática dos professores que já fazem parte destas escolas (BRASIL, 2002).

Com base nesses documentos observamos o quão importante é para o professor, tanto o que já conhece o chão da escola quanto para o leigo, uma reflexão sobre suas práticas e qual a relação desta com a comunidade, uma vez que os professores acabam por encontrar uma gama de peculiaridades no ambiente escolar do campo, como por exemplo, as classes multisseriadas que consistem em um modelo de organização onde os alunos são agrupados conforme seus respectivos níveis, dividindo o mesmo espaço e sob supervisão do mesmo professor.

As escolas multisseriadas necessitam de um corpo docente com formação pedagógica específica para essa atividade, bem como, formação inicial e continuada, dispondo de equipamentos, materiais didáticos e auxílio/supervisão pedagógica.

Alunos dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental podem ser agrupados conforme as necessidades da escola, ou seja, alunos de diferentes idades e séries constituindo classes multisseriadas, porém, alunos da Educação Infantil não podem participar de classes multisseriadas devido ao fato de ser o primeiro contato do aluno com o ambiente escolar.

A resolução nº 2 de abril de 2008, que não se distingue demasiadamente das diretrizes já apresentadas, busca estabelecer algumas especificidades sobre cada um dos níveis de ensino (BRASIL, 2008). Com referências a Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental, o documento ressalta que os cinco primeiros anos de escolaridade, excepcionalmente, podem ser ofertados em escolas nucleadas. As escolas nucleadas são escolas que se localizam em regiões centrais de uma localidade, onde todos os alunos se direcionam a elas e servem como um núcleo de ensino da região.

O planejamento da Educação do Campo, sempre considera as distâncias de deslocamentos, condições das estradas, estado de preservação dos veículos, melhor localização e melhores possibilidades de um trabalho pedagógico preservando um padrão de qualidade, sendo este último realizado em colaboração, estado, município e comunidade.

Pouco se discute sobre as escolas e classes multisseriadas e qual o impacto das mesmas sobre o ensino e sua qualidade nas escolas do campo. Esse modelo surgiu devido às estruturas das escolas que não comportam classes seriadas, a falta de professores qualificados e o êxodo rural que acarreta em um número menor de alunos nas localidades rurais. Hage (2006), coloca que:

> [as] escolas multisseriadas oportunizam aos sujeitos o acesso à escolarização em sua própria comunidade, fator que poderia contribuir significativamente para a permanência dos sujeitos no campo, com o fortalecimento dos laços de pertencimentos e a afirmação de suas identidades culturais, não fossem todas as mazelas que envolvem sua dinâmica educativa (HAGE, 2006, p. 05).

Assim, para a contribuição significativa que o autor coloca, se faz necessária a inclusão de elementos culturais, fato que está presente em todos os documentos analisados, e que nas escolas multisseriadas pode ser visto como alternativa para contribuir com a promoção de um ensino de qualidade.

Arroyo, Caldart e Molina (2009), corroboram com a ideia de que a escola, no meio rural, foi tratada como resíduo do sistema educacional brasileiro e, como consequência a Educação do Campo foi impedida de avançar em termos de reconhecimento e qualidade no ensino. Deste modo, entendemos que estes planos inferiores se

dão devido a fatos como estes.

Para a implementação dessas classes exige dos professores certa qualificação para adequação de sua metodologia de trabalho, adaptação quanto aos aspectos organizacionais, desenvolvendo métodos para facilitar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Deste modo, acreditamos que a academia, mais especificamente as pesquisas acadêmicas podem auxiliar o professor neste sentido, buscando estratégias, adequando metodologias que possam auxiliar os docentes e discentes no dia a dia escolar. Todavia, não é o que acontece, atualmente. Segundo Arroyo, Caldart e Molina (2009), as pesquisas acadêmicas que se referem à Educação do Campo somam somente 1% da totalidade das pesquisas desenvolvidas no país.

Com isso, o professor fica à mercê de livros didáticos que foram elaborados para atender séries distintas e não conjuntas como o modelo seriado. Contudo, conforme consta no decreto nº 7352, de 4 de novembro de 2010, a União é a responsável por oferecer a este professor processos formativos para que o mesmo se adapte as peculiaridades da comunidade e das escolas.

Esse decreto coloca que a formação de professores para atuação em escolas rurais deve seguir as normas da Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação, promovendo a adequação de metodologias, como a Pedagogia da Alternância, que atende as especificidades e promove um ensino de qualidade (BRASIL, 2010).

Tendo sua origem na década de 60 no Brasil, a Pedagogia da Alternância tem como filosofia a articulação entre teoria e prática, numa constante alternância de conceitos/sala de aula com prática/espaços informais. Autores como Gimonet (2007), destacam que:

> Com a Pedagogia da Alternância deixa-se para trás uma pedagogia plana para ingressar numa pedagogia no espaço e no tempo diversificam-se as instituições, bem como os atores implicados. Os papéis destes não são mais aqueles da escola costumeira. O jovem (pré-adolescente, adolescente ou jovem adulto) em formação, isto é, o alternante, não é mais um aluno da escola, mas já um ator num determinado contexto de vida e num território. Sua família é convidada a participar ativamente de sua educação, de sua formação, acima de tudo porque é jovem (p. 20).

Assim, a Pedagogia da Alternância se mostra uma metodologia que surgiu com o propósito de enriquecer o currículo das escolas do campo, enaltecendo a presença de conhecimentos científicos e empíricos nas práticas escolares, auxiliando o aluno na compreensão e no processo de significação da aprendizagem, devido ao fato de estar discutindo na escola aspectos que são oriundos de sua vivência.

A relação do ensino com aspectos da realidade dos alunos também é um dos itens preconizados pela Modelagem Matemática, pois, segundo Blum (1993), a Modelagem tem como ponto de partida, fatos ou situações relacionadas às vivências dos alunos.

Por fim, após a análise e discussão de cada um dos documentos com relação ao currículo chegamos à conclusão de que não há orientações específicas, mas os documentos apontam caminhos que o currículo das escolas deve seguir.

Dentre esses caminhos destacamos:

a) Valorização e inserção da cultural na escola sejam em atividades curriculares ou extracurriculares;

b) Adaptação das metodologias para suprir as

necessidades dos alunos e se adaptar à realidade escolar;

c) Adaptação do calendário escolar às questões culturais e regionais da comunidade na qual a escola está inserida, respeitando as diferenças;

d) Adoção, pelas escolas, de regime de classes multisseriadas conforme suas necessidades de infraestrutura e de profissionais;

e) Formações constantes de professores para aperfeiçoamento de suas práticas frente aos desafios da sala de aula;

f) Preservação da qualidade do ensino e construção de um ensino com base na colaboração de todos os envolvidos no processo.

No Brasil hoje conta com aproximadamente 54 mil escolas do campo e em locais urbanos, localizadas em comunidades que necessitam de atenção, em funcionamento (BRASIL, 2020), o que representa menos de 30% das escolas em funcionamento no país, portanto é necessário buscar formas de fortalecer o ensino e propiciar aos docentes uma formação continuada para auxiliá-los no desenvolvimento de suas práticas nessas escolas.

Estes quase 5 milhões de estudantes atendidos nesta modalidade estão espalhados pelo Brasil nas mais diversas regiões, indígenas, camponeses, quilombolas, ribeirinhos, pesqueiros, ou seja, uma extensa diversidade de etnias e, diferenças culturais e sociais, que por sua vez, devem ser contempladas nos espaços formais das instituições, prezando por valorizar as vivências, perspectivas e concepções oriundas das raízes do povo do campo e suas relações.

MODELAGEM MATEMÁTICA

A Modelagem Matemática é uma metodologia de ensino que preza por valorizar o que cada indivíduo traz consigo a partir de suas vivências, experiências, crenças e concepções.

Assim, Fiorentini e Lorenzo (2006), apontam que a Modelagem nos dias atuais, bem como as discussões que envolvem a mesma sob o viés do ensino, está voltada para aspectos socioculturais e temas relevantes da sociedade, e com isso, discutem o ensino de Matemática baseado nesse contexto.

No cenário internacional esta ideia não é muito diferente. Blum (1993), destaca que a Modelagem tem como ponto de partida uma gama de conhecimentos fora do mundo da Matemática, e que estas situações ou contextos acabam por contribuir na criação de problemas oriundos das vivências destes alunos, e consequentemente, estes problemas passam a ter mais significado.

Deste modo, a metodologia sob o viés do ensino assume a característica de explorar aspectos oriundo de vivências dos sujeitos com o intuito de promover o diálogo, o debate e a construção de significados frente a situações reais, expondo assim o papel da ciência para entender assuntos sociais de grande importância para o meio dos estudantes. Assim, pode-se dizer que:

> Nem matemática nem Modelagem são “fins”, mas sim “meios” para questionar a realidade vivida. Isso não significa que os alunos possam desenvolver complexas análises sobre a matemática no mundo social, mas que Modelagem possui o potencial de gerar algum nível de crítica (BARBOSA, 2001, p. 4).

A partir desta perspectiva, a Modelagem vem a admitir uma perspectiva que abraça a questão do entendimento e da exploração dos estudantes sobre a sua comunidade e o meio onde vivem, buscando assim a compreensão de situações reais e oriundas da sociedade para que, possam-se criar problemas, elencar hipóteses, desenvolver atitudes e capacidades, isto, para resolvê-los.

Este processo, auxilia na construção de significados sob os conhecimentos científicos trabalhados em sala de aula, uma vez que é possível modelar situações cotidianas por meio de conceitos específicos das mais diversas áreas do conhecimento. Corroborando com este pensamento, Caldeira (2009, p. 05), destaca que a Modelagem deve relacionar conhecimento com a vivência para que com isso se possa evitar o pragmatismo que as vezes domina o ambiente da sala de aula.

Obviamente que para se propor esta mudança de ambiente o aluno deve e terá de ser uma peça-chave no processo, enaltecendo assim a mobilização deste e sua autonomia frentes as etapas de desenvolvimento de atividades. Caldeira (2009), vê este momento em que as atividades de Modelagem são aplicadas como uma oportunidade de participação no seu próprio processo de aprendizagem, admitindo significados e relações matemáticas a questões sociais, que acaba por facilitar a compreensão da realidade.

Sobre esta questão da Modelagem mais voltada para a perspectiva realística que Werner Blum define que a "Modelagem Matemática é um processo de construção de modelos, isto é, a partir de uma situação do mundo real, é transformada em uma situação matemática" (BLUM, 1995, p. 18).

Blum e Niss (1991), destacam que o processo que a Modelagem proporciona é rico pois é capaz de, a partir de situações que não necessariamente são provenientes da Matemática, estimular os alunos a buscar soluções e desenvolver habilidades no processo

de resolução das situações problemas.

Kaiser, Schwarz e Tiedermann (2010, *apud* Rehfeldt *et al*., 2018, p. 103 -121), apontam que a Modelagem conta com sete fases de desenvolvimento, são elas: a) Situação do Mundo Real; b) Modelo do Mundo Real; c) Matematização; d) Modelo Matemático; e) Considerações Matemáticas; f) Resultados; g) Validação.

A primeira fase é a situação do mundo real que tem como ponto de partida uma situação oriunda de algum fenômeno ou atividade do mundo real, podendo esta ser contextualizada para futuramente se transformar em um modelo matemático.

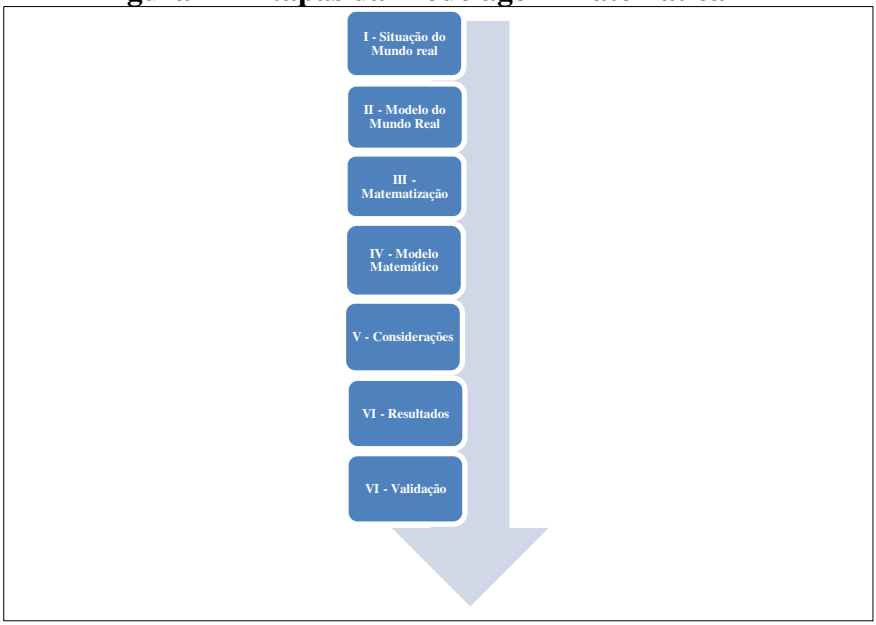
A segunda fase consiste na construção de um modelo do mundo real, onde se contextualiza a situação real para se chegar a um modelo. Na terceira etapa, começa o processo de Matematização em que são incorporados os conceitos matemáticos e a situação problema dá origem a um modelo matemático do mundo real.

A quarta etapa remete às considerações matemáticas, estas considerações consistem em elencar as possíveis soluções e caminhos para a resolução do problema, buscando alternativas e utilizando conceitos já vistos pelo aluno. A quinta etapa são os resultados matemáticos, onde o aluno ou participante da atividade deve analisar os resultados obtidos após as considerações, ou seja, destacar quais conteúdos foram utilizados e os caminhos tomados para a resolução do problema.

Finalizando, temos a fase da validação, onde validamos o modelo construído, os caminhos tomados, os métodos para resolução, e verificamos questões como: o problema foi solucionado? Os conceitos utilizados foram suficientes frente à necessidade para resolver o problema? A resolução atendeu as necessidades do problema? O resultado encontrado foi aceitável comparando com uma situação real? Para sintetizar o que foi dito, apresentamos a imagem abaixo (figura 1) na qual descreve as fases

da Modelagem Matemática.

Figura 1 - Etapas da Modelagem Matemática



Fonte: Elaboração própria. Baseada em: KAISER; SCHWARZ; TIEDEMANN (2010, p. 436 *apud* REHFELDT *et. al.,* 2018, p. 103 -121).

Deste modo, podemos observar que a Modelagem Matemática proporciona aos alunos um ambiente de autonomia e flexibilidade, onde a sala de aula deixa de ser vista como um ambiente em que os alunos só aguardam a exposição do professor e a repetição de exercícios para avaliar a aprendizagem.

Segundo Almeida e Vertuan (2015, p. 28), mudar este cenário não é uma tarefa fácil, pois é necessário que haja um planejamento por parte do professor, uma familiarização do aluno e do docente com a metodologia e, o mais importante, a responsabilidade e

autonomia do aluno frente às situações, pois o processo todo depende de fatores como a pré-disposição do aluno para aprender.

A Modelagem Matemática é uma metodologia que leva em conta aspectos oriundos do cotidiano e da ciência, auxiliando os educandos a compreender a realidade na qual estão inseridos, contribuindo assim para uma maior significação dos conteúdos matemáticos abordados.

Para Barbosa (2001), as atividades de Modelagem nos possibilitam garantir a presença de um modelo matemático propriamente dito na abordagem dos alunos, uma vez que por meio disto podemos explicar e enaltecer a importância da Matemática em questões sociais, pontuando seu potencial para gerar algum nível de crítica do aluno frente à realidade vivida.

Corroborando com este pensamento, Skovsmose (2001. p. 15), discute a importância da Matemática neste processo, pois para o autor:

> [...] a matemática faz uma intervenção real na realidade, não apenas no sentido de que um novo insight pode mudar as interpretações, mas também no sentido de que a matemática coloniza parte da realidade e a rearruma.

Desta forma, proporciona ao aluno momentos de questionamentos sobre sua realidade social, mas também não deixa de ser "alfabetizado matematicamente". Assim, entendemos que as atividades de Modelagem podem evitar pragmatismos e envolver os estudantes no processo, dando a oportunidade do sujeito que está em formação participar da mesma, por meio do diálogo, enaltecendo suas experiências sociais e suas concepções sobre sua própria cultura.

CONCEPÇÕES SOBRE A MODELAGEM MATEMÁTICA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Como discutido anteriormente o currículo da Educação do Campo no estado do Rio Grande do Sul prega que as escolas devem valorizar a cultura das comunidades na qual estão inseridas, adaptando a este cenário seu calendário, sua organização curricular e seus eventos durante o ano letivo.

Um dos principais pontos de destaque em nossa pesquisa, nos documentos norteadores da Educação do Campo no estado, trata da questão da adaptação das metodologias para suprir as necessidades dos alunos e de uma adaptação para a realidade escolar.

Sendo assim, destacamos a Modelagem Matemática como uma metodologia que pode auxiliar os docentes a suprir essa necessidade no ambiente escolar, pois a mesma parte de uma situação ou tema que pode ser oriundo de atividades presentes em comunidades da zona rural, como pesca, pecuária, agricultura, extrativismo, etc. valorizando os aspectos que as comunidades cultuam em seu dia a dia. A Modelagem Matemática pode propiciar uma construção de conhecimentos a partir de conhecimentos empíricos utilizados pelas comunidades.

Enfatizamos ainda que o campo pode ser visto como um "campo de possibilidades" por parte do professor, pois a Modelagem Matemática é uma metodologia utilizada para estudar situações problemas advindas do mundo real e que aborda aspectos interdisciplinares.

Esta compreensão da Modelagem Matemática sob o viés da Interdisciplinaridade se dá ao natural, isso porque durante a

aplicação da metodologia o aluno não fica preso somente a conteúdos provenientes da área da Matemática, podendo fazer uso de conhecimentos de outras áreas, que quando unidos acabam por se integrar e produzir novos conhecimentos, implicando no fato de que a Matemática pode auxiliar e se integrar com outras áreas (ALMEIDA; SILVA; VERTUAN, 2012).

Assim, concluímos que a Modelagem Matemática pode assumir mais do que o papel de uma metodologia de ensino a ser utilizada em sala de aula, pois durante o processo não se desenvolvem apenas conhecimentos científicos, e sim aspectos referentes à formação do aluno como cidadão que naquela terra vive e tira seu sustento e por meio destas atividades, passa a entender sua própria vida e sua realidade.

Na análise dos documentos constatamos que a Modelagem Matemática vai ao encontro dos propósitos que os referidos documentos pregam. Ainda, podemos ressaltar que a metodologia em questão pode ser aliada a Educação do Campo uma vez que pode ser aliada a questão da prática, a alternância entre prática e teoria, ou seja, uma Pedagogia de Alternância.

A Pedagogia da Alternância é um auxílio para atividade de Modelagem Matemática em escolas do campo, uma vez que flexibiliza o trabalho com práticas e mais, prática que envolvem contextos como a agricultura, a pecuária, a pesca etc. ou seja, temáticas que estão inclusas em diversas regiões do estado do Rio Grande do Sul.

Temáticas diversificadas podem ser ponto de partida para discussões que valorizam o campo como um espaço de possibilidades e nesse cenário de diversos enfoques

> [...] busca, nas questões presentes da vida cotidiana, temáticas a serem incorporadas ao trabalho didático. Ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual e consumo e trabalho apresentam-se como desafio, à medida que trazem situações reais para serem contextualizadas com os componentes curriculares, abrindo-se a escola para o diálogo e para o debate, permeando toda a prática educativa que envolve a relação entre educandos, educadores e comunidade escolar (VALENTINI; ROCHA, 2012, p. 05).

Estas questões se fortalecem ainda mais quando estamos pesando na organização e planejamento de ações em escolas multisseriadas, segundo dados do próprio Ministério da Educação, o Brasil conta com aproximadamente 45 mil escolas no regime de classes multisseriadas, sendo estas 42 mil localizadas na zona rural atendendo o mais diversificado público de alunos.

A adaptação do professor nestes casos é complicada, uma vez que os profissionais não recebem subsídios como materiais didáticos, formações continuadas e uma infraestrutura adequada.

Pensando neste ambiente onde há um aglomerado de alunos de diversos níveis, concordamos com Molinari (2009, p.1),

> [...] apesar de a diversidade estar presente em qualquer grupo, na escola rural ela chama muito mais a atenção por concentrar no mesmo espaço – e ao mesmo tempo – crianças de idades muito díspares, da Educação Infantil aos últimos anos do Ensino Fundamental. E, geralmente, o professor não tem um auxiliar trabalhando com ele. A responsabilização da multisseriação pelo fracasso escolar nessas turmas

> sempre aparece no discurso dos professores. Eles veem nisso um problema que prejudica principalmente o ensino dos menores – os que demandam mais atenção –, mas que também dificulta o dos maiores, que acabam não tendo tarefas ou atividades específicas que os ajudem a progredir.

Deste modo, se faz necessária uma adaptação ainda maior devido às adversidades do ambiente escolar, pois por muitas vezes a solução que o professor encontra é separar as turmas que estão concentradas em uma mesma sala de aula atendendo meia hora uma turma e no restante da aula outra turma, não se pode fazer uma divisão de conhecimentos, pois este tipo de atividade restringe o aluno na compreensão de cada argumento, de cada conteúdo.

Frente a isto, Molinari (2009), ainda afirma que os professores podem propor atividades coletivas, e que isto seria uma abordagem mais interessante a ponto de atender as necessidades dos alunos, seja qual nível for.

Logo, espera-se que os professores saibam se adaptar a todos estes aspectos de modo a transformar o ambiente da sala de aula, porém, o cenário brasileiro ainda é outro, pois segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (BRASIL), os problemas das classes multisseriadas estão exatamente na falta de amparo aos professores que lecionam nesta modalidade, uma vez que não são oferecidas capacitações e material didático adequado a esta realidade (BRASIL, 2007).

Diante disso, a Modelagem Matemática pode ser uma alternativa que se adequa as ditas "atividades coletivas" desenvolvidas nestes ambientes peculiares, visto que a mesma pode nascer de qualquer tema ou situação que o professor desejar e que os alunos têm contato ou conhecimento sobre, pois, o processo de contextualização é um dos pontos chave desta metodologia.

Assim, de forma conjunta é possível discutir, pensar e argumentar sobre um tema ou situação geradora, e a partir disto elaborar um problema com o intuito de proporcionar aos alunos o resgate de conhecimentos já estudados e um ambiente colaborativo de aprendizagem, pois alunos de níveis mais avançados podem se unir aos demais para que juntos compartilhem conceitos e conhecimento sobre o mesmo tema.

Sendo assim, a Modelagem pode ser vista como uma alternativa que foge dos padrões e que vai a contrapartida do modelo de ensino que isola em uma mesma sala "dois mundos". A sala de aula multisseriada conforme destaca Gauthier (2001)

> [...] a sala de aula é uma microssociedade onde cada um ajusta as suas crenças e os seus comportamentos em função do outro […] e os alunos não somente aprendem uns com os outros, mas sua relação com o saber será em parte determinada pela dinâmica da classe (p. 65).

Ou seja, a Modelagem Matemática pode proporcionar discussão sobre o tema em questão valorizando as crenças e concepções de cada indivíduo, uma vez que a mesma parte de situações que não são oriundas de conceitos científicos e sim culturais, enaltecendo as peculiaridades e especificidades nas quais os alunos estão inseridos.

Finalizamos salientando que este processo de inserção de novas metodologias, bem como a busca pela familiarização com a mesma é um processo que não acontece da noite para o dia, é necessário estudo, conhecimento e principalmente otimismo e disposição para mudar, e mudar não é uma tarefa fácil.

Blum (1993), ressalta que o otimismo deve ser um

sentimento que comtempla a prática do professor nos dias atuais, pois ainda temos muitos problemas relacionados à educação, mas, mesmo com as adversidades do dia a dia devemos olhar para frente, visando sempre um futuro melhor.

POSSÍVEIS APONTAMENTOS E ANÁLISES FINAIS

Após análise e discussão sobre a inclusão da Modelagem Matemática nas escolas do campo, salientamos que o currículo da Educação do Campo ainda é muito limitado, se restringindo apenas a valorização da comunidade, o que destacamos como sendo importante, mas não suficiente se for abordado de forma superficial, onde o aluno não é instigado a pensar sobre sua realidade.

Outro ponto de ressalva importante, é a organização curricular, seja em escolas multisseriadas ou de regime regular, pois muito se fala em adaptação frente às necessidades da comunidade, porém, somente em termos de calendário, de transporte e de alimentação, e em nenhum momento se discutem questões metodológicas, tampouco questões formativas para auxílio do corpo docente destas escolas.

Deste modo, apontamos como sendo importante pensar em um currículo para estas instituições que fujam do modelo curricular das escolas urbanas, pois estamos trabalhando com uma gama de diversidades, peculiaridades e especificidades de cada comunidade, e nos deparamos com problemas distintos, como a falta de materiais, a dificuldade de deslocamento dos alunos até a escola, bem como a qualidade dos transportes oferecidos, a alimentação, as questões socioeconômicas e a infraestrutura das escolas.

Pontuamos que a organização curricular de escolas do campo, para além destes aspectos, deve ainda prever proporcionar

ao estudante uma formação integral, sendo a escola uma ponte de mediação entre conhecimentos científicos e populares, admitindo a importância da cultura e da comunidade no qual a escola está inserida para o desenvolvimento de ações educacionais (FORQUIN, 1993).

Complementando esta ideia, se vê como importante a inclusão, a promoção e o desenvolvimento de práticas oriundas do meio acadêmico nestas escolas, isto, com o objetivo de auxiliar os professores que atuam nestes espaços e por vezes se sentem despreparados para abranger a questão cultural em práticas de sala de aula.

Estes conhecimentos advindos da vida no campo podem ser base para discussões pertinentes acerca da construção de materiais, cursos formativos, propostas de inserção em sala de aula, de modo que o professor venha a se sentir amparado e preparado para a implementação destas atividades em sua sala de aula.

Acreditamos que o conhecimento, o acesso e o entendimento destas questões que advém do universo acadêmico para auxiliar as práticas nas escolas podem ser vistos como uma porta para a liberdade, liberdade de pensamentos, liberdade para ousar, liberdade para desafiar o desconhecimento, o medo e os desafios fazem parte da vida do professor, porém, é quando ultrapassamos estes obstáculos que constituímos nossa identidade profissional.

Sobre a construção da identidade do professor, Monteiro (2017), aponta que um professor de escola do campo se torna efetivamente professor quando começa a lecionar no campo, quando entende o contexto, quando se aprofunda em especificidades existentes, ou seja, quando entende as diferenças dos processos de ensino e da aprendizagem em escolas do campo e escolas urbanas.

Sabemos que o sistema educacional atualmente, exige produção e eficiência das instituições de ensino e dos professores

que nestas atuam, por isso, destacamos que os professores, especialmente quando se trata de Educação do Campo, devem e precisam fazer adaptações curriculares e metodológicas visto que trabalham com um público específico.

Seguindo nesta vertente de pensamento, corroboramos com as ideias de Nahirne (2017), quando a autora aponta que estas questões ocorrem, pois, os professores ainda têm muitas dúvidas e dificuldades com relação à modalidade da Educação do Campo, e com isso acabam por excluir conteúdos e se privar da inserção de novas estratégias ou metodologias de ensino para trabalhar com os alunos, e isso tem grande impacto na qualidade da educação nestas regiões.

Ressaltamos que a Modelagem Matemática se mostra como uma alternativa viável e que vai ao encontro do que se prega nos documentos oficiais do estado do Rio Grande do Sul, porém, como toda a metodologia, a mesma precisa ser bem planejada pelo professor para que se almejem resultados satisfatórios, tanto para os alunos quanto para o professor.

Logo, destacamos que a inserção de metodologias só poderá ser realizada se os órgãos responsáveis pelas instituições oferecerem cursos de formação para professores de escolas do campo frequentemente, auxiliando, guiando e proporcionando momentos de discussão sobre a prática, sobre o ensino nestas regiões, com o intuito de valorizar o professor que enfrenta problemas diários, oportunizando acesso ao conhecimento para que esse docente tenha chance de modificar sua prática.

Por fim, concordamos com D'ambrósio (1996), quando o mesmo enfatiza que o processo de mudança e adaptação é um ato constante, assim como nenhuma teoria é final e nenhuma prática é definitiva, e não há teoria desvinculada da prática.

Ou seja, sempre é tempo de acreditar que os desafios são

possíveis de serem alcançados, o importante é acreditar, pois se vemos uma necessidade e um anseio no ambiente no qual exercemos nossa profissão diariamente devemos ser otimistas e ir em busca de alternativas para a construção de um futuro promissor.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. M. W. *et al*. **Modelagem Matemática na Educação Básica**. São Paulo: Contexto, 2012.

ALMEIDA, L. M. W; VERTUAN, R. E. "Discussão sobre 'como fazer' Modelagem Matemática em sala de aula". *In*: ALMEIDA, L. M. W. *et al*. (eds.). **Práticas de Modelagem Matemática**: Relatos de experiências e propostas pedagógicas. Londrina: Eduel, 2015.

AMBRÓSI0, U. **Da Realidade à Ação**: Reflexões sobre Educação Matemática. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.

ARROYO, M. G. *et al*. "Apresentação". *In*: ARROYO, M. G. *et al*. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2009.

BARBOSA, J. C. "Modelagem na Educação Matemática: contribuições para o debate teórico". **Anais XXIV Reunião Anual da ANPED**. Rio Janeiro: ANPED, 2001.

BLUM, W. "Applications and Modelling in mathematics teaching and mathematics education – some important aspects of practice and of research". *In*: SLOVER, C. *et al*. **Advances and Perspectives in the Teaching of Mathematical Modeling and Applications**. Yorklyn: Water Street Mathematics, 1995.

BLUM, W. “Mathematical modelling in mathematics education and instruction”. *In*: BRETEIG, T. *et al*. (eds.). **Teaching and learning mathematics in context**. Ellis Horwood Limited: Chichester, 1993.

BLUM, W.; NISS, M. “Applied mathematical problem solving, Modelling, Applications, and links to other subjects: state, trends and issues in Mathematics Instruction”. **Educational Studies in Mathematics**, vol. 22, n. 1, 1991.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 28/06/2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 30/06/2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 29/06/2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da Educação no Campo**. Brasília: INEP, 2007. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 29/06/2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Decreto nº 7352, de 4 de novembro de 2010**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 03/07/2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002**. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 30/06/2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 29/06/2022.

CALDART, R. S. "Educação do campo". *In*: CALDART, R. S. *et al*. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio / São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDEIRA, A. D. "Modelagem Matemática: um novo olhar". **ALEXANDRIA - Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, vol. 2, n. 2, 2009.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em Educação Matemática**: percursos teóricos e metodológicos. Campinas: Autores Associados, 2006.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura**: as bases epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S. "Triângulo didático-pedagógico: o triângulo que pode ser visto como um quadrado". **Revista Educação nas Ciências**, vol. 1, janeiro / junho, 2001.

GIMONET, J. C. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Rio de janeiro: Petrópolis, 2007.

HAGE, S. M. "A realidade das escolas multisseriadas frente às conquistas na legislação educacional". **Anais da XXIX Reunião Anual do ANPED: Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: desafios e compromissos manifestos**. Caxambu: UFMG, 2006.

HARGREAVES, A. **Aprendendo a mudar**: o ensino para além dos

conteúdos e da padronização. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MOLINARI, C. "Claudia Molinari defende a diversidade no avanço de classes multisseriadas" [Entrevista concedida a] Paola Gentile. **Revista Nova Escola**, janeiro, 2009.

MONTEIRO, S. A. **Identidade de professores do campo**: formação e contexto (Dissertação de Mestrado em Educação). Boa Vista: UER, 2017.

NAHIRNE, A. P. **O cotidiano de uma escola do campo e a prática social de Ensino de Matemática na concepção da comunidade escolar** (Dissertação de Mestrado em Educação). Cascavel: UNIOESTE, 2017.

PRADO, A. A. "Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo". **Estudos Sociedade e Agricultura**, n. 4, julho, 1995.

REHFELDT, M. J. H. *et al*. **"**Modelagem Matemática no Ensino Médio: uma possibilidade de aprendizagem a partir de contas de água". **REnCiMa**, vol. 9, n. 1, 2018.

RIO GRANDE DO SUL. **Constituição do Estado do Rio Grande do Sul de 1989**. Porto Alegre: Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, 1995. Disponível em: <https://www.al.rs.gov.br>. Acesso em: 30/06/2022.

SILVA, J. J. B.; SOUSA, M. L. P. "A educação no MST: um instrumento de luta revolucionária no campo". **Revista de Políticas Públicas**, vol. 22, setembro, 2018.

SKOVSMOSE, O. **Educação Matemática crítica**: a questão da democracia. Campinas: Papirus, 2001.

VALENTINI, L. M. A. B.; ROCHA, J. M. “Cortando a Cerca: uma Escola do Campo frente à Multiculturalidade Contemporânea”. **Revista Monografias Ambientais**, vol. 8, n. 8, 2012.

SOBRE OS AUTORES

SOBRE OS AUTORES

Ana Meyre de Morais é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Mestra em Ensino Universidade Federal Rural do Semi-árido (UFERSA). E-mail para contato: ameyremorais@gmail.com

Andressa Franco Vargas é mestre e doutoranda em Ensino de Ciências e Matemática no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Franciscana (UFN). E-mail para contato: andressavargas1@yahoo.com.br

Carlos Henrique Silva de Castro é graduado em Português. Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Temas de interesse na pesquisa: Educação, e, Educação do Campo. E-mail para contato: carlos.castro@ufvjm.edu.br

Débora Monteiro do Amaral é professora da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E-mail para contato: deboramdoamaral@gmail.com

Eleni Bisognin é graduada em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mestre e doutora em Matemática pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail para contato: eleni@ufn.edu.br

SOBRE OS AUTORES

Elias Márcio Tavares é tutor de pós-graduação EAD no Centro Universitário do Sul de Minas (UNIS). Especialista em Docência para o Ensino Superior pelo Centro Universitário do Sul de Minas (UNIS). E-mail para contato: eliasescritoriovirtual@gmail.com

Elói Martins Senhoras é economista, cientista político e geógrafo. Doutor em Ciências. *Post-doc* em Ciências Jurídicas. Professor da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Pesquisador do *think tank* IOLEs. E-mail para contato: eloisenhoras@gmail.com

Fabiana Lúcia Barbosa Damascena é professora da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista em Presidente Prudente (UNESP). E-mail para contato: fabianalbarbosad@gmail.com

Fausto de Melo Faria Filho é graduado em bacharelado e licenciatura em Física pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Mestre e doutor em Física pela Universidade Federal de Goiás (UFG). E-mail para contato: fausto.filho@ifgoiano.edu.br

Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho é professor da Universidade Estadual Paulista em Franca (UNESP). Pós-doutor em Psicologia da Educação e Desenvolvimento Humano pela University of Bath. E-mail para contato: tuimviotto@gmail.com

SOBRE OS AUTORES

Marcos César da Rocha Seruffo é professor da Universidade Federal do Pará (UFPA). Mestre em Ciências da Computação e doutor em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail para contato: seruffo@ufpa.br

Mateus Lorenzon é professor na rede municipal de ensino de Arroio do Meio/RS. Graduado em Pedagogia. Mestre em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES). E-mail para contato: mateusmlorenzon@gmail.com

Maurício Teixeira Mendes é doutorando em Estudos de Linguagens pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). E-mail para contato: mauricioedocampo@gmail.com

Nilson Binda é graduado em Filosofia pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Mestre em Sociologia. Doutor em Desenvolvimento Rural pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail para contato: nilson-binda@uergs.edu.br

Paulo André Ignacio Pontes é professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnológica do Pará (IFPA). Mestre e doutor em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail para contato: paulo.pontes@ifpa.edu.br

SOBRE OS AUTORES

Paulo Augusto Tamanini é graduado em Licenciatura em História pelo Centro Universitário Claretiano (CLARETIANO). Mestre e doutor em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail para contato: paulo@tamanini.com.br

Priscila de Fátima Savedra da Cruz é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Especialista em Educação Especial pela Faculdade São Luís (FESL). E-mail para contato: priscilasavedra@gmail.com

Rogério José Schuck é coordenador da Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES). Mestre e doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). E-mail para contato: rogerios@univates.br

Vinícius Almeida Louredo Gonçalves é especialista pelo programa de Formação de Professores e Práticas Educativas do Instituto Federal Goiano (IFG). E-mail para contato: viniciuslouredo1806@gmail.com

NORMAS DE PUBLICAÇÃO

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

A editora IOLE recebe propostas de livros autorais ou de coletânea a serem publicados em fluxo contínuo em qualquer período do ano. O prazo de avaliação por pares dos manuscritos é de 7 dias. O prazo de publicação é de 60 dias após o envio do manuscrito.

O texto que for submetido para avaliação deverá ter uma extensão de no mínimo de 50 laudas. O texto deverá estar obrigatoriamente em espaçamento simples, letra Times New Roman e tamanho de fonte 12. Todo o texto deve seguir as normas da ABNT.

Os elementos pré-textuais como dedicatória e agradecimento não devem constar no livro. Os elementos pós-textuais como biografia do autor de até 10 linhas e referências bibliográficas são obrigatórios. As imagens e figuras deverão ser apresentadas dentro do corpo do texto.

A submissão do texto deverá ser realizada em um único arquivo por meio do envio online de arquivo documento em Word. O autor / organizador / autores /organizadores devem encaminhar o manuscrito diretamente pelo sistema da editora IOLE: http://ioles.com.br/editora

Copyright © Editora IOLE
2022

CONTATO

EDITORA IOLE

Caixa Postal 253. Praça do Centro Cívico

Boa Vista, RR - Brasil

CEP: 69.301-970

@ http://ioles.com.br/editora

+ 55 (95) 981235533

eloisenhoras@gmail.com

Copyright © Editora IOLE
2022