

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

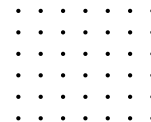
Curso de Aperfeiçoamento



ESCOLA DA TERRA - SERGIPE
MEC/UFS/SEDUC/SEMEDs

Edição

2023-2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Valter Joviniano de Santana Filho
Reitor

Rosalvo Ferreira Santos
Vice Reitor

Sueli Maria da Silva Pereira
Pró-reitora de Extensão

Paulo Sérgio Silva Santos
Departamento de Educação de Itabaiana

Maria José Nascimento Soares
Departamento de Educação de São Cristóvão

Marilene Santos
Coordenação Geral Escola da Terra - Sergipe

Coordenação do Programa Escola da Terra Sergipe - UFS

Delma Barros Filho
Joelma Carvalho Vilar
Lívia Jéssica Messias de Almeida
Maria Jeane dos Santos Alves
Marilene Santos (Coordenação Geral)
Tereza Simone Santos de Carvalho

Coordenação do Programa Escola da Terra - SEDUC/NECAN

Flávia Cristina Santos

Organização, Revisão e Diagramação do Caderno

Delma Barros Filho
Joelma Carvalho Vilar
Lívia Jéssica Messias de Almeida

Professoras Formadoras

Edinéia Tavares Lopes
Josefa Lisboa
Laiany Rose Souza Santos
Maria Batista Lima
Maria Jeane Alves

Informações sobre o Caderno de Estudos

APRESENTAÇÃO.....	03
ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS.....	04

I

MÓDULO - Planejamento e ação docente nas escolas do campo e quilombolas

- *Leitura Deleite* - "Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade"- bell hooks06
- *Música Raiz* - "Reis do Agronegócio" - Chico César.....07
- *Leitura Básica* - "Educação do campo e diversidade"08
- *Vídeo Inspiração* - "Guerras do Brasil - Episódio 1: As guerras da conquista".....20
- *Para refletir*.....21

II

MÓDULO - Fundamentos, Princípios e Concepções Pedagógicas da Educação do Campo

- *Leitura Deleite* - "Canção óbvia" - Paulo Freire.....22
- *Música Raiz* - "Sêmen" - Mestre Ambrósio.....24
- *Leitura Básica* - "Educação do campo"- Roseli Caldart.....25
- *Vídeo Inspiração* - "Agricultura Tamanho Família".....33
- *Para refletir*.....34

III

MÓDULO - Meio Ambiente e Educação do Campo

- *Leitura Deleite* - "Fábula da água e da galinha" - Leonardo Boff.....35
- *Música Raiz* - "Floriô" - Zé Pinto.....37
- *Vídeo Inspiração* - "Armas não atiram"37
- *Leitura Básica* - "Território Camponês" - Bernardo Fernandes38
- *Leitura Básica* - "Escola do campo" - Mônica Molina e Laís Sá43
- *Para refletir*.....50

IV

MÓDULO - O ensino multisseriado nas escolas do campo e quilombolas

- *Leitura Deleite* - "O pássaro engaiolado" - Rubem Alves.....51
- *Música Raiz* - "Canção Terra" - Pedro Munhoz.....53
- *Vídeo Inspiração* - "Educação e Diversidade".....53
- *Leitura Básica* - "Atuação em classes multisseriadas em uma escola do campo e a parceria comunitária" - Andrieli Santin, Cristina Fujinaga e Elaine Oliveira54
- *Para refletir*.....67

V

MÓDULO - Etnografando e Transformando a realidade Metodologias de Ensino de Ciências Naturais e Exatas aplicadas à Educação do Campo e Quilombola

- *Leitura Deleite* - "Para os que virão" - Thiago de Mello.....68
- *Música Raiz* - "Banho de Quilombo" - Jacque Barroso.....70
- *Vídeo Inspiração* - "Tenho 18 anos e sou negra só há três".....71
- *Leitura Básica* - "Cultura popular e Educação Popular: expressões da proposta freireana para um sistema de educação" - Carlos Brandão e Maurício Fagundes71
- *Para refletir*.....86
- *Leitura Básica* - "Abordagem Temática: natureza dos temas em Freire e no enfoque CTS".....87



Nosso caderno é interativo!

Para dinamizar ainda mais os seus estudos, nós disponibilizamos materiais que possuem o código QR Code. Trata-se de um código que permite acessar conteúdos interativos relacionados ao tema que você está estudando. Para utilizar esta ferramenta, acesse as lojas de aplicativos e baixe um leitor de QR Code ou aponte a câmera do seu *smartphone* para o código. Depois, é só aproveitar mais esta facilidade para aprimorar seus estudos.

Apresentação

Os Departamentos de Educação da Universidade Federal de Sergipe – UFS/DED (Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos) e UFS/DEDI (Campus Universitário Prof. Alberto Carvalho), em parceria com o Ministério da Educação - MEC/SEMESP e a Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura - SEDUC/NECAN realizam, em sua terceira edição, o Curso de Aperfeiçoamento Escola da Terra Sergipe - 2023. Esta ação conjunta se integra ao esforço nacional de construção de uma política pública de Educação do Campo que respeita a diversidade étnica, cultural, ambiental e produtiva dos diversos povos do campo, dando uma valiosa contribuição política e pedagógica para a formação continuada de 160 profissionais da educação que atuam em classes multisseriadas no campo e em escolas de comunidades quilombolas no estado.

Entendemos que o Curso de Aperfeiçoamento Escola da Terra-Sergipe tem como função principal chamar a atenção para a tarefa histórica que as escolas do campo têm nas comunidades onde estão inseridas, especialmente no interesse de fortalecer as práticas específicas desses contextos e contribuir para organizar condições adequadas para o exercício da docência que ali se estabelece. Em nossa compreensão, as escolas do campo hoje podem colocar em prática uma pedagogia que respeite e valorize o campo e sua diversidade, com suas diferenças socioculturais e territoriais que se manifestam nos modos de vida e existência das pessoas e comunidades.

Sendo assim, o Curso de Aperfeiçoamento Escola da Terra-Sergipe é um espaço no qual os (as) educadores (as) são convidados (as) a refletir sobre sua escola, a problematizar e intervir nas questões cotidianas que dizem respeito às escolas do campo, em um clima acolhedor e respeitoso, mediado pelos saberes acadêmicos das ciências da educação em diálogo com os saberes da “experiência” dos sujeitos educativos.

Para esta importante tarefa, a equipe de coordenação e de formação do curso elaborou o material pedagógico Caderno Escola da Terra Sergipe – 2023 que contempla questões referentes à realidade educacional contemporânea, aos conhecimentos formativos em relação à práxis docente - em uma perspectiva crítica e dialética - e às temáticas que tratam especificamente de elementos circundantes às lutas e conquistas da Educação do Campo e Quilombola.

Módulos do Caderno

MÓDULO I - Planejamento e ação docente nas escolas do campo e quilombolas

MÓDULO II - Fundamentos, princípios e concepções pedagógicas da Educação do Campo

MÓDULO III - Meio ambiente e Educação do Campo

MÓDULO IV - O ensino multisseriado nas escolas do campo e quilombolas

MÓDULO V - Etnografando e transformando a realidade/Metodologias de Ensino de Ciências Naturais e Exatas aplicadas à Educação do Campo e Quilombola

O Caderno Escola da Terra Sergipe - 2023 é rico por sua diversidade, profundidade e atualidade temática, mas não tem, contudo, a pretensão de esgotar os conteúdos presentes nos módulos. Cada módulo está dividido em seções:

Este é o momento de fazer a leitura de um pequeno texto, de natureza provocativa e acolhedora, que estimule a vontade de estudar o tema proposto no módulo. Os textos são inspiradores e com certeza provocam boas reflexões que aguçam o interesse de estudar e de mergulhar na temática do módulo.



Para acompanhar a leitura de cada módulo nós indicamos a escuta de algumas canções relacionadas aos temas, através do *link* de acesso. As músicas selecionadas abordam narrativas referentes às questões da Educação do Campo, do ensino multisseriado e das relações étnico-raciais. A seleção prestigia os cantautores ligados aos movimentos sociais e às culturas tradicionais. De fato, as músicas trazem potentes reflexões acerca de temas tão desvalorizados socialmente e despertam ainda mais nossa capacidade interpretativa e crítica.



Aqui se encontram os textos que tratam mais diretamente dos assuntos correspondentes a cada módulo. Os materiais não obedecem a uma sequência hierárquica, eles estão dispostos de modo a dialogarem entre si, produzindo um melhor entendimento dos temas de cada módulo. Estes textos serão desenvolvidos com mais vagar pelas professoras da Equipe de Formação da Universidade que através do uso de outros recursos e técnicas pedagógicas desenvolverão, no Tempo Universidade, o aprofundamento necessário para a ampliação do conhecimento.



Este momento é destinado à leitura fílmica de temas relacionados aos módulos. Os vídeos são pequenos e fortes, trazem as narrativas de vida profissional e pessoal de pessoas que, assim como nós, acreditam e trabalham por uma sociedade justa e democrática. Por certo, trazer essas narrativas para perto de nós nos fortalece e anima à tarefa educativa a que estamos incumbidos de realizar nas escolas.



Professor(a), você pode escolher por onde deseja iniciar suas leituras: pode começar com os vídeos, ou se quiser pode iniciar com a escuta de uma boa e bela música. Fique à vontade, “a casa é sua”. Sugerimos apenas que leia os módulos do Caderno antes de nossos encontros presenciais, a fim de tornarmos frutíferos e alvissareiros os momentos pedagógicos do curso. Desejamos uma boa leitura!

Planejamento e ação docente nas escolas do campo e quilombolas

Este módulo trata das questões ligadas ao planejamento e à ação docente nas escolas do campo e quilombolas, com o intuito de estabelecer uma base comum para as demais discussões que serão abordadas no Curso de Aperfeiçoamento Escola da Terra. A intenção central que guiou sua elaboração foi promover discussões em torno dos temas da organização curricular, do trabalho pedagógico e dos nexos entre sala de aula, escola e comunidade, além do exercício através de oficinas de planejamento didático.

Temas do módulo

- Organização curricular da Educação do Campo;
- Organização do trabalho pedagógico em sala de aula e na comunidade;
- A relação escola-comunidade: a realidade do campo;
- Oficinas de planejamento didático.



hooks, bell. Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

“Quando entrei na faculdade, o pensamento de Freire me deu o apoio de que eu precisava para desafiar o sistema da ‘educação bancária’, a abordagem baseada na noção de que tudo o que os alunos precisam fazer é consumir a informação dada por um professor e ser capazes de memorizá-las e armazená-las. Desde o começo, foi a insistência de Freire na educação como prática da liberdade que me encorajou a criar estratégias para o que ele chama de ‘conscientização’ em sala de aula. Traduzindo esse termo como consciência e engajamento críticos, entrei nas salas de aula convicta de que tanto eu quanto todos os alunos tínhamos de ser participantes ativos, não consumidores passivos. A educação como prática da liberdade era continuamente solapada por professores ativamente hostis à noção de participação dos alunos. A obra de Freire afirmava que a educação só pode ser libertadora quando todos tomam posse do conhecimento como se este fosse uma plantação em que todos temos de trabalhar” (HOOKS, 2013, p. 26).



Reis do Agronegócio – Chico César

Ó donos do agrobis, ó reis do agronegócio
 Ó produtores de alimentos com veneno
 Vocês que aumentam todo ano sua posse
 E que poluem cada palmo de terreno
 E que possuem cada qual um latifúndio
 E que destratam e destroem o ambiente
 De cada mente de vocês olhei no fundo
 E vi o quanto cada um, no fundo, mente
 [...]
 É o pequeno produtor que nos provê
 E os seus deputados não protegem, como dizem
 Outra mentira de vocês, pinóquios véios
 E vocês já viram como tá o seu nariz, hem?
 [...]
 Vocês se elegem e legislam, feito cínicos
 Em causa própria ou de empresa coligada
 O frigo, a multi de transgene e agentes químicos
 Que bancam cada deputado da bancada
 [...]
 Vocês que enxotam o que luta por justiça
 Vocês que oprimem quem produz e que preserva
 Vocês que pilham, assediam e cobiçam
 A terra indígena, o quilombo e a reserva
 Vocês que podam e que fodem e que ferram
 Quem represente pela frente uma barreira



Seja o posseiro, o seringueiro ou o sem-terra

O extrativista, o ambientalista ou a freira
 [...]

Eu vejo a liberdade dada aos que se põem
 Além da lei, na lista do trabalho escravo
 E a anistia concedida aos que destroem
 O verde, a vida, sem morrer com um centavo

Com dor eu vejo cenas de horror tão fortes

Tal como eu vejo com amor a fonte linda
 E além do monte um pôr do sol, porque
 Por sorte vocês não destruíram o horizonte ainda

[...]

Provoca aborto e suicídio o inseticida
 Mas na mansão o fato não sensibiliza
 Vocês já não tão nem aí com aquelas vidas

Vejam como é que o ogrobis desumaniza
 [...]

O que será que os seus filhos acharão
 De vocês diante de um legado tão nefasto?

Vocês que fazem das fazendas, hoje
 Um grande deserto verde só de soja, de cana ou de pasto?

Pelos milhares que ontem foram e amanhã serão

Mortos pelo grão-negócio de vocês
 Pelos milhares dessas vítimas de câncer
 De fome e sede, e fogo e bala, e de AVCs
 [...]

Que eu me alegraria, se afinal, morresse
 Esse sistema que nos causa tanto trauma.



Escaneie aqui
 para assistir ao clipe
 da música!

EDUCAÇÃO DO CAMPO E DIVERSIDADE

Ilma Ferreira Machado

Resumo

Neste texto, discute-se que a educação do campo, historicamente desprezada pelas políticas públicas, é uma das dimensões da diversidade sociocultural de nosso país que não pode mais ser negada. Os programas emergenciais e as políticas compensatórias de outrora, pensadas por agentes externos, centradas no aspecto econômico-produtivo e referenciadas em um padrão de cultura urbana, retratam a perspectiva de tratamento utilitarista e discriminatório dado ao campo. Essas políticas tentaram, dessa forma, silenciar a diversidade sociocultural do campo e a potencialidade criadora de seus sujeitos. Contra essa prática, emergem os movimentos sociais, procurando evidenciar a importância do protagonismo e da autonomia dos sujeitos do campo na construção de projetos político-sociais e pedagógicos que contemplem as especificidades desse contexto, possibilitando articular, em uma dimensão de totalidade, saber local e saber universal e, ao mesmo tempo, buscando superar a polarização campo-cidade.

Introdução

Todos iguais... Tão desiguais!

*Há palavras que nunca são ditas
Há muitas vozes repetindo a mesma frase:
Ninguém = ninguém
Me espanta que tanta gente minta
(descaradamente) a mesma mentira
São todos iguais
E tão desiguais
uns mais iguais que os outros...*
Humberto Gessinger

Nos últimos tempos, temos presenciado no Brasil inúmeras discussões sobre a diversidade aliada à luta pela ampliação das políticas de inclusão social. Apesar dos intensos debates e dos avanços obtidos, esta é uma discussão ainda polêmica. Assim, mais do que cerrar posição sobre esse assunto, gostaria de trazer à tona algumas questões que me inquietam, externando meu ponto de vista a partir das categorias de análise que elegi.

A polissemia de conceitos aponta para diferentes visões sobre a diversidade, as quais conduzem a diferentes práticas. O discurso liberal aborda a diversidade como afirmação da desigualdade e discriminação, pois, ao admitir a diferença, o faz em uma condição na qual o diferente é visto como sinônimo de "inferior" e "menos capaz", a quem corresponderia, portanto, menos direitos e menos investimentos ou apenas o



suficiente para que se produza uma distribuição “equitativa” dos bens culturais e financeiros, evitando-se, dessa forma, um desequilíbrio nas relações sociais, que poderia colocar em risco a “harmonia” social. Outra corrente forte de pensamento – quase senso comum – cingiu um conceito de diversidade como aceitação (tácita) das diferenças entre as pessoas e contextos, em um apelo, quase piegas, à necessidade de respeito e solidariedade ao próximo. Essa segunda perspectiva, embora se contraponha à primeira, é um tanto limitada, uma vez que exclui a possibilidade de análise em uma dimensão política e de conjunto, ocultando os conflitos decorrentes do enfrentamento das diversidades. Algumas vezes, essa situação contribui para a configuração de uma pseudocompreensão da diversidade, fazendo com que as pessoas, veladamente, defendam uma única forma de ser e agir, coerente com seu modo de vida – dado como o mais correto.

Nesse debate, sobram, também, alguns questionamentos e confusões sobre em que consiste a diversidade e como interpretá-la.

Como entender a diversidade num plano social que coloca a igualdade para todos como um princípio basilar da sociedade dita democrática?

Como entender a igualdade num contexto em que todos são iguais, mas, muitas vezes, “uns são mais iguais que os outros” (como apregoa o grupo Engenheiros do Hawaii)? Essa situação caracteriza uma igualdade falseada e ilusória., se todos são iguais, como admitir a existência da diferença e a diversidade?

É necessário considerar que, embora todas as pessoas sejam membros de uma mesma sociedade, portanto, teoricamente, portadoras dos mesmos direitos, há especificidades entre elas que precisam ser observadas para que de fato se caracterize o tratamento igualitário, superando-se os limites físicos, culturais ou econômicos que se interpõem a elas e que as colocam à margem ou as excluem do processo de aquisição dos bens culturais e econômicos da sociedade.

Talvez aqui caiba fazer uma associação com a análise estabelecida por Lukács (1970) em relação ao particular e ao universal, quando afirma que o particular não é, em uma visão direta e estreita, apenas uma parte ou um pedaço do universal, pois tanto o universal contém elementos e fragmentos do particular, quanto o contrário é verdadeiro. Há, portanto, entre universal e particular uma relação

Referência Complementar que pode te ajudar!

DE LIMA, Maria Aire; COSTA, Frederico Jorge Ferreira; PEREIRA, Karla Raphaella Costa. **Educação do campo, organização escolar e currículo:** um olhar sobre a singularidade do campo brasileiro. *Revista e-Curriculum*. São Paulo, v.15, n.4, p. 1127 – 1151 out./dez.2017



Escaneie aqui para ter acesso ao texto!

dialética de interpenetração de fatores, porém, o universal configura-se como uma rica manifestação de fatores multidimensionais de uma dada realidade.

Isto posto, é possível afirmar que não há antagonismo entre diversidade e igualdade, e sim algumas contradições que precisam ser exploradas no sentido de redimensionar a visão sobre esse tema. E é com base nesse entendimento, inicialmente explicitado, que abordo, a seguir, sobre a educação do campo uma condição na qual o diferente é visto como sinônimo de “inferior” e “menos capaz”, a quem corresponderia, portanto, menos direitos e menos investimentos ou apenas o suficiente para que se produza uma distribuição “equitativa” dos bens culturais e financeiros, evitando-se, dessa forma, um desequilíbrio nas relações sociais, que poderia colocar em risco a “harmonia” social. Outra corrente forte de pensamento – quase senso comum – cingiu um conceito de diversidade como aceitação (tácita) das diferenças entre as pessoas e contextos, em um apelo, quase piegas, à necessidade de respeito e solidariedade ao próximo. Essa segunda perspectiva, embora se contraponha à primeira, é um tanto limitada, uma vez que exclui a possibilidade de análise em uma dimensão política e de conjunto, ocultando os conflitos decorrentes do enfrentamento das diversidades. Algumas vezes, essa situação contribui para a configuração de uma pseudocompreensão da diversidade, fazendo com que as pessoas, veladamente, defendam uma única forma de ser e agir, coerente com seu modo de vida – dado como o mais correto.

Nesse debate, sobram, também, alguns questionamentos e confusões sobre em que consiste a diversidade e como interpretá-la. Como entender a diversidade num plano social que coloca a igualdade para todos como um princípio basilar da sociedade dita democrática?

Como entender a igualdade num contexto em que todos são iguais, mas, muitas vezes, “uns são mais iguais que os outros” (como apregoa o grupo Engenheiros do Hawaii)? Essa situação caracteriza uma igualdade falseada e ilusória.

E, se todos são iguais, como admitir a existência da diferença e a diversidade?

É necessário considerar que, embora todas as pessoas sejam membros de uma mesma sociedade, portanto, teoricamente, portadoras dos mesmos direitos, há especificidades entre elas que precisam ser observadas para que de fato se caracterize o tratamento igualitário, superando-se os limites físicos, culturais ou econômicos que se interpõem a elas e que as colocam à margem ou as excluem do processo de aquisição dos bens culturais e econômicos da sociedade.

Talvez aqui caiba fazer uma associação com a análise estabelecida por Luckács (1970) em relação ao particular e ao universal, quando afirma que o particular não é, em uma visão direta e estreita, apenas uma parte ou um pedaço do universal, pois tanto o universal contém elementos e fragmentos do particular, quanto o contrário é verdadeiro. Há, portanto, entre universal e particular uma relação dialética de interpenetração de fatores, porém, o universal configura-se como uma rica manifestação de fatores multidimensionais de uma dada realidade.

Isto posto, é possível afirmar que não há antagonismo entre diversidade e igualdade, e sim algumas contradições que precisam ser exploradas no sentido de redimensionar a visão sobre esse tema. E é com base nesse entendimento, inicialmente explicitado, que abordo, a seguir, sobre a educação do campo.

Um campo de diversidades

A partir de 2003, a educação do campo passa a integrar a Secretaria de Alfabetização e Diversidade (Secad), vinculada ao Ministério da Educação, com a constituição de uma coordenadoria responsável pela articulação das demandas educacionais do campo na esfera do governo federal, com desdobramentos para as esferas estaduais e municipais. Mas por que considerar a educação do campo como uma dimensão da diversidade sociocultural e econômica de nosso país? Como forma de tentar “responder” a essa indagação, apresento alguns dados do Ministério da Educação (MEC) e do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP) (BRASIL, 2006) dando conta de que:

- ◆ de acordo com o PNAD/IBGE de 2004, 29% da população adulta analfabeta vive no campo, e 10%, na cidade; na Região Nordeste, este índice é de 37,7%, enquanto na Região Sul é de 10,4%;
- ◆ de acordo com o censo dos profissionais do magistério da Educação Básica, realizado em 2003, existem 354.316 educadores do campo, o que representa 15% dos educadores em exercício em nosso país e são, em sua maioria, os menos remunerados e menos quali-ficados;
- ◆ os educadores do campo, atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, recebem, em média, R\$ 452,00, ao passo que, na cidade, a média salarial para essa mesma categoria é de R\$ 766,00 (que também, é baixa);
- ◆ apenas 21% dos professores das escolas do campo possuem formação superior, ao passo que, na cidade, esse índice é de 56%; 72% das crianças do campo estão em atraso escolar; na cidade, esse percentual é de 50%;
- ◆ as escolas do campo funcionam em prédios precários e, muitas vezes, improvisados; as escolas multisseriadas e unidocentes, além da precariedade da estrutura física, enfrentam a sobrecarga de trabalho e a alta rotatividade dos professores;
- ◆ são raras as escolas que possuem biblioteca e laboratórios, e o transporte escolar, em grande parte delas, é inadequado. Com base nestes e em outros dados, podemos constatar que há um desprezo histórico com a educação do

Referência Complementar que
pode te ajudar!

ARRUTI, José Maurício.
**Conceitos, normas e
números: uma introdução à
educação escolar
quilombola.** Revista
Contemporânea de
Educação, v. 12, n. 23, 2017.



Escaneie aqui
para ter acesso
ao texto!



campo do Brasil. Apesar das características marcadamente agrárias de nosso país, ela surge tardiamente e não institucionalizada pelo Estado (BRASIL, 2006). Dos anos 1930 aos anos 1960, a educação do campo constou de políticas compensatórias e programas emergenciais (CALAZANS, 1993), descontextualizados e descontínuos feitos para a população do campo, sem a sua participação e opinião. Nessa prática, estava implícito o predomínio de uma visão urbana de mundo e o princípio da negação do campo como espaço de vida, assim como a previsão do fim do campo. No entanto, tal previsão não se confirmou, porque, conforme dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)/ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2004, 17% da população brasileira – correspondendo a 30,8 milhões de pessoas – vive no campo, praticando basicamente a agricultura familiar. Em comparação com a década de 80, que contava com 32% da população brasileira vivendo no campo, esse índice é baixo, porém, se formos considerar o avanço vertiginoso do processo de industrialização, é um índice considerável e, ao mesmo, desafiador, pelo fato de o Brasil apresentar uma grande concentração de terras e intensos conflitos agrários. Cabe destacar que cerca de 80% da produção de alimentos de nosso país advém das pequenas propriedades, da agricultura familiar ou camponesa. Esse dado reforça, ainda mais, a importância do campo na constituição socioeconômica de nosso país. A concepção do campo como sendo apenas um espaço de produção agrícola e a falta de políticas públicas para esse espaço social propiciaram a perpetuação, ao longo dos tempos, do quadro de precariedade das escolas e a marginalização da educação do campo, que geralmente é associada à falta de qualidade e a um “saber menor”, menos exigente e rigoroso. Um tipo de educação “suficiente”, nessa concepção, para atender os “matutos”, cujo meio social lhes cobra pouco mais que o domínio das primeiras letras, mesmo que, hoje, a tecnologia já se faça presente no campo e que a interface campo-cidade seja uma realidade. O final da década de 1970 marca o começo da reação dos movimentos sociais contra a situação de marginalização e exploração dos trabalhadores brasileiros, enfim, a luta pela democratização de nossa sociedade. Os anos 1980 foram de intensa movimentação política pelo fim da ditadura militar, pelo direito ao voto e pela escolha dos dirigentes políticos do País, pela estabilidade no emprego e melhoria das condições de trabalho, pela democratização de acesso e melhoria da escola pública. Nesse processo, destaca-se a promulgação da Constituição Brasileira, em 1988, e a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996; os movimentos sociais do campo retomam suas lutas, deflagrando diversos movimentos contestatórios e reivindicativos país afora, tendo como mote a reforma agrária.

Em 1988, é constituída a Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, com a participação do Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST), da Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (Unesco), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), universidades e outras entidades populares, que teve o importante papel de fomentar discussões e de sistematizar propostas de políticas educacionais para o campo.



Leitura Básica

E, em 2002, por força de toda essa mobilização, é aprovada pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica a Resolução no 01, ("Diretrizes nacionais por uma educação básica nas escolas do campo"), caracterizando-se como um forte instrumento de fortalecimento da educação do campo. De acordo com essa Resolução, constituem pressupostos básicos da educação do campo: respeito à identidade e diversidade sociocultural, desconstrução da visão do sujeito do campo como "caipira" e "atrasado", articulação entre educação e desenvolvimento sustentável, autonomia e protagonismo dos sujeitos do campo, educação como princípio de formação humana e de inclusão social. Nessa linha, a educação é entendida como um processo amplo, permanente e não restrito ao ensino. Para constituir-se verdadeiramente como um processo de formação humana, na acepção ditada por Marx e Engels (1978), cabe pensar a educação em uma perspectiva integral, que alie as dimensões técnicas, culturais e políticas. Mas como trabalhar essa diversidade e assegurar que ela seja observada nos processos e práticas das escolas do campo, que abrange camponeses, ribeirinhos, quilombolas, entre outros, com culturas e organizações sociais e políticas diferenciadas? Penso que o enfrentamento dessa questão envolve estratégias tais como:

- ◆ rechaçar a mera transposição de propostas pedagógicas das escolas urbanas para as escolas do campo e, o que talvez seja mais grave, o aligeiramento ou superficialização do conhecimento veiculado por essas propostas, o que penaliza duplamente as crianças e os jovens do campo. Coloca-se como primordial, então, a construção de propostas pedagógicas que valorizem os diversos saberes dos sujeitos que vivem no campo, contudo, sem secundarizar o conhecimento científico e a cultura universal, que são fatores essenciais para a ampla formação dos sujeitos. Nesse processo, é fundamental incorporar a agroecologia como um novo conceito de vida, implicando não apenas uma produção mais saudável, livre de agrotóxicos, como também, a discussão sobre soberania alimentar e manejo sustentável do solo e dos recursos naturais. Tais questões não se colocam apenas no plano técnico, mas fundamentalmente no plano das decisões políticas sobre o tipo de sociedade que queremos construir e sobre tipo de relações humanas que devem pautá-la;

- ◆ organizar propostas pedagógicas que integrem desenvolvimento humano e tecnológico, que procurem superar a dicotomia urbano-rural, o que pressupõe uma mudança curricular e na organização do trabalho pedagógico, prevendo-se a diversificação dos espaços de aprendizagem e a realização da avaliação formativa. A aula como um dos espaços pedagógicos necessita ser redimensionada, suprimindo-se as tarefas meramente técnicas e rotineiras, que parecem ter como única finalidade "preencher o tempo" ou manter as crianças ocupadas, e substituindo-as por tarefas e atividades consistentemente programadas e com finalidades claramente evidenciadas, que correspondam ao projeto de formação integral do sujeito;

- ◆ conceber teoria e prática como dimensões inseparáveis do processo pedagógico; a teoria é imprescindível para o entendimento das questões de nossa atualidade, que não podem ficar fora da organização curricular da escola do campo, assim como a



articulação entre educação e trabalho, uma vez que é pelo trabalho, e pelas relações sociais que dele se depreendem, que os homens formulam suas concepções de vida, criam seus instrumentos de sobrevivência e desenvolvimento, constituem sua cultura, enfim, hominizam-se (LUKÁCS, 1981). O conhecimento está intimamente ligado às tramas e relações do mundo do trabalho (PISTRAK, 2002), não podendo, portanto, ser abordado alheio a esse processo, sob pena de se revelar demasiadamente fragmentado e superficializado. O ensino deve abranger tanto a formação intelectual quanto a tecnológica e ser coerente com o método dialético de interpretação da realidade. Nessa perspectiva, conforme Machado (2003), as atividades escolares consistirão no estudo do trabalho humano e na participação dos estudantes nas diversas formas de trabalho; o trabalho humano se apresenta, assim, como um elemento integrante da relação escola-realidade, e o objetivo da escola não é apenas instruir, mas sim transformar o conhecimento em concepções ativas, implicando o domínio das ciências, ou seja, do método científico, o que pode ser essencialmente atingido via trabalho (PISTRAK, 2002);

◆ priorizar a gestão democrática como forma de eliminar a centralização das decisões escolares nas secretarias de educação ou assessorias pedagógicas dos municípios ou dos Estados. A gestão democrática constitui mecanismo valiosíssimo de participação e de construção da autonomia nas escolas do campo, uma vez que coloca para estudantes, educadores e direção a possibilidade de fazer escolhas a partir de um pôr teleológico, ou seja, de discutir e definir o que se entende ser melhor e mais compatível com o projeto educativo e com as condições de funcionamento da escola e, principalmente, a possibilidade de exercício de trabalho coletivo, no qual as decisões a serem tomadas refletirão sempre, e necessariamente, o pensamento de várias pessoas, e não de uma apenas. Algumas mudanças têm que ser incorporadas ao contexto social em que se situam as escolas do campo para que as ações escolares tenham ressonância e sejam validadas pelos grupos sociais no sentido da interiorização de novos valores e práticas. É nesse espaço educativo maior que as diversidades se manifestam e são, muitas vezes, sufocadas. Cabe, pois, à escola alimentar esse debate, tendo, porém, o cuidado de respeitar as concepções de mundo e os tempos de aprendizado das pessoas, estabelecendo o diálogo, justamente, a partir das diferenças de concepções e dos dissensos, nem sempre fáceis de serem encarados pelos sujeitos. Ao abordar a temática da diversidade, procuro ficar atenta às críticas de alguns teóricos, a exemplo de Duarte (2008), quanto à negatividade implícita nas “pedagogias relativistas”, as quais, em nome da valorização do saber popular, redundariam no relativismo cultural que, ao invés de produzir ganhos significativos para os estudantes, os filhos de trabalhadores, poderia acarretar enormes perdas e até mesmo o esvaziamento do currículo escolar.

“A gestão democrática constitui mecanismo valiosíssimo de participação e de construção da autonomia nas escolas do campo [...]”

Acesse os marcos
normativos da Educação do
Campo!

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



Escaneie aqui

Não é difícil perceber que o relativismo cultural incide diretamente sobre o currículo escolar, acarretando, no limite, sua total fragmentação e até mesmo sua insolvência. Como definir conteúdos que devam ser ensinados a todas as crianças se o critério de relevância ou até mesmo de veracidade dos conhecimentos é a cultura específica à qual pertence o indivíduo? Como definir-se um currículo comum a todos se não existe uma cultura comum a todos? Se existem milhares de culturas particulares, existirão milhares de currículos, ou o currículo escolar é dissolvido e em seu lugar é colocado um suposto diálogo entre as culturas nas quais estão inseridos os alunos? E o que define qual é a cultura de cada aluno: etnia, classe social, gênero, idade, local onde mora, os meios de comunicação, os estilos musicais, as religiões, as atividades de lazer, o esporte preferido? O relativismo, tanto em seu aspecto epistemológico como no cultural, leva a uma ausência de referências para a definição do que ensinar na escola às novas gerações. (DUARTE, 2008, p. 4).

Parece pertinente esclarecer que entendo que não há como subtrair a discussão sobre diversidade da questão político-social mais ampla, bem como das relações entre capital e trabalho, que engendram uma multiplicidade de fatores, conformando a dinâmica das relações estabelecidas entre os sujeitos em diversos espaços, do familiar e mais privado ao social e mais coletivo. Nesse sentido, a diversidade deve ser concebida como luta pelo direito de ser e como movimento de resistência às tentativas de homogeneização e enquadramento sociocultural de sujeitos tão diferentes, do ponto de vista da origem familiar e do capital cultural (BOURDIEU, 1998), e do ponto de vista econômico, que situa os sujeitos em determinada classe social, conforme seu capital econômico. As relações entre capital cultural e poder econômico foram exaustivamente apontadas por Bourdieu, que procurou evidenciar que aqueles que detêm menor poder econômico são detentores, também, de menor capital cultural, e que esta é uma desigualdade que a escola tende a reforçar, quando deveria contribuir para minimizar.

“[...] a diversidade deve ser concebida como luta pelo direito de ser e como movimento de resistência às tentativas de homogeneização e enquadramento sociocultural de sujeitos tão diferentes [...]”

Referência complementar que pode te ajudar!

LOPES, Edineia Tavares;
SANTOS, A. S. A. ; LIMA, M. B. ;
FRANÇA, Evanilson Tavares.

(F)atos de resistência: fórum de Educação Escolar Quilombola de Sergipe e os projetos político pedagógicos das escolas quilombolas.

Revista ABPN, v. 13, p. 84-106, 2021.



Escaneie aqui
para ter acesso
ao texto!

Se a ação indireta da escola (produtora dessa disposição geral diante de todo tipo de bem cultural que define a atitude “cultura”) é determinante, a ação direta, sob a forma do ensino artístico ou dos diferentes tipos de incitação à prática (visitas organizadas, etc.), permanece fraca: deixando de dar a todos, através de uma educação metódica, aquilo que alguns devem ao seu meio familiar, a escola sanciona, portanto, aquelas desigualdades que somente ela poderia reduzir. Com efeito, somente uma instituição cuja função específica fosse transmitir ao maior número possível de pessoas, pelo aprendizado e pelo exercício, as atitudes e as aptidões que fazem o homem “culto” poderia compensar (pelo menos parcialmente) as desvantagens daqueles que não encontram em seu meio familiar a incitação à prática cultural. (BOURDIEU, 1998, p. 61).

Com base nos antecedentes históricos da educação do campo e nas ideias formuladas por Bourdieu (1998) e Freitas (1995), penso que não é exagero afirmar que, no campo, há uma maior discrepância de capital cultural em relação ao contexto urbano, uma vez que os camponeses tradicionalmente foram alijados do acesso aos bens culturais da humanidade, constituído pela cultura erudita, e ao conhecimento sistematizado veiculado pela escola. Tais fatores contribuíram para promover a formação de um baixo capital cultural. Contudo, isso não significa desacreditar os camponeses e considerá-los menos capazes ou desprovidos de sabedoria e de cultura. Significa, sim, que há uma desigualdade no ponto de partida que precisa ser reconhecida. Nesse sentido, cabe registrar essas diferenças e desigualdades, e visualizar formas de superá-las. A diversidade se coloca, então, no contexto da discussão sobre as desigualdade e marginalização daqueles que, historicamente, foram excluídos da sociedade. Ao invés de olharmos para os sujeitos desses contextos e para os movimentos sociais e afirmativos como algo exótico ou bizarro, talvez devêssemos tomá-los como possibilidades de mudança e melhoria social, de que tanto falamos e defendemos. Isso porque, no processo de reafirmação de suas singularidades (e das diversidades), é possível iniciarmos um movimento de contraposição ao domínio eurocentrista estabelecido até então, no sentido de fazer chegar a esses excluídos os direitos que lhes foram negados pela ausência de políticas públicas que contemplassem suas especificidades. Falar em especificidades é discutir, de certa forma, o espaço geopolítico, falar da reterritorialização do poder e do conhecimento a partir do local, do regional ou da realidade mais próxima dos sujeitos.

No processo de globalização, entendido como uma nova forma de reordenamento do capital mundial (IANNI, 1997), estabelece-se uma relação contraditória entre local e



universal, pois, ao mesmo tempo em que se observa a transnacionalização do capital e da divisão do trabalho, com a defesa dos fins das fronteiras entre os países e com o enfraquecimento do Estado-nação, registra-se, também, um forte estímulo à constituição das forças locais. Do ponto de vista do capital, esse estímulo se constitui uma estratégia de escamotear o processo de concentração de capital e de agregar forças dos “pequenos”, mesmo porque não é possível conter todas as iniciativas brotadas nesse contexto. Apesar dessas marcantes contradições, o fortalecimento da cultura e da economia local pode revelar-se um poderoso instrumento de mudanças e de afirmação de uma nova ordem social. Contudo, isso não pode se dar com base em uma atitude romântica e ingênua de pensar que tudo se esgota/resolve em âmbito local, perdendo-se a dimensão do universal, do global.



Ouçá agora o podcast
“EDUCAST 04 – Aborda o
curso de Educação do
Campo”



Escaneie aqui

É natural, porém, que a eleição do lugar ou da região e seus traços significativos como portadores de sentido e, portanto, como objetos de pesquisa tenham que ser inevitavelmente uma definição política. Os que estão nos grandes centros urbanos e de pesquisa, que sempre foram regiões mais assistidas, notadamente no que concerne aos recursos, sempre vão relutar em fazer esse reconhecimento. Afinal, a região é objeto de luta, também, entre os cientistas, como pontua o sociólogo francês Pierre Bourdieu. O discurso sobre a região faz parte das classificações ou das “[...] lutas pelo monopólio de fazer ver e fazer crer, de dar a conhecer e de fazer reconhecer, de impor a definição legítima das divisões do mundo social e, por este meio, de fazer e desfazer os grupos” (PESSOA, 2007, p. 6).

Portanto, para além das paixões regionalistas e da incondicional defesa do saber popular, a diversidade deve ser entendida como o reconhecimento histórico, cultural e sociopolítico das diferenças, contra as tentativas de homogeneização de ideias e sujeitos. Nesse sentido, a educação do campo se coloca na perspectiva de direito à vida e à cidadania plena, na perspectiva de aprender a “soletrar a liberdade na cartilha do a, b, c”, conforme diz uma das músicas do MST, cantada por Beth Carvalho. Um dos principais objetivos que estão colocados no âmbito dessa luta é a valorização do campo como um rico espaço social e econômico, como espaço de vida e de manifestação cultural diversa, em contraposição à ideia, bastante difundida no Brasil, do campo como símbolo do atraso e da ignorância. Com base nessa concepção, cabe pensar o campo em uma dimensão coletiva e solidária que propicie o fortalecimento do sentimento identitário entre os povos do campo e destes com a classe trabalhadora, e a constituição de um novo modelo social em que todos os trabalhadores se apropriem dos meios de produção e que estabeleçam entre si relações horizontalizadas

e coletivistas, invertendo a lógica da exploração do homem sobre o homem. É nessa perspectiva que têm se colocado os movimentos sociais no campo, que, embora apresentem questões pontuais, postulam mudanças macroestruturais, defendendo uma vida digna para todos que vivem no campo e do campo, entendendo que essa luta não tem fronteiras, inclui todos os trabalhadores, englobando, portanto, campo e cidade, que, diferentemente da visão de outrora, expressam relação de complementaridade, uma vez que ambos carregam traços um do outro. Nada disso é tranquilo, livre de conflitos, muito pelo contrário, é prenhe de contradições, tais como as descritas por Ianni (1997) em relação ao processo de globalização.



Ouçá agora o podcast
"Educação do Campo,
Movimentos Sociais e
Formação Docente. Parte
01".



Escaneie aqui

Globalização rima com integração e homogeneização, da mesma forma que com diferenciação e fragmentação. A sociedade global está sendo tecida por relações, processos e estruturas de dominação e apropriação, integração e antagonismo, soberania e hegemonia. Trata-se de uma configuração histórica problemática, atravessada pelo desenvolvimento desigual, combinado e contraditório. As mesmas relações e forças que promovem a integração suscitam o antagonismo, já que elas sempre deparam diversidades, alteridades, desigualdades, tensões e contradições [...] A mesma globalização alimenta a diversidade de perspectivas, a multiplicidade dos modos de ser, a convergência e a divergência, a integração e a diferenciação; com a ressalva fundamental de que todas as peculiaridades são levadas a recriar-se no espelho desse horizonte, no contraponto das relações, processos e estruturas que configuram a globalização. (IANNI, 1997, p. 32).

Na esteira desse movimento de valorização da diversidade, coloca-se a possibilidade de afirmação de uma educação crítica e emancipatória, bem como de construção de outra forma de escola (VINCENT, 2001) em contraposição à escola fechada em si mesma e excludente. Excludente porque nega as possibilidades de permanência dos sujeitos em seu interior, e porque lhes nega o acesso ao conhecimento científico em sua inteireza e consistência, restando-lhes muitas vezes alimentar-se das migalhas de conhecimento ditadas pelo livro didático ou pelas apostilas.

A superação desse quadro, além de uma infraestrutura apropriada à escola do campo, exige uma política de formação inicial e continuada coerente com uma concepção de educação crítica, pois é o professor quem, em última instância, implementa os princípios dessa nova forma escola a ser constituída, e é sabido que a formação precária, aliada aos baixos salários, à sobrecarga de trabalho e à alta rotatividade dos

professores, contribui para o baixo desempenho dos alunos e até mesmo para afastá-los da escola. Assim, cabe pensar em uma formação profissional que, além das disciplinas clássicas, contemple o estudo e a reflexão sobre a realidade do campo, com suas especificidades sobre época (calendário) de plantio e colheita, atividades das quais as crianças e suas famílias se ocupam. É importante analisar, portanto, as formas de trabalho e as manifestações religiosas e culturais, enfim, as relações sociais que se desdobram nesse contexto e que, em grande medida, repercutem sobre a vida na escola e sobre a educação. Para mim, a grande contribuição que as discussões sobre diversidade têm trazido é chamar nossa atenção à pulsante e caleidoscópica realidade do mundo de sujeitos coletivos, com as singularidades que carregam e que os fazem unos e ao mesmo tempo universais, o que nos desafia e instiga a criar formas de agir capazes de resguardar essa diversidade, tanto no plano das relações pessoais quanto no plano das relações sociopolíticas e de caráter institucional. E isso significa mexer nos valores, na cultura dos sujeitos e nas relações sociais de trabalho para gestar um novo projeto de sociedade que tenha por princípio a humanização dessas relações, e o fim da exploração e da alienação.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio M. (Org.). Escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº. 01 de 3 de abril de 2002. Câmara de Educação Básica. Institui diretrizes operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. Brasília, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais. Panorama da educação do campo. Brasília, 2006.
- CALAZANS, Maria J. C. Para compreender a educação do Estado no meio rural – traços de uma trajetória. In: TERRIEN, Jacques; DAMASCENO; Maria N. (Org.). Educação e escola no campo. Campinas: Papirus, 1993. p. 15-42.
- DUARTE, Newton. Pela superação do esfacelamento do currículo realizado pelas pedagogias relativistas: texto apresentado no IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares, realizado na Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, setembro de 2008. Mimeografado.
- FREITAS, Luiz. C. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. Campinas: Papirus, 1995.
- IANNI, Octávio. A era do globalismo. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.
- LUKÁCS, George. Introdução a uma estética marxista. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970. _____. O trabalho: por uma ontologia do ser social. Alagoas: Universidade Federal de Alagoas, 1981.

MACHADO, Ilma F. A organização do trabalho pedagógico em uma escola do MST e a perspectiva de formação omnilateral. 2003. 307 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Crítica da educação e do ensino. São Paulo: Moraes, 1978. PESSOA, Jadir. Lugar e pessoa na cultura popular. In: GRANDO, Beleni S. (Org.). Corpo, educação e cultura: tradições e saberes da cultura matogrossense. Cáceres: Editora Unemat, 2007.

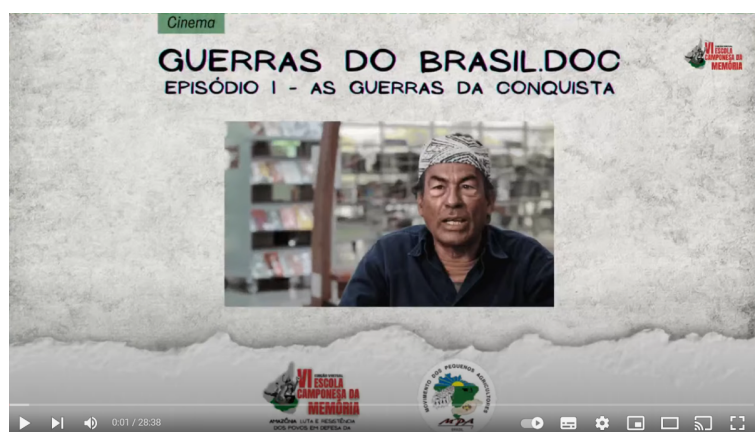
PISTRAK. Moisei. Fundamentos da escola do trabalho. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

VINCENT, Guy. Sobre a história e a teoria da forma escolar. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-48, jan./jun. 2000.



GUERRAS DO BRASIL - Episódio 1: As guerras da conquista

Informações: “Racismo fundiário: negros são maioria no campo, mas têm menos terras do que brancos. O fim da escravidão deixou a população negra sem qualquer direito, mesmo para quem recebeu algum terreno. 'Foram perdendo os seus territórios, mas, ainda assim, não deixaram de existir', resume o autor do premiado livro 'Torto Arado'; assista por Anaísa Catucci e Vivian Souza.



Escaneie aqui
para assistir ao vídeo!

Para refletir...

1- De acordo com o texto “Educação do campo e diversidade”, de Ilma Machado, como podemos trabalhar a diversidade do campo nos processos e práticas das escolas do campo assegurando as culturas e organizações sociais e políticas diferenciadas?

2- A partir do vídeo indicado, “Guerras do Brasil”, como você entende o conceito de racismo fundiário?

3- A partir da audição do *podcast* indicado, “Educação do Campo, movimentos sociais e formação docente”, aponte os principais desafios da formação docente na implementação do currículo da Educação do Campo nas escolas.

Fundamentos, Princípios e Concepções Pedagógicas da Educação do Campo

Este módulo introduz as discussões teóricas a respeito da Educação do Campo que serão abordadas no Curso de Aperfeiçoamento Escola da Terra. A intencionalidade central é construir um panorama político, histórico, econômico e cultural dessa educação, estabelecendo relações teóricas com as questões étnico-raciais no contexto da educação do campo e da educação quilombola.

Temas do módulo

- O campo brasileiro: características sociais, políticas, econômicas e culturais das populações do campo;
- Movimentos Sociais e Educação do Campo;
- O currículo para as escolas do campo e quilombolas: concepções e práticas;
- Fundamentos da Educação inclusiva nas escolas do campo e quilombolas;
- Educação e práticas pedagógicas: projetos de intervenção local com ênfase na prática pedagógica.



Canção Óbvia Paulo Freire (Brasil 1921-1997)

Escolhi a sombra desta árvore para
repousar do muito que farei,
enquanto esperarei por ti.
Quem espera na pura espera vive um tempo de espera vã.
Por isto, enquanto te espero
trabalharei os campos e conversarei com os homens.
Suarei meu corpo, que o sol queimará,
minhas mãos ficarão calejadas,
meus pés aprenderão o mistério dos caminhos,
meus ouvidos ouvirão mais,
meus olhos verão o que antes não viam,
enquanto esperarei por ti.
Não te esperarei na pura espera
porque o meu tempo de espera é



um tempo de quefazer.

Desconfiarei daqueles que virão dizer-me

em voz baixa e precavidos:

É perigoso agir

É perigoso falar

É perigoso andar

É perigoso esperar, na forma em que esperas,
porque esses recusam a alegria de tua chegada.

Desconfiarei também daqueles que virão dizer-me,
com palavras fáceis, que já chegaste,
porque esses, ao anunciar-te ingenuamente,
antes te denunciavam.

Estarei preparando a tua chegada como o jardineiro
prepara o jardim
para a rosa que se abrirá na primavera.

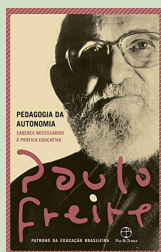
Canção Óbvia foi escrita em Genève, em março de 1971 In: Freire, P. Pedagogia da Indignação. São Paulo: UNESP, 2000.



Assista agora a Entrevista na Escola Viva com o educador e filósofo brasileiro Paulo Freire. Um acervo da TV Cultura. Programa Produzido em 1993.



Escaneie aqui



Baixe aqui o livro "Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa" de Paulo Freire. Outras obras estão disponíveis no site do Instituto Paulo Freire.
<<http://biblioteca.paulofreire.org/>>



Escaneie aqui



Ouçá agora o podcast "Educação Contextualizada: diálogos e saberes partilhados entre a universidade e os povos do campo".



Escaneie aqui



Sêmem – Mestre Ambrósio

Nos antigos rincões da mata virgem
Foi um sêmen plantado com meu nome
E a raiz de tão dura ninguém come
Porque nela plantei a minha origem
Quem tentar chegar perto tem vertigem
Ensinar o caminho, eu não sei
Das mil vezes que por lá eu passei
Nunca pude guardar o seu desenho
Como posso saber de onde eu venho
Se a semente profunda eu não toquei



Esse longo caminho que eu traço
Muda constantemente de feição
Eu não posso saber que direção
Tem o rumo que firmo no espaço
Tem momentos que eu sinto que desfaço
O castelo que eu mesmo levantei
O importante é que nunca esquecerei
Que encontrar o caminho é meu empenho
Como posso saber de onde eu venho
Se a semente profunda eu não toquei



Como posso saber a minha idade
Se meu tempo passado eu não conheço
Como posso me ver desde o começo
Se a lembrança não tem capacidade
Se não olho pra trás com claridade
Um futuro obscuro aguardarei
Mas aquela semente que sonhei
É a chave do tesouro que eu tenho
Como posso saber de onde eu venho
Se a semente profunda eu não toquei
Tantos povos se cruzam nessa terra
Que o mais puro padrão é o mestiço
Deixe o mundo rodar que dá é nisso
A roleta dos genes nunca erra
Nasce tanto galego em pé-de-serra
E por isso eu jamais estranharei
Sertanejo com olhos de nissei

Cantador com suingue caribenho
Como posso saber de onde eu venho
Se a semente profunda eu não toquei
Como posso pensar ser brasileiro
E enxergar minha própria diferença
Se olhando ao redor vejo a imensa
Semelhança ligando o mundo inteiro
Como posso saber quem vem primeiro
Se o começo eu jamais alcançarei
Tantos povos no mundo e eu não sei
Qual a força que move o meu engenho
Como posso saber de onde eu venho
Se a semente profunda eu não toquei
Como posso saber de onde eu venho
Se a semente profunda eu não toquei
Como posso saber de onde eu venho
Se a semente profunda eu não toquei
Como posso saber de onde eu venho
Se a semente profunda eu não toquei
Se a semente profunda eu não toquei...
E eu, não sei o que fazer nessa situação
Se a semente profunda eu não toquei
E eu, não sei o que fazer nessa situação
Meu pé (se a semente profunda eu não
toquei)

Meu pé não pisa o chão
Se a semente profunda eu não toquei
E eu, não sei o que fazer nessa situação
Se a semente profunda eu não toquei
E eu, não sei o que fazer nessa situação
Meu pé (se a semente profunda eu não
toquei)

Meu pé não pisa o chão



Escaneie aqui
para ouvir a música!

CALDART, Roseli. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs). **Dicionário da educação do campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão popular, 2012.

EDUCAÇÃO DO CAMPO

Roseli Salete Caldart

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana.

Como conceito em construção, a Educação do Campo, sem se descolar do movimento específico da realidade que a produziu, já pode configurar-se como uma categoria de análise da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo, mesmo as que se desenvolvem em outros lugares e com outras denominações. E, como análise, é também compreensão da realidade por vir, a partir de possibilidades ainda não desenvolvidas historicamente, mas indicadas por seus sujeitos ou pelas transformações em curso em algumas práticas educativas concretas e na forma de construir políticas de educação.

Segundo Williams, “sempre é difícil datar uma experiência datando um conceito, porém, quando aparece uma palavra – seja uma nova ou um novo sentido de uma palavra já existente –, alcança-se uma etapa específica, a mais próxima possível de uma consciência de mudança” (Williams, 2003, p. 80). Este texto pretende tratar das principais características da prática social que vem produzindo o conceito de Educação do Campo, do tipo de “consciência de mudança” que ele materializa ou projeta, e de que relações fundamentais constituem seu breve percurso histórico.

O protagonismo dos movimentos sociais camponeses no batismo originário da Educação do Campo nos ajuda a puxar o fio de alguns nexos estruturantes desta “experiência”, e, portanto, nos ajuda na compreensão do que essencialmente ela é e na “consciência de mudança” que assinala e projeta para além dela mesma.

O surgimento da expressão “Educação do Campo” pode ser datado. Nasceu primeiro como Educação Básica do Campo no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho de 1998. Passou a ser chamada Educação do Campo a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004.

As discussões de preparação da I Conferência iniciaram-se em agosto de 1997, logo após o I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera), realizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em julho daquele ano, evento em que algumas entidades² desafiaram o MST a levantar uma discussão mais ampla sobre a educação no meio rural brasileiro.

No mesmo bojo de desafios, surgiu o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), instituído pelo governo federal em 16 de abril de 1998 e que ainda hoje está em vigência, mesmo que sob fortes tensões.

Nas discussões de preparação do documento base da I Conferência, concluído em maio de 1998 e debatido nos encontros estaduais que antecederam o evento nacional, estão os argumentos do batismo do que representaria um contraponto de forma e conteúdo ao que no Brasil se denomina Educação Rural:

Referência Complementar
que pode te ajudar!

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.



Escaneie aqui
para ter acesso ao texto!

Utilizar-se-á a expressão campo, e não a mais usual, meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas, quando se discutir a educação do campo, se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. Embora com essa preocupação mais ampla, há uma preocupação especial com o resgate do conceito de camponês. Um conceito histórico e político. (Kolling, Nery e Molina, 1999, p. 26)

O argumento para mudar o termo Educação Básica do Campo para Educação do Campo aparece nos debates de 2002, realizados no contexto da aprovação do parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 36/2001, relativo às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2001) e com a marca de ampliação dos movimentos camponeses e sindicais envolvidos nessa luta:

“[...] quando se discutir a educação do campo, se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo[...].”

Temos uma preocupação prioritária com a escolarização da população do campo. Mas, para nós, a educação compreende todos os processos sociais de formação das pessoas como sujeitos de seu próprio destino. Nesse sentido, educação tem relação com cultura, com valores, com jeito de produzir, com formação para o trabalho e para a participação social. (Kolling, Cerioli e Caldart, 2002, p. 19).

E, no plano da luta por escolas, afirmou-se ali que o direito à educação compreende da educação infantil à universidade (ibid., p. 34).

O esforço feito no momento de constituição da Educação do Campo, e que se estende até hoje, foi de partir das lutas pela transformação da realidade educacional específica das áreas de Reforma Agrária, protagonizadas naquele período especialmente pelo MST, para lutas mais amplas pela educação do conjunto dos trabalhadores do campo. Para isso, era preciso articular experiências históricas de luta e resistência, como as das escolas família agrícola, do Movimento de Educação de Base (MEB), das organizações indígenas e quilombolas, do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), de organizações sindicais, de diferentes comunidades e escolas rurais, fortalecendo-se a compreensão de que a questão da educação não se resolve por si mesma e nem apenas no âmbito local: não é por acaso que são os mesmos trabalhadores que estão lutando por terra, trabalho e território os que organizam esta luta por educação. Também não é por acaso que se entra no debate sobre política pública.

A realidade que produz a Educação do Campo não é nova, mas ela inaugura uma forma de fazer seu enfrentamento. Ao afirmar a luta por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo o direito à educação, especialmente à escola, e a uma educação que seja no e do campo, os movimentos sociais interrogam a sociedade brasileira: por que em nossa formação social os camponeses não precisam ter acesso à escola e a propalada universalização da educação básica não inclui os trabalhadores do campo?

Uma interrogação que remete à outra: por que em nosso país foi possível, afinal, constituir diferentes mecanismos para impedir a universalização da educação escolar básica, mesmo pensada dentro dos parâmetros das relações sociais capitalistas (Frigotto, 2010, p. 29)? O que no período inicial destes debates não estava tão evidente como hoje é que o quadro em que esta nova/velha luta se inseria era o de transição de modelos econômicos que implicava um rearranjo do papel da agricultura na economia brasileira. Durante a I Conferência Nacional, houve um debate acalorado pela reentrada do campo na agenda nacional, o que acabou acontecendo na década seguinte, mas não pelo polo do trabalho, e sim, pelo polo do capital, materializado no que se passou a denominar Agronegócio, promovendo uma marginalização ainda maior da agricultura camponesa e da Reforma Agrária, ou seja, das questões e dos sujeitos originários do movimento por uma Educação do Campo.



A II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em julho de 2004, com mais de mil participantes representando diferentes organizações sociais e também escolas de comunidades camponesas, demarcou a ampliação dos sujeitos dessa luta. Foram 39 entidades, incluindo representantes de órgãos de governo, organizações não governamentais, organizações sindicais de trabalhadores rurais e de professores, além dos movimentos sociais camponeses, que assinaram a declaração final da conferência. Foi também nesse momento que aconteceu uma explicitação mais forte do contraponto de projetos de campo, distinguindo posições entre as entidades de apoio e entre as próprias organizações de trabalhadores que passaram a integrar a Articulação Nacional por uma Educação do Campo.

O lema formulado na II Conferência Nacional, “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado!”, expressou o entendimento comum possível naquele momento: a luta pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação é específica, necessária e justa, deve se dar no âmbito do espaço público, e o Estado deve ser pressionado para formular políticas que a garantam massivamente, levando à universalização real e não apenas princípio abstrato. Em meio aos debates, às vezes acirrados, ficou reafirmada a posição originária de vínculo da Educação do Campo com o polo do trabalho, o que significa assumir o confronto de projetos, e desde os interesses da agricultura camponesa.

De 2004 até hoje, as práticas de educação do campo têm se movido pelas contradições do quadro atual, às vezes mais, às vezes menos conflituoso, das relações imbricadas entre campo, educação e políticas públicas. Houve avanços e recuos na disputa do espaço público e da direção político-pedagógica de práticas e programas, assim como na atuação das diferentes organizações de trabalhadores, conforme o cenário das lutas mais amplas e da correlação de forças de cada momento.

O enfrentamento das políticas neoliberais para a educação e para a agricultura continua como desafio de sobrevivência. Em 2010, foi criado o Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec), no esforço de retomar a atuação articulada de diferentes movimentos sociais, organizações sindicais e outras instituições, com destaque agora para uma participação mais ampliada de universidades e institutos federais de educação. Em seu documento de criação, o Fonec toma posição contra o fechamento e pela construção de novas escolas no campo, assumindo o compromisso coletivo de contraponto ao agronegócio e de combate à criminalização dos movimentos sociais (Fórum Nacional de Educação do Campo, 2010, p. 3). Integra esse momento político a conquista de um decreto da Presidência da República que dispôs sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Brasil, 2010), entendido pelas organizações do fórum como mais uma ferramenta na pressão para que a situação educacional dos trabalhadores do campo efetivamente se altere.

As tensões sobre configurar a Educação do Campo na agenda da ordem ou da contraordem aumentam na proporção em que as contradições sociais envolvidas na sua origem e no seu destino se explicitam com maior força na realidade brasileira. Lutar por políticas públicas parece ser agenda da “ordem”, mas, em uma sociedade de



classes como a nossa, quando são políticas pressionadas pelo polo do trabalho, acabam confrontando a lógica de mercado, que precisa ser hegemônica em todas as esferas da vida social para garantir o livre desenvolvimento do capital. O Estado não pode negar o princípio (republicano) da universalização do direito à educação, mas, na prática, não consegue operar a sua realização sem que se disputem, por exemplo, os fundos públicos canalizados para a reprodução do capital, o que, no caso do campo, significa, hoje especialmente, fundos para o avanço do agronegócio, inclusive em suas práticas de Educação corporativa.

Pela lógica do modelo dominante, é a educação rural e não a Educação do Campo, que deve retornar à agenda do Estado, reciclada pelas novas demandas de preparação de mão de obra para os processos de modernização e expansão das relações capitalistas na agricultura, demandas que não necessitam de um sistema público de educação no campo. Porém, isso é confrontado pela pressão articulada que movimentos de trabalhadores camponeses continuam a fazer a partir de outras demandas e na direção de outro projeto.

Entretanto, como defender a educação dos camponeses sem confrontar a lógica da agricultura capitalista que prevê sua eliminação social e mesmo física? Como pensar em políticas de educação no campo ao mesmo tempo em que se projeta um campo com cada vez menos gente? E ainda, como admitir como sujeitos propositores de políticas públicas movimentos sociais criminalizados pelo mesmo Estado que deve instituir essas políticas?

Ainda que a Educação do Campo se mantenha no estrito espaço da luta por políticas públicas, suas relações constitutivas a vinculam estruturalmente ao movimento das contradições do âmbito da Questão agrária, de projetos de agricultura ou de produção no campo, de matriz tecnológica, de organização do trabalho no campo e na cidade... E as disputas se acirram ou se expõem ainda mais quando se adentra o debate de conteúdo da política, chegando ao terreno dos objetivos e da concepção de educação, de campo, de sociedade, de humanidade.

A explicitação do confronto principal em que se move a educação do campo fortalece aos poucos a compreensão de que, embora sejam muitos e diversos os seus sujeitos, é o camponês o sujeito coletivo que hoje identifica, na sua especificidade, o polo da contradição assumida. Vivendo sob o capitalismo, os camponeses confrontam sua lógica fundamental com a da exploração do trabalho pelo capital, resistindo em um modo distinto de produzir, de organizar a vida social e de se relacionar com a natureza (ver Agricultura camponesa).

A Educação do Campo, como prática social ainda em processo de constituição histórica, tem algumas características que podem ser destacadas para identificar, em síntese, sua novidade ou a “consciência de mudança” que seu nome expressa:

- Constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não a qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome. A Educação do Campo não é para nem apenas com, mas sim, dos camponeses, expressão legítima de uma pedagogia do oprimido.



- Assume a dimensão de pressão coletiva por políticas públicas mais abrangentes ou mesmo de embate entre diferentes lógicas de formulação e de implementação da política educacional brasileira. Faz isso sem deixar de ser luta pelo acesso à educação em cada local ou situação particular dos grupos sociais que a compõem, materialidade que permite a consciência coletiva do direito e a compreensão das razões sociais que o impedem.
- Combina luta pela educação com luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território. Por isso, sua relação de origem com os movimentos sociais de trabalhadores. Na lógica de seus sujeitos e suas relações, uma política de Educação do Campo nunca será somente de educação em si mesma e nem de educação escolar, embora se organize em torno dela.
- Defende a especificidade dessa luta e das práticas que ela gera, mas não em caráter particularista, porque as questões que coloca à sociedade a propósito das necessidades particulares de seus sujeitos não se resolvem fora do terreno das contradições sociais mais amplas que as produzem, contradições que, por sua vez, a análise e a atuação específicas ajudam a melhor compreender e enfrentar. E isso se refere tanto ao debate da educação quanto ao contraponto de lógicas de produção da vida, de modo de vida.
- Suas práticas reconhecem e buscam trabalhar com a riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos: formas de trabalho, raízes e produções culturais, formas de luta, de resistência, de organização, de compreensão política, de modo de vida. Mas seu percurso assume a tensão de reafirmar, no diverso que é patrimônio da humanidade que se almeja a unidade no confronto principal e na identidade de classe que objetiva superar, no campo e na cidade, as relações sociais capitalistas.
- A Educação do Campo não nasceu como teoria educacional. Suas primeiras questões foram práticas. Seus desafios atuais continuam sendo práticos, não se resolvendo no plano apenas da disputa teórica. Contudo, exatamente porque trata de práticas e de lutas contra-hegemônicas, ela exige teoria, e exige cada vez maior rigor de análise da realidade concreta, perspectiva de práxis. Nos combates que lhe têm constituído, a Educação do Campo reafirma e revigora uma concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto histórico, às lutas e à construção social e humana de longo prazo. Faz isso ao se mover pelas necessidades formativas de uma classe portadora de futuro.
- Seus sujeitos têm exercitado o direito de pensar a pedagogia desde a sua realidade específica, mas não visando somente a si mesmos: a totalidade lhes importa, e é mais ampla do que a pedagogia.
- A escola tem sido objeto central das lutas e reflexões pedagógicas da Educação do Campo pelo que representa no desafio de formação dos trabalhadores, como mediação fundamental, hoje, na apropriação e produção do conhecimento que lhes é necessário, mas também pelas relações sociais perversas que sua ausência no campo reflete e sua conquista confronta.
- A Educação do Campo, principalmente como prática dos movimentos sociais camponeses, busca conjugar a luta pelo acesso à educação pública com a luta contra a



tutela política e pedagógica do Estado (reafirma em nosso tempo que não deve ser o Estado o educador do povo).

- Os educadores são considerados sujeitos fundamentais da formulação pedagógica e das transformações da escola. Lutas e práticas da Educação do Campo têm defendido a valorização do seu trabalho e uma formação específica nessa perspectiva. Estas características definem o que é/pode ser a Educação do Campo, uma prática social que não se compreende em si mesma e nem apenas a partir das questões da educação, expondo e confrontando as contradições sociais que a produzem. E são estas mesmas características que também podem configurá-la como categoria de análise das práticas por ela inspiradas ou de outras práticas que não atendem por esse nome nem dialogam com essa experiência concreta. A tríade campo-educação- política pública pode orientar perguntas importantes sobre a realidade educacional da população trabalhadora do campo onde quer que ela esteja.

Como referência de futuro à educação dos trabalhadores, a Educação do Campo recoloca desde sua luta específica a questão sempre adiada na história brasileira da efetiva universalização do direito à educação, tensionando na esfera da política formas e conteúdos de ações do Estado nessa direção. E se buscar confrontar a lógica que impede os trabalhadores de ter acesso pleno à educação básica não é ainda a “revolução brasileira”, na prática, a superação do capitalismo não se realizará sem passar por este confronto e sua solução.

No plano da práxis pedagógica, a Educação do Campo projeta futuro quando recupera o vínculo essencial entre formação humana e produção material da existência, quando concebe a intencionalidade educativa na direção de novos padrões de relações sociais, pelos vínculos com novas formas de produção, com o trabalho associado livre, com outros valores e compromissos políticos, com lutas sociais que enfrentam as contradições envolvidas nesses processos. E sua contribuição original pode vir exatamente de ter de pensar estes vínculos a partir de uma realidade específica: a relação com a produção na especificidade da agricultura camponesa, da agroecologia; o trabalho coletivo, na forma de cooperação agrícola, em áreas de Reforma Agrária, na luta pela desconcentração das terras e contra o valor absoluto da propriedade privada e a desigualdade social que lhe corresponde. Vida humana misturada com terra, com soberana produção de alimentos saudáveis, com relações de respeito à natureza, de não exploração entre gerações, entre homens e mulheres, entre etnias. Ciência, tecnologia, cultura, arte potencializadas como ferramentas de superação da alienação do trabalho e na perspectiva de um desenvolvimento humano omnilateral. Algo disso já vem sendo experimentado em determinados espaços de resistência e relativa autonomia de movimentos sociais ou de comunidades camponesas, mas talvez possa vir a ser “universalizado” em uma “república do trabalho”.

E o modo de fazer a luta pela escola tem desafiado os camponeses a ocupá-la também nessa perspectiva, como sujeitos, humanos, sociais, coletivos, com a vida real e por inteiro, trazendo as contradições sociais, as potencialidades e os conflitos humanos para dentro do processo pedagógico, requerendo uma concepção de conhecimento e

de estudo que trabalhe com essa vida concreta.

Isso tem exigido e permitido transformações na forma da escola, cuja função social originária prevê apartar os educandos da vida, muito mais do que fazer da vida seu princípio educativo. Acontecem hoje no âmbito da Educação do Campo experimentos pedagógicos importantes na direção de uma escola mais próxima dos desafios de construção da sociedade dos trabalhadores.

Para saber mais

Arroyo, M. G.; Caldart, R. S.; Molina, M. C. (org.). *Por uma educação do campo*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

Brasil. Presidência da República. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010: *dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera*. Diário Oficial da União, Brasília, 5 nov. 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Parecer CNB/CEB nº 36/2001: *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Brasília: CNE, 4 de dezembro de 2001.

Caldart, R. S. Sobre educação do campo. In: Santos, C. A. (org.). *Educação do campo: campo – políticas públicas – educação*. Brasília: Incra/MDA, 2008. p. 67-86.

_____. *Educação do campo: notas para uma análise de percurso*. Trabalho, Educação e Saúde, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar.-jun. 2009. Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec). Carta de criação do Fórum Nacional de Educação do Campo. Brasília: Fonec, agosto de 2010.

Frigotto, G. *Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma*. In: Munarim, A. et al. (org.). *Educação do campo: reflexões e perspectivas*. Florianópolis: Insular, 2010. p. 19-46.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Censo agropecuário 2006*. Rio de Janeiro: IBGE, 2009. Kolling, E. J.; Nery, I.; Molina, M. C. *Por uma educação básica do campo (memória)*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 1999.

_____; Cerioli, P. R.; Caldart, R. S. (org.). *Educação do campo: identidade e políticas públicas*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

Molina, M. C. (org.). *Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: MDA, 2006. Munarim, A. et al. (org.). *Educação do campo: reflexões e perspectivas*. Florianópolis: Insular, 2010. Williams, R. *La larga revolución*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.

“[...]Os educadores são considerados sujeitos fundamentais da formulação pedagógica e das transformações da escola.[...]”



Agricultura Tamanho Família (2014)

Informações: Agricultura Tamanho Família revela que o agronegócio não é a única modalidade de produção existente no campo, nem é o mais importante para o abastecimento interno e a garantia da segurança e soberania alimentar do povo brasileiro. Dos quase 5 milhões de estabelecimentos rurais, 4,5 milhões pertencem ao formato da agricultura familiar, que utiliza estratégias de produção que respeitam o meio ambiente e produzem a maior parte do alimento que chega à mesa dos brasileiros.

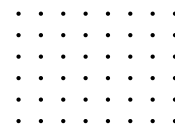
O filme mostra as diversas formas de agricultura familiar e o quanto ela cria e impulsiona a cultura, a produção, as relações sociais e os afetos no interior brasileiro. A agricultura familiar é a afirmação da vida no campo não como um negócio, mas uma forma de se relacionar com o mundo. Ao lado de O Veneno está na Mesa I e II, o filme forma a “Trilogia da Terra”, que defende um projeto de desenvolvimento rural sustentável e solidário, baseado no fortalecimento da agricultura familiar e na democratização do acesso à terra.

Ficha Técnica Direção: Silvio Tendler; Diretor Assistente: Luis Carlos Alencar ;Produção Executiva: Ana Rosa Tendler; Argumento: Zaré A. B. Soares; Narração: Augusto Madeira; Assistente de Direção: Kaio Almeida; Direção de Fotografia: Xeno Veloso; Fotografia Adicional: Jurandir Costa, Fábio Fantauzzi; Animação e Videografismo: Renato Vilarouca, Rico Vilarouca; Produção: Isabela Souza, Maycon Almeida; Edição: Sil Azevedo Finalização: Sil Azevedo, Isac Maia; Mixagem: Bernardo Gebara; Correção de Cor: Marmo; Entretenimento Trilha Sonora: Vinícius Junqueira e Henrique Peters; Fotografias: João Zinclar; Equipe Caliban: Darlene Santos, Dona Carla, Vitor Fogel, Felipe Netto, Tabata Isabbor, Vladimir Seixas, Laine Fabrício.

Clique aqui: <https://www.youtube.com/watch?v=tgJ6qwp9eHc>



Escaneie aqui
para assistir ao vídeo!



Para refletir...

1- Destaque as principais características da Educação do Campo que possibilitam identificar sua novidade ou a “consciência de mudança”, conforme as discussões apresentadas no texto “Educação do campo”, de Roseli Caldart.

2- Após assistir ao documentário “Agricultura Tamanho Família”, discuta a importância da agricultura familiar no abastecimento interno e na garantia da segurança e soberania alimentar do povo brasileiro.

3- Discuta a relação entre movimentos sociais e a Educação do Campo.

Meio Ambiente e Educação do Campo

Este módulo trata especificamente das questões ligadas ao meio ambiente em sua conexão com a Educação do Campo. Durante seu desenvolvimento serão abordados os temas das políticas públicas e do desenvolvimento territorial, bem como meio ambiente, sustentabilidade e cidadania no contexto da Educação do Campo.

Temas do módulo

- Educação do Campo, Políticas Públicas e Desenvolvimento Territorial;
- Meio Ambiente, Sustentabilidade e Cidadania.



A fábula da águia e da galinha

Por Leonardo Boff

(Origem: <https://leonardoboff.org/2020/09/16/a-fabula-da-aguia-e-da-galinha/>)

A globalização representa uma etapa nova no processo de cosmogênese e de antropogênese. Temos que entrar nela. Não do jeito que as potências controladoras do mercado mundial querem - mercado competitivo e nada cooperativo -, apenas interessadas em nossas riquezas materiais, reduzindo-nos a meros consumidores. Nós queremos entrar soberanos e conscientes de nossa possível contribuição ecológica, multicultural e espiritual.

Percebe-se desmesurado entusiasmo do atual governo pela globalização. O presidente fala dela sem as nuances que colocariam em devida luz nossa singularidade. Ele tem capacidade para ser uma voz própria e não o eco da voz dos outros.

Para ele e seus aliados, conto uma história que vem de um pequeno país da África Ocidental, Gana, narrada por um educador popular, James Aggrey, nos inícios deste século, quando se davam os embates pela descolonização. Oxalá os faça pensar.

Era uma vez um camponês que foi à floresta vizinha apanhar um pássaro, a fim de mantê-lo cativo em casa. Conseguiu pegar um filhote de águia. Colocou-o no galinheiro junto às galinhas. Cresceu como uma galinha.

Depois de cinco anos, esse homem recebeu em sua casa a visita de um naturalista. Enquanto passeavam pelo jardim, disse o naturalista: “Esse pássaro aí não é uma galinha. É uma águia”.

“De fato”, disse o homem. “É uma águia. Mas eu a criei como galinha. Ela não é mais águia. É uma galinha como as outras.”

“Não”, retrucou o naturalista. “Ela é e será sempre uma águia. Pois tem um coração de águia. Este coração a fará um dia voar às alturas.”

“Não”, insistiu o camponês. “Ela virou galinha e jamais voará como águia.” Então decidiram fazer uma prova. O naturalista tomou a águia, ergueu-a bem alto e, desafiando-a, disse: “Já que você de fato é uma águia, já que você pertence ao céu e não à terra, então abra suas asas e voe!”.

A águia ficou sentada sobre o braço estendido do naturalista. Olhava distraidamente ao redor. Viu as galinhas lá embaixo, ciscando grãos. E pulou para junto delas.

O camponês comentou. “Eu lhe disse, ela virou uma simples galinha!”.

“Não”, tornou a insistir o naturalista. “Ela é uma águia. E uma águia sempre será uma águia. Vamos experimentar novamente amanhã.”

No dia seguinte, o naturalista subiu com a águia no teto da casa. Sussurrou-lhe: “Águia, já que você é uma águia, abra suas asas e voe!”.

Mas, quando a águia viu lá embaixo as galinhas ciscando o chão, pulou e foi parar junto delas.

O camponês sorriu e voltou à carga: “Eu havia lhe dito, ela virou galinha!”.

“Não”, respondeu firmemente o naturalista. “Ela é águia e possui sempre um coração de águia. Vamos experimentar ainda uma última vez. Amanhã a farei voar.”

No dia seguinte, o naturalista e o camponês levantaram bem cedo. Pegaram a águia, levaram-na para o alto de uma montanha. O sol estava nascendo e dourava os picos das montanhas.

O naturalista ergueu a águia para o alto e ordenou-lhe: “Águia, já que você é uma águia, já que você pertence ao céu e não à terra, abra suas asas e voe!”.

A águia olhou ao redor. Tremia, como se experimentasse nova vida. Mas não voou.

Então, o naturalista segurou-a firmemente, bem na direção do sol, de sorte que seus olhos pudessem se encher de claridade e ganhar as dimensões do vasto horizonte.

Foi quando ela abriu suas potentes asas. Ergueu-se, soberana, sobre si mesma. E começou a voar, a voar para o alto e a voar cada vez mais para o alto. Voou. E nunca mais retornou.

Povos da África (e do Brasil)!

Nós fomos criados à imagem e semelhança de Deus.

Mas houve pessoas que nos fizeram pensar como galinhas. E nós ainda pensamos que somos efetivamente galinhas. Mas nós somos águias.

Por isso, irmãos e irmãs, abram as asas e voem.

Voem como as águias. Jamais se contentem com os grãos que lhes jogarem aos pés para ciscar.



Floriô – Zé Pinto

Arroz deu cacho e o feijão floriô,
milho na palha, coração cheio de amor.

Povo sem terra fez a guerra por justiça
visto que não tem preguiça este povo de
pegar cabo de foice, também cabo de
enxada
pra poder fazer roçado e o Brasil se
alimentar.

Com sacrifício debaixo da lona preta
inimigo fez careta mas o povo atravessou
rompendo cercas que cercam a filosofia
de ter paz e harmonia para quem planta o
amor.

Arroz deu cacho e o feijão floriô,
milho na palha, coração cheio de amor.

Erguendo a fala gritando Reforma Agrária,
porque a luta não para quando se conquista
o chão fazendo estudo, juntando a
companheirada
criando cooperativa pra avançar a produção.

Arroz deu cacho e o feijão floriô,
milho na palha, coração cheio de amor.
Arroz deu cacho e o feijão floriô,
milho na palha, coração cheio de amor.



Escaneie aqui
para assistir ao clipe
da música!



Vídeo Inspiração

Armas não atiram rosas

Informações: “Na madrugada do dia 09 de junho de 1997, pistoleiros atacaram o acampamento do Engenho Camarazal, na Zona da Mata Norte de Pernambuco, uma região dominada pela monocultura da cana. Eles chegaram atirando contra trabalhadores rurais Sem Terra acampados na área. Cinco trabalhadores ficaram feridos, inclusive duas crianças. Pedro Augusto da Silva e Inácio José da Silva foram assassinados depois de terem sido brutalmente torturados. O caso ficou conhecido como o Massacre de Camarazal. No mesmo ano, o Engenho Camarazal foi desapropriado para a Reforma Agrária e o novo assentamento passou a chamar-se Assentamento Pedro e Inácio. Dez anos se passaram e até hoje ninguém foi punido pelo assassinato dos dois agricultores. O filme é uma denúncia contra a impunidade dos crimes cometidos pelo latifúndio e uma mostra da força do povo, que mesmo ameaçado, mesmo perdendo entes e companheiros queridos, segue lutando por justiça e liberdade.”



Clique
aqui

https://www.youtube.com/watch?v=VsDSA9zXowY&list=PLuCYHAVIbSBmB_1z-KEjDa9gzSy1ci2TH



Vídeo Inspiração



Escaneie aqui
para assistir ao vídeo!



Leitura Básica

CALDART, Rosely Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012 (788 págs).

<https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>

TERRITÓRIO CAMPONÊS

Bernardo Mançano Fernandes

Tratar do território camponês nem sempre é uma tarefa simples, pois a noção de território ensinada nas escolas e universidades refere-se, predominantemente, ao espaço de governança, ou seja, ao território como espaço de gestão do Estado em diferentes escalas e instâncias: federal, estadual e municipal. De fato, essa noção de território é fundamental; é o ponto de partida para pensarmos outros territórios que são, ao mesmo tempo, frações desse território da nação, ou unidades que possuem características próprias, resultantes das diferentes relações sociais que os produzem (Oliveira, 1991).

Desde essa compreensão, podemos analisar diferentes tipos de territórios que estão em confronto permanente, porque são espaços em que essas relações sociais se realizam (Fernandes, 2009). O território camponês é o espaço de vida do camponês. É o lugar ou os lugares onde uma enorme diversidade de culturas camponesas constrói sua existência. O território camponês é uma unidade de produção familiar e local de residência da família, que muitas vezes pode ser constituída de mais de uma família.



Esse território é predominantemente agropecuário, e contribui com a maior parte da produção de alimentos saudáveis, consumidos principalmente pelas populações urbanas. O território camponês entendido como fração ou como unidade é o sítio, o lote, a propriedade familiar ou comunitária, assim como também é a comunidade, o assentamento, um município onde predominam as comunidades camponesas (Marques, 2000 e 2008). Esse território pode ser analisado como uma unidade econômica, como o fez Chayanov (1974), ao estudar a sua organização a partir da lógica do trabalho familiar.

Desde uma referência absoluta, como lugar da unidade familiar, até uma referência relativa, como uma região, pode-se falar em territórios camponeses de várias escalas – como o Nordeste, o maior território camponês do país, considerando que na região se concentra o maior número de famílias camponesas do Brasil. Pode-se dizer, então, que o território camponês é uma unidade espacial, mas também é o desdobramento dessa unidade, caracterizada pelo modo de uso desse espaço que chamamos de território, por causa de uma questão essencial que é a razão de sua existência. A unidade espacial se transforma em território camponês quando compreendemos que a relação social que constrói esse espaço é o trabalho familiar, associativo, comunitário, cooperativo, para o qual a reprodução da família e da comunidade é fundamental. A prática dessa relação social assegura a existência do território camponês, que, por sua vez, promove a reprodução dessa relação social. Essas relações sociais e seus territórios são construídos e produzidos, mediante a resistência, por uma infinidade de culturas camponesas em todo o mundo, num processo de enfrentamento permanente com as relações capitalistas.

Em sua quase totalidade, a produção camponesa está subordinada ao mercado capitalista; é ele que determina os preços de modo a que as empresas capitalistas se apropriem de parte da renda dos produtores familiares. Nessa condição de subalternidade, a maioria absoluta do campesinato brasileiro entrega a riqueza produzida com seu trabalho ao capital, vivendo em situação de miséria. Essa miséria é gerada cotidianamente pelas relações capitalistas, que, depois de se apropriarem da riqueza produzida pelo trabalho familiar camponês, também se apropriam de seu território. Ao perder a propriedade, seu espaço de vida, seu sítio, sua terra e território, a família camponesa é desterritorializada. Como reação a esse processo, ocorrem a luta pela terra e as ocupações, na tentativa de criação e recriação da condição camponesa: campesinato e território são indissociáveis, e a separação entre eles pode significar a destruição de ambos. A existência do campesinato sem território é muito conhecida em todo o mundo, por meio das distintas formas de luta pela terra. No Brasil, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é uma das mais expressivas referências da luta de resistência camponesa pela terra e por territórios (Fabrini, 2002). Terra e território são espaços e recursos, condições e possibilidades de criação ou recriação e de desenvolvimento da população camponesa (Paulino e Almeida, 2010; Moreira, 2008). E, de acordo com Oliveira:



Leitura Básica

O camponês deve ser visto como um trabalhador que, mesmo expulso da terra, com frequência a ela retorna, ainda que para isso tenha que (e)migrar. Dessa forma, ele retorna à terra mesmo que distante de sua região de origem. É por isso que boa parte da história do campesinato sob o capitalismo é uma história de (e)migrações. (2007, p. 11).

É importante enfatizar que a resistência camponesa é responsável por sua (re)criação no enfrentamento permanente com o capitalismo. Criação e recriação acontecem em diferentes conjunturas. Um exemplo é a recriação camponesa no Paraguai, onde parte da população expulsa da terra segue lutando para reconquistar seu território (Kretschmer, 2011). Outro exemplo é a criação camponesa no Brasil, onde a maior parte da população que ocupa terra vive na cidade há décadas (Fernandes, 2000 e 2009).

Entende-se como recriação a luta de uma população camponesa para voltar à terra; já a criação ocorre quando uma população urbana se organiza, em diversos movimentos camponeses, na luta pela terra. Sem dúvida, o crescimento vegetativo da população camponesa é tanto criação quanto recriação. Criação e recriação significam territorialização e reterritorialização do campesinato, ao passo que a destruição significa a sua desterritorialização.

É na formação que acontece a territorialização do campesinato. Desde as lutas das Ligas Camponesas até as lutas do MST, por exemplo, pela conquista de frações do território brasileiro que denominamos de latifúndios, lutas nas quais algumas dessas frações são transformadas em assentamentos, acontece a formação do território camponês. Simultaneamente a esse processo de formação e territorialização do campesinato, muitas famílias camponesas são expulsas, expropriadas, ou seja, são desterritorializadas.

Além do processo territorialização-desterritorialização-reterritorialização (T-D-R), que representa a essência da resistência do campesinato no enfrentamento com o capital, ocorre também o processo de monopólio do território camponês pelo capital (Oliveira, 1991) ou da territorialidade do capital em território camponês (Fernandes, 2009; Fernandes, Welch e Gonçalves, 2010). Exemplo concreto disso é o denominado processo de “integração” mediante o qual as empresas capitalistas subordinam o território camponês para a produção de commodities. Nesse caso, o capital impõe um modelo produtivo monocultor, impedindo que a família camponesa pratique a policultura. Ao analisarmos esses processos, percebemos a existência de uma intensa disputa territorial, que se renova a cada dia.

A disputa contra o capital se intensificou a partir da organização do agronegócio, com a reunião de um complexo de sistemas – agropecuário, industrial, mercantil, tecnológico, financeiro e ideológico – que está se territorializando sobre os latifúndios, desterritorializando o campesinato.

“O camponês deve ser visto como um trabalhador que, mesmo expulso da terra, com frequência a ela retorna, ainda que para isso tenha que (e)migrar.”



A produção do território do capital acontece através das relações capitalistas. As relações de produção capitalistas destroem as relações de produção não capitalistas (Oliveira, 1991), ou seja, as relações de trabalho familiar, relações que sustentam a maior parte dos territórios camponeses (Fernandes, 2008). Entre as inúmeras referências que podem ser utilizadas na definição de território camponês, o trabalho familiar, por ser estrutural, é uma das mais importantes. A organização familiar do trabalho e o conjunto de características relacionado a ela diferencia o território camponês do território capitalista – territórios com lógicas e processos distintos, e que constroem diferentes modelos de desenvolvimento territorial. Porém, embora o território camponês subsista subordinado às relações capitalistas, sua existência é garantida pelo trabalho familiar, cooperativo, associativo e por outras formas de relações não capitalistas. O grande desafio do campesinato é manter sua soberania desenvolvendo seu território por meio de sua autonomia relativa e do enfrentamento à hegemonia do capital.

De acordo com o Censo Agropecuário de 2006 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2009), o Brasil tem 851.487,659 hectares, tendo utilizado 330 milhões de hectares para a produção agropecuária no período 1996- 2006. A área agricultável representou 375 milhões de hectares no período 1975-1985 – uma das maiores áreas agricultáveis do mundo –, o que significa que o Brasil utiliza de 39% a 44% de seu território na produção agropecuária.

Quando comparamos a agricultura camponesa com o agronegócio, observamos enorme desigualdade territorial rural. O mesmo censo registrou 5.175.489 estabelecimentos, sendo que 84,4% deles (4.367.902) são unidades familiares e 15,6% (805.587) são empresas capitalistas. A área total das unidades camponesas era de 80.250.453 hectares e a área total dos estabelecimentos capitalistas era de 249.690.940 hectares. Embora o agronegócio ou a agricultura capitalista tenham utilizado 76% da área agricultável, o valor bruto anual da produção foi de 62%, ou 89 bilhões de reais, ao passo que o valor bruto anual da produção da agricultura camponesa foi de 38% ou 54 bilhões de reais, utilizando apenas 24% da área total. Embora utilizando apenas 24% da área agrícola, a agricultura camponesa reúne 74% do pessoal ocupado: 12.322.225 pessoas; já o agronegócio emprega em torno de 26%: 4.245.319 pessoas. Essa desigualdade fica mais evidente quando observamos que a relação pessoa/hectare nos territórios do agronegócio é de apenas duas pessoas para cada 100 hectares, enquanto nos territórios camponeses a relação é de quinze pessoas para cada 100 hectares. Essa diferença mostra que, além de o campesinato utilizar maior número de pessoas no

Acesse outros conceitos importantes que podem te ajudar!

CALDART, Rosely Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012

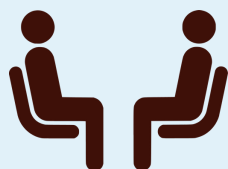


Escaneie aqui

trabalho – porque a sua reprodução significa a reprodução de sua população –, a maior parte das pessoas que trabalham na agricultura camponesa vive no campo. A lógica do agronegócio é diminuir cada vez mais o número de pessoas no trabalho, intensificando a mecanização, a fim de garantir a competitividade. As diferenças entre o agronegócio ou a agricultura capitalista e a agricultura camponesa também revelam diferentes formas de uso dos territórios: enquanto para o campesinato a terra é lugar de produção, de moradia e de construção de sua cultura, para o agronegócio a terra é somente um lugar de produção de mercadorias, do negócio. E essas são características essenciais para conceber o campesinato e o agronegócio como diferentes modelos de desenvolvimento territorial, os quais, por isso, criam territórios distintos. Território camponês é um conceito importante para entender a sua existência. Inseparáveis, são destruídos e recriados pela expansão capitalista, mas também se fazem na secular luta pela terra, na qual o camponês luta para ser ele mesmo.

REFERÊNCIAS:

<https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf> - pags: 749-750



Assista agora a Entrevista no Canal Livre com João Pedro Stédile.



Escaneie aqui



Baixe aqui a indicação literária “A maldição dos agrotóxicos ou o que faz o agronegócio”, de Rogaciano Oliveira.



Escaneie aqui



Ouçá agora o podcast com João Pedro Stédile na Videoteca Virtual Gregório Bezerra
@videotecavirtualgregoriobe4900



Escaneie aqui

ESCOLA DO CAMPO

Mônica Castagna Molina & Lais Mourão Sá

A concepção de escola do campo nasce e se desenvolve no bojo do movimento da Educação do Campo, a partir das experiências de formação humana desenvolvidas no contexto de luta dos movimentos sociais camponeses por terra e educação. Trata-se, portanto, de uma concepção que emerge das contradições da luta social e das práticas de educação dos trabalhadores do e no campo. Sendo assim, ela se coloca numa relação de antagonismo às concepções de escola hegemônicas e ao projeto de educação proposto para a classe trabalhadora pelo sistema do capital.

O movimento histórico de construção da concepção de escola do campo faz parte do mesmo movimento de construção de um projeto de campo e de sociedade pelas forças sociais da classe trabalhadora, mobilizadas no momento atual na disputa contra-hegemônica. Assim, a concepção de escola do campo a ser tratada aqui se enraíza no processo histórico da luta da classe trabalhadora pela superação do sistema do capital. O acesso ao conhecimento e a garantia do direito à escolarização para os sujeitos do campo fazem parte desta luta. A especificidade desta inserção se manifesta nas condições concretas em que ocorre a luta de classes no campo brasileiro, tendo em vista o modo de expansão do Agronegócio e suas determinações sobre a luta pela terra e a identidade de classe dos sujeitos coletivos do campo. A concepção de escola do campo se insere também na perspectiva gramsciana da Escola Unitária, no sentido de desenvolver estratégias epistemológicas e pedagógicas que materializem o projeto marxiano da formação humanista omnilateral, com sua base unitária integradora entre trabalho, ciência e cultura, tendo em vista a formação dos intelectuais da classe trabalhadora.

A intencionalidade de um projeto de formação de sujeitos que percebam criticamente as escolhas e premissas socialmente aceitas, e que sejam capazes de formular alternativas de um projeto político, atribui à escola do campo uma importante contribuição no processo mais amplo de transformação social. Ela se coloca o desafio de conceber e desenvolver uma formação contra-hegemônica, ou seja, de formular e executar um projeto de educação integrado a um projeto político de transformação social liderado pela classe trabalhadora, o que exige a formação integral dos trabalhadores do campo, para promover simultaneamente a transformação do mundo e a autotransformação humana. Questão central para a materialização desta condição é a formação da capacidade dirigente da classe trabalhadora, para que venha a exercer o controle do processo de reprodução social no interesse das necessidades sociais básicas.

“O camponês deve ser visto como um trabalhador que, mesmo expulso da terra, com frequência a ela retorna, ainda que para isso tenha que (e)migrar.”

Nos termos de Gramsci, esse processo formativo está intrinsecamente vinculado à atividade crítica e organizativa dos intelectuais orgânicos no conjunto de atividades culturais e ideológicas da luta de classes, na disputa entre os projetos de sociedade. Para Gramsci (1991), a capacidade intelectual não é monopólio de alguns, mas pertence a toda a coletividade, tanto no sentido do acúmulo de conhecimento ao longo da história da humanidade quanto no sentido da elaboração de novos conhecimentos que permitam compreender e superar as contradições do momento presente. O exercício da intelectualidade, portanto, é função de um “intelectual coletivo”, e, embora alguns indivíduos desempenhem funções mais estritamente intelectuais na sociedade, o grau dessa atividade entre seus componentes é apenas quantitativo. A possibilidade do exercício deste papel fundamental da escola do campo, contribuindo para a formação desse intelectual coletivo, dependerá da forma pela qual esta escola estiver conectada ao mundo do trabalho e às organizações políticas e culturais dos trabalhadores do campo.

Isto significa que a escolarização em todos os níveis deve promover o conhecimento sobre o funcionamento da sociedade, sobre os mecanismos de dominação e subordinação que a caracterizam, e sobre o modo de integração da produção agrícola neste projeto de sociedade, a partir do complexo sistema de relações e de mediações que constitui o processo de desenvolvimento rural. Por isso, a escola do campo, pensada como parte de um projeto maior de educação da classe trabalhadora, se propõe a construir uma prática educativa que efetivamente fortaleça os camponeses para as lutas principais, no bojo da constituição histórica dos movimentos de resistência à expansão capitalista em seus territórios.

Uma das importantes vitórias conquistadas na luta dos movimentos sociais pela construção desta concepção de escola do campo foi o seu reconhecimento em marcos legais, o que se deu somente após muitos anos de experiências e práticas concretas de Educação do Campo. O primeiro destes marcos a reconhecer e utilizar a expressão escola do campo, como figura jurídica legalmente reconhecida, portanto demarcando uma diferenciação em relação à expressão escola rural, foram as “Diretrizes operacionais para educação básica das escolas do campo”, de abril de 2002 (Brasil, 2002), expedidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).



Ouçá agora o podcast produzido pelo GEA – Ensino de Geografia e Territórios! O episódio trata da ‘Educação do Campo, direito nosso, dever do Estado!’ No episódio os entrevistadores Brendon Bessa e Paola Santos convidam as educadoras Ivaniza Martins e Hilma Oliveira, a debaterem sobre os elementos que circundam a Educação do Campo.



Escaneie aqui



Leitura Básica

O fato de esta denominação ser incorporada na agenda político-jurídica configura avanço e vitória dos que reafirmam a imprescindibilidade do campo na construção de um modelo novo de desenvolvimento.

Consoante com esta interpretação, consideramos relevante destacar a definição conquistada naquelas diretrizes sobre a identidade das escolas do campo, como acontece no parágrafo único do artigo 2º: [...] a identidade das escolas 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. (Brasil, 2002) Articulada às possibilidades abertas por esta definição, há ainda outro dispositivo legal de grande importância na perspectiva de remover impedimentos para a construção de projetos dos movimentos com as escolas e comunidades, em busca de seu desenvolvimento a partir das concepções educativas do campesinato, organizada em torno dos princípios da Educação do Campo. O artigo 4º das “Diretrizes operacionais” estabelece que: “a construção dos projetos político-pedagógicos das escolas do campo se constituirá num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho” (Brasil, 2002). Este dispositivo legitima as experiências em curso, e abre espaço para projetos a serem propostos pelos movimentos sociais para “ocupar” as escolas rurais, visando a sua transformação em escolas do campo. No âmbito das vitórias nos marcos legais, conquistadas a partir da luta dos movimentos sociais, merece registro também a definição consagrada no decreto nº 7.352/2010, que institui a Política Nacional de Educação do Campo, sobre o que são escolas do campo. Em seu artigo primeiro, este decreto estabelece que se compreende por: “Escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” (Brasil, 2010). Mantém-se, neste instrumento legal que eleva a Educação do Campo à política de Estado, não só a demarcação das escolas do campo neste território, mas também a importante definição de que sua identidade não se dá somente por sua localização geográfica, se dá também pela identidade dos espaços de reprodução social, portanto, de vida e trabalho, dos sujeitos que acolhe em seus processos educativos, nos diferentes níveis de escolarização ofertados.

Nesta tarefa coloca-se também uma disputa epistemológica por fundamentos ético-políticos e conceituais que garantam a legitimidade da construção do projeto. Como toda a riqueza no sistema do capital, o conhecimento científico também está desigualmente distribuído, e a disputa entre projetos de sociedade coloca em pauta a necessidade de desconstrução destes privilégios epistemológicos. A escola do campo deve fazer o enfrentamento da hegemonia epistemológica do conhecimento inoculado pela ciência capitalista.

O conhecimento científico acumulado pela humanidade não pode ser usado com neutralidade; ele deve dialogar com as contradições vividas na realidade destes sujeitos, o que envolve a busca de alternativas para as condições materiais e ideológicas do trabalho alienado e para as dificuldades de reprodução social da classe trabalhadora do campo, todas elas condições inerentes ao antagonismo intrínseco à lógica do capital. A partir destas ideias, faz sentido afirmar que a escola do campo pode contribuir para a formação de novas gerações de intelectuais orgânicos capazes de conduzir o protagonismo dos trabalhadores do campo em direção à consolidação de um processo social contra-hegemônico. Mas esta afirmação se faz a partir do reconhecimento dos limites que a escola, ainda que transformada em seus aspectos principais, pode vir a ter nos processos maiores de transformação social. Partindo dessa materialidade, a Educação do Campo, nos processos educativos escolares, busca cultivar um conjunto de princípios que devem orientar as práticas educativas que promovem – com a perspectiva de oportunizar a ligação da formação escolar à formação para uma postura na vida, na comunidade – o desenvolvimento do território rural, compreendido este como espaço de vida dos sujeitos camponeses.

A partir das concepções sobre as possibilidades de atuação das instituições meducativas na perspectiva contrahegemônica, além das funções tradicionalmente reservadas à escola, como a socialização das novas gerações e a transmissão de conhecimentos, a escola do campo, que forja esta identidade, pode ser uma das protagonistas na criação de condições que contribuam para a promoção do desenvolvimento das comunidades camponesas, desde que se promova no seu interior importantes transformações, tal como já vem ocorrendo em muitas escolas no território rural brasileiro, que contam com o protagonismo dos movimentos sociais na elaboração de seus projetos educativos e na sua forma de organizar o trabalho pedagógico. Podemos destacar, então, quais são as principais questões que devem ser alteradas na escola do campo, para que possa atuar de acordo com os princípios da Educação do Campo. Antes de mais nada, é preciso compreender que não se pode pensar em transformação da escola sem pensar na questão da transformação das finalidades educativas e na revisão do projeto de formação do ser humano que fundamenta estas finalidades.

“[...] a escola do campo pode contribuir para a formação de novas gerações de intelectuais orgânicos capazes de conduzir o protagonismo dos trabalhadores do campo em direção à consolidação de um processo social contra-hegemônico. Mas esta afirmação se faz a partir do reconhecimento dos limites que a escola, ainda que transformada em seus aspectos principais, pode vir a ter nos processos maiores de transformação social.”

Qualquer prática educativa se fundamenta numa concepção de ser humano, numa visão de mundo e num modo de pensar os processos de humanização e formação do ser humano (Caldart, 2010). No entanto, a colocação político-filosófica destas questões tende a emergir apenas nos momentos em que a sociedade está se colocando o desafio de vincular a educação à fundação de um novo projeto histórico.

No momento atual, em que as contradições do modo de produção e da sociabilidade capitalistas enfrentam uma crise estrutural, a questão da formação das novas gerações é crucial. E, no caso da Educação do Campo, a entrada dos filhos da classe trabalhadora do campo na escola, os mais desiguais entre os desiguais, representa a explicitação inegável da incompetência da ordem educacional vigente para enfrentar o desafio de corrigir consequências das desigualdades estruturais do próprio avanço do sistema do capital no campo. Assim, torna-se mais necessário do que nunca indagar, a respeito do projeto educativo da escola, sobre a especificidade concreta desses sujeitos camponeses e suas necessidades formativas específicas; e, conseqüentemente, subordinar a discussão sobre a escola em si mesma às necessidades coletivas de construção de um projeto histórico de classe. Portanto, é importante distinguir objetivos formativos de objetivos da educação escolar, para que estes últimos se vinculem à resposta político-filosófica que se quer dar à pergunta sobre a construção de um novo projeto de sociedade e sobre a formação das novas gerações dentro deste projeto.

A partir do projeto formativo redesenhado, outras dimensões importantes e que precisam ser alteradas, para garantir que as escolas tradicionais do meio rural possam vir a se transformar em escolas do campo, referem-se às relações sociais vividas na escola, cujas mudanças devem ser dirigidas a: 1) cultivar formas e estratégias de trabalho que sejam capazes de reunir a comunidade em torno da escola para seu interior, enxergando nela uma aliada para enfrentar seus problemas e construir soluções; 2) promover a superação da prioridade dada aos indivíduos isoladamente, tanto no próprio percurso formativo relacionado à construção de conhecimentos quanto nos valores e estratégias de trabalho, cultivando, no lugar do individualismo, a experiência e a vivência da realização de práticas e estudos coletivos, bem como instituindo a experiência da gestão coletiva da escola; 3) superar a separação entre trabalho intelectual e manual, entre teoria e prática, buscando construir estratégias de inserir o trabalho concretamente nos processos formativos vivenciados na escola (Caldart, 2010).

[...] a entrada dos filhos da classe trabalhadora do campo na escola, os mais desiguais entre os desiguais, representa a explicitação inegável da incompetência da ordem educacional vigente para enfrentar o desafio de corrigir consequências das desigualdades estruturais do próprio avanço do sistema do capital no campo.



Para que a escola do campo contribua no fortalecimento das lutas de resistência dos camponeses, é imprescindível garantir a articulação político-pedagógica entre a escola e a comunidade por meio da democratização do acesso ao conhecimento científico. As estratégias adequadas ao cultivo desta participação devem promover a construção de espaços coletivos de decisão sobre os trabalhos a serem executados e sobre as prioridades da comunidade nas quais a escola pode vir a ter contribuições.

Outra dimensão significativa nas escolas do campo é a lógica do trabalho e da organização coletiva. Ensinar os alunos e a própria organização escolar a trabalhar a partir de coletivos é um relevante mecanismo de formação e aproximação das funções que a escola pode vir a ter nos processos de transformação social. Esta dimensão envolve também as vivências e experiências de resolução e administração de conflitos e de diferenças decorrentes das práticas coletivas, gerando aprendizados para posturas e relações fora da escola. A participação e gestão por meio de coletivos é mecanismo importante na criação de espaços que cultivem a auto-organização dos educandos para o aprendizado do convívio, da análise, da tomada de decisões e do encaminhamento de deliberações coletivas. Com base nessas experiências, torna-se possível acumular aprendizados e valores para a construção de novas relações sociais fora da escola, com maior protagonismo e autonomia destes sujeitos. No que se refere à pedagogia do trabalho, colocam-se à escola do campo imensos desafios no sentido de contribuir para a transformação das relações e ideologias que fundamentam as relações sociais na lógica do capital (ver Escola Única do Trabalho e Trabalho como princípio educativo). Para uma escola que adote o ponto de vista político da emancipação da classe trabalhadora, trata-se de ressignificar os valores da subordinação do trabalho ao capital, ou seja: ter o trabalho como um valor central – tanto no sentido ontológico quanto no sentido produtivo, como atividade pela qual o ser humano cria, dá sentido e sustenta a vida; ensinar a crianças e jovens o sentido de transformar a natureza para satisfazer as necessidades humanas, compreendendo que nos produzimos a partir do próprio trabalho, e, principalmente, ensinando a viver do próprio trabalho e não a viver do trabalho alheio.

Outro aspecto central a ser transformado na escola do campo é o fato de seus processos de ensino e aprendizagem não se desenvolverem apartados da realidade de seus educandos. O principal fundamento do trabalho pedagógico deve ser a materialidade da vida real dos educandos, a partir da qual se abre a possibilidade de ressignificar o conhecimento científico, que já é, em si mesmo, produto de um trabalho coletivo, realizado por centenas de homens e mulheres ao longo dos séculos.

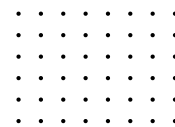
Ensinar os alunos e a própria organização escolar a trabalhar a partir de coletivos é um relevante mecanismo de formação e aproximação das funções que a escola pode vir a ter nos processos de transformação social.

Este é um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, uma das maiores possibilidades da escola do campo: articular os conhecimentos que os educandos têm o direito de acessar, a partir do trabalho com a realidade, da relação entre educação, cultura e os conhecimentos científicos a serem apreendidos em cada ciclo da vida e de diferentes áreas do conhecimento. Surge daí uma grande potencialidade de dimensões formativas que foram separadas pela cultura fragmentada e individualista do capital, embora, na vida real, estejam articuladas e imbricadas. Além de contribuir com a construção da autonomia dos educandos, essas articulações propiciam a internalização da criticidade necessária à compreensão da inexistência da neutralidade científica, com a localização da historicidade dos diferentes conteúdos e dos contextos sócio-históricos nos quais foram produzidos. Experiências ricas neste sentido têm sido desenvolvidas em algumas escolas vinculadas ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), especialmente nas chamadas escolas itinerantes (ver Escola Itinerante), nas quais tem sido possível adotar metodologias que historicamente foram capazes de trazer contribuições neste sentido, como, por exemplo, a experiência desenvolvida a partir do sistema de complexos, de Pistrak. Uma das principais características exitosas desta estratégia de vinculação dos processos de ensino-aprendizagem com a realidade social, e com as condições de reprodução material dos educandos que frequentam a escola do campo, refere-se à construção de estratégias pedagógicas que sejam capazes de superar os limites da sala de aula, construindo espaços de aprendizagem que extrapolem este limite, e que permitam a apreensão das contradições do lado de fora da sala.

A escola do campo, exatamente por querer enfrentar, confrontar e derrotar a escola capitalista, não se deixa enredar pelos muros da escola e, muito menos, pelas quatro paredes da sala de aula. Esta possibilidade de conduzir trabalhos pedagógicos que superem a sala de aula como espaço central de aprendizagem traz também outro potencial, que é a construção de estratégias que visem superar a fragmentação do conhecimento vigente na grande maioria dos processos de ensino-aprendizagem, neste caso, sem ser “privilegio” das escolas do campo. Retomando as colocações iniciais sobre as potencialidades de construção desta escola do campo, em que se afirmou que uma das suas possibilidades é contribuir para a formação de intelectuais orgânicos do campo, explicita-se a importância da mudança deste padrão de relacionamento das escolas do campo com a produção do conhecimento, e as contribuições que daí podem advir, para melhorar as possibilidades de resistência dos sujeitos do campo aos processos de desterritorialização que lhes têm sido impostos pelo voraz aumento das estratégias de acumulação de capital desenvolvidas pelo agronegócio.

REFERÊNCIAS:

<https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>



Para refletir...

1- A partir da leitura do texto “Território camponês”, de Bernardo Mançano Fernandes, explique seus entendimentos sobre o trecho: “O território camponês é o espaço de vida do camponês. É o lugar ou os lugares onde uma enorme diversidade de culturas camponesas constrói sua existência.”

2- Considerando as teorizações do texto “Educação do Campo”, produzido por Mônica Molina e Lais Sá, como a escola do campo pode contribuir para a formação de novas gerações de intelectuais orgânicos capazes de conduzir o protagonismo dos trabalhadores do campo em direção à consolidação de um processo social contra-hegemônico?

3- A partir da audição do *podcast* indicado: “Educação do Campo, direito nosso e dever do Estado!” e de seus estudos sobre a temática, aponte os principais desafios para a implementação da Educação do Campo.

O ensino multisseriado nas escolas do campo e quilombolas

Este módulo trata das características, dos desafios e das perspectivas apresentadas por essas duas modalidades de escolas. Toca nas questões do cotidiano escolar, das diferentes pedagogias e traz, ainda, as experiências dessas escolas e desses contextos escolares. Coerente com esse interesse, os textos escolhidos têm a intencionalidade de inspirar o desenvolvimento de oficinas para o trabalho com turmas multisseriadas ou com escolas quilombolas.

Temas do módulo

- Processos metodológicos aplicados ao ensino heterogêneo (multisseriado/multianos);
- Metodologias de Ensino de Ciências Humanas aplicadas à Educação do Campo multisseriada e quilombola;
- Oficinas de desenvolvimento de metodologias para trabalhar com conteúdo e temas relativos às Ciências Humanas, à inclusão da pessoa com deficiência e ao letramento em turmas multisseriadas da Educação do Campo e em escolas de Comunidades Quilombolas.



O passarinho engaiolado

Rubem Alves

Dentro de uma linda gaiola vivia um passarinho. De sua vida o mínimo que se poderia dizer era que era segura e tranquila, como seguras e tranquilas são as vidas das pessoas bem casadas e dos funcionários públicos. Era monótona, é verdade. Mas a monotonia é o preço que se paga pela segurança. Não há muito o que fazer dentro dos limites de uma gaiola, seja ela feita com arames de ferro ou de deveres. Os sonhos aparecem, mas logo morrem, por não haver espaço para baterem suas asas. Só fica um grande buraco na alma, que cada um enche como pode.

Assim, restava ao passarinho ficar pulando de um poleiro para outro, comer, beber, dormir e cantar. O seu canto era o aluguel que pagava ao seu dono pelo gozo da segurança da gaiola. Bem se lembrava do dia em que, enganado pelo alpiste, entrou no alçapão. Alçapões são assim; têm sempre uma coisa apetitosa dentro. Do alçapão para a gaiola o caminho foi curto, através da Ponte dos Suspiros. Há aquele famoso poema do Guerra Junqueiro, sobre o melro, o pássaro das risadas de cristal. O velho cura, rancoroso, encontrara seu ninho e prendera os seus filhotes na gaiola.

A mãe, desesperada com o destino dos filhos, e incapaz de abrir a portinha de ferro, lhes traz no bico um galho de veneno. Meus filhos, a existência é boa só quando é livre. A liberdade é a lei. Prende-se a asa, mas a alma voa... Ó filhos, voemos pelo azul!... Comei! É certo que a mãe do passarinho nunca lera o poeta, pois o que ela disse ao seu filho foi: “Finalmente minhas orações foram respondidas. Você está seguro, pelo resto de sua vida. Nada há a temer. Não é preciso se preocupar. Acostuma-se. Cante bonito.” Agora posso morrer em paz! Do seu pequeno espaço ele olhava os outros passarinhos. Os bem-te-vis, atrás dos bichinhos; os sanhaços, entrando mamões adentro; os beija-flores, com seu mágico bater de asas; os urubus, nos seus vôos tranquilos da fundura do céu; as rolinhas, arrulhando, fazendo amor; as pombas, voando como flechas. Ah! Os prudentes conselhos maternos não o tranquilizavam. Ele queria ser como os outros pássaros, livres... Ah! Se aquela maldita porta se abrisse.

Pois não é que, para surpresa sua, um dia o seu dono a esqueceu aberta? Ele poderia agora realizar todos os seus sonhos. Estava livre, livre, livre! Saiu. Voou para o galho mais próximo. Olhou para baixo. Puxa! Como era alto. Sentiu um pouco de tontura. Estava acostumado com o chão da gaiola, bem pertinho. Teve medo de cair. Agachou-se no galho, para ter mais firmeza. Viu uma outra árvore mais distante.

Teve vontade de ir até lá. Perguntou-se se suas asas aguentariam. Elas não estavam acostumadas. O melhor seria não abusar, logo no primeiro dia. Agarrou-se mais firmemente ainda. Neste momento um insetinho passou voando bem na frente do seu bico. Chegara a hora. Esticou o pescoço o mais que pôde, mas o insetinho não era bobo. Sumiu mostrando a língua. — Ei, você! - era uma passarinha. - Vamos voar juntos até o quintal do vizinho. Há uma linda pimenteira, carregadinha de pimentas vermelhas. Deliciosas. Apenas é preciso prestar atenção no gato, que anda por lá... Só o nome gato lhe deu um arrepio. Disse para a passarinha que não gostava de pimentas. A passarinha procurou outro companheiro. Ele preferiu ficar com fome. Chegou o fim da tarde e, com ele a tristeza do crepúsculo.

A noite se aproximava. Onde iria dormir? Lembrou-se do prego amigo, na parede da cozinha, onde a sua gaiola ficava dependurada. Teve saudades dele. Teria de dormir num galho de árvore, sem proteção. Gatos sobem em árvores? Eles enxergam no escuro? E era preciso não esquecer os gambás. E tinha de pensar nos meninos com seus estilingues, no dia seguinte. Tremeu de medo.

Nunca imaginara que a liberdade fosse tão complicada. Somente podem gozar a liberdade aqueles que têm coragem. Ele não tinha. Teve saudades da gaiola. Voltou. Felizmente a porta ainda estava aberta. Neste momento chegou o dono. Vendo a porta aberta disse: — Passarinho bobo. Não viu que a porta estava aberta. Deve estar meio cego. Pois passarinho de verdade não fica em gaiola. Gosta mesmo é de voar.

“[...]passarinho de verdade não fica em gaiola. Gosta mesmo é de voar.”



Canção da Terra Pedro Munhoz

Tudo aconteceu num certo dia
Hora da Ave Maria
O Universo viu gerar
No princípio, o verbo se fez fogo
Nem Atlas tinha o Globo
Mas tinha nome o lugar
Era Terra, terra
Era Terra, terra

E fez o criador a Natureza
Fez os campos e florestas
Fez os bichos, fez o mar
Fez por fim, então, a rebeldia
Que nos dá a garantia
Que nos leva a lutar
Pela Terra, terra
Pela Terra, terra

Madre Terra, nossa esperança
Onde a vida dá seus frutos
O teu filho vem cantar
Ser e ter o sonho por inteiro
Sou Sem Terra, sou guerreiro
Co'a missão de semear
A Terra, Terra
A Terra, terra

Mas, apesar de tudo isso
O latifúndio é feito um inço
Que precisa acabar
Romper as cercas da ignorância
Que produz a intolerância
Terra é de quem plantar
A Terra, Terra
A Terra, Terra



Escaneie aqui
para assistir ao clipe
da música!



Video Inspiração

Informações: “Mariana Benchimol compartilha conosco a busca por um novo paradigma educacional. Pedagoga, co-fundadora do Instituto socioeducativo Oju Moran e da Escola Comunitária Cirandas.”



Escaneie aqui
para assistir ao vídeo!



Clique
aqui

<https://www.youtube.com/watch?v=dxbyhhyD8fE>

ATUAÇÃO EM CLASSES MULTISSERIADAS EM UMA ESCOLA DO CAMPO E A PARCERIA COMUNITÁRIA

Andrieli Alves da Cruz Santin, Cristina Ide Fujinaga, Elaine Cristina de Oliveira

Resumo: O presente estudo tem como objetivo discorrer sobre as práticas pedagógicas de uma escola do campo com organização multisseriada, a formação das professoras e como ocorre o desenvolvimento no ensino-aprendizagem. A pesquisa tem ênfase no foco qualitativo, pois envolve a representação de um determinado grupo social. E ocorreu em uma escola do campo do interior paranaense, em que o município tem uma porcentagem elevada da população na área rural. Os dados foram coletados através de entrevistas junto às professoras e sistematizados pela análise de conteúdo. Os resultados obtidos demonstram que, embora não se tenha políticas públicas voltadas para a Educação do Campo, assim como os professores não têm uma formação específica para atuar em classes multisseriadas. O processo de ensino-aprendizagem acontece pela dinâmica e protagonismo dos professores juntamente com a comunidade escolar.

Palavras-chave: Educação do Campo; Classes Multisseriadas; Projetos Educacionais; Comunidade Escolar.

1. Introdução

A educação brasileira vem de um processo histórico que deu prioridade às demandas do contexto urbano, especificamente ao regime seriado. Mesmo sendo um país considerado agrário, as escolas do campo só aparecem em leis devido à manifestação de grupos sociais do campo que lutam para que as escolas permaneçam em suas comunidades e, ainda, para que a educação seja realmente voltada ao povo camponês. Ao se mencionar em escolas multisseriadas, vale apenas destacar que este termo é desconhecido por muitos, ou considerado algo que existiu há muitos anos, porém faz parte de um contexto atual. A multisseriação acontece com crianças de várias idades que frequentam uma mesma sala de aula, com apenas um docente. São séries/idades diferentes estudando num mesmo local. De acordo com dados coletados por Pianovski (2017), o total de turmas multietapas e multisseriadas, em 2015, no Brasil, correspondia a 86.448 turmas, e no Paraná havia 592 turmas. Mesmo aparecendo em dados estatísticos, muitos professores que atuam nessas escolas não recebem a formação nos cursos de graduação, pois pouco se fala da Educação do Campo e das classes multisseriadas. Muitas escolas do campo foram nuclearizadas, quer dizer, fechou-se as escolas menores, e os alunos foram enviados a outras escolas próximas de sua comunidade, com uma melhor estrutura para que pudessem estudar em classes seriadas, correspondente a sua faixa etária. Muitas escolas do campo foram nuclearizadas, isto é, fecharam-se as escolas menores e os alunos foram enviados a

outras escolas, próximas de sua comunidade, com uma melhor estrutura para que pudessem estudar em classes seriadas, correspondente a sua faixa etária. Uma das justificativas para o fechamento das escolas multisseriadas é a heterogeneidade do ambiente escolar, considerada como um fator que dificulta (ou impede) o trabalho pedagógico do professor. Já os estudos de Hage (2014) salientam que:



Ouçá agora o podcast #40- Educação do Campo - O Rádio Aspuv desta semana traz um breve panorama da Educação no Campo.



Escaneie aqui

Contudo, os fundamentos teóricos que orientam nossos estudos apontam justamente o contrário, indicando ser a heterogeneidade um elemento potencializador da aprendizagem e enriquecedor do ambiente escolar, que poderia ser melhor aproveitado na experiência educativa que se efetiva nas escolas rurais multisseriadas, carecendo, no entanto, de mais estudos e investigações sobre a organização do trabalho pedagógico, o planejamento e a construção do currículo, sintonizados com as peculiaridades de vida e de trabalho das populações do campo, o que de forma nenhuma, em nosso entendimento, significa a perpetuação da experiência precarizada de educação que se efetiva nas escolas rurais multisseriadas tal qual refletimos nesse artigo (Hage, 2014, p. 1180)

Porém existe uma parcela da população que luta para que a escola do campo seja valorizada e permaneça na comunidade, pois a escola é vista pela comunidade como um espaço de significações, e muitas são as comunidades que lutam para manter a escola no campo, além de lutar para que a educação seja voltada ao povo camponês. O objetivo desta pesquisa é mostrar a formação dos professores do campo, mais especificamente os que trabalham em classes multisseriadas, bem como apresentar a experiência de aprendizagens inovadoras, que acontecem através de projetos desenvolvidos pela comunidade escolar, relatando a vivência do campo.

2. Metodologia

Para que o presente estudo se constituísse, optou-se pela pesquisa qualitativa, pois de acordo com Minayo (2010): “se aplica ao estudo das relações, das representações, das crenças, das percepções e opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem.” (Minayo, 2010, p. 57). Como instrumento de coleta de dados, foram realizadas entrevistas com as professoras, com perguntas semiestruturadas, as quais foram gravadas e depois transcritas. O relato das professoras permitiu conhecer um pouco da trajetória educacional nas escolas do campo, as metodologias utilizadas nas classes multisseriadas. No presente estudo, descreveu-se o projeto realizado pela escola com o resgate das plantas medicinais.

Utilizou-se da análise de conteúdo para interpretar os dados obtidos, direcionando o resultado por unidades temáticas. Minayo (2010) propõe que a análise de conteúdo seja realizada pela organização de eixos que surgem durante a pesquisa. Analisar as temáticas requer encontrar um núcleo com sentidos em comum, o que está estreitamente ligado ao objeto pesquisado.

3. Resultados e discussões

3.1 A formação de professores da escola do campo

As classes multisseriadas são desconhecidas por muitos dos educadores, mesmo sendo pesquisada uma região onde existem muitas escolas do campo com organização multisseriada, muitos professores chegam até as escolas sem uma formação específica. Pois muitas são as universidades que não oferecem a formação para a Educação do Campo, muito menos em relação às classes multisseriadas. Little (2004) enfatiza em seus estudos que: “a maioria dos sistemas de treinamento de professores antes e durante o serviço prepara os professores para ensinar em escolas monogradas”. Ela se refere monogradas a seriadas, ou seja, a formação que ocorre é em relação às classes seriadas. As professoras pesquisadas serão referenciadas nesse estudo como N1, Z2 e M3. A professora N1, possui 35 anos, atua como professora há doze anos, sendo sete em instituição privada e seis anos na escola do campo com organização em classes multisseriadas. A professora Z2, tem 37 anos e atua como professora há oito anos, sempre na escola do campo, porém, por um ano atuou em escola seriada, após ser transferida para outra escola com organização multisseriada. A professora M3, tem 43 anos, atua há cinco anos como professora e desde que assumiu o concurso leciona em classes multisseriadas. As três possuem formação no curso de graduação em Pedagogia, por duas instituições universitárias distintas, sendo uma privada e outra pública, a professora M3 cursou o magistério e passados alguns anos fez sua graduação em EAD, as professoras N1 e Z2 não cursaram o magistério e fizeram sua graduação em uma universidade pública, de forma presencial. Porém em nenhuma delas foi referenciado as classes multisseriadas. Ao serem indagadas sobre a formação para trabalhar em classes multisseriadas, obteve-se as seguintes respostas:

Referência complementar
que pode te ajudar!

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Escolas Multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro, Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.22, n. 82, jan./mar. 2014, p. 57-88.



Escaneie aqui
para ter acesso ao texto!

Na graduação é, eu não tive nenhuma formação específica, que abordasse o tema, ou que fosse direcionado à escola do campo, muito menos a classe multisseriada. A gente, quando assume o concurso, a gente assume a vaga que tem, e cai de paraquedas lá numa escola do campo, onde todo mundo estudava na mesma turma, né. É difícil? É. Você não tem uma formação específica para isso [...] (Professora N1).

Não, não tive formação para atuar em classes multisseriadas. Até quando comecei, me assustei bastante, porque eu peguei turma de 3º, 4º e 5º ano, que não era uma realidade do que tinham passado para nós na faculdade, né! O que passavam para nós é do que seria seriada... e quando eu comecei, e vim pra cá na multisseriada, foi um susto grande. Porque pegar 3º,

4º e 5º tudo junto. Tem os estágios, mas os estágios é ...foi baseado em escolas seriadas, não foi passado que teria multisseriada ainda que existia a multisseriada”. (Professora Z2). Não tive nenhuma formação para trabalhar em classe multisseriada. Na verdade, nem tivemos no curso de Pedagogia sobre classes multisseriadas. A gente nem estudou e nem teve essa formação. (Professora M3).

Parente (2014) também compartilha da visão de que os professores, na maioria das vezes, não têm formação de como atuar nas classes multisseriadas. Visão esta que ficou clara na fala das professoras. O documento “*A Handbook for Teachers of Multi-Grade Classes*” (Um Manual para Professores de Classes Multisseriadas), redigido pela UNESCO em 2001, expõe sobre a formação do professor: “As habilidades necessárias para gerenciar os alunos e ensinar em um ambiente de várias séries, geralmente não são ensinados em faculdades de treinamento.” (2001, p. 21). A formação de professores para atuar em classes multisseriadas é algo que, geralmente, muitas universidades não oferecem, e os professores que, como a professora N1 relatou, “caem de paraquedas” nas escolas multisseriadas, devem se adaptar a essa realidade escolar. As Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Paraná, 2010, trazem em seu texto sobre a falta de formação de professores para atuar na Educação do Campo:

Hoje, os professores saem dos bancos escolares, dos cursos de licenciatura, sem ter estabelecido qualquer discussão sobre o modo de vida camponês, pressupondo que o modo de vida urbano prevalece em todas as relações sociais e econômicas brasileiras. Da mesma forma, a maioria dos cursos de formação continuada deixa de valorizar a educação do campo (SEED, 2010, p.33).

Além da formação, Caldart (2008) relata que os princípios fundamentais para a formação de professores que atuam em escolas/classes multisseriadas do campo, precisam articular-se com a Educação do Campo. Se faz necessário inserir uma educação que seja voltada à realidade do campo, com as experiências cotidianas. Para que isso se efetive, é necessário a elaboração de políticas públicas em favor do povo do campo, e que essas se efetivem e não fiquem somente como uma política assistencialista ao indivíduo que reside no meio rural. Na entrevista, as professoras relatam que a formação que tiveram foi a partir do Programa Escola da Terra. Esse programa teve início em 2012 e foi implementado em estados brasileiros sob a coordenação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação (MEC) em parceria com municípios e sete universidades públicas federais: a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade Federal da Bahia (UFBA), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul

(UFRGS), a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), a Universidade Federal do Pará (UFPA) e a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). No Paraná, o Programa Escola da Terra foi coordenado pela Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS) com parceria da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), de Guarapuava, com a formação em três polos, que compreendeu as cidades de Cândido de Abreu e Prudentópolis, bem como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), nos anos de 2016 e 2017. O Programa Escola da Terra prevê a formação continuada dos professores com cursos de aperfeiçoamento, equipe local responsável pelo acompanhamento pedagógico e disponibilização de conjunto de materiais pedagógicos específicos. Este programa objetiva contemplar as classes multisseriadas do campo com ações voltadas à promoção da qualidade do ensino nas escolas do campo (MEC, 2012). Ao criar-se o Programa Escola da Terra, no que diz respeito à formação dos professores, o SECADI/MEC inclui que:

A preparação, formação dos educadores, dos formadores, para além da técnica de ensino e da gestão restrita, que acabam secundarizando as demais dimensões do ato de ensinar e aprender, como são as dimensões do pensamento e atitude científica, política, técnica, ética, moral, estética. As reivindicações dos professores do campo, no que diz respeito às responsabilidades do Governo Federal, Estadual, Municipal e da Universidade para garantir efetivamente a implementação de diretrizes da Educação do Campo nas escolas multisseriadas, devem ser asseguradas (SECADI/MEC, 2012).

Assim, a formação que as professoras tiveram em 2016 e 2017 para atuar em classes multisseriadas foi com a proposta de trabalho elencado pelo Programa Escola da Terra. Tal proposta contribuiu para que as aulas em classes multisseriadas acontecessem de forma favorável com a realidade dos educandos.

No ano de 2016 e 2017, que teve a formação, era o nome do curso era Escola da Terra, uma formação é, se não me engano, pela Universidade Fronteira Sul, aí nós pudemos nos sentar, ler, conversar, debater assuntos direcionados as escolas do campo e as classes multisseriadas. Aí todas as professoras que trabalhavam nas escolas do campo podiam se reunir para trocar experiência (Professora N1). Foi mesmo o Projeto Escola da Terra que deu uma base para trabalhar na escola do campo (Professora Z2). Tivemos a formação da Escola da Terra, que foi uma formação muito interessante (Professora M3).



Fontana, Rocha e Dambrat (2018) enfatizam em seus estudos que o processo de formação continuada contribuiu para o acesso e compreensão dos direitos legais que regem a Educação do Campo e de conteúdos relativos à vida, cultura e trabalho no campo, os quais favoreceram a construção e materialização do projeto político-pedagógico emancipador.

3.2 Metodologias utilizadas nas classes multisseriadas e o desenvolvimento do ensino aprendizagem

Pelo fato de não conhecer e não ter uma formação voltada à realidade das escolas multisseriadas, muitas vezes a ausência de orientação leva o professor a reproduzir o modelo de ensino seriado, mesmo tendo mais de uma turma em sala, o que ocasiona trabalhos duplicados para o professor, e até mesmo, quintuplicados; tendo em conta que são alunos de várias turmas, assim como evidencia Parente (2014). As professoras relatam que:

No início, eu segui mais ou menos a linha da professora que estava no ano anterior. Ela dividia o quadro, né, em alguns assuntos, né, é, 1º ano, 2º, 3º e 4º e tinha atividades que dava para realizar com todos os alunos (Professora N1). É bem puxado, no começo eu tentei dividir o quadro, 3º, 4º e 5º, mas não deu muito certo. Porque umas até conseguiam acompanhar, outras não, misturavam conteúdos, não deu muito certo, daí depois tive que ir adaptando conteúdos que desse certo para os três, para as três turmas. Daí trabalhava o mesmo conteúdo, de forma diferenciada (Professora Z2).

Parente (2014) relata também que um dos currículos existentes nas escolas multisseriadas é o modelo de currículo diferenciado, uma versão do currículo quase monograduado. Neste modelo, há um tema geral tratado do começo ao fim das atividades com todos os alunos. Entre um momento e outro, são fornecidas atividades diferenciadas, com base de níveis de aprendizagem e/ou habilidade e com objetivos específicos, as quais são realizadas em grupo e durante as quais professor fornece pequenas explicações aos subgrupos (PARENTE, 2014, p. 67). Modelo este que se assemelha às falas das professoras entrevistadas, as quais buscam trabalhar um mesmo conteúdo com todos, mas, em alguns momentos, com atividades com níveis diferenciados. A professora relata que:

Em alguns momentos, a atividade é feita diferenciada para eles, é, mas muitas vezes a mesma avaliação, se o conteúdo, foi dado para a turma, se a turma estava na mesma sala durante a aula, se era o mesmo conteúdo, eu não vejo a necessidade de fazer outra avaliação. Fazia a mesma avaliação, e as vezes, com grau de dificuldade mais acentuada para os maiores, mas em si a avaliação era a mesma para as duas turmas, no caso da nossa escola, que é bisseriada (Professora N1).



Parente (2014) ainda fala que existe a ausência de critérios na organização das turmas multisseriadas, para além da serialização. Há um desejo de que a multisseriação avance para um olhar mais atento aos sujeitos da educação e, inclusive, elimine o fardo nominal que carrega, estreitamente articulado à serialização. Entretanto, os dados realizados na pesquisa mostram que o professor da classe multisseriada se sobrecarrega para atingir os objetivos elencados pela Base Nacional Curricular Comum, os quais são desenvolvidos para as classes seriadas. Ainda falta políticas públicas que realmente sejam efetivadas para a Educação do Campo. Entre as falas, também se observam relatos sobre o material didático ofertado para as escolas do campo, os quais vêm deslocados de sua realidade.

No começo quando a gente começou aqui na escola, não tinha material, [...] daí depois veio material para o 1º, 3º, mas era um material deslocado da realidade né... era um material muito diferente da realidade daqui (Professora Z2).

Assim, a formação que as professoras tiveram em 2016 e 2017 para atuar em classes multisseriadas foi com a proposta de trabalho elencado pelo Programa Escola da Terra. Tal proposta contribuiu para que as aulas em classes multisseriadas acontecessem de forma favorável com a realidade dos educandos.

Segundo uma das orientações do MEC, os materiais didáticos devem ser criados em consonância com os princípios pedagógicos e, consequentemente, de acordo com o referencial teórico que o sustenta (BRASIL, 2015). Porém os estudos realizados por Caldart (2004), Oliveira (2012) e Taffarel (2016) salientam a desvalorização dos materiais enviados às escolas do campo, os quais são deslocados de sua realidade educacional. Sabe-se que o livro didático é um dos meios para a aprendizagem, porém em muitas escolas do campo, a falta de recursos de materiais pedagógicos prevalece, e uma das alternativas é o uso do livro que chega à escola, mas que não condiz com a realidade camponesa. Conforme os estudos realizados por Oliveira (2012), o trabalho docente não atende à diversidade de realidades sociais encontradas no campo, tampouco existem materiais didáticos voltados para essas múltiplas realidades. Caldart (2008) ressalta que se faz necessário no campo brasileiro o alargamento da função social da escola e da superação de currículos pobres, assépticos, sem vida social, cultural, política. Taffarel (2016) também compartilha da ideia de que se enfrenta um processo de desqualificação de formação, constatável nos seguintes aspectos:

- a) da negação do conhecimento científico como base imprescindível para a consciente explicação e ação na realidade; b) da marginalização da referência teórica de base materialista histórica e dialética nos currículos; c) da avaliação controlada ideologicamente; d) do silenciamento das leis que regem o modo de produção capitalista, a luta de classes e o Estado burguês; e) da criminalização dos movimentos de luta social e das organizações sindicais da classe trabalhadora; f) da ausência de

referência ao projeto histórico de superação da sociedade de classes, o projeto histórico socialista (TAFFAREL, 2016, p. 431).

Porém, o que ainda permanece nas escolas do campo são materiais didáticos que não correspondem à realidade do povo do campo. Crítica essa voltada também a um dos programas oferecidos pelo governo federal para as escolas do campo, o Programa Escola Ativa, o qual iniciou em 1997, na região nordeste e se efetivou em todo território brasileiro. Tal programa apresentava conteúdo fora da realidade do povo do campo, não se preocupando com os anseios do homem camponês. O principal enfrentamento para os professores é o compromisso com o ensino-aprendizagem. Caldart (2003) explica que precisa ter tempo, organização e formação pedagógica, para que a escola seja realmente um espaço educativo, criando e recriando estratégias para a formação humana e as relações sociais; e assim, efetivar o processo de ensino-aprendizagem. Quanto ao desenvolvimento dos(as) alunos(as), as professoras entrevistadas relatam que:

“O que permanece nas escolas são materiais didáticos que não correspondem à realidade do povo do campo”

Por incrível que pareça é gratificante você vê, né, a evolução deles, por independente deles está numa mesma sala de aula, eles estarem em séries diferentes, ter idades diferentes, o desenvolvimento acontece, porque um vai ajudando o outro na realização das atividades, é, numa leitura, é, um vai tomando a tabuada do outro, outro vai ajudando a fazer uma conta, então eles vão se ajudando né, um vai auxiliando outro, né, e ocorre o processo de aprendizagem aí (Professora 1N). Depois que comecei a trabalhar o mesmo conteúdo com todos, foi mais fácil, né. Um ia ajudando o outro e via que eles aprendiam. Um ajudando o outro e ajudando a professora junto. (risos) (Professora Z2).

Prestes (2010, p. 168) evidencia em seus estudos que a Zona de Desenvolvimento Iminente, descrita por Vigotski, “está intimamente ligada à relação existente entre desenvolvimento e instrução e a ação colaborativa de outra pessoa”. A autora relata, também, que “Vigotski não diz que a instrução é garantia de desenvolvimento, mas que ela, ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja do adulto ou entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento”. Diante dessas considerações apontadas por Prestes (2010), pode-se dizer que o desenvolvimento dos alunos(as) das classes multisseriadas acontece pela ajuda colaborativa entre professor e aluno, como também entre aluno e aluno. As professoras relatam também que a partir do momento que passaram a desenvolver projetos de acordo com a realidade da comunidade, ressaltando seu dia a dia com os conteúdos, a aprendizagem passou a se efetivar de maneira que despertou o interesse dos alunos em querer saber mais da vida comunitária. Assim, através dos projetos, pode-se notar que não foram deixados de lado o contexto histórico da criança, a qual relata o seu dia; e essa é também uma forma de viabilizar a aprendizagem.

3.3 O Resgate das plantas medicinais

Um dos projetos realizados pelas professoras foi em relação ao resgate das plantas medicinais, o qual veio ao encontro da formação que tiveram com o Programa Escola da Terra. O projeto foi desenvolvido por toda a comunidade escolar, no ano de 2014, e permanece até hoje fazendo parte da vida escolar, tanto para o ensino-aprendizagem dos alunos como para a comunidade. Num primeiro momento, os pais foram convocados para uma reunião escolar, e as professoras explanaram sobre o projeto, sobre como ocorreria. Os pais aceitaram participar e colaborar para que se chegasse ao empreendimento da melhor forma possível. O Projeto Resgate das Plantas Medicinais, surgiu na formação Escola da Terra, no intuito de mostrar o que há no campo, e sabe-se que no meio rural é comum remediar através das plantas medicinais, que servem como tratamento de muitas doenças, as professoras relatam como ocorreu tal projeto:



Ouçá agora o podcast “Vozes do Campo”. A temática deste Podcast é voltada para os princípios que regem a Educação do Campo. Uma educação que vai além do ambiente escolar.



Escaneie aqui

No projeto das plantas medicinais, foram os pais que vieram até a escola para ajudar na confecção (construção) dos canteiros, né, para puxar a terra. As mães que trouxeram as mudas, trouxeram adubo, e vieram plantar, para resgatar mesmo, né, as plantinhas que estavam esquecidas lá nas suas casas. Muitas não sabiam nem o que que era o benefício daquela planta né, e trouxeram para a escola, resgatando as plantas e falando para que são usadas, tanto para medicalizar, quanto para os temperos utilizados na merenda das crianças (Professora 1N). Teve a troca das plantas medicinais, a mãe que não tinha aquele tipo de plantinha, levava para a casa, foi bem interessante esse projeto. Foi uma troca de experiência. E nessa troca de experiência envolveu toda a comunidade escolar, assim como os aluno (Professora 3M).

Em relação ao projeto desenvolvido na escola, nota-se o apoio da comunidade escolar. Brito (2000) salienta em seus estudos, que a participação é um processo que pode ser concebido como instrumento, ou seja, a população demonstra interesse e precisa se organizar em prol de seus interesses, assim como a participação pode ser também um fim, pois representa a satisfação dos interesses da maioria. Se remetermos à história, Aristóteles já falava em seus discursos que a participação é um fator central da democracia e até mesmo da existência humana. Assim como Rousseau, o qual evidencia que a participação tinha efeitos educativos para a sociedade e trazia efeitos positivos individualmente e coletivamente (MARCONDES, 2008). No projeto, houve o envolvimento dos pais na execução do canteiro, na troca das plantas medicinais e de seus benefícios para a saúde; foi uma troca de experiências.



Além do envolvimento dos pais, as professoras utilizaram desse projeto para mostrar às crianças, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental I, o quanto são importantes as plantas medicinais, trabalhando de uma forma interdisciplinar sem deixar de lado os conteúdos propostos pela Base Nacional Curricular Comum – BNCC, para cada etapa de ensino e relacionando com o dia a dia das crianças e comunidade. Quanto às atividades pedagógicas, relacionadas ao projeto das plantas medicinais, as professoras relatam que:

Referências que podem te ajudar na sala de aula!

A Revista Sem Terrinha foi elaborada coletivamente pelos Setores de Educação, de Comunicação, Produção e pelo Coletivo de Relações Internacionais (CRI) do MST.



Escaneie aqui para ter acesso às revistas!



Foram desenvolvidas várias atividades com as crianças, como a horta e o jardim, os benefícios que as plantas medicinais têm. Para trabalhar com as crianças foi realizado a confecção de jogos, como jogo da memória e dominó com a foto das plantas conhecidas pelos alunos. Eles também realizaram o plantio das plantas medicinais, como também de algumas hortaliças, tanto nos canteiros da escola, como levaram algumas mudas para a casa, para mostrar o trabalho realizado na escola (Professora 1N). Foi feito também o alfabeto das plantas medicinais, cada letra uma planta diferente. As crianças da Educação Infantil e 1º e 2º ano do Ensino Fundamental trouxeram as mudas medicinais e também ajudaram a plantar. Os alunos do 3º ano confeccionaram um livro, explicando para o que cada planta é utilizada, as crianças usaram a criatividade para a confecção dos livros, os quais ficaram bem bonitos. Já o 4º e 5º ano realizaram a confecção de um cartaz explicando sobre as plantas medicinais e interpretando textos relacionados ao assunto (Professora 2Z).

Também foi realizado uma paródia, a partir da música 'além do horizonte', a qual foi elaborada pelas professoras e cantada por todas as crianças, ficou muito legal paródia, e as crianças sempre estão cantando (Professora 3M).

Foi possível envolver conteúdos diferenciados, nas matérias, como: Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes. Foram várias as atividades pedagógicas com um tema que até então, para eles ainda era um pouco desconhecido, que era as plantas medicinais, e que no final pode-se perceber o desenvolvimento educacional das crianças, de acordo com os conteúdos propostos pela Base Nacional Curricular Comum (Professora 1N).



As professoras buscam, através do resgate das plantas medicinais, envolver os conteúdos de todas as disciplinas, trabalhando de forma interdisciplinar. Essa intervenção, através de projetos escolares, só é possível quando os profissionais da educação, os quais são os mediadores do processo educativo na escola, desenvolvem uma atitude político-pedagógica para unir o conhecimento particular do campo, a realidade da comunidade, ao conhecimento científico universal. O projeto desenvolvido na escola vem ao encontro da realidade da comunidade. Caldart (2004) explica que o projeto político-pedagógico deve ser construído com base na concepção de Educação do Campo, pois assim se torna uma possibilidade efetiva de os camponeses assumirem a condição de sujeitos de seu próprio projeto educativo, de aprenderem a pensar o seu trabalho, seu lugar, seu país e sua educação. A autora enfatiza que: “Trata-se de um projeto de educação dos e não para os sujeitos do campo, ou seja, uma possível re (construção) da identidade da escola e dos povos do campo.” (2004, p. 28). Além disso, Souza (2005, p. 29) enfatiza que: “o processo de participação em projetos na escola também produz efeitos culturais importantes. Ele ajuda a comunidade a reconhecer o patrimônio das instituições educativas, como um bem público comum”. Juntos, escola e comunidade, buscam a melhoria na qualidade de vida e do meio em que vivem, sendo que a ação participativa tem oportunizado condições para que alunos, professores e comunidade se sintam motivados a trabalhar em projetos. Além disso, tais ações oportunizam de cumplicidade com propósitos educacionais voltados para o bem-estar de toda a comunidade escolar, além de estimular o sentimento de pertencimento e corresponsabilidade pelo espaço em que vivem.

4. Considerações finais

Apesar de as escolas do campo serem vistas por muitos como escolas ultrapassadas ou atrasadas, apesar do fardo nominal que carregam, apesar da ausência de políticas públicas para o povo camponês, a multisseriação vem mostrando na prática pedagógica, que é possível atingir o desenvolvimento do ensino-aprendizagem através de aulas diferenciadas que despertam o interesse dos alunos em aprender e defender a escola do campo, a qual não é uma “escolinha”, e sim um espaço com diferentes significações. Cabe ao professor buscar soluções pedagógicas, que sejam a partir do cotidiano em sala de aula, do fazer-docente, com alternativas pedagógicas diferenciadas, que evidenciem a realidade e história do povo do campo, e assim, buscar a superação das adversidades. É preciso desenvolver práticas que possibilitem que os alunos avancem no meio social, cultural e cognitivo. Como salienta Parente (2014): “poder-se-ia criar uma escola cuja preocupação central com os sujeitos educativos viesse a superar as imposições das padronizações e seriações promovidas nas escolas urbanas”. A Educação do Campo caminha para que seja vista e valorizada. Apesar de todas as dificuldades encontradas pelos professores, o estudo demonstra que, na medida em que se tem o apoio da comunidade, com a participação ativa, a transmissão de conhecimentos se torna relevante para os alunos, pois tais conhecimentos fazem parte do seu cotidiano.

A integração da escola com a comunidade proporciona um novo olhar na prática pedagógica e fica evidente que o ensino-aprendizagem vai além dos livros, cartilhas e sala de aula.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, *Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná*. Brasília: Secretaria de Estado da Educação, Curitiba, 2010.
- BRASIL. *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão*. Ministério da Educação. Escola da Terra. Brasília: SECAD/MEC, 2013.
- BRITO, Mônica Cristina Cabello. *Elaboração Participativa de uma agenda 21 da comunidade caiçara do Pouso da Cajaíba/ RJ*. 2000. 150f. Dissertação (Mestrado em Ciências Florestais) Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2000.
- CALDART, Roseli Salete. *A Escola do Campo em Movimento*. Revista Currículo sem Fronteiras, v. 3, n. 1, p. 60-81, jan./jun. 2003.
- CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da escola do campo. In: MOLINA, Monica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo. *Por uma Educação do Campo: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. Brasília, DF. 2004.
- CALDART, Roseli Salete. *Educação do campo: notas para um análise de percurso*. In: MOLINA, M. Org. *Educação do campo e pesquisa II: questões para reflexão*. Brasília, DF: INCRA – MDA, 2010.
- FONTANA, Maria Iolanda.; ROCHA, Luciane Pereira.; DAMBRAT, Ana Maria Santos. *Investigação-ação na escola do Campo: formação e reestruturação do projeto político-pedagógico*. In: SOUZA, Maria Antônia. *Escola pública, educação do campo e projeto político-pedagógico*. (Org.) Curitiba: UTP, 2018, p. 67-80.
- Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC. *Nota técnica sobre o Programa Escola Ativa*. Brasília: [s.n.], 18 abr. 2011. Disponível em: . Acesso em: 12 nov. 2019.
- LITTLE, W. Angela. *Learning and Teaching in Multigrade Settings*. Paper for Unesco EFA Global Monitoring Report 2005]. 2004. Disponível em: http://siteresources.worldbank.org/INTINDIA/43714321194542398355/21543231/Learning_and_Teachingin_Multi-Grade classrooms.pdf. Acesso em: 15 jan. 2020.
- MARCONDES, Danilo. *Iniciação à história da filosofia: dos Pré-socráticos a Wittgenstein*. 12ª. Ed. Brasil. Zahar, 2008.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde*. 12ª. Ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.
- OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira; CAMPOS, Marília. *Educação Básica do Campo*. In: Dicionário do Campo. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 239 -246.

PARENTE, Cláudia Mota Dário. *Escolas Multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro*. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, vol. 22, núm. 82, enero-marzo, 2014, pp. 57-88 Fundação Cesgranrio Rio de Janeiro, Brasil.

PIANOVSKI, Regina Bonat. *Ensino e aprendizagem em turmas multisseriadas*. In: Escola pública, educação do campo e projeto-político-pedagógico.

SOUZA, Maria Antônia de. A. (Org.). Curitiba: UTP, 2018.

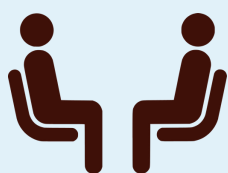
SOUZA, Amílcar Maciel. *Caminhos para uma educação ambiental voltada para a conservação dos mananciais de abastecimento público: um estudo de caso*. 2005. 136f. Dissertação (Mestrado em Ciências Florestais), Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2005.

TAFFAREL, Celi Neuza Zulke; JUNIOR, Cláudio Lira Santos. *Pedagogia Histórico-Crítica e Formação de Docentes para a Escola do Campo*. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 429-452, abr./jun. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623653917> Acesso em: 16 maio 2020.

UNESCO, *Relatório de Monitoramento Global de EPT – Educação Para Todos - 2000-2015: Progressos e Desafios*. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232565> Acesso em: 16 jan. 2020.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

PRESTES, Zoia. *Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil*. *Repercussões no campo educacional*. Universidade de Brasília. Faculdade de Educação. Programa de pós-graduação em Educação. Brasília, 2010. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9123/1/2010_ZoiaRibeiroPrestes.pdf Acesso em: 16 abr. 2020.



Escaneie aqui

Entrevistas | Mónica Molina: "A educação do campo é o resultado da luta dos trabalhadores rurais no Brasil" Mónica Molina, Brasil. Professora e diretora do Centro Transdisciplinar de Educação do Campo e Desenvolvimento Rural da Universidade de Brasília (UnB).

"Entrevista realizada em marco de la participación de CLACSO en el IX Congreso Internacional de Educación Superior Universidad 2014, celebrado en La Habana entre el 10 y el 14 de febrero de 2014".



Ouçá agora o podcast "Vozes do Campo" com o tema "Práticas educativas escolares e comunitárias e alternância na Educação do Campo".



Escaneie aqui

Para refletir...

1- “Segundo as orientações do MEC, os materiais didáticos devem ser criados em consonância com os princípios pedagógicos e, conseqüentemente, de acordo com o referencial teórico que o sustenta”. Considerando esta afirmação, descreva como são os materiais didáticos utilizados em sua sala de aula e comente se dialogam com os princípios da Educação do Campo.

2- Considerando a leitura do texto “Atuação em classes multisseriadas em uma escola do campo e a parceria comunitária”, de Santin, Fujinaga e Oliveira, e os seus conhecimentos sobre a temática, aponte:

a) as principais dificuldades enfrentadas pelos professores de turmas multisseriadas no cotidiano da sala de aula.

b) possibilidades de rompimento da lógica seriada nas práticas pedagógicas desenvolvidas em turmas multisseriadas.

Módulo V

1. Etnografando e transformando a realidade

2. Metodologias de Ensino de Ciências Naturais e Exatas aplicadas à Educação do Campo e Quilombola

Neste módulo relatos de pesquisas em Educação do campo e em quilombos estabelecem o contexto para que as questões de interesse sejam abordadas, focalizando relatórios educacionais etnográficos que se voltam para o cotidiano escolar, para as experiências das diferentes escolas e contextos escolares, das turmas multisseriadas ou das escolas quilombolas. Adicionalmente, serão organizadas oficinas de desenvolvimento de metodologias para trabalhar com conteúdo e temas relativos às Ciências Naturais e Exatas em turmas multisseriadas com e sem pessoas com deficiência.

Temas do módulo

1. Etnografando e transformando a realidade.

- Análise de relatos de pesquisa em Educação do Campo e em Quilombos;
- Apresentação e discussão acerca dos: a) Relatórios educacionais etnográficos, enfocando o cotidiano escolar, as experiências das diferentes escolas e contextos escolares, das turmas multisseriadas ou das escolas quilombolas; b) Projeto de intervenção local com ênfase na prática pedagógica.

2. Metodologias de Ensino de Ciências Naturais e Exatas aplicadas à Educação do Campo e Quilombola.

- Oficinas de desenvolvimento de metodologias para trabalhar com conteúdo e temas relativos às Ciências Naturais e Exatas em turmas multisseriadas com e sem pessoas com deficiência.

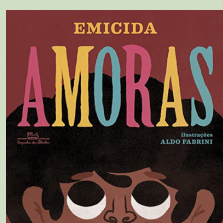


PARA OS QUE VIRÃO - Thiago de Mello

Como sei pouco, e sou pouco,
faço o pouco que me cabe
me dando inteiro.

Sabendo que não vou ver
o homem que quero ser.
Já sofri o suficiente
para não enganar a ninguém:
principalmente aos que sofrem
na própria vida, a garra
da opressão, e nem sabem.
Não tenho o sol escondido
no meu bolso de palavras.
Sou simplesmente um homem
para quem já a primeira
e desolada pessoa
do singular – foi deixando,
devagar, sofredamente
de ser, para transformar-se
— muito mais sofredamente —
na primeira e profunda pessoa
do plural.
Não importa que doa: é tempo
de avançar de mão dada
com quem vai no mesmo rumo,
mesmo que longe ainda esteja
de aprender a conjugar
o verbo amar.
É tempo sobretudo
de deixar de ser apenas
a solitária vanguarda
de nós mesmos.
Se trata de ir ao encontro.
(Dura no peito, arde a límpida
verdade dos nossos erros)
Se trata de abrir o rumo.
Os que virão, serão povo,
e saber serão, lutando.

Indicação literária: “Amoras” de Emicida.



“Na música “Amoras”, Emicida canta: “Que a doçura das frutinhas sabor acalanto/ Fez a criança sozinha alcançar a conclusão/ Papai que bom, porque eu sou pretinha também”. E é a partir desse rap que um dos artistas brasileiros mais influentes da atualidade cria seu primeiro livro infantil e mostra, através de seu texto e das ilustrações de Aldo Fabris, a importância de nos reconhecermos no mundo e nos orgulharmos de quem somos — desde criança e para sempre.”



Banho de Quilombo

Jaquie Barroso

Samba de Coco, Samba de Pareia, São
Gonçalo
Cacumbi, Taieira, Reisado
Chegança, Lambe-Sujo, Caboclinho
Samba de Coco, Samba de Pareia, São
Gonçalo
Cacumbi, Taieira, Reisado

Olha, se tu soubesses
O valor que a Mussuca tem
Tu tomava um banho de quilombo
E virava Mussuca também

Olha, se tu soubesses
O valor que a Mussuca tem
Tu tomava um banho de quilombo
E virava Mussuca também

Salve Dona Nadir, salve Seu Mangueira
Salve a Mussuca, salve o Samba de
Pareia
Salve Mestre Sales, Mestre Neilton e o
São Gonçalo
Salve o povo preto, salve, salve o
Reisado

Salve João Sapateiro, salve as Taieiras
Salve os caboclinhos, salve, salve
Laranjeiras
Salve o lambe-sujo, salve Zé Rolinha
Salve Mestre Deca, Seu Duda e Dona
Lalinha

Olha, se tu soubesses
O valor que a Mussuca tem
Tu tomava um banho de quilombo

Olha, se tu soubesses
O valor que a Mussuca tem

Tu tomava um banho de quilombo
E virava, e virava
E virava e virava
E virava Mussuca também

Passa lá em casa
Vai tomar uma meladinha
Que hoje nasceu a menina de Luzia
Passa lá em casa
Vai tomar uma meladinha
Que hoje nasceu a menina de Luzia
Salve o samba de coco, salve Dona Maria
Salve a chegada, nossos reis e nossas
rainhas

Olha se tu soubesses o valor que a
Mussuca tem
Tu tomava um banho de quilombo
E virava Mussuca também

Olha, se tu soubesses
O valor que a Mussuca tem
Tu tomava um banho de quilombo
E virava Mussuca também
E virava, e virava
E virava Mussuca também



Escaneie aqui
para assistir ao clipe
da música!



Vídeo Inspiração

Informações: O vídeo “TENHO 18 ANOS E SOU NEGRA HÁ TRÊS” de Raki Loppes conta a sua história de vida baseado no livro "Quando me descobri negra".



Escaneie aqui
para assistir ao vídeo!



<https://www.youtube.com/watch?v=dxbyhhyD8fE>



Leitura Básica

CULTURA POPULAR E EDUCAÇÃO POPULAR: EXPRESSÕES DA PROPOSTA FREIREANA PARA UM SISTEMA DE EDUCAÇÃO

Carlos Rodrigues Brandão e Maurício Cesar Vitória Fagundes

RESUMO: Este artigo discute a proposta de cultura e educação popular, desenvolvida a partir dos anos 1960, por Paulo Freire, como possibilidade de articular e fundamentar sua proposta e/ou sistema de educação, contemplando da alfabetização à universidade. A proposta reúne elementos com forte suficiência para pensar a educação para além da concepção dita tradicional, em que a “informação cultural” em suas múltiplas expressões e a educação eram, ou ainda são, utilizadas como recursos pedagógicos para transferir a setores populares conhecimentos eruditos, carregados da lógica dominante. Os movimentos emergentes dos anos 1960, em que a cultura e a educação são rediscutidas em diálogo com a cultura popular, sonhavam tornarem-se meios para efetuar uma comunicação biunívoca, de efeito conscientizador. Para tal, tomam como referência os valores da cultura de grupos e comunidades populares como elementos próprios de reflexão coletiva sobre as condições de vida e o significado dos símbolos do povo; seguidos da reflexão coletiva que consubstanciasse o pensamento do povo de um sentido humano e crítico, que os movimentos de cultura popular reconheçam terem sido perdidos, ao traduzir-se em termos de “cultura de massas”.



Assim, importa empreender a recuperação dos valores do povo como aporte do novo modo de compreender o mundo, saber vivê-lo e transformá-lo. Nessa perspectiva, problematizamos possibilidades de transição da dita concepção tradicional para uma educação transformadora ou humanizadora, que abarque da alfabetização à universidade popular.

Palavras-chave: educação popular; cultura popular; sistema freireano de educação.

A cultura, a educação popular e suas circunstâncias

A discussão sobre cultura e educação popular, em termos de tempos históricos, assenta-se no movimento Pós-Segunda Guerra Mundial. O período foi mundialmente caracterizado como Guerra Fria e, em termos de Brasil, como período da redemocratização. No Brasil, vivia-se política, econômica e culturalmente o tensionamento estabelecido pela proposta capitalista, representada pelos Estados Unidos e Europa, manifestada por meio do modelo desenvolvimentista e, de outra banda, a proposta socialista, representada pela então União Soviética, China e Cuba.

Em se tratando do continente americano, no final da década de 1950 e nos anos iniciais da década de 1960, a Revolução Cubana acirrava os efeitos da Guerra Fria. Esse movimento de possibilidade de ruptura animava propostas de transformação da ordem social, consideradas injustas e inaceitáveis. De outro lado, os defensores da ordem estabelecida pelo grande capital resistiam a essas mudanças, porém percebiam que as precárias condições de vida das pessoas do Nordeste possuíam elementos para, quem sabe, transformar-se em uma segunda Cuba.

Nesse cenário, a Igreja Católica, por meio da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), em março de 1961, criou o Movimento de Educação de Base (MEB), com o apoio do governo federal. O MEB tinha como preocupação inicial o desenvolvimento de um processo educativo, por meio de escolas radiofônicas, atingindo as zonas rurais das áreas subdesenvolvidas das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. As escolas radiofônicas, segundo Fávero (2006), já haviam sido utilizadas no ano de 1950 em uma experiência de alfabetização de adultos em Valença, no Rio de Janeiro, porém “[...] indica-se normalmente como sua matriz principal a experiência de Monsenhor Salcedo, em Sutatenza, que deu origem à Acción Cultural Popular (ACPO), na Colômbia”. (FÁVERO, 2006, p. 3).

Cabe destacar que a proposta de educação de base, originalmente, fazia parte do ideário da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em seus programas de educação para os povos subdesenvolvidos, e havia sido introduzida no Brasil a partir de 1947, pela Campanha Nacional de Alfabetização de Adultos e pela Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), com atuação significativa até meados dos anos de 1950. (FÁVERO, 2006). Esse movimento da década de 1950 se caracteriza como uma transposição de experiências, que visavam atender a aceleração e a modernização do processo econômico brasileiro. As experiências se apresentavam



como extensão rural desenvolvimento de comunidades, educação de base e educação de adultos. (FÁVERO, 1983, p. 8).

A proposta de educação de base, estimulada pela UNESCO, desde 1947, fazia aproximações entre os altos índices de analfabetismo das populações adultas nas regiões consideradas como atrasadas e o baixo grau de desenvolvimento econômico, tomando como referência a ótica do capital. Logo, sob essa lente, o analfabetismo era um câncer que precisava ser eliminado, pois atrasava o desenvolvimento do Brasil. Nessa direção, o currículo proposto baseava-se em conhecimentos, como: ler, escrever e calcular, considerados como aprendizagens suficientes para o desenvolvimento do pensamento; trabalhos na agricultura, técnicas comerciais, trabalhos caseiros e edificação, para promover o desenvolvimento profissional e o progresso econômico; desenvolvimento de habilidades domésticas, para poder trabalhar com crianças, enfermos e preparação de alimentos; meios de higiene pessoal e coletiva, para o desenvolvimento moral e intelectual, entre outros. Para Prado Junior (1966), o Brasil dos anos 1960 se encontrava em um momento pré-revolucionário,

[...] em face ou na iminência de um daqueles momentos acima assinalados³ em que se impõem de pronto reformas e transformações capazes de reestruturarem a vida do país de maneira consentânea com suas necessidades mais gerais e profundas, e as aspirações da grande massa de sua população que, no estado atual, não são devidamente atendidas. (PRADO JUNIOR, 1966, p. 3)

Para além da proposta curricular e do entendimento de educação como preparadora de recursos humanos para a indústria e modernização da agropecuária, coexistia, também, a concepção de educação como formadora da consciência nacional e instrumentalizadora de profundas transformações político-sociais na sociedade brasileira, como possibilidade de emancipação humana.

Decorrente das discussões estabelecidas pelos países socialistas, como possibilidade de romper com o predomínio elitista da cultura, as expressões cultura popular, educação popular e educação de base eram colocadas como bem cultural de acesso a todo povo e, no contexto brasileiro, careciam do reconhecimento de suas positivities

[...] procurava-se definir o papel da cultura na revolução brasileira. E as pessoas e os grupos que reescreveram essa expressão, no pródigo, embora conturbado Brasil dos anos 60, tentaram praticar tudo que pensaram que ela queria e podia significar. Acreditavam sobretudo que por diferença ou por oposição, reinventavam ideias e propunham novas práticas. (FÁVERO, 1983, p. 7).



Começava a organização de um projeto político educacional que, por meio da conscientização e da politização das classes populares, pudesse superar a dominação do capital e transformar, pelas mãos do povo, a ordem das relações de poder e da própria vida do país. Esse movimento não poderia prescindir do reconhecimento das positivities da cultura popular, entendida por Gullar (1983) como a tomada de consciência do povo acerca da realidade brasileira: “[...] é compreender que o problema do analfabetismo, como a deficiência de vagas nas Universidades, não está desligado da condição de miséria do camponês, nem da dominação imperialista sobre a economia do país”. (GULLAR, 1983, p. 51).

A relação intrínseca entre dominantes e dominados, seja de outros países sobre o Brasil ou mesmo nas relações internas, manifesta-se no plano político-econômico e cultural. “A luta interna de libertação liga-se profundamente à cultura popular, que assume no primeiro momento o sentido de desalienação de nossa cultura, sobrepondo aos valores culturais estranhos, valores criados e elaborados aqui”. (FÁVERO, 1983, p. 74). Reforça o autor que o sentido de cultura popular não é um meio político de preparação das massas para conquistar o poder, mas um profundo sentido dialético entre cultura popular e libertação humana.

Acerca da teoria da revolução brasileira, Prado Junior (1966, p. 15) defende que para ser algo “[...] efetivamente prático na condução dos fatos, será a interpretação da conjuntura presente e do processo histórico de que resulta. Processo esse que, na sua projeção futura dará cabal respostas às questões pendentes”.

Nessa senda, a alfabetização de adultos de Paulo Freire e de seu grupo tinha como pressupostos o estabelecimento de uma relação dialética da educação com a cultura; a busca de um método ativo capaz de criticizar o homem através do debate de situações desafiadoras postas diante do grupo, que deveriam ser existenciais para o grupo. (FREIRE, 1983, p. 113). Decorrente desse processo, viria o movimento de construção de uma nova concepção de educação, cujo foco não seria mais instrumental, mas um método dialogal, ativo, participante, crítico e criticizador sobre sua vida, suas relações com o meio e sua percepção como sujeito ativo, tendo a cultura como resultado de seu trabalho.

Paulo Freire e a cultura popular

Paulo Freire, ao relatar sobre sua trajetória de vida, na obra “Conscientização”, no capítulo intitulado “O Homem e sua experiência – Paulo Freire por si mesmo”, descreve de forma sucinta sua biografia. Desta, destacamos aspectos ligados à infância e à imersão na concretude da vida:

“[...] o sentido de cultura popular não é um meio político de preparação das massas para conquistar o poder, mas um profundo sentido dialético entre cultura popular e libertação humana[...]”

[...] em Jaboatão perdi meu pai. Em Jaboatão experimentei o que é a fome e compreendi a fome dos demais. Em Jaboatão, criança ainda, converti-me em homem graças à dor e ao sofrimento que não me submergiam nas sombras da desesperação. Em Jaboatão joguei bola com os meninos do povo. Nadei no rio e tive “minha primeira iluminação”: um dia contemplei uma moça despida. Ela me olhou e se pôs a rir... Em Jaboatão, quando tinha dez anos, comecei a pensar que no mundo muitas coisas não andavam bem. Embora fosse criança comecei a perguntar-me o que poderia fazer para ajudar aos homens. (FREIRE, 1980, p. 14)

Sobre sua trajetória escolar e acadêmica, Freire dá ênfase aos estudos sobre Gramática, Literatura, Filosofia e Psicologia da Linguagem, “[...] enquanto se tornava professor do curso ginásial”. Destaca, também, que sua formação teve grande influência de sua primeira esposa, Elza Freire, com quem se casou em 1944, aos 23 anos:

[...] à Elza, professora primária e, depois, diretora de escola, devo muito. [...] Foi a partir do casamento que comecei a me preocupar sistematicamente com problemas educacionais. Estudava mais educação, Filosofia e Sociologia da Educação que Direito, curso que fui um aluno médio. (FREIRE, 1980, p. 15).

Formado em Direito, pela Universidade Federal de Pernambuco, percebeu já no início de sua primeira experiência de atuação profissional que essa não seria sua realização profissional, pois, ao se defrontar com sua primeira causa, a cobrança de uma dívida, abandonou a profissão. A razão da decisão estava, intimamente, ligada com sua postura ética diante da vida e da sociedade. Freire relata que se sentiu feliz com a decisão tomada. A inclinação para ser educador era mais forte. No Serviço Social da Indústria (SESI) retoma seus diálogos com o povo. Como diretor do Departamento de Educação e de Cultura do SESI, em Pernambuco, e depois na Superintendência, de 1946 a 1954, fez suas primeiras experiências que o conduziram, mais tarde, à sistematização daquilo que se tornou conhecido como Método Paulo Freire, que iniciou em 1961.

Em 1960, Paulo Freire concorria à Cátedra de História e Filosofia da Educação, da Escola de Belas Artes da Universidade do Recife. Sua tese “Educação e Atualidade Brasileira”, que, mais tarde, se transformaria em livro, “[...] expunha um pensamento original, ponto de partida para a elaboração de uma obra pedagógica que alcançaria repercussão praticamente mundial”. (ROSAS, 2001, p. LXVIII). Porém, Paulo Freire obteve o segundo lugar, fato que, segundo Rosas (2001), teria sido o propulsor de sua imersão na proposta de Cultura Popular, por meio de sua ação no Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife (SEC) e na vinculação com o Movimento de Cultura Popular, este criado por Miguel Arraes, juntamente com estudantes, o povo e intelectuais pernambucanos.



Leitura Básica

No início da “década que não acabou”, como ficou conhecido o período dos anos de 1960, esboços de novas ideias e propostas de ação social, através da cultura e da educação, junto às classes populares, emergem no Brasil e se difundem pela América Latina. Nos seus primeiros documentos, a ideia de uma nova cultura popular irrompe como uma alternativa pedagógica de trabalho político, que parte da cultura e se realiza por meio da cultura. Associadas a projetos que vieram a constituir, mais tarde, a educação popular, foram criados os primeiros movimentos de cultura popular em algumas regiões do Brasil. Osmar Fávero (1983) organizou uma obra com diferentes sujeitos desse processo, tornando evidente a ideia de que, apesar de divergentes em alguns pontos essenciais, as iniciativas reunidas com os movimentos de cultura popular, dos cinco primeiros anos da década dos anos 1960, partem de uma releitura crítica da política, da sociedade e da cultura. Esses movimentos repensam de forma radical o que deveria caracterizar as interações entre aqueles que escrevem teoria e estabelecem propostas de ação cultural – inclusive no campo da educação – e os sujeitos populares criadores de cultura. Os movimentos de cultura popular partem do princípio de que o trabalho de transformar e significar o mundo é o mesmo que transforma e significa o homem e a mulher. Como uma prática sempre coletiva e socialmente significativa, o ser humano se realiza através de ações culturalmente tidas como necessárias e motivadas. Assim, a própria sociedade, em que o homem e a mulher se convertem em um ser humano, é parte da/s cultura/s, no sentido mais amplo que se possa atribuir a esta palavra. Também a consciência do homem e da mulher – como aquilo que permite a eles não apenas conhecer, como os animais, mas conhecer-se conhecendo, e que lhe faculta transcender simbolicamente o mundo da natureza de que é parte e sobre o qual age – é uma construção social, que constitui e realiza o trabalho humano de agir sobre o mundo, enquanto age significativamente sobre si mesmo.

Se por toda a parte existe na sociedade capitalista, desigual e excludente, uma invasão cultural do polo erudito/dominante sobre a cultura popular, um projeto de ruptura social da desigualdade, da injustiça e da marginalização de pessoas e comunidades populares deveria possuir uma dimensão também cultural. Nessa direção, as propostas de cultura popular dos anos 1960 propõem uma radical inversão, em termos do que se pensava como sendo “o processo da cultura”. E esta é a ruptura inovadora que repensa o processo da cultura e a prática da educação em seu interior, como uma contribuição revolucionária na questão da participação de intelectuais militantes e “comprometidos com o povo”, no bojo do próprio projeto popular de sua libertação. Uma educação que, usando termos caros a Paulo Freire, vá além de ensinar pessoas a apenas lerem e repetirem palavras, as coensinem a lerem criticamente o seu mundo. Para tornar educandos populares sujeitos críticos e criativos, por meio de uma prática de crescente reflexão conscientizada e conscientizadora, o papel do educador “erudito” e “comprometido” consiste em assessorar homens e mulheres das classes populares na tarefa de ajudar –de dentro para fora e de baixo para cima– a se tornarem capazes de serem os construtores de uma nova cultura popular, a partir de novas práticas coletivas.



Esse caminho de criação de uma polivalente cultura popular que, passo a passo, seria despojada de valores impositivamente dominantes, que refletem a lógica do lugar social hegemônico do mundo e da vida para, finalmente, se constituir livre dos saberes, sentidos, significados e valores dela e de seus enganos. Uma nova cultura, nascida de atos populares de liberação, que espelhe, na prática da liberdade, a realidade da vida social em toda sua transparência. Sendo um processo de trânsito de uma concepção de cultura e educação popular para outra, Freire (1983) destaca que por ser um processo dialético os valores emergentes vão se estabelecendo, na busca de afirmação no tensionamento com os valores de ontem, que buscam a preservação. Considerando que na sociedade capitalista há uma produção e uso sistemático das manifestações culturais, a serviço de sua preservação, caberia aos promotores da cultura e educação populares empreender no trabalho ideológico de recriação com o próprio povo, de sua própria cultura. Assim, culturas do povo deveriam ser transformadas em autênticas culturas populares, através de experiências dialógicas de Cultura Popular. Um dos desafios postos era, ao invés de promover uma invasão cultural, criar situações existenciais para que o homem e a mulher analfabetos pudessem romper com a compreensão mágica sobre a realidade, sentindo-se “[...] capaz de superar a via puramente sensível da captação dos dados da realidade, por uma via crítica”. (FREIRE, 1983, p. 113). Freire lembra que outra referência seria a da clareza de que a educação trava uma relação dialética com a cultura e que, portanto, não poderia a experiência educativa sobrepor-se à realidade contextual desses sujeitos, sob pena de repetir as falhas da educação alienada.

Ao tomar como referência a cultura como um processo histórico, portanto dialético, é possível afirmar que o homem e a mulher, em relação ativa (conhecimento e ação) com o mundo e com os outros homens e com as outras mulheres, “[...] transformam a natureza e se transformam a si mesmos, construindo um mundo qualitativamente novo de significações, valores e obras humanas e realizando-se como homem/mulher neste mundo humano. (FÁVERO, 1983, p. 16). Nessa lógica, a ação política através de ações culturais, para ser libertadora, deveria partir dos símbolos e dos significados das próprias raízes culturais populares – a arte popular, os saberes populares, as diferentes tradições populares em todas as suas dimensões, os costumes, etc. –, repensando-as a partir da associação entre a sua experiência de vida e a autônoma interação com/entre os agentes e os recursos do movimento de cultura popular. Analisando dialeticamente, esse mesmo processo que pode ser libertador, pode ser usado para a dominação. Como mediadora de dominação, a cultura manifesta-se como anti-histórica – quando impede a realização do ser humano na livre comunicação com outro ser humano; anti-social – ao impedir a realização da comunicação como uma tarefa comum para edificação da sociedade como mundo humano; antipessoal – ao trazer em si uma referência ao outro ser humano como objeto de dominação; e antiuniversal – ao separar o todo social em grupos privilegiados e grupos espoliados. (FÁVERO, 1983, p. 19).

A polarização ideológica da cultura contemporânea e seu uso para manutenção da



alienação dos sujeitos colocam em pauta o desafio de fazer com que a cultura seja promotora de realização do homem e da mulher como seres de comunicação, possibilitando a abertura das consciências num grau de universalidade crescente. Nessa direção, Fávero (1983, p. 23) afirma que “[...] é popular a cultura que leva o homem e mulher a assumir a sua posição de sujeito da própria criação cultural e de operário consciente do processo histórico em que se acha inserido”. Ao situar o homem e a mulher na condição de criadores e não só de receptores das expressões culturais, Paulo Freire revela a possibilidade de que o movimento de cultura popular seja finalmente reflexivo e não reflexo, completando, assim, a sua missão histórica quando se afirmasse como uma livre, autônoma e aberta cultura nacional. Rompidas as estruturas de domínio de uma classe social sobre as outras, ambas se uniriam em um mesmo sistema aberto de símbolos, de múltiplos saberes e de sensibilidades e significados, regido pela possibilidade de recriação de valores e conhecimentos fundados na conciliação entre pessoas, classes, cultura e consciências.

Com a intencionalidade de criar um instrumental de cultura popular que pudesse ser usado nas ações populares, o documento de ação popular divulgado em 1963, publicizado por Fávero (1983), lista como possibilidades: alfabetização, núcleos populares, praças de cultura, teatro, artes plásticas, cinema, música, publicações, festas populares, festivais de cultura e todos os outros que se propõem à mobilização popular – meios de conscientização, politização e organização do povo. O documento destaca que a utilização desses instrumentos de cultura popular vincula-se ao contexto e à realidade dos sujeitos envolvidos na ação cultural. A possibilidade de diálogo com o povo, no dinamismo do trabalho de conscientização e politização, impele as entidades e organizações já existentes a recorrerem aos valores do povo. O autor alerta, ainda, que a preocupação não é de lançar mão desses instrumentos de uma única só vez, mas sempre que melhor respondam aos objetivos propostos e aos movimentos que irão surgindo nas comunicações. Possivelmente, na alfabetização de adultos, os movimentos de cultura popular tenham conseguido realizar as suas ideias de uma maneira mais contínua e duradoura, durante a efêmera existência da maior parte delas.

A partir das experiências de Paulo Freire e sua equipe pioneira no Nordeste, todo um trabalho de alfabetização começava por uma pesquisa conjunta do universo cultural popular. Depois, as próprias aulas eram transformadas em círculos de cultura, onde o trabalho de ensinar-e-aprender ganhava uma inesperada e inovadora dimensão dialogal. No Círculo de Cultura, observava-se a superação do professor pelo coordenador de debates, do aluno pelo participante do grupo, da aula como exposição de conteúdos pelo diálogo, dos “[...] programas por situações existenciais, capazes de, desafiando os grupos, levá-los, pelos debates das mesmas, a posições mais críticas”. (FREIRE, 1983, p. 115). Assim, o próprio ensino de leitura de palavras do português começava e continuava por uma reflexão coletiva, a partir da questão teórica da cultura e dos elementos da cultura local de cada grupo de educandos. Não se tratava de aprender apenas a ler e escrever em uma língua, como nos programas tradicionais de



alfabetização de adultos, mas de aprender a “[...] ler o seu próprio mundo através de sua própria cultura [...], a cultura como acrescentamento que o homem faz ao mundo que ele não fez. A cultura como resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador”. (FREIRE, 2013, p. 116). Daí, a importância de comunicar-se com o outro como um sujeito consciente no mundo e com o mundo e não objeto. O que as ideias de Paulo Freire e as práticas – breves e fecundas – dos movimentos de cultura popular procuram estabelecer em seu tempo e nos deixam como herança são esboçadas por Brandão (2014) e aqui resumidas:

a) Têm como ponto de partida a busca de uma interação equitativa entre diversos campos de pensamento, criação e ação social, através dos saberes das ciências, cinema, teatro, literatura, música, artes plásticas, educação, vivida como arte e prática, compreendidas como diferentes domínios humanos de criação de novas ideias, com uma convergente vocação político-transformadora. Assim, seria através da partilha de todas e de cada uma dessas vocações, no interior de projetos de “criação do novo” e de “transformação através da inovação” que uma nova cultura deveria ser, paulatinamente, criada;

b) Buscam uma convergência de/entre culturas. Em termos concretos, elas buscam estabelecer novas alianças entre pessoas e grupos de vida e vocação acadêmica ou artística (eruditos, acadêmicos), com autores/atores populares individuais ou coletivos. Este complexo processo de criação de “estradas de mão dupla” na criação e gestão de estilos de arte e sistemas de educação tomam um rumo bem diverso do que se praticava até então. Isto porque não eram pensados e praticados como um outro “serviço cultural” ou educacional complementar ao povo. Não se trata de estender ao “oprimido” os padrões de gosto e as ideologias de moda do “opressor”, mas de partir de um diálogo tão igualitário quanto possível, que termine por criar meios de autotransformação de pessoas, grupos sociais e movimentos populares em construtores e gestores de sua autonomia e também em condutores de um processo de ruptura da hegemonia “burguesa” e de transformação radical da sociedade;

c) Elas colocam a cultura e a política no centro do próprio acontecer da educação. É nesta direção que insistimos em lembrar que para Paulo Freire e seus companheiros a educação é pensada como um campo da cultura e a cultura como algo cuja dimensão de realização tem a ver com a gestão de formas de poder simbólico, que tanto podem reiterar e reproduzir uma conjuntura social de desigualdade e de opressão, quanto podem configurar a dimensão simbólica de teor político da construção de uma nova ordem social de libertação. Não se trata de criar contextos de soluções pessoais para conflitos sociais, mas da busca solidária de soluções sociais para problemas pessoais. Este seria o momento de uma inversão de uma educação para o povo, em direção a uma educação que o povo cria ao transitar de sujeito econômico a sujeito político e ao se reapropriar de um modelo de educação para fazê-la ser a educação do seu projeto histórico. Não esquecer que “sujeito político” tem, em Paulo Freire, a conotação do agente consciente-e-crítico e, portanto, pessoa criativamente ativa e corresponsável e participante pela gestão e transformação de sua polis, o seu lugar de vida e destino;



d) Elas procuram estabelecer e difundir uma experiência de educação que anos mais tarde receberá o qualificador “popular”. Desde os primeiros escritos da “equipe pioneira”, não estarão restritas a um método de trabalho, como aquele criado para a alfabetização de adultos, mas como um “sistema de educação”, que tem em seu andar térreo a alfabetização e na cobertura a proposta de criação de uma universidade popular. Isto acontece vários anos antes da reinvenção de propostas de universidades alternativas, livres ou populares que surgem por todo o mundo.

O sistema Paulo Freire de educação: da alfabetização à universidade popular

Depois de uma trajetória brevíssima como advogado e de oito anos de trabalho no Serviço Social da Indústria, em Pernambuco, Paulo Freire experimenta as inovações de dinâmica de grupos e de novas práticas dialógicas de ensino-aprendizagem. Logo nos primeiros tempos de sua carreira, ele participa da criação do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife e, sendo seu primeiro diretor, inicia uma revolução cultural na universidade dando início a um grande e abrangente processo de comunicação. Para Maciel (1983), que era um dos integrantes da equipe de trabalho do Serviço de Extensão Cultural (SEC), dirigido por Freire, a extensão cultural tinha a dimensão da democratização da cultura. “Extensão é uma dimensão da pré-revolução brasileira, desde que ela também – e não só o homem, na expressão feliz de Gabriel Marcel – é situada e datada”. (MACIEL, 1983, p. 127). Prossegue o autor afirmando que a universidade brasileira, daqueles anos 1960, não poderia permanecer voltada sobre si mesma e para o passado, indiferente aos problemas cruciais que afligiam o povo que ela deveria servir. Essa é uma afirmação que nos parece ser extremamente válida para a universidade de nosso século XXI, como possibilidade de repensar e sulear os caminhos para a democratização da universidade, realizando a transição de uma cultura e educação, pautada na tradição de formação de elites para as elites, para se colocar junto com a população e pensar processos democráticos de cultura e educação. A Universidade Federal de Recife, por meio do SEC, revisitou seu projeto político e alterou parte de sua ação no momento em que colocou em discussão o papel da universidade. Nas palavras do então Reitor João Alfredo Gonçalves da Costa Lima, em fevereiro do ano de 1962, “[...] a ação da Universidade não se deve sobrepor ao processo de desenvolvimento, mas antes nele se inserir, proporcionando constante integração de professores e alunos na comunidade. (MACIEL, 1983, p. 128). A avaliação levava em consideração a realidade concreta vivida pelo Nordeste naqueles tempos e o entendimento decorrente de que não teria sentido uma universidade alienada ao processo de desenvolvimento, o que lhe colocaria em uma situação de marginalização de seu tempo. Para abri-la e tirá-la de seu isolamento, inserindo-a no trânsito brasileiro, caberia à extensão cultural assentar suas preocupações sobre os problemas mais urgentes daqueles dias.



Isso significaria assumir uma proposta que colocaria em choque os interesses da pequena elite, presente na universidade, com a grande maioria da população que, talvez nesse contexto histórico, jamais pensasse em dialogar com a universidade. O contraditório dessa aproximação seria o fato de que os excluídos da universidade dariam legitimidade ao modo de ser, estar e fazer da universidade, na condição de instituição pública de educação e cultura.

Próximo a essa ideia de resgate de legitimidade e de hegemonia da universidade, Boaventura de Sousa Santos, em sua obra “Pela mão de Alice”, publicada no ano de 2000, portanto 40 anos mais tarde, defende que uma das formas da universidade recuperar e quebrar seu isolamento ancestral seria mudar no essencial, ou seja, democratizar-se na ação e concepção da construção de saberes. Como um dos caminhos, preconiza a ruptura epistemológica assentada na reinvenção da extensão. Embora não cite Freire, Santos utiliza fundamentos idênticos aos seus. Retornando aos anos 1960, no Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife, Paulo Freire e sua equipe criavam o sistema de educação em que uma universidade popular estaria presente. Recuperar essa proposta dos anos 1960, por meio de registros de Freire e de seus companheiros do SEC, faz-se fundamental, dada a dimensão de emancipação humana que abriga, ensejando o fortalecimento de ações na direção da transição do modelo dominante liberal para uma educação libertadora. Maciel (1983, p. 129) relembra que as discussões colocavam como ponto de partida para a democratização da cultura o processo de alfabetização, desenvolvido pela universidade, por meio do Serviço de Extensão Cultural.

O autor afirma, ainda, que a proposta de universidade popular principia pela própria universidade, por meio da extensão cultural, cabendo a ela, “[...] através da extensão e empenhada em democratizar a cultura, voltar-se inicialmente, com todas as suas forças contra o analfabetismo”. (MACIEL, 1983, p. 129). Levar a universidade a agir com o povo, por meio de cursos de extensão nos níveis secundário, médio e superior, foi o ponto de partida do SEC. A alfabetização, ou o método de alfabetização, tornava-se um elo entre as diversas etapas e transformava-se em um sistema de educação integral e fundamental, “[...] desembocando com toda a tranquilidade numa autêntica e coerente Universidade Popular”, afirma Maciel (1983, p. 129). Essa proposta do Sistema Paulo Freire de Educação, do começo dos anos de 1960, é pouco lembrada, talvez porque nunca tenha sido realizada para além das experiências com o Método Paulo Freire, mesmo tendo sido uma ferramenta da práxis da revolução brasileira. A proposta desdobrava-se em seis etapas, conforme consta na obra de Maciel (1983):

“[...] “sujeito político” tem, em Paulo Freire, a conotação do agente consciente-e-crítico e, portanto, pessoa criativamente ativa e corresponsável e participante pela gestão e transformação de sua polis, o seu lugar de vida e destino[...]”

Primeira etapa do Sistema – alfabetização infantil. Segunda etapa do Sistema – alfabetização de adultos. Consta, em largos traços, de um método de alfabetização rápida (28 a 40 horas), sem cartilha, sem o professor tradicional, fazendo utilização ampla de ajudas de audiovisuais (projeção fixa, atualmente) e da motivação a partir de situações existenciais dos grupos a alfabetizar, conscientizando pelo diálogo franco e informal. Parte, para isso, do levantamento do universo vocabular dos alfabetizandos, de onde são retiradas as chamadas “palavras geradoras” para alfabetização. Terceira etapa – [...] é o ciclo primário rápido (de 8 a 10 meses). Nesta etapa, uma vez alfabetizado, o adulto começará a ler pequenas antologias de textos reduzidos a universos vocabulares limitados e a estudar em “pequenos manuais de capacitação cívica”, nos quais encontramos noções básicas de legislação do trabalho, geografia econômica, economia, sindicalismo, etc. Assuntos técnicos ligados às profissões e ocupações dos recém-alfabetizados serão incluídos nestes manuais, bem como noções de arte popular e folclórica (mamulengos, dramatizações, poesia nordestina popular). Será tentada a inclusão aí de reduções a vocabulários mínimos das chamadas Ciências do Homem. Os adultos, nesta etapa, serão encorajados a escrever pequenos “artigos” para seu próprio “jornal” (com o qual estão acostumados desde a segunda etapa) e para pequenos “livros” escritos em conjunto intercambiados pelos diversos “círculos de cultura” do Estado, da Região e, mais tarde, do Brasil inteiro. Formar-se-ão, também bibliotecas populares etc. A quarta etapa do Sistema, juntamente com a anterior, marca o início da experiência de universidade popular propriamente dita, entre nós. Será a extensão cultural, em níveis popular, secundário, pré-universitário e universitário. Esta é a fase de trabalho atual do SEC, mas atingindo clientela de áreas urbanas recifenses, de nível secundário em diante. Para instalação desta etapa e das seguintes – que constituem a Universidade Popular – serão aproveitados os “círculos de cultura” nos quais se fez a alfabetização e, aqui em Pernambuco, as Associações de Bairro e os Sindicatos Rurais, estabelecendo-se assim uma rede de pequenos “institutos de estudos brasileiros” (IPEBs) ligados à Universidade do Recife, que funcionarão como verdadeira universidade volante. Em Pernambuco, o SEC, o MCP (Movimento de Cultura Popular), a Promo Social, o MEB



“O sistema freireano de educação baseava-se em uma educação para a decisão, que fosse dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política[...]

(Movimento de Educação de Base), a AP (Ação Popular) e a SUDENE (Setor de Reformulação Agrária) mobilizam-se no sentido de instalar estas etapas anteriores do Sistema. A quinta etapa do Sistema – já esboçada com suficiente profundidade para permitir a presente extrapolação – desembocará tranquila e coerentemente no Instituto de Ciências do Homem, da Universidade do Recife, com o qual o SEC trabalhará em íntima colaboração. Sexta etapa do Sistema – a criação de um Centro de Estudos Internacionais (CEI), da Universidade do Recife. Este órgão havia já sido criado e previa uma “intensa transação com os países subdesenvolvidos num esforço de integração do chamado Terceiro Mundo, conforme é o pensamento do Prof. Vamireh Chacon”. (MACIEL, 1983, p. 130-131).

Como visto, o Sistema Paulo Freire de Educação tinha como desafio atuar em uma sociedade em trânsito, que marchava de forma acelerada à procura de novos temas e de novas tarefas. (FREIRE, 2003). A passagem de uma época para outra colocava, para a educação e para o educador e educadora, a necessidade de discutir toda e qualquer temática na relação direta com a cultura instituída e instituinte na relação dialética parte e todo. Essa leitura de mundo buscava a desalienação cultural, por meio da criticização da sociedade fechada e colocava como extrema preocupação o caminho para a construção de uma sociedade aberta, com o implícito receio de transformar-se em uma nova sociedade de massas, em que descriticizado se tornariam o homem e a mulher acomodados e domesticados.

Alinhavando o possível

As ações culturais populares, decorrentes dos movimentos de cultura popular, trabalhavam baseadas na realidade concreta de seus sujeitos, reconhecendo suas próprias raízes culturais populares, em suas distintas manifestações, como a arte popular, os saberes populares, a música, as festas populares, as diferentes tradições, os costumes, elementos de significação e de produção da própria existência, expressões que passaram a compor a ação popular e a educação popular. O sistema Paulo Freire de educação recolocava a possibilidade de organizar uma outra proposta de educação democrática, para além da lógica dominante, em que a cultura popular passava a assumir o papel preponderante como elo de ligação e reconhecimento identitários e de libertação de seus sujeitos, como seres sociais e políticos, nas infindáveis possibilidades de diálogos entre o próprio grupo, com diferentes grupos e distintos lugares, reconhecendo a existência de conhecimentos e culturas. O sistema freireano de educação baseava-se em uma educação para a decisão, que fosse dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, ancorada em uma profunda interpretação dos problemas, assentada em um trabalho pedagógico crítico, apoiado

em condições históricas propícias. (FREIRE, 2003). Esse processo educativo não deveria descuidar do encorajamento do homem e da mulher para se inserirem e discutirem a problemática da sociedade de seu tempo e, conscientes deles, pudessem, por meio do diálogo constante, superar as prescrições alheias a si, criando, assim, “[...] uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão, que o identificasse com métodos e processos científicos”. (FREIRE, 2003, p. 98). Essa proposta educativa fundava-se na construção da consciência crítica, construída na ação e reflexão das mulheres e homens com e no seu tempo.

O respeito e o reconhecimento da existência de distintos conhecimentos e culturas, componentes da ação cultural, expressava muito mais do que uma mera tática de aproximação com as massas populares, mas o entendimento de que seria esse o caminho para a construção de um processo de revolução cultural e de libertação. A proposta do sistema de educação freireano assentou-se nos princípios da extensão cultural desenvolvida, naquele momento, por meio da Universidade de Recife. Um movimento que, através do diálogo e assentado na realidade histórica desse tempo e espaço, propunha aos homens e às mulheres refletirem sobre sua ontológica vocação de ser sujeito. Diálogo entendido por Freire (2002) como possibilidade da problematização, em que educador-educando e educando-educador desenvolvem uma postura crítica e a percepção de um saber que se encontra atrelado ao mundo e a homens e mulheres, tornando possível explicar o mundo e sua transformação.

A proposta buscava não a criação de outra universidade, mas a transformação radical da universidade existente, dando-lhe um outro papel político em que o novo conteúdo, como ponto de partida, seria a cultura, definida como “[...] acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como resultado do trabalho, do esforço criador e recriador dos seres humanos. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana”. (FREIRE, 2003, p. 117). Intrinsecamente ligado a esse conceito de cultura, decorreria o sentido transcendental das relações; a democratização da cultura; o homem/mulher com o mundo e o seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto.

Assim, a proposta epistemológica que suleava a construção de um sistema de educação privilegiava a formação do sujeito na sua dimensão humana de ser social. Uma proposta que tinha a universidade como ponto de partida, porém a extrapolava no momento seguinte, já na primeira etapa, e se expandia ocupando os círculos de cultura, centros de cultura e outros espaços e movimentos populares, alcançando, por fim, o diálogo com o chamado Terceiro Mundo numa perspectiva de integração e de libertação.

Portanto, mais do que lembrar essa experiência vivida no Brasil, cabe-nos reinventá-la, tomando-a inspiração para o enfrentamento destes turbulentos dias de 2016, em que a direita liberal avança na direção da supressão das conquistas sociais da classe trabalhadora, violenta com as muitas culturas e os sujeitos que as produzem, ao insistir em padronizar um único currículo nacional.

Assim sendo, parece-nos ser uma oportunidade histórica para, a partir desta realidade também histórica, recuperarmos nossa dimensão política de sujeitos construtores de cultura e de história, como possibilidade de enfrentamento de tal situação-limite.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, C. R. Paulo Freire: a educação, a cultura e a universidade. Memória de uma história de cinquenta anos atrás. Eja em debate, Florianópolis, ano 3, n. 4, jul. 2014.
- FÁVERO, O. (Org.). Cultura popular, educação popular: memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- FÁVERO, O. Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961/1966). Campinas: Autores Associados, 2006.
- FREIRE, P. Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Editora Moraes, 1980.
- FREIRE, P. Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo. In: FÁVERO, O. (Org.). Cultura popular, educação popular: memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- FREIRE, P. Extensão ou comunicação? Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- GULLAR, F. Cultura popular. In: FÁVERO, O. (Org.). Cultura popular, educação popular: memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- MACIEL, J. Fundamentação teórica do Sistema Paulo Freire de Educação. In: FÁVERO, O. (Org.). Cultura popular, educação popular: memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- PRADO JUNIOR, C. A Revolução Brasileira. São Paulo: Brasiliense, 1966.
- ROSAS, P. Recife – Cultura e participação (1950-64). In: FREIRE, P. Educação e atualidade brasileira. São Paulo: Cortez Editora, 2001.
- SOUSA SANTOS, B. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.



Ouçá agora o podcast “Mano a Mano”. “Mano Brown recebe Sueli Carneiro, uma das maiores intelectuais e referência histórica do movimento negro do Brasil. Numa uma ideia Mano a Mano, que merece ser ouvida e refletida por todas as gerações, eles falam de sociedade, racismo, sobre primórdios do rap no Brasil e a conexão com movimentos negros da época, e visões de futuro para o povo brasileiro.”.



Escaneie aqui

1- Como a cultura e a educação se relacionam?

[illegible][illegible][illegible]

ABORDAGEM TEMÁTICA: NATUREZA DOS TEMAS EM FREIRE E NO ENFOQUE CTS

DÉCIO AULER, ANTONIO MARCOS TEIXEIRA DALMOLIN e VERIDIANA DOS SANTOS FENALTI

Resumo: O educador brasileiro Paulo Freire, assim como referenciais ligados ao enfoque Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS), defendem o uso de temas nos encaminhamentos curriculares. Tendo como pano de fundo uma tentativa de aproximação entre estes dois referenciais, surge o problema da presente pesquisa, ou seja, qual a natureza destes temas? Freire e o enfoque CTS estão falando da mesma coisa? Como objetivo central desta busca-se aprofundar aspectos teórico-metodológicos da relação entre temas geradores, conceituados por Paulo Freire, e temas articulados ao enfoque CTS. Constitui-se numa pesquisa de cunho bibliográfico, utilizando-se como fontes: periódicos, anais de eventos, coletânea de cadernos e guias didáticos. Como resultados, destacam-se cinco categorias: a) Abrangência dos temas; b) Surgimento dos temas; c) Disciplinas envolvidas na estruturação do tema, d) Relação tema/conteúdo e e) Conteúdo tradicional designado de tema.

Palavras-chave: Currículo, abordagem temática, Freire e CTS.

1. INTRODUÇÃO

Desde a década de 70, do século passado, tem sido feitos esforços que buscam balizar a Educação em Ciências em pressupostos do educador Paulo Freire (DELIZOICOV, 1982, 1983 e 1991; DELIZOICOV, ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2002; PERNAMBUCO, 1983 e 1993; SILVA, 2004). Estes têm sido pautados numa perspectiva curricular cuja lógica de organização é estruturada com base em temas, a partir dos quais são selecionados os conteúdos de ensino das disciplinas, sendo a conceituação científica da programação subordinada ao tema.

Em pesquisa de doutorado, bem como seus desdobramentos, Auler (2002), Auler et al. (2005) e Auler e Delizoicov (2004; 2005) articularam uma aproximação entre referenciais ligados ao denominado movimento Ciência-Tecnologia-Sociedade (ACEVEDO DÍAZ, 1996; GARCÍA et al. 1996; SOLBES e VILCHES, 2004) e pressupostos freireanos, a qual contribuiu para a constituição de parâmetros para a Educação em Ciências. Tal articulação resulta da compreensão de que a busca de participação, de democratização das decisões em temas sociais envolvendo Ciência-Tecnologia, objetivo do movimento Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS), contém elementos comuns à matriz teórico-filosófica adotada por Freire, considerando que seu fazer educacional parte do pressuposto da vocação ontológica do ser humano em “ser mais” (ser sujeito histórico e não objeto), havendo, para tal, a necessidade da superação da “cultura do silêncio”. Ainda, segundo Freire, alfabetizar, muito mais do que ler palavras, deve propiciar a

“leitura crítica do mundo”. Neste sentido, entende-se que, para uma leitura crítica do mundo contemporâneo, para o engajamento em sua transformação, torna-se, cada vez mais, fundamental uma compreensão crítica sobre as interações entre Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS), considerando que a dinâmica social contemporânea está progressivamente condicionada pelos avanços no campo científico-tecnológico.

Os referidos parâmetros, Auler (2002), superação do modelo de decisões tecnocráticas, superação da perspectiva salvacionista/redentora atribuída à Ciência-Tecnologia e a superação do determinismo tecnológico, respaldados por uma concepção de não neutralidade da Ciência-Tecnologia, têm balizado a análise de compreensões de professores e estudantes sobre interações entre CTS, cursos de formação de professores, assim como sinalizado eixos para configurações curriculares mais sensíveis a temas sociais marcados pela componente científico-tecnológica.

Em pesquisa realizada por Auler (2005), sinalizou-se a necessidade de avaliar configurações curriculares balizadas pela articulação Freire-Enfoque CTS, no âmbito da aproximação entre esses referenciais, particularmente no que tange à natureza dos temas que são objeto de estudo. Em outros termos, aprofundar aspectos teórico-metodológicos da relação entre temas geradores, conceituados por Paulo Freire, e temas articulados ao enfoque CTS.

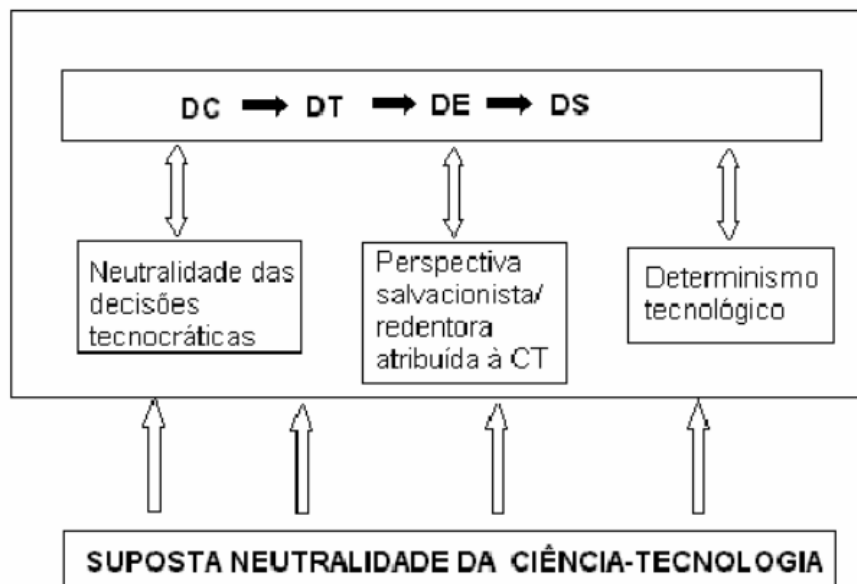
O presente trabalho, inserido no contexto desta pesquisa, constituído de revisão bibliográfica, parte da constatação de que tanto Freire quanto encaminhamentos dados pelo enfoque CTS defendem a utilização de temas nos encaminhamentos curriculares. Contudo, qual a natureza destes temas? Freire e o enfoque CTS estão falando da mesma coisa? Esta se constituiu na questão de pesquisa que pautou a investigação.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Conforme já destacado, para fundamentar ações na educação em ciências, Auler (2002), em sua tese de doutorado, iniciou uma aproximação entre pressupostos do educador brasileiro Paulo Freire e referenciais ligados ao movimento Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS). Também já destacado, em trabalhos posteriores, avançou-se neste objetivo. Como síntese desta aproximação, obteve-se os esquemas I e II, abaixo, conforme Auler e Delizoicov (2006). O esquema I representa uma compreensão pouco crítica sobre as interações entre CTS.

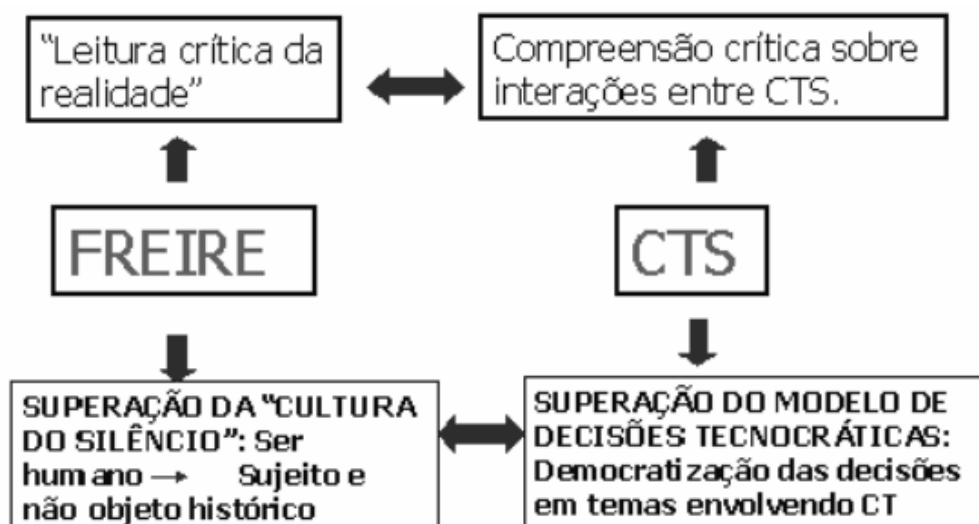
Neste, construções históricas, consideradas pouco consistentes, são entendidas como pilares, realimentadoras do modelo tradicional/linear de progresso, estando estas apoiadas na suposta neutralidade da Ciência-Tecnologia (CT). As compreensões, presentes neste esquema, podem ser aproximadas àquilo que Freire (1987) denominou de consciência ingênua ou nível de consciência real.

ESQUEMA I



No esquema II, sintetiza-se a aproximação Freire - CTS, a qual expressa, de forma aproximada, o que Freire denominou de nível de consciência máxima possível

ESQUEMA II



Conforme já referido, ambos os referenciais defendem o uso de temas. Contudo, qual a natureza destes temas? Em Freire (1987), os temas, chamados de geradores, resultam de um processo denominado de investigação/redução temática, o qual é constituído de cinco etapas: 1ª) levantamento preliminar: faz-se um levantamento das condições da localidade, onde, através de fontes secundárias e conversas informais com os indivíduos, realiza-se a “primeira aproximação” e uma recolha de dados; 2ª) análise das situações e escolha das codificações: faz-se a escolha de situações que encerram as contradições vividas e a preparação de suas codificações que serão apresentadas na etapa seguinte; 3ª) diálogos descodificadores: Os investigadores voltam ao local para os diálogos descodificadores, sendo que, nesse processo, obtêm-se os temas geradores; 4ª) redução temática: consiste na elaboração do programa a ser desenvolvido na 5ª etapa. A partir do trabalho de uma equipe interdisciplinar, identifica-se e selecionam-se conhecimentos necessários à compreensão dos temas identificados na etapa anterior; 5ª) trabalho em sala de aula: somente após as quatro etapas anteriores, com o programa estabelecido e o material didático preparado, que ocorre o trabalho de sala de aula. Para uma compreensão mais ampla destas etapas, pode-se consultar Delizoicov (1991, cap. III).

Apoiados em Snyders e Freire, Delizoicov, Angotti e Pernambuco entendem que a abordagem temática constitui-se numa:

Perspectiva curricular cuja lógica de organização é estruturada com base em temas, com os quais são selecionados os conteúdos de ensino das disciplinas. Nessa abordagem, a conceituação científica da programação é subordinada ao tema. (DELIZOICOV, ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2002; p. 189)

Por outro lado, a abordagem conceitual, hegemônica na atual educação em Ciências, para os mesmos autores, representa uma “Perspectiva curricular cuja lógica de organização é estruturada pelos conceitos científicos, com base nos quais se selecionam os conteúdos de ensino. (DELIZOICOV, ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2002; p. 190)” Angotti (1993) entende que a dimensão epistemológica que sustenta os conceitos bem como a dimensão pedagógica que permite sua difusão e implementação, são distintas da dimensão ontológica que sustenta o ensino de Ciências Naturais através de temas no sentido freireano. Entende que tanto a concepção de Freire, do tema gerador, bem como os temas significativos de Snyders (1988), são fortemente determinados pela dimensão ontológica, em sintonia com as crenças, contradições e necessidades de problematização com os grupos que frequentam as escolas. Segundo Delizoicov (1991), de modo semelhante à Snyders, Freire também defende a articulação de conhecimentos com temas.

Assim, a apreensão/apropriação de conteúdos na perspectiva da compreensão de temas, coloca-se na perspectiva de instrumentalizar o aluno para uma melhor compreensão e atuação na sociedade contemporânea.

Aspecto central da abordagem temática, alicerçada em pressupostos freireanos, é a realização da investigação temática. Contudo, a abordagem de temas, no campo educacional, não é exclusividade de trabalhos balizados pelo viés freireano/snyderiano. Santos (1992), por exemplo, referindo-se a um levantamento bibliográfico sobre o movimento CTS, destaca:

A inclusão dos temas sociais é recomendada por todos os artigos revisados, sendo justificada pelo fato de eles evidenciarem as inter-relações entre os aspectos da ciência, tecnologia e sociedade e propiciarem condições para o desenvolvimento nos alunos de atitudes de tomada de decisão. (SANTOS, 1992, p. 139).

Santos e Mortimer destacam que:

...o estudo de temas, (...) permite a introdução de problemas sociais a serem discutidos pelos alunos, propiciando o desenvolvimento da capacidade de tomada de decisão. Para isso, a abordagem dos temas é feita por meio da introdução de problemas, cujas possíveis soluções são propostas em sala de aula após a discussão de diversas alternativas, surgidas a partir do estudo do conteúdo científico, de suas aplicações tecnológicas e conseqüências sociais. (SANTOS e MORTIMER, 2000, p. 13).

Ainda, segundo estes autores, não adianta apenas inserir temas sociais no currículo, se não houver uma mudança significativa na prática e nas concepções pedagógicas. Consideram que não basta que as editoras dos livros didáticos incluam, nos livros, temas sociais ou disseminem os chamados paradidáticos. Para estes autores, se não houver uma compreensão do papel social do ensino de Ciências, pode-se incorrer no erro de uma “simples maquiagem dos currículos atuais com pitadas de aplicação das ciências à sociedade”.

Ramsey (1993), referindo-se ao movimento CTS, considera que um tema social, relativo à ciência, deve obedecer a três critérios: 1. Se é, de fato, um problema de natureza controvertida, ou seja, se existem opiniões diferentes a seu respeito; 2. Se o tema tem significado social; 3. Se o tema, em alguma dimensão, é relativo à ciência-tecnologia. Também Cachapuz (1999) situa o enfoque CTS como uma nova orientação para a educação em Ciências, que denomina de “Ensino de Ciências no Pós-Mudança Conceitual”. Esta, segundo ele, não se limita à construção de conceitos.

O ponto de partida para a aprendizagem devem ser “situações-problemas”, de preferência relativas a contextos reais. Com a análise desses autores, constatou-se que, tanto nas referências pautadas pelo viés freireano quanto nas balizadas pelo movimento CTS, há uma opção em se trabalhar com temas. Porém, a compreensão acerca da natureza desses temas ainda é limitada.



3. ENCAMINHAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

A pesquisa foi de cunho bibliográfico, utilizando-se, na revisão: a) Anais de três eventos; b) Guias didáticos; c) Coletânea de Cadernos de Formação.

O critério para a seleção dos artigos foi a necessidade dos mesmos abarcarem análises de implementações, na escola, de propostas curriculares balizadas pelo referencial freireano ou pelo enfoque CTS.

No que concerne ao enfoque CTS, foram analisados 83 artigos, presentes nos anais de três eventos, assim como 10 guias didáticos.

a) Anais de eventos

1. III Seminário Ibérico CTS no Ensino das Ciências, ocorrido em Portugal (2004). Analisou-se capítulos relativos a efetivas implementações. Ou seja, os capítulos 3 (Materiais Didáticos e Projetos CTS) e 4 (Integração de Conteúdos CTS no Currículo), totalizando 37 artigos.
2. VII Congreso Internacional sobre Investigación en la Didáctica de las Ciencias, ocorrido na Espanha (2005). Analisou-se a seção Nuevos Currículos, Currículos CTS: cambios de enfoque, cambios de contenido, totalizando 31 artigos.
3. IV Seminário Ibérico CTS en la Enseñanza de las Ciencias, ocorrido na Espanha (2006). Analisou-se, na seção Estrategias, Materiales o Proyectos de Enseñanza con Orientación CTS, um total de 15 artigos.

b) Guias didáticas

Outra fonte bibliográfica, objeto de análise, foi a do Grupo Argo de Renovação Educativa⁶. Os materiais, por este elaborados, estão constituídos de dez livros (guias didáticos), cada um enfocando tema controverso, abarcando problemática relacionada com o desenvolvimento científico-tecnológico. Trata-se de problemas abertos, cuja decisão terá importantes consequências sociais. Para que o caso permita uma efetiva participação dos alunos na sua resolução, trabalha-se, como ponto de partida, com uma notícia simulada, reproduzida em jornal local, permitindo a participação de vários atores sociais (representados por grupos de alunos) com posturas, interesses e valores distintos. A situação simulada deve permitir analogias com problemas reais. Por exemplo, para discutir aspectos ligados à água, industrialização e ecologia, o tema definido foi El proyecto para el Amazonas, sendo a notícia simulada, apresentada na capa de jornal, Milhares de pessoas perderão suas casas e meios de vida se for aprovado o Projeto Amazônia. Outro texto, apresentado no mesmo jornal, tem como título Brasil estuda aprovar o projeto Amazônia. Outro tema, La escuela en la red, propondo trabalhar educação, novas tecnologias e socialização, tem como questionamento simulado Internet ou escola? Nestes guias didáticos, a busca de informações e argumentos favoráveis as diferentes posições e sua exposição e confrontação pública constituem o fio condutor das atividades didáticas. Ao final, a controvérsia será resolvida com a tomada de decisão para o problema colocado, buscando-se o maior consenso entre os diferentes pontos de vista,

aceitando-se a proposta que tenha sido defendida com os melhores argumentos. Busca-se, com esta dinâmica, criar, em aula, cenários democráticos propícios para fomentar a participação pública. Metodologicamente parte-se de um problema aberto, passando pela busca de conhecimentos sobre as várias dimensões deste, culminando com uma tomada de decisão.

No campo CTS, selecionaram-se os anais destes três eventos, bem como os guias didáticos do Grupo Argo, considerando que, de um lado, os Anais contêm uma síntese da produção dos países ibero-americanos e, de outro, que o Grupo Argo possui uma repercussão significativa tanto na Espanha quanto em países da América Latina. Do contexto brasileiro, fez-se uma análise preliminar das revistas *Ciência & Educação* e *Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências*. Nestas, apesar de um número razoável de artigos sobre a temática CTS, poucos resultam de reflexões sobre efetivas implementações de propostas junto a turmas de alunos.

Assim, após esta análise preliminar, estes dois periódicos foram excluídos enquanto fontes de consulta.

c) Coletânea de Cadernos de Formação

No que tange aos encaminhamentos pautados pelo referencial freireano, analisou-se coletânea denominada *Movimento de Reorientação Curricular - Relatos de Práticas* (1992) constituídos de relatos de intervenções curriculares produzidas quando o próprio Paulo Freire foi Secretário Municipal de Educação, de São Paulo, na década de 80.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos resultados encontrados, nas fontes consultadas, permitiu a identificação de cinco categorias, as quais sintetizam os resultados da pesquisa: a) Abrangência dos temas; b) Surgimento dos temas; c) Disciplinas envolvidas na estruturação do tema; d) Relação tema/conteúdo e e) Conteúdo tradicional designado de tema. Estas categorias expressam tendências encontradas no conjunto das bibliografias analisadas.

4.1. Abrangência dos temas

A absoluta maioria dos temas, presentes nos artigos dos Anais, em torno de 92%, podem ser caracterizados como mais “universais”, de abrangência geral, não vinculados a comunidades específicas, utilizáveis em vários contextos. Como exemplos, destaca-se: Plantas, Água, Recursos Naturais, Os metais, Atividades Físicas, Problemas Globais, Cinema. Quanto ao Grupo Argo, cabe ter presente que os materiais elaborados consistem de exemplares, passíveis de adaptação para contextos específicos. Ou seja, os dez cadernos envolvem problemas gerais ligados ao desenvolvimento científico-tecnológico, possibilitando ao docente adaptá-lo, através de notícias simuladas, apresentadas em jornais locais, a contextos específicos.

Em relação à análise dos *Relatos de Práticas*, representando o referencial freireano, a ampla maioria dos temas, de um total de nove, envolveram problemáticas da comunidade do educando. Confecções de roupas, moradia (Este foi objeto de estudo

em duas escolas), minha escola, valores e urbanização, Escola X Televisão, cidadania, trabalho e indústria e escola e comunidade foram os temas selecionados e implementados.

Este encaminhamento é coerente, considerando que Freire propõe e pratica uma nova relação entre currículo e realidade local. Entre o “mundo da escola” e o “mundo da vida”. Estas duas dimensões, praticamente incomunicáveis na concepção hegemônica de escola, neste, interagem, um influenciando o outro. O “mundo da vida” adentra no “mundo da escola”, nas configurações curriculares, através do que este educador denominou de temas geradores, os quais envolvem situações problemáticas, contraditórias. Estes carregam, para dentro da escola, a cultura, as situações problemáticas vividas, os desafios enfrentados pela comunidade local. O mundo vivido, os problemas e as contradições nele presentes passam a ser o ponto de partida. Nos temas geradores, originados localmente, manifestam-se as contradições da estrutura social mais ampla. Estes representam o ponto de partida para ampliar e alcançar uma visão global da sociedade.

Em síntese, nos trabalhos pautados por pressupostos freireanos, os temas são constituídos de manifestações locais de contradições maiores presentes na dinâmica social. A dimensão do local (vila, bairro, cidade), selecionada num processo coletivo, é fundamental no campo da curiosidade epistemológica. Ou seja, o querer conhecer, a dimensão do desafio gerado, considerando que o mundo do educando e da comunidade escolar são objetos de estudo, de compreensão, de busca de superação, elementos fundamentais para o engajamento, potencializando a aprendizagem e a constituição de uma cultura de participação.

4.2. Surgimento dos temas

Como surgem os temas que são objetos de estudo?

Nos relatos presentes no documento Movimento de Reorientação Curricular - Relatos de Práticas, todos os temas estruturados e implementados, com algumas variações, surgiram do processo de investigação temática, caracterizada anteriormente. Na análise referente aos trabalhos do enfoque CTS, em nenhum dos trabalhos analisados, tanto nos anais dos eventos, quanto nos guias didáticos, há indicativos de que houve alguma participação do aluno, da comunidade escolar, no processo de definição dos temas. Constatou-se que, em torno de 59%, ou seja, 49 temas presentes nos anais dos eventos e 100% dos temas presentes nos guias didáticos, elaborados pelo grupo Argo, foram selecionados pelos professores. A definição destes considerou justificativas como, por exemplo, assunto com grande repercussão na mídia, ou, então, um tema propício para trabalhar determinado conteúdo. Em 41% dos trabalhos presentes nos anais, não há elementos que permitam identificar o que levou a escolha de tais temas.

Para Martins e Veiga (1999), o problema da falta de interesse dos educandos, em sala de aula, está, muitas vezes, associada a um defasamento dos programas com a sociedade contemporânea. Entendem que, para a superação deste problema, é

necessário selecionar temas educacionalmente relevantes e através deles permitir que os educandos possam alcançar saberes importantes para sua formação. Contudo, um tema, um problema de relevância para o professor, também o é para a comunidade. Neste ponto há divergências centrais entre Freire-CTS.

Freire associa os temas geradores a uma categoria que denominou de curiosidade epistemológica,

(...) defendo a necessidade que temos, educadores e educadoras progressistas, de jamais subestimar ou negar os saberes de experiência feitos, com que os educandos chegam à escola ou ao centros de educação informal.(...) subestimar a sabedoria que resulta necessariamente da experiência sociocultural é, ao mesmo tempo, um erro científico e a expressão inequívoca da presença de uma ideologia elitista. (FREIRE, 1992, p. 85).

Ou seja, para Freire, negar saberes de experiência feitos, como ponto de partida, como objeto de problematização, provoca o erro epistemológico. Em outras palavras, o querer conhecer, a curiosidade epistemológica, são fundamentais no processo de conhecer. O erro científico, epistemológico que Freire menciona consiste em não considerar o mundo vivido como objeto de conhecimento. O erro está em querer “alimentar” - “Tratamento de engorda” Freire (1987) - os alunos com conhecimentos considerados prontos, acabados, verdades inquestionáveis, transformando-os em pacientes e recipientes deste conhecimento.

O querer conhecer antecede o conhecer. Estimular os alunos a assumir o papel de sujeitos curiosos, de participantes do ato de conhecer, aguça esta curiosidade epistemológica. Segundo Freire e Faundez (2002), o que caracteriza o atual ensino é a busca incessante em dar respostas a perguntas não feitas. A educação da resposta não ajuda em nada a curiosidade indispensável ao processo cognitivo. Ao contrário, segundo este, esta enfatiza a memorização mecânica de conteúdos, normalmente vazios de significado para o educando. Só uma educação de pergunta aguça, estimula e reforça a curiosidade. Destaca que o erro da educação da resposta.

Neste ponto há divergências centrais entre Freire-CTS. não esta na resposta, mas na ruptura entre ela e a pergunta.

4.3. Disciplinas envolvidas na estruturação do tema

Tanto Freire quanto o enfoque CTS defendem a superação da excessiva fragmentação disciplinar, postulando um trabalho interdisciplinar. Da análise dos relatos de práticas, destaca-se a relação indissociável existente entre temas geradores e interdisciplinaridade. Ou seja, os temas geradores geram, direcionam a seleção de conhecimentos para o estudo, para a compreensão, para o enfrentamento dos problemas, dos dilemas vividos pela comunidade mais ampla. Os campos disciplinares são articulados, relacionam-se em torno destes temas. Para tal, o trabalho coletivo na



escola é fundamental. Neste sentido, as repostas que os educadores, na especificidade de sua área dão à questão geradora constituem-se num esboço de programa. Nesse momento, esse re-olhar dos temas geradores passa pelo recorte da visão de cada área. Esse espaço de programa não será jamais uma composição mecânica, formal e superficial de listagens de conteúdos. O re-estudo dos temas geradores, evidenciando relações que expressam contradições neles implícitos são contemplados, nesse momento, com a visão de área, que deveria estar respondendo as questões “por quê” e “para quê” esta área do conhecimento está presente no currículo. Não são, portanto, quaisquer conteúdos, dentre os conhecimentos historicamente acumulados, que servem para esses programas temáticos. São conteúdos “selecionados” e construídos pelo educador, a partir da conjuntura temática evidenciada pelos temas geradores, buscados no conjunto maior dos conhecimentos científicos, históricos e artísticos acumulados pelo homem, os quais deverão manter uma relação fundamental com a realidade que lhe serviu de matéria. (CADERNOS DE FORMAÇÃO – MOVIMENTO DE REORIENTAÇÃO CURRICULAR, 1991).

No conjunto dos trabalhos balizados pelos pressupostos freireanos, em um total de nove, o universo das disciplinas envolvidas não fica restrito a uma área de conhecimento, sinalizando, no trabalho coletivo da comunidade escolar, a superação da clássica divisão entre ciências humanas e ciências exatas. Por exemplo, na estruturação e desenvolvimento do tema Escola X Televisão, comparecem as disciplinas de geografia, ciências, inglês, educação física, educação artística, história, matemática e português. Nos trabalhos analisados, presentes nos anais, pautados pelo enfoque CTS, de um total 83, em torno de 54% apresentam, em sua estruturação e desenvolvimento, o comparecimento de apenas uma disciplina, 14% com duas disciplinas envolvidas, 11% com três ou mais disciplinas e, em torno de 21% dos trabalhos não há a explicitação das disciplinas engajadas no desenvolvimento do mesmo. Contudo, cabe destacar que, em 100% dos trabalhos foi possível identificar que as disciplinas envolvidas estavam restritas a Biologia, Física, Química, Geologia e Matemática. Ou seja, persiste a histórica separação entre as denominadas ciências naturais e ciências humanas, aspecto denominado por Snow (1995) de duas culturas. Na proposição dos temas do Grupo Argo, a dimensão interdisciplinar é marcante. Segundo os próprios idealizadores, os materiais possuem uma organização didática efetivamente interdisciplinar. Rompem-se as fronteiras entre as assim chamadas ciências humanas e naturais. Não há privilégio de uma em detrimento de outra.

4.4. Relação tema/conteúdo

Qual o papel do tema na configuração curricular? Em outras palavras, o conteúdo em função do tema, ou o tema em função do conteúdo. No primeiro caso, no processo de configuração curricular, definido o tema, surge a pergunta: que conteúdos, que

conhecimentos são necessários para a compreensão, para a decodificação do tema. Não há um currículo definido a priori. No segundo caso, ou seja, o tema em função do conteúdo, tem-se um currículo estabelecido anteriormente à definição do tema.

O tema comparece para dinamizar, contextualizar, motivar o desenvolvimento de currículos, muitas vezes, estruturados de forma linear e fragmentada. Nos trabalhos realizados, descritos nos Cadernos de Formação – Movimento de Reorientação Curricular, há uma clara opção, nas configurações curriculares, em trabalhar conhecimentos em função de temas. Aqueles são concebidos como meios, trabalhados na perspectiva da compreensão dos denominados temas geradores. Nesta, o eixo da organização curricular são os temas, não mais a lógica interna da ciência, sendo que esta não é desconsiderada.

O tema comparece para dinamizar, contextualizar, motivar o desenvolvimento de currículos, muitas vezes, estruturados de forma linear e fragmentada. Nos trabalhos realizados, descritos nos Cadernos de Formação – Movimento de Reorientação Curricular, há uma clara opção, nas configurações curriculares, em trabalhar conhecimentos em função de temas. Aqueles são concebidos como meios, trabalhados na perspectiva da compreensão dos denominados temas geradores. Nesta, o eixo da organização curricular são os temas, não mais a lógica interna da ciência, sendo que esta não é desconsiderada.

4.5. Conteúdo tradicional designado de tema

Numa segunda etapa da pesquisa, descrita ao longo deste trabalho, o aprofundamento na análise das fontes permitiu a identificação de uma nova categoria, qual seja, a identificação de conteúdos tradicionalmente trabalhados como temas. Em outros termos, conteúdo designado como tema. Nesta situação, em que os temas acabam aparecendo como sinônimos dos próprios conteúdos escolares apresentam-se como exemplos: Metais, eletromagnetismo, polímeros, capacidade térmica, DNA, fermentação, energia, física moderna, dualidade onda – partícula, geometria, tabela periódica, semicondutores, microorganismos, sistema elétrico. Tal identificação está presente em 21% dos trabalhos presentes nos anais dos três eventos. Temas como estes, em linhas gerais, podem ser considerados como sendo “internos à própria ciência”, pouco significando, a priori, para os alunos. Afetam, mais diretamente, a comunidade científica e os professores.

Esta análise não postula negligenciar tais conhecimentos no processo educacional. Contudo, são “temas” sobre os quais a sociedade em geral e os alunos em particular tem pouco a dizer. Em outras palavras, compromete o diálogo como ponto de partida do processo, considerando que os alunos não são afetados, diretamente, por temas desta natureza. Comprometem, por exemplo, a dinâmica de processos simulados de tomada de decisão, bastantes presentes nos encaminhamentos CTS.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa abarca um horizonte limitado de bibliografias no conjunto dos trabalhos balizados pelo referencial freireano e pelo enfoque CTS. Particularmente no que tange ao campo CTS, o espectro de trabalhos é amplo, com pressupostos teóricos, às vezes, bastantes distintos. Portanto, a análise, as categorias definidas, deve ser contextualizada neste âmbito.

Quanto à natureza dos temas em Freire e no enfoque CTS, efetivamente, nos dois encaminhamentos, predomina o uso de temas no processo educacional. Contudo, há aspectos divergentes. Um destes refere-se ao processo de definição dos mesmos. Em Freire, o tema surge com uma efetiva participação da comunidade escolar. Nos encaminhamentos dados pelo enfoque CTS, esta dinâmica está ausente. Hegemonicamente é o professor que o define. Vinculada à dimensão anterior, está a abrangência dos temas. Nos trabalhos pautados por pressupostos freireanos, os temas são constituídos de manifestações locais de contradições maiores presentes na dinâmica social.

Os temas do enfoque CTS são de abrangência mais geral, não vinculados a contextos específicos, exceto os Guias Didáticos do Grupo Argo, os quais apresentam particularidades discutidas ao longo do texto. Para o referencial freireano, a dimensão do local (vila, bairro, cidade), selecionado num processo coletivo, é fundamental no que este educador denominou de curiosidade epistemológica. Ou seja, o querer conhecer, a dimensão do desafio gerado, considerando que o mundo do educando e da comunidade escolar são objetos de estudo, de compreensão, de busca de superação, elementos fundamentais para o engajamento, potencializando a aprendizagem e a constituição de uma cultura de participação.

Neste sentido, o encaminhamento em que conteúdos tradicionalmente trabalhados na escola, são nomeados como temas (quinta categoria), possivelmente pouco contribua para reverter o quadro desolador da educação em ciências, comprometendo, por exemplo, a, anteriormente analisada, curiosidade epistemológica. Também há uma diferença, nada desprezível, no que concerne as disciplinas envolvidas, relacionadas ao tema. Na análise dos trabalhos de inspiração freireana, o universo das disciplinas envolvidas não fica restrito a uma área de conhecimento, apontando para a superação da clássica divisão entre ciências humanas e ciências exatas.

No conjunto dos trabalhos do enfoque CTS, as disciplinas envolvidas reduzem-se a biologia, Física, Química, Geologia e Matemática, predominando trabalhos em que estiveram presentes apenas uma ou duas disciplinas. Apesar de avanços significativos na busca de superação da fragmentação disciplinar, o estudo, a análise de temas de relevância social, apenas do ponto de vista das assim chamadas ciências naturais, pode resultar numa recaída cientificista. Os alunos, sistematicamente analisando temas sociais unicamente a partir dos óculos deste campo de conhecimento, poderão construir a compreensão de que tal campo é suficiente para compreender e buscar soluções para problemas sociais marcados pela dimensão científico-tecnológica.

Se, de um lado, a abordagem temática, concebida pelo referencial freireano, sinaliza um potencial maior, de outro, questões estruturais e conjunturais, específicas de cada contexto, podem tornar encaminhamentos do enfoque CTS mais exequíveis.

Por exemplo, uma organização escolar engessada pode impedir a formação de coletivos multidisciplinares. Um currículo nacional, realidade em alguns contextos, pode contribuir para que a ação do professor fique restrita a um mero executor de currículos, um “aplicador” de programas elaborados em outras instâncias. Faz-se ressalvas àqueles trabalhos, vinculados ao enfoque CTS, que concebem os temas em função de conteúdos, de um currículo definido a priori, sem a participação do professor.

Os temas apenas como fator de motivação, para “dourar a pílula” no processo de “cumprir programas”, de “vencer conteúdos”. Tal compreensão parece estar vinculada a uma vertente do movimento CTS, que utiliza o enfoque CTS apenas como uma nova metodologia para melhorar o ensino de ciências, estando bastante enfraquecida a dimensão da busca da democratização de processos decisórios. Considerando que os trabalhos, no campo CTS, estão alicerçados num espectro teórico bastante amplo, cabe aprofundar investigações que abarcam anais de outros eventos, assim como outras produções bibliográficas. Cabe, também, avançar na pesquisa sobre a produção no contexto brasileiro. Produção crescente, com trabalhos bastante significativos.

No presente estudo, além da amostra selecionada, para uma análise preliminar, restringir-se a duas revistas brasileiras, utilizou-se dois outros critérios que excluíram praticamente todos os trabalhos presentes nestas: em primeiro lugar, no título deveria aparecer a expressão CTS. Em segundo, o artigo deveria referir-se a efetivas implementações de temas junto à turmas de alunos. Ao optar-se pela exigência das palavras Ciência-Tecnologia-Sociedade, ficaram excluídos trabalhos, às vezes, muito próximos do que tem sido denominado de CTS. Neste sentido, pode-se destacar o conjunto de trabalhos designados como Alfabetização Científico-Tecnológica, Aprendizado Centrado em Eventos, Ilha de Racionalidade, assim como trabalhos que contemplam a temática ambiental.

6. REFERÊNCIAS

ACEVEDO DÍAZ, J. A. La Tecnología em las Relaciones CTS. Una Aproximación al Tema. Enseñanza de las Ciencias. Barcelona, v. 14, n. 1, p. 35-44, 1996. ANGOTTI, J. A. Conceitos Unificadores e Ensino de Física. Revista Brasileira de Ensino de Física. V. 15, n. (1 a 4), p.191-198, 1993.

AULER, D. Interações entre Ciência - Tecnologia - Sociedade no Contexto da Formação de Professores de Ciências. Tese de Doutorado em educação Científica e Tecnológica. – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

AULER, D. Compreensões de professores e estudantes sobre interações entre ciência – tecnologia – sociedade. Relatório Técnico/Edital Universal CNPq 2003, Santa Maria/RS,

2005.

AULER, D. et al. Transporte Particular X Coletivo: Intervenção Curricular Pautada por Interações entre Ciência – Tecnologia – Sociedade. Enseñanza de las Ciencias. Barcelona, v. extra, p. 1-5, 2005.

AULER, D.; DELIZOICOV, D. Relações estabelecidas por professores: neutralidade, tecnocracia e enfoque CTS. In: SEMINÁRIO IBÉRICO CTS NO ENSINO DAS CIÊNCIAS – Perspectivas Ciência – Tecnologia – Sociedade na Inovação da Educação em Ciência, 3., 2004, Aveiro. Anais... Aveiro: Universidade de Aveiro, p. 173-177, 2004.

AULER, D.; DELIZOICOV, D. Compreensões de alunos da educação básica sobre interações CTS. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 5., 2005, Bauru. Atas... Bauru: 2005.

AULER, D.; DELIZOICOV, D. Educação CTS: Articulação entre Pressupostos do Educador Paulo Freire e Referenciais Ligados ao Movimento CTS. In: SEMINÁRIO IBÉRICO CTS NO ENSINO DAS CIÊNCIAS – Las Relaciones CTS en la Educación Científica, 4., 2006, Málaga. Anais... Málaga: Universidad de Málaga. p. 1-7, 2006.

CACHAPUZ, A F. Epistemologia e Ensino das Ciências no Pós-Mudança Conceptual: Análise de um Percorso de Pesquisa. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 2., 1999, Valinhos. Atas... Valinhos: 1999. CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE INVESTIGACIÓN EN LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS: Educación científica para la ciudadanía, 7. 2005, Granada. Anais... Barcelona, 2005. CD-ROM. DELIZOICOV, D. Concepção Problematizadora para o Ensino de Ciências na Educação Formal. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1982.

DELIZOICOV, D. O ensino de física e a concepção freireana da educação. Revista de Ensino de Física. São Paulo, v. 5, n. 2, p. 85-98, 1983.

DELIZOICOV, D. Conhecimento, Tensões e Transições. Tese. São Paulo: FEUSP, 1991.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. C. A. Ensino de Ciências: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. FREIRE, P. Pedagogia da Esperança: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. Por uma pedagogia da pergunta. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 5ª edição. 2002. GARCÍA, M. G. et al. Ciencia, Tecnologia Y Sociedad. Una Introducción al estudio Social de la Ciencia y la tecnología. Madrid: Tecnos, 1996.

GRUPO ARGO. Papeles Iberoamericanos: Didáctica CTS+I. Madri: Editorial Grupo Norte, 2005. (Coleção de Guias Didáticos do Grupo Argo).

MARTINS, I. P.; VEIGA, M. L. Uma Análise do currículo da escolaridade obrigatória na perspectiva da educação em Ciências. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1999. PERNAMBUCO, M. M. C. A. Projeto ensino de ciências a partir de problemas da comunidade: uma experiência no Rio Grande do Norte. Natal: UFRN, Brasília: CAPES/MEC/SPEC, 1983.

- PERNAMBUCO, M. M. C. A. Quando a Troca se Estabelece – a Relação Dialógica. In: Ousadia no Diálogo. Org. Nídia Pontuschka. São Paulo: Loyola, 1993.
- PERNAMBUCO, M. M. C. A. Quando a Troca se Estabelece – a Relação Dialógica. In: Ousadia no Diálogo. Org. Nídia Pontuschka. São Paulo: Loyola, 1993.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação CADERNOS DE FORMAÇÃO – MOVIMENTO DE REORIENTAÇÃO CURRICULAR , (CO – DOT – EIA/Pj 003/91), documento 3. São Paulo, 1991.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. CADERNOS DE FORMAÇÃO – MOVIMENTO DE REORIENTAÇÃO CURRICULAR – Ciências, (CO – DOT – PSG – Sa. – 012/92), Relatos de Prática 5, documento 6. São Paulo, 1992.
- RAMSEY, J. The science education reform movement: implications for social responsibility. Science Education, v. 77, n. 2, p. 235-258, 1993.
- SANTOS, W. L. P. O Ensino de Química para Formar o Cidadão: Principais Características e Condições para a sua Implantação na Escola Secundária Brasileira. Dissertação. Campinas: Faculdade de Educação/UNICAMP, 1992.
- SANTOS, W. L. P. dos; MORTIMER, E. F. Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem C-T-S (Ciência – Tecnologia – Sociedade) no contexto da educação brasileira. Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências. Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 1-23, 2000.
- SEMINÁRIO IBÉRICO CTS NO ENSINO DAS CIÊNCIAS – Perspectivas Ciência – Tecnologia – Sociedade na Inovação da Educação em Ciência, 3. 2004, Aveiro. Anais... Aveiro: Universidade de Aveiro, 2004. 466 p.
- SEMINARIO IBÉRICO CTS EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS – Las Relaciones CTS en la Educación Científica, 4. 2006, Málaga. Anais... Málaga: Universidad de Málaga, 2006. CD-ROM.
- SILVA, A. F. G. da. Das falas significativas às práticas contextualizadas: a construção do currículo na perspectiva crítica popular. Tese de Doutorado em Educação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.
- SNOW, C. P. As duas culturas e uma segunda leitura. São Paulo: Edusp, 1995.
- SNYDERS, G. A Alegria na Escola. São Paulo: Manole, 1988.
- SOLBES, J.; VILCHES, A. Papel de las relaciones entre ciencia, tecnología, sociedad y ambiente en la formación ciudadana. Enseñanza de las Ciencias. Barcelona, v. 22, n. 3, p. 337-348, 2004.