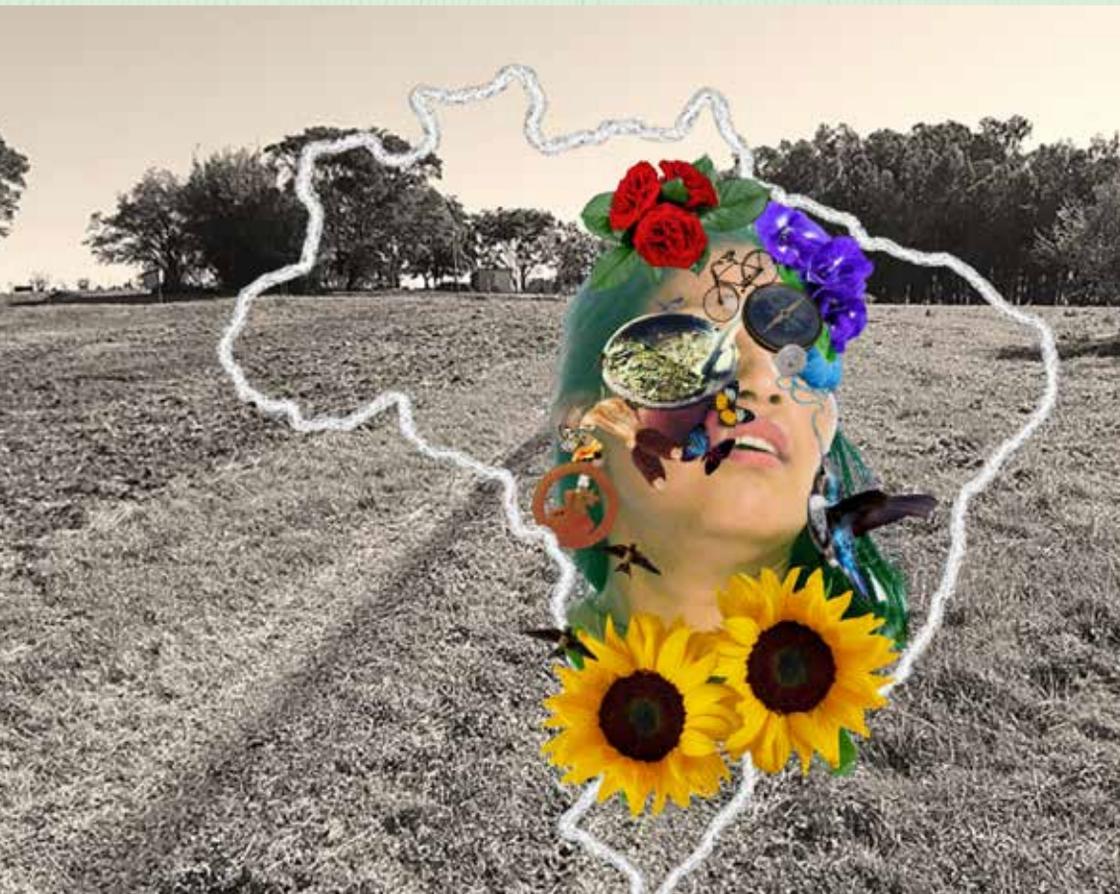


EDUCAÇÃO DO CAMPO

- ESCOLA, TERRITÓRIO
E TRABALHO DOCENTE •



SUZANA CAVALHEIRO DE JESUS
MARITZA COSTA MORAES
JOSÉ GUILHERME FRANCO GONZAGA

(ORGANIZADORES)

 **TRIBO**
DA
ILHA
EDITORA

SUZANA CAVALHEIRO DE JESUS
MARITZA COSTA MORAES
JOSÉ GUILHERME FRANCO GONZAGA
(ORGANIZADORES)

EDUCAÇÃO DO CAMPO

ESCOLA, TERRITÓRIO E TRABALHO DOCENTE

REALIZAÇÃO



APOIO



Florianópolis, 2021

EDUCAÇÃO DO CAMPO
Escola, território e trabalho docente

(1ª Edição)

© Copyright by Suzana Cavalheiro de Jesus,
Maritza Costa Moraes, José Guilherme Franco Gonzaga
|(Organizadores)

Revisão Textual

Michela Moreira

Imagem da Capa

Acervo dos organizadores

Capa, Projeto Gráfico e Diagramação

Rita Motta – Ed. Tribo da Ilha

E24 Educação do campo [recurso eletrônico]: escola, território e trabalho docente / Suzana Cavalheiro de Jesus, Maritza Costa Moraes, José Guilherme Franco Gonzaga (Organizadores). – 1. ed. – Florianópolis (SC): Tribo da Ilha, 2021. 161 p., figs., fotos.

Formato: PDF

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: <https://dSPACE.unipampa.edu.br/>

ISBN: 978-65-86602-18-0

Inclui referências

1. Educação rural.
 2. Projetos educacionais.
 3. Professores – Formação.
 4. Território.
 5. Arte e educação do campo.
 6. Políticas públicas.
 7. Educação Popular.
- I. Jesus, Suzana Cavalheiro de. II. Moraes, Maritza Costa. III. Gonzaga, José Guilherme Franco.

CDU: 37

Catálogo na publicação por: Onélia Silva Guimarães CRB-14/071



EDITORA TRIBO DA ILHA
Rod. Virgílio Várzea, 1991 – S. Grande
Florianópolis-SC – CEP 88032-001
Fones: (48) 3238 1262 / 9-9122-3860
editoratribodailha@gmail.com

SUMÁRIO

ENCONTROS NO SUL DO MUNDO	6
Suzana Cavalheiro de Jesus, Maritza Costa Moraes, José Guilherme Franco Gonzaga	

PAMPA

PAMPA: BIOMA E SUA GENTE.....	10
Andréia Nunes Sá Brito, Leandro Taques, Vinícius Piccin Dalbianco	
POEMA – Educação do Campo.....	13
Daniela da Silva Perez	

TEORIZANDO O TRABALHO DOCENTE

PALAVRAS DE UMA EDUCADORA DO CAMPO	14
Adriane Miriam Pagel Wollmann	
CARTOGRAFIA SOCIAL: UM ESTUDO DE CASO COM A COMUNIDADE DO POLO CAVERÁ DE ALEGRETE/RS	25
Alessandro Moura Costa, Angelica Pessoa Schmidt, Eliana Pedroso Marques, Fabiana Fagundes Pedroso	

EDUCAÇÃO DO CAMPO E ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

DESENHANDO MAPAS: POSSIBILIDADES DE CARTOGRAFIAS SOCIOEDUCACIONAIS	49
Maretz Pamplona de Souza, Mari Selo Ferreira Batista de Oliveira, Suzana Cavalheiro de Jesus, José Guilherme Franco Gonzaga	

CAMINHOS

POEMA – É isso que se tem?	56
Ângela Soares	

TEORIZANDO O TRABALHO DOCENTE

A ESCOLA DO CAMPO E OS SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA DOCENTE	58
Maria Goretti Rocha Farias, Eliane Aparecida Galvão dos Santos	

PEDAGOGIA FREIREANA NA PERSPECTIVA DA EDUCOMUNICAÇÃO

POPULAR	80
Merli Leal Silva, Lydia Maria Assis Brasil Valentini	

EDUCAÇÃO DO CAMPO E ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

COMO QUE “ENXERGAMOS” AS CIÊNCIAS DA NATUREZA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO?	98
Denise da Silva, Maritza Costa Moraes	

HORIZONTES

POEMA – Lutar é preciso	107
Tairo Pacheco Pacheco	

TEORIZANDO O TRABALHO DOCENTE

O TRABALHO INTERDISCIPLINAR E CONTEXTUALIZADO COMO POSSIBILIDADE NO ENSINO REMOTO	108
Jaqueline da Costa Braz, Laura Leite Moreira	

ANÁLISE DO PERFIL DOS PROFESSORES DISCENTES: CURSO DE APERFEIÇOAMENTO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO/2018	118
Alessandro Moura Costa, Luci Annee Vargas Carneiro	

EDUCAÇÃO DO CAMPO E ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

EXPERIÊNCIAS DO TEMPO COMUNIDADE EM DIFERENTES ESPAÇOS FORMATIVOS	152
Ângela Marcia Soares	

ESPERANÇAR

POEMA – A força do campo	160
Cristiano Cabreira	

ENCONTROS NO SUL DO MUNDO

Suzana Cavalheiro de Jesus

Maritza Costa Moraes

José Guilherme Franco Gonzaga

Este é um livro escrito por muitas mãos...

Resulta de encontros, trocas e perspectivas traçadas a partir do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo: refazendo caminhos na região do Pampa. Em 2020, o curso chega à sua terceira edição, criando espaços de formação continuada em diferentes municípios que compõem a região da campanha e fronteira oeste do Rio Grande do Sul – área de abrangência da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA).

O que compartilhamos aqui são construções dos diferentes tempos e espaços que compuseram a segunda edição deste curso, a qual foi desenvolvida entre 2017 e 2018. No período, propusemos uma formação em regime de alternância. Foram atividades presenciais (Tempo Universidade), alternadas por estudos dirigidos e encontros nas escolas (o Tempo Comunidade).

Nosso Tempo Universidade (aulas teóricas, no espaço acadêmico) aconteceu nos municípios de Dom Pedrito e Alegrete. O Tempo Comunidade deu-se nos municípios de Dom Pedrito, Alegrete, Uruguaiana, Santana do Livramento, Bagé, Santa Maria e Candiota, orientado por estudos que partiam de uma cartografia socioeducacional dessas comunidades.

Em algumas escolas, o TC teve apenas a presença de professoras/es universitárias/os, tutoras, cursistas e outras/os docentes das escolas; em outras oportunidades, contamos também com a participação de estudantes. Como será possível perceber neste livro, foram muitas as aprendizagens vividas e os deslocamentos realizados. Centenas de quilômetros rodados, uma diversidade imensa de histórias narradas, mapas desenhados, fontes educativas listadas e possibilidades de organização do trabalho pedagógico sistematizadas resultaram, ainda, em novos encontros de formação em Santa Maria, Bagé e Dom Pedrito.

Esta rede que segue em movimento, divide aqui múltiplos caminhos, feitos, refeitos e transformados, na pampa e para além dela. Misturamos poesia, desenhos, teoria e possibilidades. Um pouco de tudo o que somos e fazemos, na defesa de uma educação plural e emancipatória, do campo, com o campo e no campo.

O livro que aqui apresentamos é composto por três partes. Começamos pela **Pampa**, lugar onde estamos e a partir do qual construímos as redes que sustentam a Educação do Campo na UNIPAMPA. Ali estão reunidos textos sobre a metodologia de construção de mapas sociais e de reflexões acerca de uma cartografia socioeducacional dos territórios que compõem as escolas do campo, junto de um texto em prosa e fotografias de um projeto de extensão intitulado “Pampa: retratos do Bioma e sua gente”. A região pampa compreendida como território percebido enquanto espaços de saberes, de culturas, de tecnologias, de uma diversidade de modos de ser, do contar causos e do prosear com mate. Em um segundo momento, apresentamos alguns **Caminhos** traçados a partir do curso de Aperfeiçoamento, junto às educadoras e aos educadores do campo da região da campanha, central e fronteira oeste do Rio Grande do Sul.

Trajetos desenvolvidos com vontade, parceria e colaboração além dos nossos limites individuais e geográficos. Por fim, falamos dos **Horizontes** que surgiram no percurso, refletindo sobre os impactos decorrentes da pandemia de Covid-19 nas escolas do campo e sobre o perfil dos cursistas que aderiram à proposta do nosso curso de Aperfeiçoamento, ao passo que promovemos um diálogo sobre arte e educação do campo. São perspectivas que buscamos desenhar com respeito, idoneidade, ética e, acima de tudo, com o compromisso social que assumimos na condição de educadoras e educadores.

Cada uma dessas partes traz dois textos de análises teóricas e um texto mais curto, com atividades práticas, voltadas para a sala de aula. São subdivisões abertas por poemas de docentes de escolas do campo, egressos da licenciatura em Educação do Campo – ênfase em Ciências da Natureza, da UNIPAMPA – Campus Dom Pedrito. As autorias dos artigos são de cursistas, docentes das comunidades que estiveram em diálogo conosco (tanto durante o curso, como em atividades posteriores) e da equipe de educadoras e educadores que atuaram na organização e no desenvolvimento do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo: refazendo caminhos na região do pampa. O poema que encerra o livro é de autoria de Cristiano Cabreira, também cursista e docente de escola do campo.

Convidamos todos a leitura desta obra e ao acompanhamento dos diálogos oriundos desses encontros no sul do mundo, experienciados por quem vive a educação do campo e compartilha o desejo de vê-la cada vez mais fortalecida, enquanto política pública. Não temos aqui um livro didático, nem um livro acadêmico em seus sentidos convencionais. Temos, sim, uma escrita partilhada, um trabalho colaborativo, que une a ciência e as escolhas sobre o ensinar e o aprender; um livro que parte da escola e se dirige a todas e todos que educam e que cultivam o esperançar.

Dom Pedrito, outubro de 2020.



PAMPA

PAMPA: BIOMA E SUA GENTE

Andréia Nunes Sá Brito¹

texto

Leandro Taques²

fotografias

Vinícius Piccin Dalbianco³

coordenação do projeto

Existe, lá no sul do mundo, um lugar de campo e mato, rio e pedra, areia e terra preta, diverso, de fauna, flora... E “gentes”! Se eu lhes contar, assim por alto, que estamos falando das paisagens estépicas do Pampa gaúcho, alguém desavisado pode querer inquirir sobre o quão vazio é esse lugar, o quão pouco cultivado, monótono e já descrito pelos romances guerreiros dos idos de 1800... E que

¹ Docente da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus Dom Pedrito. E-mail: andreialegrete@gmail.com

² Fotógrafo, integrante do Coletivo Jornalistas Livres. Autor das imagens do projeto Pampa: retratos do Bioma e sua gente. E-mail: leandrotaques@gmail.com

³ Docente da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus Itaqui. E-mail: viniciusdalbianco@unipampa.edu.br

já estamos fartos dessa cantilena de caudilho, cavalo e cachorro que daí ressoa sempre e, principalmente, pelos setembros.

Porém, olhos do aqui e agora, inquietos e insatisfeitos, querem adentrar grotas e corredores, atrás dos causos não contados, das trajetórias negligenciadas pelos olhos e pelas intenções de quem retratou e escreveu a história desse pago em outros tempos. Algo nos convida a mudar o foco de nossa objetiva e absorver na imagem não somente a vastidão, mas a miudeza cotidiana, real e sentida, e ver essas histórias contadas por suas próprias personagens:

- ♦ A planta nativa campestre que não será pastejada, mas recolhida por mãos caridosas e conduzida a um ritual de cura.
- ♦ A estação abandonada, o rancho vazio e o trilho sem rumo, com saudades das novidades do povo.
- ♦ Povo de quilombo e de terreiro carregando a rara noção de comunidade entre os pampeanos, trazendo suas matizes e matriz de África.
- ♦ Gaúchos e gaúchas a pé, dos arrabaldes das cidades, vestidos nos trajes especiais de ir à praça em dia de festa popular.
- ♦ As mãos de lidar no cabo: da enxada, da palavra, das ferramentas de transformar e reconfigurar geografias dessa terra de poucos.
- ♦ As marcas de minuano, sol, e fumaça de pito que indicam histórias nas estampas tisnadas que carregam sorrisos bonachões e nos convidam a um mate e uma prosa, em que vale a pena chegar.

Estão todos presentes e vieram pra dar essa “mostra do pano”. Do universo que estão, que desperta curiosidade, que indigna da condição, que encanta da beleza...

“Se achegue”! A ti que veio também, possa passar “pr’adiante”.

É com muito prazer que lhes apresentamos um registro do pampa vivo desse tempo!



EDUCAÇÃO DO CAMPO

Daniela da Silva Perez⁴

É com enorme satisfação e emoção
Que venho apresentar,
Em pequenos versos,
A história e luta pela educação.
Luta e conquista que foram organizadas e originadas
Pelos povos do campo e os Movimentos sociais.
Povos camponeses, indígenas, quilombolas etc...
Os quais vêm articulando e lutando
Por políticas públicas, por melhores condições na educação,
Que é dever do Estado,
Que é, inúmeras vezes, negado.
Oferecer e garantir a educação e a dignidade à sua população.
Política Pública essa que é limitada e fragilizada.
E não oferece condições à sua própria nação,
A que sofre pelo descaso que ocorre na educação.
Falhas que são cometidas por uma má administração.
Que dão prioridade e condição a outra ação.
E deixam de lado
O sonho de uma nação.
De ter direito e acesso à educação.
Uma educação que possa, assim, romper com o modelo ruralista.
Que prioriza o campo como um lugar de mercadoria e produção.
É na escola que ocorre a transformação, a luta pela emancipação.
Ao caminho a ser percorrido por escola e educação,
a Esperança que nos move ao ver, no olhar de nossos alunos,
A esperança de dias melhores.
Assim, temos essa grande missão:
Motivá-los e priorizar o campo como lugar de vida e educação,
Resistindo e lutando por melhores condições!

⁴ Licenciada em Educação do Campo – Ciências da Natureza, pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). E-mail: pdaniela128@gmail.com

PALAVRAS DE UMA EDUCADORA DO CAMPO

Adriane Miriam Pagel Wollmann¹

As discussões acerca das especificidades da educação no campo são pauta atual em diferentes círculos. Apesar do início destes debates terem ocorrido no século XX, cada vez mais, são ampliados e aprofundados, superando uma concepção restrita e fragmentada, passando a serem vistos como instrumento de ação política e pedagógica, à medida que vêm ganhando cada vez mais trabalhadores que vislumbram a educação por um novo viés. Esses debates não só retratam o conjunto de valores e interesses da sociedade como também a concepção de educação e de sujeito cuja materialidade ocorre na sala de aula. Sobre essa perspectiva educacional, destacam-se as contribuições político-

¹ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel) – 2003; Especialista em Educação e Práxis Pedagógica – Centro Universitário da Região da Campanha (URCAMP) – 2004; Especialista em Gestão do Trabalho Pedagógico: Supervisão e Orientação Escolar – Centro Universitário Internacional (UNINTER) – 2011; Professora na Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Izabel, Candiota (desde 2008).

pedagógicas de Paulo Freire, mais especificamente, as concepções de educação dialógica, emancipatória e libertadora, fundantes do pensar freireano. Porém, essa reflexão traz, principalmente, a realidade vivida em uma escola do campo, as angústias e o anseio por compartilhar ideias, pensamentos e a busca pela transformação da prática pedagógica.

Ao olhar superficialmente para a história da educação no Brasil é possível identificar que o modelo educacional não evoluiu da mesma forma que as tecnologias, o mundo do trabalho, os tratamentos médicos, as próprias doenças. Apesar da grande quantidade de pesquisas e estudos na área educacional, a formação de grandes pensadores e suas memoráveis contribuições para a área, os sistemas e as metodologias de ensino do século XVIII continuam arraigados na veia da maioria das escolas brasileiras, as quais mantêm seus métodos tradicionais de ensino – a “educação bancária”, tentando depositar na memória dos alunos as informações importantes para estes serem aceitos em cursos universitários ou estarem aptos ao mundo do trabalho, sem desconfiarem a serviço de quem estarão.

A educação no campo é resultado de muitas lutas para sua implementação. Inicialmente com a criação de escolas rurais, no campo, seguindo um modelo urbano, sendo instaladas apenas nas áreas rurais para tornar o acesso mais fácil (barato e próximo) para as crianças residentes nessas áreas, geralmente filhos de trabalhadores das fazendas, granjas e lavouras.

O ensino nessas escolas previa basicamente o ensino da leitura, da escrita e do cálculo, não tendo nenhuma vocação maior, nenhuma intenção de “transformar” a situação dos cidadãos camponeses. Apenas se seguia a “cartilha”. E essas escolas reuniam, em uma mesma classe, crianças de várias idades e séries, sob a responsabilidade de um único professor; portanto, sem nenhuma preocupação com a qualidade do ensino. O desenvolvimento de um pensamento crítico sobre a sua situação de sujeito e da realidade vigente, da possibilidade de modificar essa situação, buscando a transformação social não era objetivo dessas escolas.

A luta por uma escola que buscasse fazer com que o indivíduo questionasse sua situação social, que se revoltasse contra as injustiças e as

desigualdades e, ainda, que buscasse alternativas de modificação de sua situação teve como grande “soldado”: o mestre Paulo Freire. E ele, com sua capacidade de empatia e indignação, buscou provocar seus “alunos” para que eles se indignassem também e não aceitassem mais a exploração, o preconceito, a injustiça, e se rebelassem contra a marginalização e se afirmassem como seres pertencentes à sociedade. E essa transformação somente seria possível através da educação.

Paludo (2001) discorre sobre o mestre da educação popular, não se referindo apenas aos povos do campo, e sim, aos menos favorecidos, dizendo:

[...] Com Paulo Freire tem-se a influência de uma visão que concebe as classes populares como compostas por pessoas capazes de dar consequência aos seus interesses, desejos e expectativas, por pessoas que têm a aprender e que têm também a ensinar. Com o professor Paulo Freire, os intelectuais aprenderam que o explorador e o explorado, o alegre e o triste, o autoritário e o democrático convivem e são parte constituinte da subjetividade das pessoas que compõem os setores populares. [...] Enfim, aprendeu-se que, embora as carências materiais sejam muitas, os setores populares são constituídos de “gentes” e possuem seus próprios padrões de convivência, seus hábitos, seus costumes, suas formas de se alegrar, seus *ethos* particulares. (PALUDO, 2001, p. 62).

Assim teve início a “efetivação” de uma educação popular, que não fosse privilégio apenas dos proprietários de terra, dos fazendeiros, dos que tinham condições de investir na educação/escolarização dos filhos, encaminhando-os aos grandes centros para receber melhor instrução. E que propunha que os saberes, as características e as culturas de cada povo deveriam ser considerados na proposta pedagógica da escola.

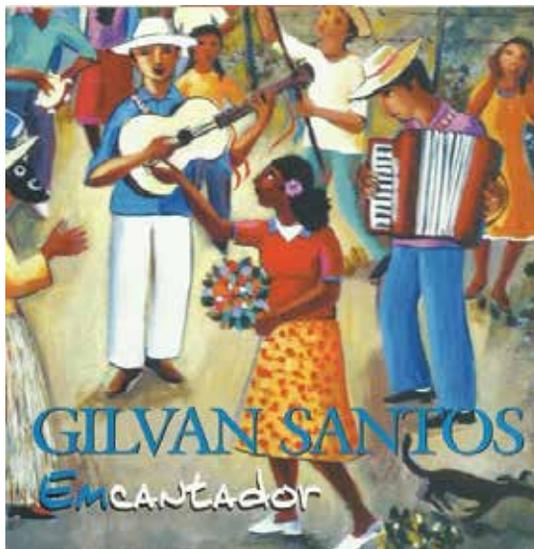


Figura 1 – Capa de CD do cantor Gilvan Santos.

Fonte: <<http://piaucult.com.br/?p=album&id=132>>

EDUCAÇÃO DO CAMPO É DIREITO, NÃO É ESMOLA

*“Não vou sair do campo
Pra poder ir pra escola
Educação do campo
É direito e não esmola”*

Gilvan Santos, nos versos de sua canção, comunga da ideia de que a educação é um direito que deve contemplar todos, sem distinção de cor, etnia ou classe social. Porém, a reflexão proposta vai além do simples direito de ter uma escola no campo. Não basta estar no campo, a escola precisa estar voltada para atender aos interesses dos camponeses, contemplando os anseios, os desejos, os saberes e as necessidades do povo/da comunidade que a circunda e que para aquela dá vida: os seus sujeitos.

A real efetivação de uma Educação Campesina não depende exclusivamente do poder público nem de políticas governamentais, não as excluindo visto que são essenciais. Mas, faz-se necessário considerar a existência de outros fatores; dentre eles, o papel desenvolvido pelos educadores e pelos educandos que estão nessas escolas, bem como suas identidades, perspectivas e ideologias.

O modelo de escola criado para atender os filhos das trabalhadoras das fábricas durante a revolução industrial, portanto urbano e, inclusive seguindo o modelo de funcionamento das fábricas, já não serve mais, nem mesmo aos centros urbanos, e nunca serviu ao meio rural. Nunca fez sentido às crianças do campo seguirem cartilhas desconexas de suas realidades. Esse modelo de ensino está fadado ao insucesso.

Paulo Freire, um dos maiores mestres, educador e pesquisador em educação, abomina a educação bancária, a qual tem por referência as teorias tradicionais do currículo e compreende os estudantes como depósitos vazios a serem preenchidos por conteúdos do domínio exclusivo do professor; numa concepção em que o estudante é percebido como alguém que nada sabe, como um ser passível de adaptação e ajuste à sociedade vigente. A curiosidade e a autonomia vão se perdendo na produção do conhecimento, uma vez que o conhecimento é narrado pelo educador como algo acabado, pronto, estático, desumanizante.

Para Freire (1979, p. 41):

Na concepção bancária da educação, o conhecimento é um dom concedido por aqueles que se consideram como seus possuidores àqueles que eles consideram que nada sabem. Projetar uma ignorância absoluta sobre os outros é característica de uma ideologia de opressão. É uma negação da educação e do conhecimento como processo de procura. O professor apresenta-se a seus alunos como seu “contrário” necessário: considerando que a ignorância deles é absoluta, justifica sua própria existência. Os alunos, alienados como o escravo na dialética hegeliana, aceitam sua ignorância como justificativa para a existência do professor, mas diferentemente do escravo, jamais descubrem que eles educam o professor.

O professor Paulo Freire defende a educação popular, por meio da qual o conhecimento produzido no processo educativo há de fornecer aos sujeitos inseridos na realidade os instrumentos necessários à superação da consciência ingênua. Sua proposta de “educação libertadora” adverte que, enquanto homens e mulheres permanecerem em níveis de consciência ingênua, os conhecimentos serão mera superposição à realidade, levando-os a uma atitude fatalista de acomodação, ajustamento ou adaptação. Porém, imbuídas de consciência crítica, as pessoas tornam-se sujeitos de suas ações e integradas à realidade de forma participativa, crítica e propositiva.

A conscientização é mais que uma simples tomada de consciência. Supõe, por sua vez, o superar a falsa consciência, quer dizer, o estado de consciência semi-intransitivo ou transitivo-ingênuo, e uma melhor inserção crítica da pessoa conscientizada numa realidade desmitificada. (FREIRE, 1979, p. 46).

Infelizmente, mesmo tanto tempo depois dessas constatações, mudanças reais e efetivas ainda não ocorreram, se não nas escolas urbanas, muito menos em escolas do campo, uma vez que a maioria apenas está no campo, mas as práticas pedagógicas no seu interior não são capazes de promover uma educação para sujeitos do campo. Continua viva a ideia do período pré-colonial de que o homem do campo pouco precisa saber sobre o mundo, a realidade, a leitura e a escrita e, sim, precisa continuar alienado e ser um “bom trabalhador”, produzindo o alimento para o povo da cidade, mas sem a real noção de sua importância social, econômica e ambiental. Talvez somente as escolas nascidas nos movimentos sociais, de lutas e revoltas contra as injustiças sociais tenham conseguido implementar o modelo de educação capaz de mudar essa realidade. Assim como as escolas foram “instaladas” no campo, seguindo um padrão urbano, educadores “urbanos” são designados para ensinar nessas escolas. Porém, pode-se notar que eles não se identificam com as peculiaridades locais, não pensam a escola/educação do campo, levando, muitas vezes, suas verdades, seus hábitos urbanos para serem disseminados. É discurso recorrente dos educadores que é necessário preparar os estudantes rurais para o ves-

tibular/ENEM e concursos públicos, a fim de justificar a transmissão da quantidade de conteúdos prevista para cada ano. E, assim, não se perde tempo em saber os desejos, as necessidades e quais as expectativas de aprendizagem desses estudantes. Não que o processo de ensino-aprendizagem não precise de diretrizes, planejamento, organização e documentos que embasem legalmente a prática.

A educação, de forma geral, é determinada por elementos culturais, econômicos, políticos e pedagógicos do contexto histórico do espaço/lugar onde está inserida. A educação em si é política e pedagógica. Um ato onde não há neutralidade, pois mesmo quando assim se pretende, há por trás a intencionalidade de ocultar seu real objetivo. Quando se dizem, neutros, apolíticos, os educadores estão contribuindo para a manutenção do sistema vigente; portanto, sempre há intencionalidade, pela modificação ou pela manutenção do modelo posto.

Um dos grandes desafios acerca da educação do campo está intrinsecamente relacionado à formação de professores, uma vez que estes serão os agentes de transformações (ou não) e precisam estar conscientes deste seu importante papel. Há a necessidade de formações específicas na área para que os profissionais tenham conhecimento e clareza das especificidades dessa modalidade de educação e possam contribuir de forma positiva, auxiliando os educandos a vislumbrarem suas possibilidades de vida e futuro enquanto camponeses.

Há mais de 30 anos, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) defende o direito à educação para assentados e acampados em áreas de reforma agrária. O movimento passou a dedicar-se à educação, principalmente à educação escolar, em um país que ainda não conseguiu universalizar o acesso à educação básica. Além de organizar e articular o trabalho de educação das novas gerações, organizando uma proposta pedagógica específica para as escolas dos assentamentos, realiza, também, a formação de professores, com a visão de que a escola tem que estar onde o povo está e que os camponeses têm o direito e o dever de participar do seu projeto de escola. Conforme Roseli Caldart (2012, p. 42):

Outra prioridade do MST na área de educação é a formação de educadores da reforma agrária, começando pela formação das pessoas das próprias comunidades para atuar nas escolas públicas conquistadas. Esse trabalho ajudou a garantir as escolas em assentamentos e acampamentos, visto que faltam professores da rede pública dispostos a lecionar no campo.

É necessário considerar também que existem escolas no(do) campo que não estão inseridas em assentamentos e não surgiram do movimento. Nestas escolas, é necessário que os educadores estejam imbuídos destas tarefas: auxiliar os estudantes do campo no processo de conhecerem sua realidade e reconhecerem-se como parte desta realidade, oportunizar a estes diferentes experiências, que lhes possibilitem enxergar além das fronteiras locais, permitam o diálogo com outras realidades e, assim, fazerem escolhas na vida e não seguirem por caminhos restritos e condicionados à sua condição previamente estabelecida, sendo protagonistas de sua própria história.

Outro grande desafio é o de propiciar e permitir que os estudantes e suas famílias sejam ouvidos para a construção da Base Curricular da escola e seu Projeto-Político-Pedagógico. Os professores não são os únicos detentores do saber acadêmico; e, se o são, devem compartilhá-lo com os educandos de uma maneira que a eles faça sentido, construindo junto um saber com significado real.

A parte que trata da Educação do Campo, no Referencial Curricular Gaúcho, em consonância com a Base Nacional Curricular Comum, traz explícita esta ideia:

A Base Nacional Comum Curricular determina aprendizagens essenciais para a formação do estudante por meio de competências e habilidades, entres elas, a valorização da diversidade de saberes e vivências culturais. Neste caso, a escola localizada no meio rural possui uma especificidade própria, congrega uma cultura diversa de saberes que possibilita a elaboração de uma proposta pedagógica diferenciada que reflete sua realidade no currículo escolar.

Portanto, a escola do meio rural deve focar seu trabalho pedagógico em competências e habilidades que sejam capazes de preparar o jovem para lidar com situações de seu cotidiano e ser capaz de resolver problemas reais, colocando o estudante como protagonista, ou seja, um agente ativo em seu processo de ensino e aprendizagem. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 41).

Também é fator preponderante e que descaracteriza completamente a escola do campo é a falta de autonomia para construir seu próprio calendário escolar, contemplando a sua comunidade em suas especificidades. O calendário é uniforme a todas as escolas do município, não havendo respeito às peculiaridades de cada uma, apesar de esta questão estar amparada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96:

Artigo 22 [...]

§ 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.

E (apesar da terminologia) aborda especificamente sobre as escolas rurais:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Para que a legislação seja efetivamente colocada em prática e o direito de construir um calendário próprio em cada escola, ou região, que atenda às necessidades da comunidade onde a escola está inserida, será necessária a abertura das Secretarias de Educação para o debate e o entendimento da importância deste ato para a melhoria da qualidade de ensino, diminuição das faltas dos alunos às aulas, melhoria dos índices de aproveitamento escolar e redução da evasão e repetência.

Com o passar dos anos, talvez tenhamos mais professores nas escolas do campo, com essa formação específica, atuando de forma consciente e com os conhecimentos pertinentes a essa realidade. Porém, essa visão pode ser um pouco simplista. Há que se considerar diversas outras especificidades que caracterizam a educação, não só do campo mas a educação em geral, cada uma na sua forma específica, para as quais são necessários educadores com formação específica em cada área e com uma visão da humanidade que envolve os sujeitos da educação, dando a estes voz e vez, mostrando as possibilidades de caminhos que se desvelam para o futuro, para que possam fazer suas escolhas na vida, sejam conscientes de sua responsabilidade social na comunidade onde vivem e na sociedade em geral.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996** – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 10 set. 2020.

CALDART, R. S.; KOLLING, E. J.; VARGAS, M. C. MST e a luta pela escola. In **Presença Pedagógica**, v.18, n. 106, jul./ago., 2012.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Tradução de Kátia de Mello e

silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

PALUDO, C. **Educação Popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático popular**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Referencial Curricular Gaúcho: Ciências da Natureza**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, 2018.

CARTOGRAFIA SOCIAL: UM ESTUDO DE CASO COM A COMUNIDADE DO POLO CAVERÁ DE ALEGRETE/RS

Alessandro Moura Costa¹

Angelica Pessoa Schmidt²

Eliana Pedroso Marques³

Fabiana Fagundes Pedroso⁴

¹ Especialista em Alfabetização e Supervisão Escolar – Aluno do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo: Refazendo Caminhos na Região do Pampa, pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) – Edição 2018. E-mail: amcsqt@hotmail.com

² Especialista em Psicopedagogia – Aluna do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo: Refazendo Caminhos na Região do Pampa, pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) – Edição 2018. E-mail: angelicapessoa@hotmail.com

³ Especialista em Psicopedagogia – Aluna do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo: Refazendo Caminhos na Região do Pampa, pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) – Edição 2018. E-mail: eliana.pm79@hotmail.com

⁴ Especialista em Gestão Escolar – Aluna do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo: Refazendo Caminhos na Região do Pampa, pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) – Edição 2018. E-mail: faby-pedroso@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Os cartógrafos e os mapas dentro das historiografias ocidentais e da cultura ocidental foram usados para o controle de territórios, a legitimação de domínios, a militarização de fronteiras, de “riquezas” e de populações. Segundo Guterres (2015), a cartografia, e os mapas foram fundamentais, para “legitimar” colonizadores e:

[...] para as “conquistas” de nossos territórios ameríndios (e também de outros) e para a definição do Estado como uma “entidade espacial”, posteriormente para construir nacionalismos pós-coloniais ainda herdeiros de lógicas coloniais. (GUTERRES., 2015, p. 15).

Contrapondo-se a este pensamento colonialista, surge a cartografia social (CS), a qual tem se configurado como uma importante metodologia participativa para o engajamento político e social de comunidades camponesas e grupos sociais fragilizados social e economicamente, principalmente as comunidades rurais, e também tem se destacado na luta pelo território e sua defesa; logo, percebe-se que, apesar de suas:

[...] distinções conceituais e metodológicas, a cartografia social pode ser entendida como a apropriação de técnicas e modos de representação cartográficos modernos por grupos sociais historicamente excluídos dos processos de tomada de decisão. (ACSELRAD, 2013, p. 17).

Um processo de cartografia social configura-se como instrumento de produção de conhecimento e mobilização. Tal potencial tem fomentado a incorporação desta metodologia em processos formativos, devido às suas contribuições reais ao processo da construção da cidadania e da participação destes na luta pela preservação de seus costumes.

Nessa perspectiva, o presente artigo objetiva problematizar as aproximações entre este tipo de cartografia com a escola do campo, dando enfoque para as contribuições que levem à compreensão do espaço geográfico por crianças e jovens escolares camponeses. Com base na literatura sobre cartografia social, neste artigo, buscou-se apresentar sumariamente as aproximações e as potencialidades dessa metodologia enquanto prática pedagógica.

Nesse contexto, a primeira fase de nosso estudo foi a escolha da escola para a realização da implementação da Cartografia Social como prática na construção cidadã; para isto, o estabelecimento escolhido foi a Escola Municipal de Educação Básica Francisco Mafaldo.

A presente pesquisa foi dividida em três partes: a primeira delas baseada em uma pesquisa bibliográfica, a qual buscou fundamentar os conceitos trabalhados neste estudo; uma segunda parte foi executada por meio da inferência dos professores doutores Suzana Cavalheiro de Jesus e José Guilherme Franco Gonzaga, os quais ministraram uma oficina pedagógica sobre a utilização da metodologia da Cartografia Social, utilizando, para isso, o Tempo Comunidade, previsto no Curso de Aperfeiçoamento de Educação do Campo: Refazendo Caminhos na Região do Pampa, pela Universidade Federal do Pampa, no qual os autores deste artigo eram discentes; e um terceiro momento com base em uma ação-práxis-reflexão dos instruídos/professores por meio de uma pesquisa de campo que caracterizou a instituição, os alunos da Escola Municipal de Educação Básica Francisco Mafaldo e os pais destes, para, assim, poder traçar uma Cartografia Social significativa da Comunidade do Caverá.

DEFININDO CARTOGRAFIA SOCIAL

A Cartografia Social é uma proposta metodológica da Ciência Cartográfica que busca valorizar o conhecimento tradicional, popular, simbólico e cultural mediante as ações de mapeamento de territórios

tradicionais, étnicos e coletivos. Difere-se da forma convencional de como é trabalhada a cartografia em determinadas escolas, que leva os discentes a identificarem no mapa elementos da paisagem apenas com o intuito de localizar pontos e debater exclusivamente os conceitos dos elementos cartográficos. Essa prática torna o mapa estéril, distanciado da realidade destas comunidades.

A proposta da cartografia social não é fazer um estudo do meio ambiente dos jovens, perspectiva que trabalha muito mais a forma (relações projetivas e euclidianas), negligenciando ou deixando para segundo plano o trabalho com o conteúdo significativo dos símbolos. Nas oficinas de cartografia social a ênfase é dada aos símbolos produzidos para a legenda do mapa, que carregam consigo um conjunto de significados construídos pela peculiaridade individual e pela própria subjetividade coletiva. (LIMA; COSTA, 2012, p. 84).

Podemos entender, então, a Cartografia Social como uma práxis metodológica que possui fundamentos na “investigação-ação-participação” do território estudado; logo:

- As comunidades participam da investigação, aportam seus conhecimentos e experiências ao mesmo tempo em que há troca. Favorecem a cultura dos narradores orais, sendo que a construção coletiva de mapas permite a atualização da memória individual e coletiva.
- A ação significa que o conhecimento de uma realidade permite atuar sobre ela. Trata-se de conhecer a realidade para transformá-la e não de investigar só pelo prazer de conhecê-la.
- A participação corresponde como processo permanente de construção social em torno dos conhecimentos, experiências e propostas de transformações para o desenvolvimento. A participação deve ser ativa, organizada, eficiente e decisiva. A comunidade deve participar de todo o processo investigativo.
- A sistematização é compreendida como a recompilação e organização das informações elencadas nas ações de mapeamento.

A sistematização deve ser um elemento fundamental para apreender a realidade e transformá-la, permite dimensionar esses conhecimentos dados e práticas visando a atingir um sustentável desenvolvimento social. (NETO *et al.*, 2016, p. 63).

É importante entendermos que a Cartografia Social integra-se ao processo de planejamento e manejo de territórios numa perspectiva participativa na medida em que estabelece a ligação entre os grupos sociais como o seu território, fundamentada numa relação de troca realizada entre os sujeitos envolvidos na ação contínua de mapear; por isso, é importante frisar que

[...] a construção de um mapa a partir do ponto de vista dos próprios atores mobilizados por dinâmicas e processos envolvendo danos e/ou riscos socioambientais e a defesa do território, da saúde e dos meios essenciais para sua reprodução socioambiental, procurava-se também refletir junto a esses mesmos sujeitos as possibilidades estratégicas de incremento da participação nas decisões das políticas ambientais do Estado. (ZHOURI, 2014, p. 114).

Atualmente, essas práticas possuem uma gama variada de terminologias, como: “mapeamento participativo”, “mapeamento participativo do uso da terra”, “mapas ancestrais”, “delimitação de domínio ancestral”, “contra-mapeamento”, “mapas-comunitários”, “etnografia”, “etnomapeamento”, “mapas sociais”. Todos eles vislumbram dar uma identidade para as comunidades da região mapeada.

PERCURSOS METODOLÓGICOS

Este trabalho num primeiro momento baseou-se em uma pesquisa bibliográfica, já descrita na fundamentação teórica. Como é habitual em investigações científicas:

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc. até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritas por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas. (MARCONI; LAKATOS, 2008, p. 57).

A pesquisa bibliográfica debruçou-se sobre o Projeto-Político-Pedagógico (PPP) da Escola Municipal de Educação Básica Francisco Mafaldo, o qual foi elaborado em 2016 e estruturado por professores, também contando com a participação de pais e alunos da Comunidade Escolar do Caverá, visando a promover a Gestão Democrática. A elaboração do PPP baseou-se nos seguintes documentos oficiais:

Decreto Executivo nº 56/74, de 25 de novembro de 1974 – Cria Diversas Escolas Rurais; Portaria Ato/SE – 00128, de 09 de fevereiro de 1990 – Autoriza o funcionamento de 6ª série do ensino de 1º grau, na Escola Municipal de 1º grau Incompleto Francisco Mafaldo; Portaria Ato/SE -00093, de 31 de janeiro de 199 – Autoriza o funcionamento de 7ª e 8ª séries do ensino de 1º grau, na Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Francisco Mafaldo; Portaria nº 4.317 – de 08 de março de 1985 – Designa as Escolas que devem adotar o Regimento aprovado pelo Conselho Municipal de Educação, que será outorgado pela Prefeitura Municipal; Decreto Executivo nº 056/98, de 27 de julho de 1998 – Altera designação das Escolas Municipais de Alegrete; Decreto Executivo nº 276, de 12 de setembro de 2006 – Altera a designação das Escolas Municipais de Ensino Fundamental integrantes do Sistema Municipal de Ensino; e Decreto Executivo nº 485/07, de 07 de dezembro de 2007 – Regulamenta a ampliação da oferta da educação para 9 anos de duração. (FRANCISCO MAFALDO, 2016, p. 4).

A referida pesquisa bibliográfica, além do PPP, pautou-se, também, em outras publicações científicas sobre Educação do Campo e Cartografia Social. Já num segundo momento foi realizada uma oficina baseada nas técnicas de elaboração de Cartografia Social, por meio de intervenções do corpo docente da Universidade Federal do Pampa, junto aos professores da Escola Municipal de Educação Básica Francisco Mafaldo, para que eles elaborassem um mapa a partir das suas concepções sobre o local onde trabalhavam. Isso despertou a ação-práxis-reflexão dos instruídos/professores. E a partir desse momento, gerou-se um terceiro por meio de uma pesquisa de campo:

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu, e reunir um conjunto de informações a serem documentadas. (GONÇALVES, 2001, p. 67).

Essa pesquisa de campo buscou caracterizar a Escola Municipal de Educação Básica Francisco Mafaldo, os alunos e os pais destes, para traçar uma Cartografia Social significativa da Comunidade do Caverá.

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A Escola Municipal de Educação Básica Francisco Mafaldo – Polo Educacional do Caverá é “[...] uma escola rural localizada no município de Alegrete/RS no 6º subdistrito municipal, denominado Catimbau, junto à comunidade do Caverá, distante cerca de 8 km da sede do município” (FRANCISCO MAFALDO, 2016, p. 4), a qual presta serviços educacionais aos filhos de trabalhadores rurais que residem na região que fica entre os rios Caverá e Ibirapuitã (Figura 1).



Figura 1 – Mapa Rural de Alegrete – Escolas

Fonte: Arquivo da Secretaria da EMEB Francisco Mafaldo.

Atualmente, a EMEB Francisco Mafaldo “[...] atende 108 (cento e oito) alunos do Ensino Fundamental que compõem a Educação Infantil (Nível A e B), Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e Anos Finais (6º ao 9º), com faixa etária entre 4 e 16 anos de idade de maioria feminina” (FRANCISCO MAFALDO, 2016, p. 5).

O estabelecimento escolar atua no “[...] regime de tempo integral de 7 horas de trabalho, as aulas iniciam às 9h e são encerradas às 16h, dividido em 7 períodos de 50 minutos cada, dois intervalos de 15 minutos e um intervalo para almoço com 45 minutos de duração” (FRANCISCO MAFALDO, 2016, p. 5).

A equipe gestora “[...] orienta o coletivo de professores e funcionários para que as ações aconteçam pelo viés da Educação Popular e do Campo, na perspectiva construtivista, de mudança da realidade social com autonomia e protagonismo dos estudantes” (FRANCISCO MAFALDO,

2016, p. 6). Para tanto, são estimuladas e oportunizadas as condições para que sejam desenvolvidos projetos multi e interdisciplinares, para que os conteúdos sejam abordados de forma contextualizada com a realidade e os interesses da comunidade escolar.



Figura 2 – Frente da EMEB Francisco Mafaldo⁵

Fonte: Elaborada pelos autores (2020).

Pode-se afirmar que quase toda a estrutura física da EMEB Francisco Mafaldo (Figura 2) encontra-se em ótimo estado de conservação, bem como apresenta boas condições para a execução da sua função social.

O transporte escolar “[...] é gratuito para todos os estudantes, sendo este de responsabilidade da mantenedora, juntamente com a equipe gestora da escola” (FRANCISCO MAFALDO, 2016, p. 8). O transporte dos estudantes é realizado diariamente, previamente organizado, junto ao ca-

⁵ Visando a dar protagonismo aos alunos da Comunidade, a coruja desenhada na parede da escola foi reproduzida exatamente como foi elaborada pela aluna vencedora do Concurso que escolheria o logo da Escola, mantendo todas as suas características únicas, objetivando um processo de pertencimento.

lendário letivo da escola. Está organizado em cinco linhas (composta por três ônibus, um micro-ônibus e uma Kombi) que transportam os estudantes das suas moradias até a escola e vice-versa. Os veículos apresentam-se em boas condições de uso, apesar de trafegarem grandes distâncias em estradas não pavimentadas. Em dias de chuva ou em períodos chuvosos o transporte escolar pode sofrer alterações, principalmente quando as estradas não oferecem segurança aos educandos ou não possibilitam o tráfego dos veículos.

Em virtude das grandes distâncias e da condição das estradas, alguns estudantes chegam a permanecer mais de 4 horas/dia no interior do transporte escolar, cabendo, neste ponto, ressaltar que nos veículos atuam somente um motorista, não havendo a presença de um profissional específico que coordene e/ou auxilie os estudantes durante as viagens.

Aos estudantes são ofertadas, “[...] gratuitamente, três refeições diárias, sendo café da manhã, almoço e lanche da tarde. A elaboração do cardápio segue as orientações fornecidas pela nutricionista que atua junto ao setor de alimentação escolar da mantenedora” (FRANCISCO MAFALDO, 2016, p. 9). Os alimentos fornecidos são de excelente qualidade e atendem às exigências do PNAE⁶, são manipulados e produzidos em um ambiente adequado, seguro e por profissionais que são constantemente qualificados para tal função.

O café da manhã acontece logo que os estudantes chegam à escola (8h45min), o almoço acontece em dois momentos. Primeiramente os estudantes dos anos iniciais, acompanhados por suas respectivas professoras, realizam a sua refeição (a partir das 11h30min). Posteriormente os alunos dos anos finais almoçam (a partir das 12h30min). Logo após o almoço, os estudantes têm um intervalo para o descanso. O refeitório, assim

⁶ O Programa Nacional de Alimentação Escolar foi criado em 1955 com o nome de Campanha da Merenda Escolar, pelo Decreto nº 37.106, subordinado ao Ministério da Educação.

como as demais dependências da escola, também é um espaço pedagógico onde se constroem e afirmam valores de cidadania.

Os estudantes que frequentam a EMEB Francisco Mafaldo:

[...] são filhos de trabalhadores rurais, onde a maioria das famílias possui vínculo empregatício com fazendas e estâncias da região, já outra parcela pertence à agricultura e pecuária familiar local, também, pela proximidade da comunidade rural com o perímetro urbano, existem aquelas famílias com renda adquirida através da prestação de serviços ditos “urbanos” (diarista, sapateiro, pedreiro, frentista de posto de gasolina etc.), atualmente três dos estudantes da escola são filhos de servidores que residem no espaço urbano do município de Alegrete, outra característica da escola é que 43% dos estudantes do Polo Educacional são beneficiários do Programa Bolsa Família, pois têm origem em famílias com baixo nível socioeconômico, seus pais ou responsáveis têm pouca escolaridade e a renda per capita destas pode ser considerada baixa ou insuficiente para a manutenção familiar. (FRANCISCO MAFALDO, 2016, p. 11).

A escola desenvolve um trabalho pedagógico envolvendo a comunidade escolar na execução de Projetos Educacionais, Sociais e Culturais. Tais projetos podem ter a participação de instituições e organizações parceiras que contribuam nos seus desenvolvimentos (universidades, associações, movimentos sociais, cooperativas, órgãos governamentais, fundações, Institutos Federais, EMATER⁷, entre outras), tendo por filosofia a qualificação dos diversos ambientes da sua estrutura com o objetivo de melhorar o aproveitamento dos espaços, proporcionando um convívio prazeroso, bem como despertando em todos os sentimentos de pertencimento e responsabilidade, também utiliza o acesso a recursos convencionais e modernos para fins didáticos e pedagógicos, tais como celulares, câmeras fotográficas, filmadoras, computadores, equipamentos de som e vídeo, jogos didáticos, livros, revistas e jornais.

⁷ Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural.

A escola mantém “[...] dois espaços essencialmente agrícolas e produtivos (horta e pomar) onde são desenvolvidas atividades que vinculam os componentes curriculares ao mundo do trabalho” (FRANCISCO MAFALDO, 2016, p. 11), bem como um técnico agrícola se faz parceiro para sanar as dúvidas do corpo docente nas questões referentes à vida no ambiente rural.

CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS DA COMUNIDADE RURAL DO CAVERÁ

A Comunidade Rural do Caverá está localizada na linha periférica imaginária que liga o espaço rural ao urbano ao sul da cidade de Alegrete, possui como característica ser uma comunidade predominantemente agrícola, com identidade cultural bem definida no que se refere à rotina de trabalho e de vida no campo.

Ao traçar o perfil dos alunos desta comunidade, percebe-se que, na faixa etária entre 4 e 12 anos de idade, quando questionados sobre como se sentem morando na comunidade rural, eles expressam um encantamento e uma felicidade muito grande, em residirem naquela zona rural.

“Adoro passear pela cidade, mas gosto mesmo é de morar e estar aqui no campo”. Depoimento – Aluno A (Pesquisa de campo).

Entretanto, a partir da adolescência, os alunos passam a expressar a necessidade de “migrarem” para a zona urbana. Os adolescentes passam a acreditar que residir, estudar e trabalhar na cidade é a melhor alternativa para que tenham uma vida “melhor”. Quando questionados sobre quais motivos os levam a pensar em terem que sair de suas casas, fica evidente, nas respostas, que a baixa valorização do trabalho rural, a falta de estrutura local para os cuidados com a saúde, a falta de opção para práticas esporti-

vas e de lazer, bem como a falta de opção no campo para a continuidade dos estudos (Ensino Médio e Superior) são os principais motivos.

“Adoro morar no campo, mas que futuro tem aqui? A gente não tem oportunidade de crescer aqui pra fora”. Depoimento – Aluno B (Pesquisa de campo).

“Na cidade temos melhores opções, lá tudo é mais fácil, para gente estudar e se tornar gente”. Depoimento – Aluno C (Pesquisa de campo).

CARACTERIZAÇÃO DOS PAIS DOS ALUNOS DA COMUNIDADE RURAL DO CAVERÁ

Os pais dos alunos da EMEB Francisco Mafaldo são pessoas simples e de muita fibra.

Esta parte da pesquisa foi bem interessante uma vez que queríamos saber a relação da comunidade trabalhadora com seu habitat, como eles percebiam-se dentro da sociedade, e neste ponto, tivemos certa divisão, muitos afirmam que optaram pela zona rural por vários motivos:

“O ambiente rural é um bom lugar para criar os filhos”. Depoimento – Pai A.

“No campo, não falta pão na mesa de quem trabalha”. Depoimento – Pai B.

“Na cidade existe muita violência e drogas. Eu prefiro meus filhos seguros no campo”. Depoimento – Pai C (Pesquisa de campo).

Em outra condição, alguns pais relatam que trabalham nas fazendas porque a exigência de escolaridade na agricultura é menor do que a exigida na cidade, e que o custo de vida no campo é mais barato. Entretanto, esse público vislumbra um “futuro melhor” na cidade para seus filhos.

“Na cidade tudo é mais caro. Aqui é mais barato”. – Depoimento Pai D.

“Aqui a gente não paga aluguel, luz e água. Na cidade, não dá; tem que ter estudo”. Depoimento – Pai E.

“Quero que meu filho estude e vá pra cidade pra ter uma vida melhor. Às vezes, nos falta até saneamento”. Depoimento – Pai F (Pesquisa de campo).

TEMPO COMUNIDADE – CARTOGRAFIA SOCIAL

A cartografia social permite às populações desenhar, “[...] com ajuda de profissionais, mapas dos territórios que ocupam seu mapeamento social geralmente envolvem populações ribeirinhos e/ou agricultores familiares” (GORAYEB, 2014, p. 23), e são instrumentos utilizados para fazer valer:

[...] os direitos desses grupos frente a grandes empreendimentos econômicos como construção de usinas hidrelétricas e implantação de projetos de mineração; problemas relacionados à grilagem de terras, ao não cumprimento de normatizações referentes às delimitações de terras indígenas e a áreas de preservação e/ou proteção ambiental. (GORAYEB, 2014, p. 23).

Neste sentido, a EMEB Francisco Mafaldo compreende a Cartografia Social como uma possibilidade de alteração drástica no processo de representação espacial, vislumbrando-a como “[...] como possibilidade de oferecer e vocalizar narrativas dos sujeitos violados e das formas de violações que se abatem sobre eles” (SILVA, 2015, p. 09), situação que infelizmente está muito presente e arraigada nas comunidades camponesas do nosso país.

Com este intuito, há bastante tempo a comunidade escolar da EMEB Francisco Mafaldo desejava desenvolver a prática da cartografia social como metodologia de desenvolvimento e fortalecimento da cidadania junto aos seus alunos, mas faltava conhecimento técnico para a sua execução. Foi então que os professores doutores Suzana Cavalheiro de Jesus e José Guilherme Franco Gonzaga ministraram uma oficina pedagógica sobre o assunto (Figura 3), envolvendo, além de discussões teóricas, uma atividade prática de contextualização sobre a cartografia social (Construção de um Mapa), utilizando o Tempo Comunidade – previsto no Curso de Aperfeiçoamento de Educação do Campo: Refazendo Caminhos na Região do Pampa, da Universidade Federal do Pampa, no qual os autores do presente estudo eram discentes. Essa atividade ocorreu no dia 10 de maio de 2018 nas dependências da EMEB Francisco Mafaldo.



Figura 3 – Oficina sobre Cartografia Social

Fonte: Elaborada pelos autores (2020).

Logo após a intervenção da professora Suzana e do professor Guilherme sobre o que era a Cartografia Social e como deveria ser a atividade

o grupo, começou o desenho do mapa (Figura 4), a fim de se tentar ver “pelos olhos dos alunos” daquela comunidade.

A escola é muito próxima da cidade, o que dificulta que os professores tenham a visão das vastas distâncias que os alunos percorrem; então, foi-se desenhando pelo que os alunos contavam e pelo pouco que algumas pessoas conheciam devido a alguma ligação com aquela região.



Figura 4 – Construção do Mapa

Fonte: Elaborada pelos autores (2020).

Em seguida, realizou-se uma pesquisa na comunidade a fim de enriquecer o mapa já construído na oficina do Tempo Comunidade (Figura 5).



Figura 5 – Mapa Construído

Fonte: Elaborada pelos autores (2020).

O traçado do Mapa Construído começou pela rota que o ônibus faz na cidade, buscando os professores e funcionários. Depois, da estrada do Balneário Caverá, onde aproximadamente 15 crianças embarcam para ir para a escola. Ao desenhar a ponte que cruza sobre o Rio Caverá, surgiu a história da tão esperada ponte. Hoje a comunidade possui uma ponte nova que liga o Balneário Caverá à estrada. Essa ponte está lá desde 2016; antes, tinha uma muito antiga denominada Júlio de Castilhos (o nome de Júlio de Castilhos foi uma homenagem ao então presidente do estado que muito ajudou na construção da referida ponte e faleceu meses antes da inauguração). E essa primeira ponte ainda continua lá, porém, desativada. Hoje sua imponência e beleza servem para fotos e recordações de histórias da localidade, visto que tinha problemas estruturais e restrições de peso e altura; assim, por ali passavam apenas carros de passeio. Construíram um pontilhão de madeira por baixo dessa ponte, muito

próximo ao rio, por onde passavam ônibus e caminhões. O problema é que em época de chuvas o rio subia e o pontilhão ficava submerso; então, para não suspender as aulas, acontecia uma verdadeira “romaria”. Os ônibus faziam uma volta pela BR-290 e entravam pela localidade do Dural, isso uns 30 quilômetros a mais; e, para levar os professores e funcionários da cidade e os alunos do Balneário (Caverá), vinha um ônibus da cidade até a entrada da ponte. As pessoas precisavam descer do ônibus e atravessavam a ponte caminhando com as crianças pela mão, muitas vezes em dias chuvosos e frios, e outro ônibus esperavam-nas lá do outro lado. Essa peregrinação aconteceu por sete anos até a conclusão da nova ponte, seguindo na estrada à direita temos o Centro de Tradições Gaúchas Honório Lemes, o qual foi fundado em 1967 (Figura 6) e é reduto importante da cultura tradicionalista alegretense.

Seguindo nosso percurso, à esquerda (sentido Centro – Caverá) está localizado o Campo de Instrução General Távora, onde anualmente o Exército Brasileiro realiza manobras e instruções de adestramento de seus quadros. E, logo após o Campo de Instrução Militar, vem o chamado corredor dos Boiões; sobre esta região, a realidade das professoras e dos funcionários é bem característica, pois o transporte que vem da cidade entra no corredor para buscar os alunos. E essa é a grande clientela da escola: em torno de 20 crianças em idade escolar.

A comunidade dos boiões, apesar de sua localização rural, possui características bem urbanas. Sua população é bem carente e a maior parte trabalha na cidade. Também tem uma olaria que, às vezes, funciona e gera alguns empregos; outras vezes, fica desativada. Existem ali algumas pequenas propriedades que tem leiteria para o sustento da família, que vão vender o leite na cidade de carroça, enfrentando a própria sorte. Saindo do corredor dos boiões tem a VRS⁸ nº 06 que vai em direção à escola.

⁸ Rodovias Vicinais é a designação dada em certas regiões do Brasil para estradas de caráter secundário, na maioria das vezes municipais; em geral, não dispõem de asfaltamento, sendo muitas vezes intrafegáveis em determinadas épocas do ano.

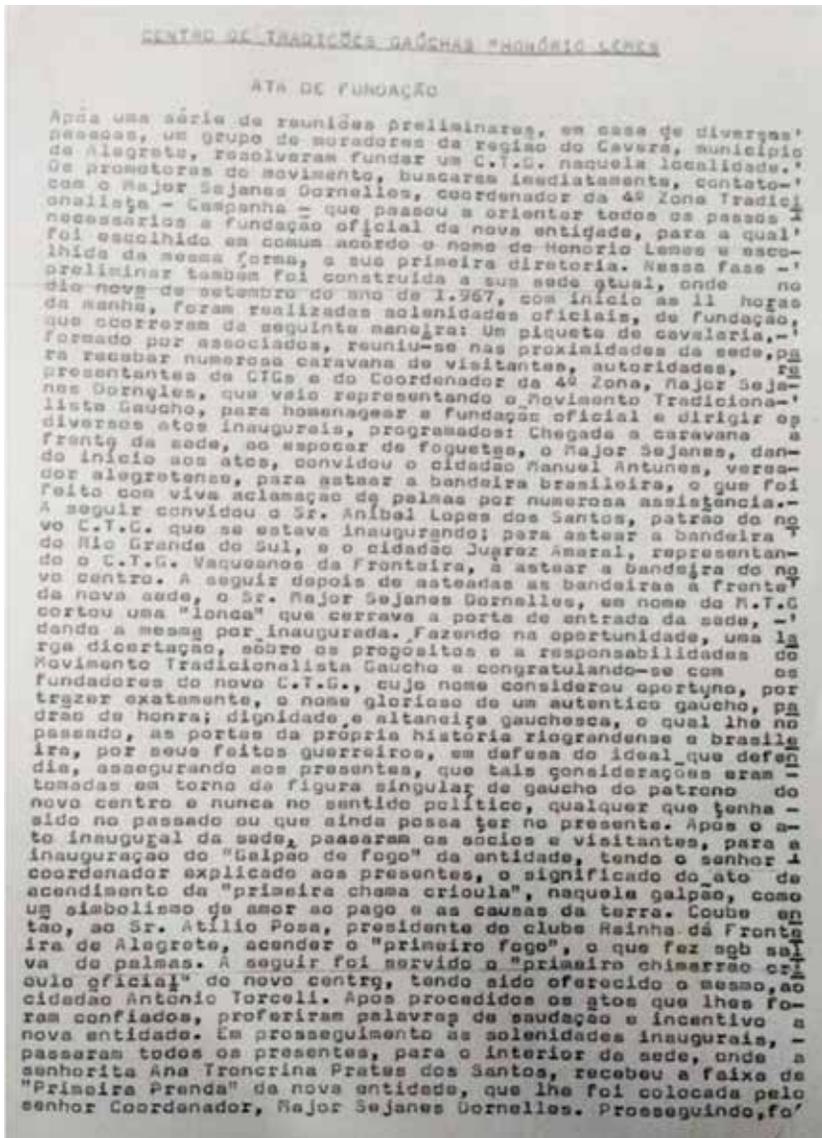


Figura 6 – Ata de Fundação do Centro de Tradições Gaúchas Honório Lemes

Fonte: Acervo Histórico do CTG Honório Lemes.

Nesse trecho, há poucos alunos; nesse trajeto, há uma grande britadeira de uma renomada empresa da cidade, várias residências e incontáveis chácaras – uma delas é a Santo Expedito, onde o proprietário (seu Cleber) trabalha com a agricultura familiar e distribui sua produção para a merenda escolar do município, para várias escolas estaduais e alguns quartéis da cidade; seu filho estuda na escola e a filha mais velha, que já concluiu o Ensino Fundamental, agora mora na cidade para continuar os estudos. Antes de chegar à escola, tem o Corredor dos Pereira, sem muitas crianças, mas bem povoado e com uma diversidade de geração de renda; nesse corredor, há algumas pequenas leiterias, assim como algumas famílias que vivem da pecuária e/ou da agricultura familiar. Ao lado da escola, tem o Grupo Tradicionalista Francisco Mafaldo, que leva o mesmo nome da escola porque foi criado pelo zelador e uma antiga diretora. E esse é o centro social da maioria das pessoas da comunidade, onde se realizam festas, bailes e churrascos. A escola também é usada como salão de eventos para palestras e apresentações dos alunos. No que passa a escola, à direita, tem o Corredor dos Faraco, bem próximo à estrada tem o Matadouro São Jorge, onde alguns pais de nossos alunos são funcionários, inclusive uma família reside nos campos dessa empresa. Voltando a RS, às margens da estrada há o cemitério da comunidade e muitas residências. Dessa forma, temos muitos corredores. Em um deles, uma família cultiva um roseiral como meio de sustento: colhe as rosas, anuncia nas redes sociais, pega as encomendas e entrega as flores na cidade.

A comunidade também abriga o Campus Rural da Universidade da Campanha (URCAMP). Tal espaço é utilizado pelos cursos de Medicina Veterinária e Ciências Biológicas. Os acadêmicos, diversas vezes, procuram a escola para fazer atividades de extensão.

A localidade do Caverá tem bastante quantidade de Javalis⁹. Uma vez fizemos uma visita na casa de um aluno e nos impressionamos quando vimos vários desses animais na volta da casa; com o passar dos dias, esse

⁹ Javardo, porco-bravo, porco-monteiro, porco-selvagem-euroasiático e porco-montês.

aluno começou a faltar às aulas da professora de Ciências (na turma dele, eram toda segunda e terça-feira, mas ele nunca estava nas suas aulas); nos demais dias da semana, ele estava. Por isso, chamamos esse aluno para saber o que estava acontecendo e ele nos relatou que, nos matos perto da casa dele, tinha muitos javalis e que nos finais de semana sempre iam muitas pessoas da cidade para caçar os animais e ele era o “guia” dos caçadores; para nossa surpresa, certo dia, vimos até uma reportagem na televisão sobre esse grupo de caça ao qual nosso aluno era integrante.

Dentre tantas histórias contadas pelos nossos alunos e familiares no dia a dia da escola, nós nos comovemos com algumas crianças de quatro, cinco anos de idade que percorrem 40 km em estrada de chão para chegar até a escola e passam o dia longe de sua família. Tivemos uma aluna que relatou que, por 20 dias, a avó largou seus afazeres para acompanhar a neta na fase de adaptação escolar.

Depois de aplicar essa atividade com os professores e professoras, fizemos também com turmas dos anos finais do 6º ao 9º ano. Foi muito emocionante e gratificante ver os alunos se enxergando e podendo enxergar as grandes distâncias e dificuldades que alguns colegas enfrentam para chegar até a escola.

BREVES CONSIDERAÇÕES

A oportunidade da execução da prática da Cartografia Social como metodologia de desenvolvimento e fortalecimento da cidadania junto a alunos, a professores e à comunidade do Polo Caverá, pela Universidade Federal do Pampa, através de seu Corpo Docente, trouxe importantes significados e reflexões, principalmente no resgate do chamado pertencimento social, demonstrando o caráter único e inovador que a presença da UNIPAMPA tem como promotora do desenvolvimento social em toda a região.

A metodologia da Cartografia Social também ofertou um olhar mais empático, no que se refere à dificuldade que a maioria dos alunos da EMEB Francisco Mafaldo enfrenta; no caso, as grandes distâncias percorridas e o péssimo estado de conservação das estradas, o que muitas vezes os impossibilita de ir à escola por dias ou até mesmo de seus pais e ou padrões escoarem a produção (principal fonte de renda). Outra importante percepção que veio à tona no processo de elaboração e execução desta metodologia foi a preocupação da comunidade no que se refere ao destino do lixo, pois não tem como fazer o descarte correto por falta de coleta de lixo na zona rural e, muitas vezes, os moradores (pais de alunos) são autuados pelo Poder Público devido ao descarte incorreto. Assim, essa dificuldade pode se tornar uma oportunidade para a busca de uma solução na comunidade escolar da EMEB Francisco Mafaldo, e que surgiu como sugestão dos autores para possíveis trabalhos futuros, podendo buscar-se parcerias público-privadas ou outras possíveis soluções para esse caso, o que fortaleceria, ainda mais, as relações de pertencimento e protagonismo dos alunos do Caverá, além de dar visibilidade da comunidade para todo o município de Alegrete/RS.

Nesse sentido, acreditamos que os elementos mapeados pela comunidade na Região do Caverá contribuíram com a construção do conhecimento referente ao território, tendo em vista que houve a representação e discussão dos aspectos que o constituem, colaborando muito para a comunidade poder solicitar, ao poder público, um conjunto de ações que proporcionem melhorias à qualidade de vida da população campesina da região do Caverá. Somado a isso, percebeu-se uma aproximação significativa dos professores da EMEB Francisco Mafaldo (onde atuam), o que permitiu a estes refletirem sobre a própria práxis frente às especificidades desta comunidade do campo.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, H. **Cartografia Social, Terra e Território**. Rio de Janeiro: UFRJ/IPPUR, 2013.

FRANCISCO MAFALDO. Escola Municipal de Educação Básica Francisco Mafaldo. **Projeto Político Pedagógico**. Alegrete, RS. 2016.

GONÇALVES, E. P. **Iniciação à Pesquisa Científica**. Campinas, SP. Editora Alínea. 2001.

GORAYEB, A. **Cartografia Social e Populações Vulneráveis**. Rede Nacional de Mobilização Social. Rio de Janeiro, RJ. 2014.

GUTTERRES, A. Experiências Cartográficas: nota exploratória. In BARROS, J.; GUTTERRES, A; SILVA, E. B. da. (orgs). **Cadernos de Debates 6 – Territórios de Utopia: resistências aos impactos dos projetos de desenvolvimento no Brasil**. Rio de Janeiro: FASE, 2015.

LIMA, M. V. C.; COSTA, S. M. G. Cartografia Social das Crianças e Adolescentes Ribeirinhas/Quilombolas da Amazônia. **Revista Geografares**, nº 12. UFES. 2012.

MARCONI, M. de A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

NETO, F. O. L. *et al.* **Cartografia Social Instrumento de Construção do Conhecimento Territorial: Reflexões e Proposições Acerca dos Procedimentos Metodológicos do Mapeamento Participativo**. Revista Casa da Geografia de Sobral. Fortaleza. 2016.

SILVA, E. B. da. Cartografia Social: para aprender a decidir em condições de igualdade sobre o presente. In BARROS, J.; GUTTERRES, A; SILVA,

E. B. da. (orgs). **Cadernos de Debates 6 – Territórios de Utopia:** resistências aos impactos dos projetos de desenvolvimento no Brasil. Rio de Janeiro: FASE, 2015.

ZHOURI, A. Mapeando desigualdades ambientais: mineração e desregulação ambiental. *In:* ZHOURI, A.; VALÊNCIO, N. **Formas de Matar, de Morrer e de Resistir:** limites da resolução negociada de conflitos ambientais e garantia dos direitos humanos e difusos. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2014.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E
ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

DESENHANDO MAPAS:
POSSIBILIDADES
DE CARTOGRAFIAS
SOCIOEDUCACIONAIS

Maretz Pamplona de Souza¹

Mari Seloí Ferreira Batista de Oliveira²

Suzana Cavalheiro de Jesus³

José Guilherme Franco Gonzaga⁴

¹ Tutora do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo – Refazendo Caminhos na região da Pampa. Graduada em Psicologia, atualmente cursando Licenciatura em Educação do Campo – ênfase em Ciências da Natureza e Especializada em Ensino de Ciências na Educação do Campo. E-mail: pamplonasou@hotmail.com

² Tutora do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo – Refazendo Caminhos na região da Pampa. Graduada em Pedagogia, Graduada em Educação do Campo – ênfase em Ciências da Natureza e Especializada em Educação do Campo e Ciências da Natureza.

E-mail: msfoliveira81@gmail.com

³ Professora Formadora do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo – Refazendo Caminhos na região da Pampa. Doutora em Antropologia Social e Professora Adjunta da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) – Campus Dom Pedrito.

E-mail: suzanajesus@unipampa.edu.br

⁴ Coordenador do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo – Refazendo Caminhos na região da Pampa. Doutor em Educação e Professor Adjunto da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) – Campus Dom Pedrito. E-mail: josegonzaga@unipampa.edu.br

No período dos meses de dezembro de 2017 a julho de 2018, na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus Dom Pedrito/RS e Campus Alegrete/RS, aconteceu um curso de aperfeiçoamento para professores de escolas do campo, cujo nome carrega a expressão “Refazendo Caminhos na Região do Pampa”. Foi um curso realizado com recursos descentralizados pela Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI). O curso justificou-se pelo fato de as comunidades da região apresentarem demandas acerca de formação de professores que atuam em escolas do campo, ainda mais quando se pensa sobre as especificidades da organização do trabalho pedagógico contextualizado. Diante disso, um dos objetivos foi aprofundar e debater temas relacionados aos currículos e às práticas pedagógicas nessas instituições de ensino.

O público-alvo da ação foram docentes e profissionais da educação básica das escolas do campo, contemplando docentes que estavam ativos em sala de aula e que não possuíam formação específica para a modalidade. O curso também recebeu gestores e outros profissionais que atuam na educação do campo. Os recursos previam um curso na modalidade EaD, mas resolvemos desenvolvê-lo em alternância. Havia a necessidade de estarmos presentes nas escolas, junto com os colegas educadores que vivem a educação básica.

Com base nisso, o curso foi desenvolvido em regime e alternância, com carga horária total de 180 horas, assim distribuídas: 90 horas presenciais (Tempo Universidade); 60 horas em Tempo Comunidade, com atividades desenvolvidas nas escolas; e 30 horas de estudos à distância. Foram seis meses de trocas, de aproximação com diferentes territórios e trajetórias formativas.

Vamos apresentar aqui, um pouco sobre como desenvolvemos nosso Tempo Comunidade. Isso porque avaliamos que se configuraram como um dos principais momentos do curso. Do mesmo modo, acreditamos que esse relato possa inspirar outras educadoras e outros educadores no seu cotidiano. O Tempo Comunidade reforça a intencionalidade da Educação do campo quanto à valorização dos distintos saberes enquanto

cultura e valores que acontecem também fora da escola (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004), pois atividades nas escolas e na comunidade estão intrinsecamente relacionadas com o mundo produtivo do conhecimento. Essa percepção foi possível a partir dos mapas sociais, o que tornou o TC real; afinal, com a construção dos mapas pelos cursistas, professores e alunos das escolas, foi possível compreender as relações e percepções que se estabelecem nas comunidades frente ao processo educativo. Acselrad (2013) diz que os mapas sociais são representações do espaço, feitas pelas pessoas que ocupam um território, nas quais os atores envolvidos representam a forma como vivem e trabalham, seus espaços simbólicos e afetivos.

Inspiradas no Projeto Novas cartografias Sociais da Amazônia (LIMA, 2017), criamos uma proposta de cartografias socioeducacionais da pampa. Propusemos à comunidade escolar o estudo do território, a partir dos elementos de seu cotidiano. Compartilhamos aqui possibilidades de temáticas e mesmo de organização curricular, que podem ser sistematizadas a partir dessa abordagem e que surgiram no nosso Tempo Comunidade.

Conheça o Projeto Novas Cartografias Sociais da Amazônia

<http://novacartografiasocial.com.br/>
Elementos inspiradores da autcartografia, para pensar múltiplas territorialidades.

DESENHANDO MAPAS COM OS ESTUDANTES

Em termos metodológicos, reuníamos a comunidade escolar conforme a organização de cada instituição: algumas escolas privilegiaram a presença dos docentes, outras envolveram os estudantes. Queremos convidá-los a trabalhar com os estudantes!

Solicitávamos um mapa do município do acervo da escola. Na sequência, pedíamos que a comunidade fosse localizada dentro daquele

mapa. Era o momento de transpor para o papel uma representação do mapa, bem como fazer a indicação da escola.

Perceber-se, dentro de um espaço geopolítico e cultural, que era a primeira tarefa. Na sequência, chegava o momento de cada um desenhar o lugar onde morava e se localizar no mapa maior. O desenho a seguir foi feito por um estudante de uma Escola do Campo, do município de Dom Pedrito.



Figura 1 – Mapa do lugar onde vivo

Fonte: Estudante A.

Tem açude, tem a “horta da mãe”, as casas de outros empregados assalariados, o galpão, o campo de futebol, as máquinas da colheita e o avião pulverizando. Foi um desenho feito de outra perspectiva e elogiado pelo professor de artes, que acompanhava o Tempo Comunidade. Retrato de manejos ecológicos, do trabalho doméstico e de cuidados, da monocultura e da produção de alimentos, do trabalho para o patrão e do trabalho do entorno da casa. Interseccionalidades de gênero, classe social e geração; aspectos do crescimento e desenvolvimento econômico; elementos para

pensarmos genética, diversidade da vida e sustentabilidade. Cabe muita vida em um desenho! Cabe, sem exageros, um currículo inteiro!

Cada um fez seu desenho. Seguindo a ordem de embarque, no transporte escolar, fomos anexando as imagens ao mapa e debatendo sobre cada uma das representações. Com isso, identificamos onde reside a maioria dos estudantes, quem faz trajetos mais longos e quais as atividades produtivas de cada família. Pontuamos que moradores antigos são fontes educativas e que é possível organizarmos todo nosso trabalho docente a partir de metodologias como estas.

Frente à construção dos mapas, pode-se perceber o olhar de cada ator social para com sua realidade, ou seja, o olhar do aluno e do professor. Percebemos, diante das representações cartográficas, que o aluno traz características do seu território com riquezas de detalhes, representando o que lhe é mais rico, frente aos meios de produção, lazer e afetividade – o que leva a pensarmos o quanto lançar mão e contextualizar essa realidade no ambiente escolar pode contribuir para a produção do conhecimento. De outro lado, a representação cartográfica produzida pelos professores traz elementos mais práticos e burocráticos quanto ao ambiente e território escolar, pois, na maioria das escolas, o corpo docente é oriundo da zona urbana, ou seja, os educadores deslocam-se diariamente da cidade para as escolas do campo, não sendo possível uma visão mais familiar com o meio, com dados mais sucintos quanto à comunidade da escola, o que talvez, torne o trabalho menos contextualizado.

Dessa forma, pela avaliação das professoras das escolas do campo participantes do curso, contatamos que a construção do mapa e a apropriação do território sociocultural e econômico do contexto escolar possibilitou às escolas uma reflexão da prática educativa e da necessidade de melhor conhecer os diferentes olhares da comunidade onde a escola está inserida. Possibilitou, ainda, reconhecer que a escola do campo é mais do que a escola, é parte da comunidade.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, H. (org.). **Cartografia Social, terra e território**. Rio de Janeiro, IPPUR/UFRJ, 2013.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma Educação do Campo**. Editora Vozes: Petrópolis, RJ, 2004.

LIMA, R. P. **Preservação digital e “divulgação” científica na Amazônia**. Manaus: UFAM /Dissertação, 2017.

MELLO, E. M. B. **A Política de Valorização e de Profissionalização dos Professores da Educação Básica do Estado do Rio Grande do Sul (1995-2006):** convergências e divergências. Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.

A collage of images including a castle silhouette, a field, flowers, and a wheel, overlaid on a map of Africa. The word "CAMINHOS" is written in large, bold, black, sans-serif capital letters across the center of the collage.

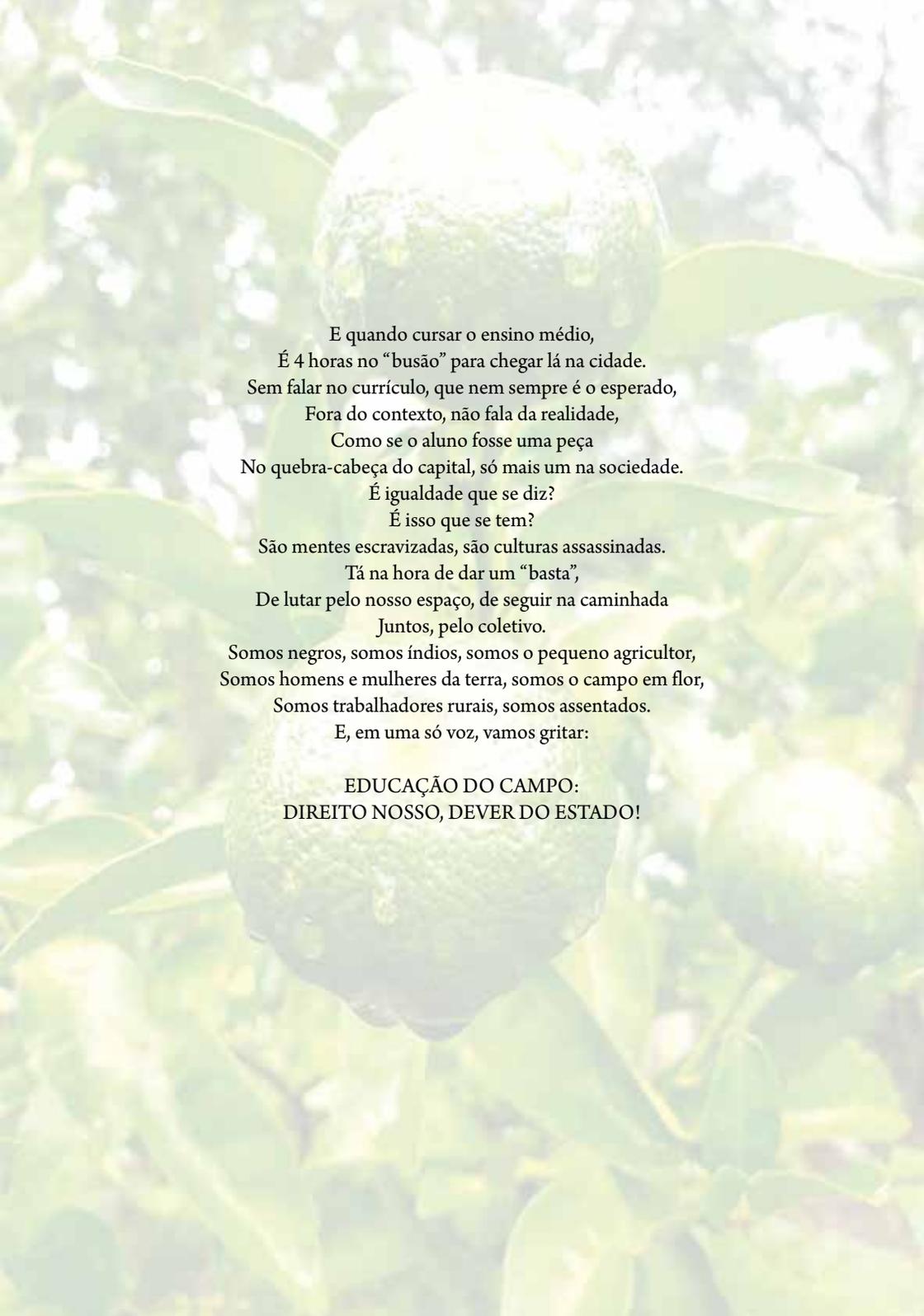
CAMINHOS

É ISSO QUE SE TEM?

Ângela Soares⁵

O desafio foi lançado,
Contar em versos a educação do campo
No contexto socioeconômico, sociopolítico e socioeducacional
E, para isso, eu me levanto,
E também grito bem alto: olha só que sensacional
A educação é direito, está longe de ser um favor,
Longe de ser a lgo banal.
Todos têm o direito de ir à escola:
O índio, o quilombola, o agricultor
O filho da lavadeira, da benzedeira
A filha do pobre e a filha do doutor.
A educação tem que ter qualidade
Mas qualidade de quê? E qualidade para quem?
É igualdade que se diz?
É isso que se tem?
Às vezes, penso que a luta é utopia,
Sinto a fúria do capitalismo,
A crueldade da mais valia.
É a luta de classes,
Por uns vista como rebeldia,
Por outros como resistência e valentia.
Na cidade, durante as aulas de Física,
No conteúdo sobre aceleração,
Fala-se de automóvel, do jogador e do avião.
No campo, além de tudo isso,
Fala-se no cachorro, nas carreiras de cancha reta
E do veneno na plantação.
Quando se fala em distância, quilometragem e velocidade,
Na cidade se imagina uma pista de corrida.
Lá no campo, a estrada esburacada é a realidade.

⁵ Licenciada em Educação do Campo – Ciências da Natureza, pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). E-mail: angelamarciag.soares@gmail.com



E quando cursar o ensino médio,
É 4 horas no “busão” para chegar lá na cidade.
Sem falar no currículo, que nem sempre é o esperado,
Fora do contexto, não fala da realidade,
Como se o aluno fosse uma peça
No quebra-cabeça do capital, só mais um na sociedade.
É igualdade que se diz?
É isso que se tem?

São mentes escravizadas, são culturas assassina-
das.
Tá na hora de dar um “basta”,
De lutar pelo nosso espaço, de seguir na caminhada
Juntos, pelo coletivo.

Somos negros, somos índios, somos o pequeno agricultor,
Somos homens e mulheres da terra, somos o campo em flor,
Somos trabalhadores rurais, somos assentados.
E, em uma só voz, vamos gritar:

**EDUCAÇÃO DO CAMPO:
DIREITO NOSSO, DEVER DO ESTADO!**

A ESCOLA DO CAMPO E OS SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA DOCENTE

Maria Goretti Rocha Farias¹

Eliane Aparecida Galvão dos Santos²

INTRODUÇÃO

A Educação do Campo, como modalidade da educação básica, tem características e necessidades próprias para o aluno em seu espaço cultural, sem abrir mão de sua pluralidade como fonte de conhecimento em diversas áreas.

¹ Pedagoga. Professora da Rede Municipal de Educação – Santa Maria/RS. Mestra em Ensino de Humanidades e Linguagens – Universidade Franciscana (UFN). E-mail: go.rfarias@yahoo.com.br

² Orientadora, Coordenadora do curso de Pedagogia e do Curso Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Franciscana (UFN). Professora da RME de Santa Maria/RS. E-mail: elianeagalvao1@gmail.com

Possui como finalidade a qualificação dos espaços escolares e a garantia do acesso à educação, contribuindo para a permanência dos jovens no meio rural.

Embora exista o reconhecimento das particularidades próprias do campo – tais como sua identidade, sua temporalidade, os saberes próprios dos estudantes e a memória coletiva –, percebe-se que as escolas do campo ainda estão centradas num modelo de educação das escolas da cidade. Dessa forma, é necessário redirecionar o olhar à cultura, às características e às necessidades dos que vivem no meio rural em busca da democratização do ensino.

Diante disso, os processos de formação da educação do campo do povo brasileiro começaram a ser objeto de pesquisa nas universidades e de atenção dos diversos movimentos sociais. Assim, está sendo estudada, escrita e pesquisada uma nova etapa na história da educação dos povos do campo.

A educação do campo passa a ser vista por um novo olhar sobre o campo, muito além das letras, das palavras, dos livros didáticos, uma escola que, em seu projeto de ensino, considere o universo cultural e os saberes construídos a partir de suas experiências de vida. Para isso, faz-se necessário investigar quais saberes os professores que atuam nessa modalidade de ensino mobilizam para desenvolver sua prática docente. A partir dessas ponderações, pergunta-se: “O professor conhece o lugar no qual a escola está inserida? Como o professor trabalha com a realidade cotidiana da comunidade? Como ele relaciona essa realidade com os conteúdos? E se relaciona? O professor possui esse suporte acadêmico? Onde ele busca e como constrói seu aporte de conhecimentos voltados à educação do campo?”

Nesse sentido, o problema de pesquisa é investigar quais saberes os professores que atuam nessa modalidade de ensino mobilizam para desenvolver sua prática docente, a fim de repensar as práticas de ensino voltadas à modalidade da educação do campo. Assim, justifica-se o

fundamento deste estudo, visto que ele poderá fornecer elementos para auxiliar docentes, bem como contribuir com as pesquisas dessa área de estudo.

Tendo em vista o problema, propõe-se como metodologia, a utilização da abordagem qualitativa (BAUER; GASKELL, 2008), por meio de um estudo de caso junto aos Professores dos Anos Finais de uma escola de Ensino Fundamental localizada no interior do Rio Grande do Sul. Utilizou-se a entrevista como instrumento para a coleta de dados, sendo elaborados tópicos-guia pela pesquisadora. Além disso, o recurso de análise documental foi utilizado para analisar o Regimento Escolar, o Projeto-Político-Pedagógico, as legislações e os projetos da escola. Após a compilação de todos os dados, passou-se à caracterização e aos elementos que constituem os saberes que esses profissionais mobilizam para atuarem na educação do campo.

SABERES E AS PRÁTICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA MODALIDADE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Fala-se hoje dos saberes necessários ao professor para atuar na escola do campo. Mas resta-nos perguntar sobre esses saberes: quais são eles? Como o professor retroalimenta estes saberes e se os retroalimenta?

Para auxiliar na reflexão, tomam-se por ponto de partida os processos formativos do professor ao longo do seu movimento histórico, o processo de ensino e aprendizagem e os novos saberes à prática. Por fim, o profissional da educação precisa descobrir e sentir-se parte do processo educativo. No sentido de que ensinar não é transmitir conhecimentos, mas estar sensível à possibilidade de aprender à medida que ensina e ensinar enquanto aprende (FREIRE, 1996).

A estrutura da escola do campo e as práticas dos seus educadores são questionados quando observados a partir do contexto social, especialmente quando a pauta é educação como alicerce para ascensão dos

sujeitos em processo formativo. Sobretudo, a formação dos professores e suas práticas de ensino, sem considerar a trajetória pessoal e profissional, bem como seus diferentes tipos de saberes.

De acordo com Tardif (2004, p. 54), o saber docente é um “[...] saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”. Ocorre em determinadas situações que os professores passam por dificuldades, desmotivam-se devido a diferentes fatores internos e externos a escola. Afastam-se do processo reflexivo acerca dos problemas da sua prática, do seu percurso formativo, desde a etapa inicial e sua continuidade ao longo do exercício docente.

Com base no pensamento de Freire (1996), pretende-se discutir que a formação docente deve causar a indagação no educador, desafiando-o à apropriação de saberes que são necessários à prática educativa. O que se faz necessário entender é que estes saberes superam os saberes específicos encontrados para ensinar a Matemática, a História, a Geografia e os demais componentes curriculares. Sobretudo aqueles saberes práticos, imersos nas vivências das pessoas, nos espaços e seus significados. Diante disso, percebe-se a formação do profissional professor como ponto de partida para a reelaboração de saberes, de forma a ajudá-lo a reconhecer-se como arquiteto da sua própria prática cognoscitiva.

Tardif também chama a atenção para a posição de destaque ocupada pelos saberes experienciais em relação aos demais saberes dos professores. Nesse sentido, “[...] incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (TARDIF, 2004, p. 38). São os saberes que se manifestam devido à atividade profissional dos professores. Esses saberes são gerados pelos docentes no tempo escola, nas relações com os colegas ou com os próprios educandos.

Freire (2016, p. 42) afirma que “[...] uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se”. Cabe

destacar a necessária percepção do professor em relação à sua docência. Como o professor se constrói? Existe um *feedback*? Há a curiosidade por novos saberes?

O saber profissional dos professores é, portanto, na interpretação de Tardif (2004), um amálgama de diferentes saberes, provenientes de fontes diversas, que são construídos, relacionados e mobilizados pelos professores de acordo com as exigências de sua atividade profissional. De fato, na docência, é importante que o professor abranja o contexto da educação em sua totalidade, existindo saberes indispensáveis à sua prática.

Cabe ao professor ou à escola, no exercício cotidiano de sua função, não só respeitar os saberes dos educandos e da comunidade mas também prover meios de integração e socialização desses saberes. Nesse sentido, os saberes da ação pedagógica surgem da relação entre todos os saberes que o professor utiliza na atividade de ensinar. Portanto, não são apenas os saberes construídos na sala de aula mas também aqueles construídos na produção, na família, na convivência social, na cultura e no lazer. A sala de aula é um espaço de ensino e aprendizagem, um espaço específico de sistematização, análise e de síntese das aprendizagens, constituindo-se como um local de encontro das diferenças, pois é nela que se produzem novas formas de ver, estar e se relacionar com o mundo. O desafio é que a escola saiba lidar com a realidade dos sujeitos do meio rural e atender às demandas específicas desses que trabalham com a terra, ou que moram no campo e que exercem diferentes funções, mas que detêm conhecimentos próprios e uma realidade diferente daquela dos sujeitos do meio urbano.

É interessante estender mais um pouco a reflexão sobre o reconhecimento da identidade cultural, que não passa somente pelo reconhecimento do professor, mas dos educandos e da própria comunidade do campo. Esse tem diferentes sujeitos, pequenos agricultores, produtores rurais, artesãos, agregados, pluriativos, e mais outros grupos, mas todos com identidade comum: um só povo do campo.

Não basta dizer ou saber com quem se conversa, é necessário que os sujeitos das ações educativas reflitam sobre elas e as transformem em

aprendizados conscientes e articulados entre si. Trata-se de construir a prática educativa a partir das expectativas próprias da realidade, para formar e cultivar identidades, autoestima, valores, memória e saberes que enraízem sem fixar, que dialoguem, movimentem, transformem.

Nessa premissa, o autor aponta para o respeito aos saberes dos educandos: “Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (FREIRE, 2016, p. 32). É oportuno ao movimento “Por uma educação do campo” estar vinculado às condições sociais de vida no campo. Isso é o que afirmam as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo em seu Art. 2º, parágrafo único:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002).

A questão da identidade cultural precisa ser compreendida como fundamental nas práticas de ensino em escolas do campo. O reconhecimento da identidade, o qual se deve multiplicar no espaço escolar, é algo que o educador precisa refletir seriamente. Freire (2016, p. 44) considera importante esta aproximação com a vida do educando, que vai além do ensino dos conteúdos, os quais apenas são abordados como transferência do saber:

É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado. Fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino, lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber. Creio que uma das razões que explicam este caso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola,

que não seja a atividade ensinante, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender.

Na verdade, a escola nem sempre tem em mente que o processo de aprendizagem se dá pelas relações sociais; neste sentido, se é possível aprender, é também possível ensinar. Essencialmente dar o devido respeito e reconhecimento às experiências informais da vida no campo que são cheias de significação. Para Paulo Freire (FREIRE, 2016, p. 50): “Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço”.

O ensino precisa estar comprometido com os anseios de suas comunidades, especialmente na busca constante pela qualidade de vida, vivendo no campo. Assim, os professores precisam se apropriar destas novas culturas e olhares sobre a realidade, promovendo o processo de ensino, numa perspectiva contextualizada e investigativa. Contextualizar, neste caso, vai além de exemplificar, presume adotar algo que faz parte do dia a dia do educando, como ponto de partida do ensino. Corroborando com esse pensamento, Tardif (2002, p. 49-50) salienta que:

A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão [...]. Elas exigem, portanto, dos professores, não um saber sobre um objeto de conhecimento nem um saber sobre uma prática e destinado principalmente a objetivá-la, mas a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas.

Tardif (2002) vislumbra a interação entre as pessoas; assim, a escola precisa considerar os conhecimentos que os pais, os alunos e as comunidades possuem, e resgatá-los dentro da sala de aula num diálogo

permanente com os saberes produzidos nas diferentes áreas de conhecimento. É importante destacar que todas as pessoas possuem e podem construir conhecimentos. E estes precisam garantir elementos que contribuam para uma melhor qualidade de vida. Portanto, o professor não pode abrir mão da sua formação; o saber e as práticas de ensino só acontecem por meio de pesquisas e estudos.

Nessas circunstâncias, é importante e necessário o saber escutar, pois, escutando, o professor aprende a falar com os seus alunos. Para Freire (2016, p. 111): “Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele”. Compreende-se, então, que o professor fala com o aluno como sujeito da escuta da sua fala crítica, jamais falando impositivamente ou de cima para baixo, como se esse profissional fosse o único detentor da verdade.

É importante salientar que outro saber pertinente é o desejo de aprender. Esse deve ser um aprendizado no qual todos aprendem e ensinam ao mesmo tempo, dando sentido à reconstrução do conhecimento por meio de suas próprias práticas e alcançando os saberes de forma clara.

As práticas de ensino não são simplesmente uma forma sistemática de transmitir o conhecimento construído pela humanidade, de acordo com os relatos de Freire (1996); não tem como separar os acontecimentos no cotidiano dos alunos nem marcar horários para que aconteça o aprendizado. É oportuno aproveitar cada momento vivenciado pelos educandos, seja em qual for o lugar ou situação. Estimular a pergunta e a reflexão faz com que o educando vá aprendendo de maneira mais autônoma. Assim, professor e aluno necessitam compreender sua postura, a qual será dialógica, aberta, curiosa, indagadora enquanto cada um ouve ou fala.

Nesse sentido, o professor é um profissional que pode transformar a realidade dos alunos, pois é por meio do seu estímulo que surge a pesquisa e a vontade de estudar, a curiosidade e a necessidade. Muitos professores têm essa percepção do que são e do que podem fazer na comunidade rural. No entanto, não bastam esforços na formação prévia do professor. É preciso estender ações e influências sobre o professor em exercício,

favorecendo situações de análise e reflexão sobre a sua própria condição e experiência.

Urge que novos processos de ensino na escola sejam pensados, não só para produzir aprendizagem e gerar conhecimentos básicos para o desempenho do aluno no universo escolar mas também para ensinar aos alunos um conhecimento que possa entusiasamá-los, fazer parte da vida deles como uma possibilidade visualizada e concreta, a fim de que tenham condições de desenvolver-se como pessoas capazes no seu ambiente.

OS SABERES E AS PRÁTICAS DOCENTES EM UMA ESCOLA DO CAMPO DO INTERIOR DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

A pesquisa empreendida é de abordagem qualitativa uma vez que propõe uma ação investigativa crítica e reflexiva a qual levará a contextualizar e compreender a realidade e os sujeitos que a constituem, apontando para a historicidade e a totalidade do objeto de investigação.

Sobre a pesquisa qualitativa, Minayo (2008, p. 21) afirma que:

Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

A pesquisa qualitativa se preocupa com a interpretação da realidade social, no caso, a compreensão do impacto da formação dos professores urbanos na escola do campo, segundo a sua ótica e por meio da participação deles no referido trabalho investigativo.

Para Bauer e Gaskell (2008, p. 30), a pesquisa qualitativa é “[...] muitas vezes, vista como uma maneira de dar poder ou dar voz às pessoas, em

vez de tratá-las como objetos, cujo comportamento deve ser quantificado e estatisticamente modelado”. Esses autores explicam que, por intermédio da pesquisa qualitativa, é possível dar poder ou dar voz as pessoas.

Assim, a abordagem qualitativa, está fundada em um estudo de caso o qual se constitui o tipo de pesquisa a ser utilizado como modalidade do fazer investigativo, delimitando o contexto, tornando-o particular e representativo de uma prática a ser estudada. O estudo de caso investiga situações específicas, tendo como finalidade conhecer em profundidade aspectos definidos em um determinado contexto, com questões do tipo “como” e “porque”. Nesse contexto, o estudo realizou-se na escola do campo, no interior do Rio Grande do Sul.

Sobre esse tipo de abordagem Moreira e Silva (2002, p. 86) aduzem que:

De acordo com Sturmann (1988, p. 61), estudo de caso é um termo genérico para a pesquisa de um indivíduo, um grupo, ou um fenômeno. Enquanto as técnicas usadas nessa pesquisa podem variar e incluir tanto enfoques qualitativos como quantitativos, a característica que mais distingue o estudo de caso é a crença de que os sistemas humanos desenvolvem uma completude e integração, isto é, não são simplesmente um conjunto de partes ou de traços.

De acordo com Moreira e Silva (2002), o estudo de caso serve para entender uma pessoa ou um grupo de pessoas; busca descobrir por que e como as coisas acontecem e, na medida do possível, disponibilizar para outros estudos.

Já Yin (2001, p. 28) assevera que:

Em resumo, o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real – tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de alguns setores.

Os dados coletados para análise e interpretação foram levantados pela pesquisadora, considerando alguns importantes instrumentos, os quais delinearão as ações de pesquisa. Como instrumentos da pesquisa, foram realizadas entrevistas com os seis professores que atuam nos anos finais em uma escola de educação do campo do interior do Rio Grande do Sul. A identidade dos sujeitos não foi revelada, pois cada entrevistado escolheu um nome fictício, a fim de preservar os nomes verdadeiros. Nesse sentido, considerou-se a análise de conteúdo como técnica para interpretação dos dados da pesquisa (BARDIN, 2006). De posse de todo o material, primeiramente, foi realizado um estudo exploratório do mesmo, para, então, descrever a caracterização e os elementos que constituem os saberes que estes profissionais mobilizam nas suas práticas.

Portanto, quando a análise de conteúdo é apontada como procedimento de análise mais indicada, os dados em si constituem apenas dados grosseiros, que só foram compreendidos após terem sido analisados cautelosamente.

Bardin (2006, p. 38) refere que a análise de conteúdo consiste em:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).

Assim, esta pesquisa evidenciou que o grupo de professores partilha da mesma percepção em relação aos saberes necessários à escola do campo. É destaque o reconhecimento de que o professor que atua na modalidade do campo precisa compreender essa realidade, ou seja, a realidade histórica, social, cultural, política, contextual da comunidade. De forma geral, esses professores reconhecem os educandos como sujeitos da sua própria história, considerando a escola como local de construção de conhecimentos e de produção de práticas de ensino e aprendizagem

decorrentes dos conhecimentos construídos, a partir dos diversos componentes curriculares. Podem-se identificar os saberes que os professores mobilizam através das suas falas. A professora Ana (2018) anuncia:

Sim, o nosso aluno do campo, ele tem uma vivência diferenciada do aluno da cidade. Ele traz esse convívio, essa vida diária. E ele traz esses conhecimentos que, muitas vezes, nós, professores, não temos. E, a partir do que a gente conhece, a gente vai trabalhando juntamente com eles.

Na observação apontada, a professora Ana evidencia o aluno do campo como sujeito de direito em que a escola precisa estar atenta às especificidades, valorizando a cultura, a memória, a história e os saberes construídos socialmente. Observa-se isso no destaque: “ele traz esse convívio, essa vida diária”. E, no entendimento de Arroyo (2004, p. 74), “[...] a escola e os saberes são direitos do homem e da mulher do campo, porém esses saberes escolares têm que estar em sintonia com os valores, a cultura e a formação que acontecem fora da escola”. Esse autor e a professora comungam acerca da identidade dos sujeitos do campo, dos conhecimentos que são próprios dos alunos da escola do campo e que deverão ser considerados nos processos docentes. Ainda, na fala da professora, fica explícita a preocupação que foi apresentada pelos movimentos sociais, os quais se empenharam na luta por uma Educação do Campo como direito dos povos do campo.

Arroyo (2007, p. 6) acrescenta que os movimentos sociais refletem os direitos de grupos que têm interesses próprios, conforme cita:

Os movimentos sociais como coletivos de interesses organizados colocam suas lutas no campo dos direitos, não apenas de sua universalização, mas também de sua redefinição. Concretizam, historicizam e universalizam direitos que, sob uma capa de universalidade, não reconhecem a diversidade, excluem ou representam interesses locais, particulares, de um protótipo de ser humano, de cidadão ou de sujeitos de direitos.

Nesse viés, o que o autor apresenta é o reconhecimento desse sujeito, corroborando com a análise da professora Ana (2018), “*ele tem uma vivência diferenciada do aluno da cidade*”. Ela chama atenção para o fato de o aluno do campo ter saberes diferentes dos alunos da cidade, e, fazendo este reconhecimento, essa professora está valorizando o saber dos seus alunos. Alinhado a este ponto de vista, Paulo Freire (2016, p. 30), em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, define que: “Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”, especialmente “aqueles saberes construídos na prática comunitária”.

Na mesma direção, a professora Mariana, em seu relato, considera importante o que o aluno traz de casa e que esse saber é necessário para ampliar o conhecimento do professor para a realização das suas práticas docentes. Na sua narrativa, isso fica explícito:

O saber aproveitar aquilo que o aluno nos traz, o saber tentar passar pra ele de uma forma conceitual tudo aquilo que é de vivência do aluno, que é a bagagem que ele traz de casa, porque os saberes dos alunos nos aprimoram cada dia mais e a ele também. (Mariana, 2018).

É fato que as crianças e os jovens que moram nas comunidades do campo trazem a cultura e os saberes locais enraizados, visto que são construídos na interação com os seus pares; por isso, prática comunitária. E o que a professora aponta é que os alunos possuem esses saberes e que eles (professores) não têm, podendo unificar os conhecimentos para desenvolver a prática docente. Paraphrasing Freire (2016) e Arroyo (2007): por que não aproveitar a experiência que os alunos têm de viver no campo e discutir o significado de identidade, cultura, terra, território, espaço e comunidade?

É possível, segundo a professora Ana (2018), aproveitar esses conhecimentos e ir “*trabalhando juntamente com eles*”. De acordo com a proposição, pode-se citar Freire (2016), o qual questiona: por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?

É a possibilidade que a professora Mariana (2018) vislumbra, a aproximação do mundo real com o conhecimento acadêmico: *“porque nós podemos associar os saberes do aluno com a nossa prática e nosso conteúdo que é oferecido na escola”*.

A professora Andreia (2018), assim como as demais, reconhece que os alunos têm muitas experiências e que os conhecimentos deles contribuem para a sua prática; neste sentido, afirma: *“Bom, os alunos, eles passam muitas experiências que eles vivenciam e, muitas vezes, esses saberes contribuem para a minha prática”*. Então, compreende-se que é possível aprender transmitindo conhecimentos aos alunos. Isso vai na contramão de um ensino bancário³, por exemplo, já que, ao contrário de deformar a criatividade do educador e do educando, a professora é sensível para aprender pelas experiências e pelos saberes dos seus alunos.

O relato da professora Emília (2018), apresentado a seguir, traz considerações importantes sobre a aproximação do professor com o conhecimento que o aluno do campo propicia, bem como sobre a sua inserção na escola, apropriando-se deste lugar:

[...] eu sou professora, sou urbana, eu moro na cidade, nunca tive convívio mais direto com a zona rural. Então, o que eu penso, tu vens pra cá, tu entras nesse contexto e eu digo que a escola entra no sangue da gente, porque os nossos alunos eles trazem uma bagagem muito grande de coisas que tu não tens domínio e tu trocas com eles, tu vais dar um exemplo, no caso da matemática, vem um conhecimento deles, eles conseguem enxergar o conteúdo a partir do momento que tu trazes um conhecimento que já é do cotidiano deles. Então, isso facilita a aprendizagem.

³ [...] o ensino “bancário”, que deforma a necessária criatividade do educando e do educador, o educando a ele sujeitoado pode, não por causa do conteúdo cujo “conhecimento” lhe foi transferido, mas por causa do processo mesmo de aprender, dar, como se diz na linguagem popular, a volta por cima e superar o autoritarismo e o erro epistemológico do “bancarismo” (FREIRE, 2016, p. 27).

Nesse cenário, onde o aluno aprende com o professor e o professor aprende com os saberes dos alunos, Freire (2016) afirma que não há docência sem discência, que as duas se completam ao passo que socializam saberes e que um não se reduz em função do outro. Para o autor: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2016, p. 27). O professor que ensina, transmite alguma coisa ao seu aluno e esse, por sua vez, ensina alguma coisa ao seu professor. Na fala da professora Mariana (2018), a seguir, observa-se a sua percepção sobre os saberes docentes:

Eu acho que os saberes são aperfeiçoados também, vamos dizer assim, no dia a dia, o saber ouvir o aluno, o saber aproveitar aquilo que o aluno nos traz, o saber tentar passar pra ele de uma forma conceitual tudo aquilo que é de vivência do aluno, que é a bagagem que ele traz de casa.

Esse relato remete aos conceitos da pedagogia abordados por Freire (2016), em especial o de que ensinar exige saber escutar, disponibilidade para o diálogo e apreensão da realidade. Dessa forma, sobre “saber ouvir o aluno”, Freire (2016, p. 111) afirma:

[...] não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele.

Nesse momento, é possível entender a relação que acontece na escola do campo, onde a professora sente a necessidade de saber escutar seus alunos, estes que, segundo suas premissas, têm saberes próprios e que ela aprende com este cenário, assim, faz suas intervenções, aproximando a vivência experiencial aos conhecimentos acadêmicos. Nessa interação, a professora considera a formação integral desse sujeito, um sujeito que fala e escuta.

No mesmo viés de pensamento, a professora Andreia (2018) considera importante dar a oportunidade para o aluno do campo se pronunciar; entretanto, revela, que estes perdem o espaço quando a intervenção vem do aluno externo ao contexto.

Ouvindo os alunos. Eles têm muita necessidade de falar. E o aluno da escola do campo, muitas vezes, ele não se pronuncia. E, se tem um aluno já do meio urbano, ele já se pronuncia bem mais. Então, há necessidade de esses alunos se pronunciarem para que o professor, eu no caso, tenha uma direção que norteie mais para esse tipo de aluno, não pensando no aluno urbano, pensando no aluno que vive aqui no campo.

Constata-se, a partir da opinião da professora, “pensando no aluno que vive aqui no campo”, que ela demonstra respeito pela identidade cultural dos seus alunos. No entendimento de Freire (2016), esse respeito é um saber essencial na prática docente, que jamais poderá ser desprezado.

Essa afirmação vem ao encontro da consideração de Arroyo (2007, p. 166) sobre a formação do professor do campo:

[...] reivindicam dar destaque ao conhecimento das formas de ser adolescente, jovem e adulto no campo, seus valores, saberes, suas vivências do espaço e do tempo, seus conhecimentos da natureza, da produção e das formas de sociabilidade e trabalho, suas culturas e identidades de adolescentes, jovens e adultos do campo. Saberes e culturas que variam com as formas de produção, de cultivo da terra ou do trabalho no extrativismo e na pesca.

Nesse sentido, segundo Arroyo (2007), o professor precisa ter, na sua formação, elementos para construir seus saberes a respeito do contexto das crianças e adolescentes, de jovens e adultos que vivem no campo, garantindo a estes, o direito à educação.

Para a professora Emília (2018),

E se a gente consegue interagir com o aluno, se adequando ao modo de ele ver a realidade, ver a vida, se tu consegues enxergar pelos olhos deles, eu acho que tu tens a possibilidade de ganho incrível no processo de ensino-aprendizagem.

No relato da professora Emília, é possível compreender que, quando o professor se apreende dessa realidade, à medida que se forma pela interação com seus alunos a respeito do contexto, ele supera a visão sobre o ensino dos seus conteúdos, como mera transferência de saberes e, dessa forma, aproximando o “direito a educação”, pela aprendizagem do seu aluno.

Freire reitera o seu entendimento sobre o posicionamento do professor ao assumir sua prática docente. Para o autor, o educador deve ser progressista.

Na linha progressista, ensinar implica, pois, que os educandos, em certo sentido, “penetrando” o discurso do professor, se apropriem da significação profunda do conteúdo sendo ensinado. O ato de ensinar, vivido pelo professor ou professora, vai desdobrando-se, da parte dos educandos, no ato de estes conhecerem o ensinado. (FREIRE, 2009, p. 81).

De acordo com o citado, entende-se que o professor deve agir de maneira que os seus alunos compreendam aquilo que precisa ser ensinado e não somente os conteúdos programáticos de um plano de ensino. Assim, o professor se mostra sensibilizado pela premissa que o aluno não aprende a fazer a leitura da palavra, sem antes ter feito a leitura do mundo. Sobretudo, a possibilidade de reescrever este mundo, por intermédio de uma prática consciente.

Nessa perspectiva, a professora Emília (2018), transparece a importância de conhecer as palavras do campo, carregadas de significação de cultura, de trabalho, das relações sociais. Dessa maneira, a professora se apresenta aberta para aprender algo novo. Freire (2016, p. 134) considera que este é um saber necessário à prática docente: “Testemunhar a

abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios [...]”. É na aproximação com a realidade dos seus alunos que ela subsidia a prática docente. Nesse sentido, é constante o desafio: “Como ensinar, como formar sem estar aberto ao contorno geográfico, social, dos educandos?” (FREIRE, 2016, p. 134).

Nessa relação de envolvimento dialógico entre a professora ou entre os professores e seus alunos, é que se evidencia o querer bem aos alunos, “encantar e deixar ser encantado” e, dessa forma, revelar que a escola é um lugar para aprender e se sentir bem. Nesse viés, a professora Emília (2018) apresenta os saberes que considera relevantes na sua prática docente:

Os saberes, eu penso eles em algo mais amplo, eu acho que toda prática a gente tem que buscar encantar o nosso aluno e se deixar ser encantado por ele, porque, se tu tens essa relação com eles, tu tens, eu acredito, cerca de 50% do teu trabalho, tu já consegue melhorar quando tu tens essa relação mais estreita com os alunos.

Em conformidade com o exposto pela professora, entende-se que existe um fator condicionante entre a prática docente e a afetividade com os alunos. No entendimento de Freire (2016, p. 142), “a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade”. De acordo com esta afirmativa, a docente Emília considera que metade de seu trabalho se efetiva se houver uma relação afetiva com os alunos. Dessa maneira, a afetividade e o bem querer interferem positivamente no exercício da sua docência.

Por meio dessa análise, é possível compreender os diferentes saberes que os professores mobilizam para desenvolver suas práticas docentes, durante sua trajetória profissional e pessoal. O primeiro saber apontado pelos professores foi a necessidade de compreender a realidade dos seus alunos, valorizando a sua cultura, a memória e a história. É salutar ouvir seus alunos, respeitando os saberes dos construídos socialmente.

Nesse sentido, os saberes vão se fundando à medida que ocorre a aproximação do mundo real com o mundo escolar. Aprende-se a pactuar os saberes curriculares com a experiência social dos sujeitos do campo.

Nesse movimento, pela reflexão de sua prática docente, o professor aprende pelas experiências e pelos saberes de seus alunos. Dessa forma, ele ensina ao aprender e aprende ao ensinar.

Assim, a partir da análise das falas das professoras da escola do campo, é relevante considerar o professor em sua própria formação, não só pelos estudos acadêmicos, ou pela repetição mecânica de atividades curriculares, mas a reelaboração dos saberes iniciais por intermédio da leitura e da compreensão do valor dos sentimentos, da capacidade reflexiva, da curiosidade e apreensão da realidade, sem desconsiderar a disciplina intelectual.

Esse entendimento vem ao encontro do que Tardif (2002, p. 11) observa ao dizer:

[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares etc.

Associando-se à direção tomada, é possível compreender que a formação do professor é permanente e acontece na aproximação da prática cotidiana construída, sobretudo pelos saberes mobilizados. Esses saberes são reelaborados e passam a conceber a identidade do professor, constituindo-se num componente fundamental para o desenvolvimento profissional dos professores dentro do espaço da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da inquietação inicial – Quais os saberes que os professores de uma escola do campo, localizada no interior do Rio Grande do Sul, mobilizam para desenvolver suas práticas docentes? –, optou-se por uma investigação, a qual se consolida nesta escrita, de maneira que atingisse o

objetivo principal e que trouxessem contribuições para fornecer elementos para auxiliar docentes, bem como contribuir com as pesquisas dessa área de estudo.

Assim, por meio da pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, e da compreensão dos fatos narrados nas entrevistas pelas seis professoras da referida escola e da análise documental, interligando com os autores que são referência neste assunto, constituiu-se a conclusão desse estudo.

Para refletir sobre a prática docente na Escola do Campo, foi indispensável conhecer e compreender os saberes que as professoras da escola mobilizam. Em meio à multiplicidade de saberes, constatou-se, a partir do relato das professoras, a relevância dos seguintes: saber ouvir os seus alunos, saber dialogar, saber aprender pelas experiências, saber respeitar a identidade e a cultura, saber aprender à medida que ensina, saber querer bem e saber ser afetivo.

Diante disso, no intuito de ampliar as considerações feitas até aqui, é importante referendar que a escola do campo é um espaço de direito privilegiado por aproximar o objeto de aprendizagem à realidade social, coletiva, cultural e histórica da vida do campo. E, para esta escola, são exigidas políticas de formação para seus professores, a partir de um movimento social e cultural, cuja existência esteja no campo. Ademais, é necessário que os saberes e o modo de vida dos sujeitos sejam reconhecidos e devidamente respeitados, que a educação tenha a dimensão humanizadora, essencial para o processo de transformação social.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **A educação básica e o movimento social no campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores do campo. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a04v2772.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de REGO, L. de A.; PINHEIRO, A. Lisboa: Edições 70, 2006.

BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BAUER, M.; GASKELL, G. (Ed.). **Qualitative researching with text, image, and sound**. London: Sage, 2008.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril DE 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: CNE, 2002.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB Nº 36/2001**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília: MEC/CNE, 2002. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_36_de_04_de_dezembro_de_2001.pdf. Acesso em: 02 maio 2017.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 60-81, jan./jun. 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Editoras Vozes, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

YIN, R. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

PEDAGOGIA FREIREANA NA PERSPECTIVA DA EDUCOMUNICAÇÃO POPULAR

Merli Leal Silva¹

Lydia Maria Assis Brasil Valentini²

Este artigo aborda os pressupostos da educomunicação e analisa sua relação com a pedagogia de Paulo Freire. A questão-problema é definir como a concepção de educomunicação de Mario Kaplún se relaciona com os princípios da pedagogia dialógica, crítica e emancipatória de Paulo Freire. O artigo faz uso da técnica de pesquisa bibliográfica e documental para fundamentar a abordagem. E as

¹ Professora Associada da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), com Pós-Doc. em Comunicação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), Mestra em Comunicação pela PUC_RS, Pesquisadora em Educomunicação Popular. E-mail: merlileal@gmail.com

² Pedagoga pesquisadora da Secretaria Municipal de Educação de São Gabriel/RS, Mestra em Educação pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). E-mail: lydiaabrasil@yahoo.com.br

ações de educomunicação popular realizadas com a comunidade também contribuíram para a escrita do artigo.

O artigo é relevante por abordar um tema atual e necessário: o uso da tecnologia da informação e da comunicação no desenvolvimento de práticas de ensino inovadoras. Mario Kaplún (1923-1998) e Paulo Freire (1921-1997) pensaram na comunicação e na educação como algo integrado, pois não há como educar sem comunicar. Há um emissor, um receptor, um código, um canal e uma mensagem tanto no discurso educativo quanto no comunicativo.

Paulo Freire é um educador atual, original e que educou o povo para dizer a sua palavra. Atualmente seus escritos têm motivado reflexões e debates nos meios de comunicação. O Brasil critica a obra de Freire sem nunca tê-lo lido. Contudo, percebe-se que sua epistemologia é referência em vários países. Não há dúvida, seus estudos sobre educação de adultos têm uma abordagem libertadora e baseada na conscientização das classes oprimidas. Para Freire (1979, p. 24), “[...] não é a conscientização que pode levar o povo a fanatismos destrutivos. Pelo contrário, a conscientização, que lhes possibilita inserir-se no processo histórico, como sujeito, evita os fanatismos e os inscreve na busca de sua afirmação”. Na verdade, a tomada de consciência abre caminho para a expressão da insatisfação social e a assunção de posturas rebeldes e de resistência. Entretanto, a classe dominante tem a seu serviço aparelhos ideológicos poderosos: educação (escola) e comunicação (meios de divulgação em massa). Oposta à ideia de um mundo monolítico e uniforme, a educação popular postula educar com os oprimidos. Ninguém melhor que os excluídos e explorados para problematizar sobre o seu cotidiano. Nesse sentido, a educação popular identifica o tema gerador das comunidades e, a partir dele, constrói a “pauta” dos círculos de cultura (as aulas).

A conexão das ideias de Paulo Freire e Mario Kaplún fez nascer o campo da educomunicação. Conceitualmente, educomunicação é usar a força dos meios de comunicação comunitários para dar voz ao que a mídia de referência silencia. Trata-se de não reproduzir acriticamente o modelo

dos meios de comunicação de massa hegemônicos. Como metodologia, seus pressupostos mudam o viés do discurso das mídias, agregando o componente “consciência crítica”.

Este artigo foi escrito utilizando pesquisa bibliográfica e documental. Os objetivos específicos analisam como a ação-reflexão-ação (práxis freireana) se constitui em elemento central nas ações educacionais emancipatórias. Nessa perspectiva, a metodologia freireana é referência fundamental para entender os processos de educação como prática de liberdade. É através da construção de conhecimento que descobrimos nosso lugar no mundo e nos tornamos seres políticos. A aprendizagem é tanto um fator como um produto do desenvolvimento. Nesse sentido, o conhecimento significativo não é cópia figurativa da realidade; ao contrário, é uma elaboração subjetiva que resulta em adquirir representações organizadas do real e para a criação de instrumentos formais de conhecimento.

Para a pedagogia crítica, ensinar não é transferir saber. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. A relatividade dos saberes é definida por Freire (1979) como nossa capacidade em aprender com o outro, pois é na interação social e na troca de experiências que ampliamos nosso campo de visão. Não há consciências vazias, os homens humanizam o mundo através do diálogo, da comunicação e da luta coletiva. Mais do que aprender conteúdos, o oprimido necessita ser livre, consciente e autônomo, cômico da missão no mundo.

Freire *et al.* (1981) postula uma pedagogia do oprimido, alicerçada pela luta política que impulsiona a busca da consciência crítica. Nesse sentido, vale referir os estudos do educador Álvaro Borges Vieira Pinto (1909-1987), grande inspiração para Paulo Freire. Eles se encontraram no Chile, ambos exilados pelo golpe de 1964. Há uma grande similaridade nas propostas educativas de ambos.

Segundo Mainardes (2015), em seu estudo sobre as ideias pedagógicas do autor, para Viera Pinto, concepção ingênua e crítica são fundamentais para entender o sistema educativo, através de sua dimensão prático-pedagógica. Aproximando-se de Freire, considera que a perspectiva

ingênua vê o educando como destituído de saber e, tal como Kaplún e Freire, não sujeito, mas objeto da educação. Considera assim, o educador um mero transmissor de uma mensagem que tem a verdade e o saber absoluto.

Para Mainardes (2015), a consciência ingênua concebe a educação a partir do poder simbólico da classe dominante. Por outro lado, a concepção crítica considera que a educação tem um teor político e transformador. Nesse sentido, o educando tem em si o conhecimento e o desconhecimento, reforçando seu papel de sujeito da educação, em que, na verdade, as nossas experiências de vida antes da escola são conhecimentos de base que devem ser valorizados. Perceber que ensinamos e aprendemos o tempo todo, em todo lugar, é um pressuposto das pedagogias emancipatórias.

KAPLÚN E FREIRE: EDUCOMUNICAÇÃO POPULAR

A educomunicação popular tem como principal referencial teórico o argentino Mario Kaplún, que cunhou o termo a partir de sua atuação como jornalista em comunidades empobrecidas durante a ditadura militar argentina. O teor político e dialógico da educomunicação tem estreita relação com a obra de Paulo Freire, o autor disse ter o brasileiro como inspiração.

Um dos papéis da educomunicação é utilizar os recursos midiáticos e tecnológicos para colocar em “cena” os temas geradores da classe trabalhadora. Configura-se, assim, em um campo de conhecimento que desvela o poder da mídia com as classes populares. Os trabalhadores tornam-se, assim, responsáveis pela produção de seus próprios conteúdos, pois o debate no círculo de cultura critica os meios de massa, comprometidos com pautas que não os representam. Kaplún (2002) afirma que comunicação educativa é formativa e que os meios de comunicação são instrumentos de transformação social e contrainformação.

¿Por qué empezar hablando de educación y no directamente de comunicación? ¿No es alargar el camino con un rodeo innecesario? En primer lugar, cuando hacemos comunicación educativa estamos siempre buscando, de una y otra manera, un resultado formativo. Decimos que producimos nuestros mensajes “para que los destinatarios tomen conciencia de su realidad”, o “para suscitar una reflexión”, o “para generar una discusión”. Concebimos, pues, los medios de comunicación que realizamos como instrumentos para una educación popular, como alimentadores de un proceso educativo transformador. (KAPLÚN, 2002, p. 15).

Na educomunicação popular, os processos ocorrem de forma horizontal, dialógica e emancipatória. O ponto de partida é a realidade dos sujeitos oprimidos, problematizada nos círculos de cultura e nos espaços formais e não formais de ensino.

Nesse sentido, educar para os meios de comunicação é uma intervenção em todos os domínios da nossa existência individual e social, mediada pelas tecnologias. Nitidamente as tecnologias digitais modificam o modo como produzimos o conhecimento, uma vez que as narrativas passam a ser instantâneas conectadas e abrangentes. É um modo de ensinar e aprender mais sensorial, questionador e desafiador. É necessário reconhecer que os modos de produção de discursos midiáticos constituem conteúdo de ensino, configurando-se em uma estratégia cultural, orientada pelas linguagens audiovisuais e pela produção crítica de conteúdos. Isso significa proporcionar aos educandos atividades desafiadoras, experimentais, baseadas em resolução de problemas e projetos coletivos e solidários.

As práticas de ensino modificam-se através da ampliação dos pontos de vista e fontes experienciais diversas. Livros e professores deixaram de ser única fonte de conhecimento. Há uma rede de tecnologia da informação que comunica em massa conteúdos variados e persuasivos, para milhões de pessoas. O que é real e o que é *fake news*³ criada pelos

³ “*Fake News*” em tradução literal significa notícia falsa. O uso corrente que essas palavras têm tido atualmente não é, porém, uma relação direta entre *notícia falsa* e mentira.

meios de comunicação? Qual a narrativa faz mais sentido no contexto em que as classes populares vivem? Afinal, quando as comunidades populares produzem uma notícia, uma propaganda ou um produto cultural, ela está capacitada a descobrir formas de interferir na disputa da narrativa dos conteúdos midiáticos.

Os meios de comunicação hegemônicos definem como contar determinado fato, sempre considerando (e priorizando) a classe que detém o poder econômico. Quando falamos, por exemplo, em favela, surge em nossa mente o imaginário criado pelas mídias sobre as comunidades: violência e vulnerabilidade social. No sistema capitalista, o discurso das grandes redes de comunicação representa os ricos. Sem uma visão dialética, nas mídias, da realidade das comunidades oprimidas, o resultado será sempre uma visão parcial e estereotipada, que não comunica que a favela é lugar de produção de existência, conhecimento e resistência. Somos meio e mensagem, e podemos produzir nossa própria visão de mundo, desmistificando temas e abordagens tendenciosas e parciais muito comuns nas mídias transnacionais e corporativas. Assim, faz-se necessário construir um contradiscurso nos meios de comunicação populares, a partir dos temas geradores das comunidades oprimidas.

Uma educação que pensa a comunicação como social, a crítica aos meios como fundamental e a produção autoral de conteúdo como civilizatória, constitui-se em uma trincheira contra a desinformação e a manipulação do sistema midiático. É outra forma de educar para a autonomia e a liberdade, desvelando discursos de dominação na televisão, no rádio, nas redes sociais e nas multiplataformas digitais.

Chega-se, assim, em uma ação educ comunicativa que escuta e dá voz à diversidade da escola pública, aquela em que a maioria da população estuda e aprende a conviver em sociedade. Para tanto, ação e reflexão são fundamentais.

Alguns intelectuais apontam que estamos sob o domínio do ‘**pós-verdade**’, isto é, um momento em que notícias falsas são difundidas – principalmente com o advento da internet – importando muito mais as crenças que se pretendeu solidificar do que a veracidade dos fatos em si” (POUBEL, 2018, grifo da autora).

A educomunicação, inspirada na práxis freireana, debate os meios e reflete sobre eles; age, construindo, a partir da cultura, discursos e meios contra-hegemônicos. Portanto, cabe-nos descrever como a práxis freireana se constitui em metodologia educacional.

A PRÁXIS FREIREANA: AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO

O método freireano tem características nítidas de uma teoria de aprendizagem crítica e política: a ação concreta no mundo deve ser refletida e problematizada, para retornar ao mundo como prática social. Nesse sentido, somos feitos de ações e reflexões, de teoria e de prática, sendo o saber relativo e provisório.

Através da educação popular, busca-se superar os saberes fragmentados e parciais, resultantes de experiências de exclusão, invisibilidade e opressão. Aprender e ensinar são atos complexos, que envolvem vários aspectos sociais, emocionais, orgânicos e estruturais. Para Freire *et al.* (1981), há três premissas para ensinar de forma emancipatória:

- 1) alcançar uma compreensão dos mecanismos de base que explicam o funcionamento da realidade social;
- 2) favorecer uma aquisição de conhecimentos úteis ao processo de transformação dessa realidade;
- 3) permitir um trabalho ao nível das estruturas de pensamento e de linguagem, com ênfase particular nas questões que perpassam a produção da existência do educando, contribuem sobremaneira para criar vínculo afetivo e confiança no educador. Saber qual a trajetória do aluno, seu contexto de vida e sua realidade social é importante para a criação de estratégias que contribuam para o educando tomar posse da realidade, de forma crítica.

Assim também ocorre com a educomunicação, que não é uma técnica, mas uma postura epistemológica que traz o conteúdo cotidiano da comunicação para ser desvelado e recriado na sala de aula. Problematicar uma notícia de jornal e, a partir daí, criar seu próprio jornal, é uma das formas de transformar a educação em educomunicação.

Para Freire (1979), problematicar os temas que nos afastam de “sermos mais” é base para o processo de conscientização. Ele afirma que:

Procurar um tema gerador é procurar o pensamento do homem sobre a realidade e a sua ação sobre esta realidade que está em suas práxis. Na medida em que os homens tomam uma atitude ativa na exploração de suas temáticas, nessa medida sua consciência crítica da realidade se aprofunda e anuncia estas temáticas de realidade. (FREIRE, 1979, p. 32).

Os educandos, mais do que receberem uma informação, analisam os aspectos de sua própria experiência existencial representada nos conteúdos de aprendizagem. Para Freire (1979), procurar o tema gerador é procurar o pensamento do homem sobre a realidade e a sua ação sobre esta realidade. Para ter valor, toda ação educativa deve ser precedida de uma reflexão sobre o contexto vivido, ou será apenas reduzir o educando a objeto.

A rotina e a tradição tornaram a escola um espaço conservador e acrítico. Sempre há modelos a seguir, normas a cumprir, conteúdo a vender, do jeito que o sistema definiu, sem contestar. Uma sala de aula em 2019 é praticamente igual a uma sala de aula de 1819. A falta de projeto político para educar as pessoas é recorrente, ou melhor, há um projeto de formação vindo das elites e disseminado em massa para formar indivíduos sem voz, passivos e resignados. O cenário é ainda pior na escola pública, em que o professor não é valorizado e a formação de base é negligenciada.

Ensinar sobre o que é uma árvore de ipê, por exemplo, é complexo e desafiador. O aspecto dialógico do ensino crítico é transformar perguntas em outras perguntas e gerar reflexão e ação. Um ipê é muito mais que

uma árvore – é sombra, descanso, infância, flores roxas e amarelas, árvore símbolo da região da fronteira gaúcha, alimento dos pássaros, árvore dos livros do Érico Veríssimo. Ou como se planta um ipê, quanto tempo ele dura, como a poluição e o desmatamento destroem as florestas de ipê? Como o setor madeireiro lucra com a venda de árvores nativas? Quais as leis que protegem as florestas? Fotos e vídeos de ipês pelo mundo etc. O uso do som, da imagem, do audiovisual como estratégias educacionais transforma o conteúdo maçante em algo significativo e marcante. É a cultura popular servindo de base para o ensino contextualizado e libertador.

Freire descreve bem o método de educação popular:

O importante é advertir que a resposta que o homem dá a um desafio não muda só a realidade com a qual se confronta: a resposta muda o próprio homem, cada vez um pouco mais, e sempre de modo diferente. Pelo jogo constante destas respostas, o homem se transforma no ato mesmo de responder. (FREIRE, 1979, p. 37).

A APRENDIZAGEM SOB O PONTO DE VISTA FREIREANO

A premissa básica de Paulo Freire é que os saberes são relativos. Aprendemos e ensinamos na mesma medida, uma vez que trazemos vivências e experiências cotidianas que se constituem em saberes. Cai por terra a ideia de um professor que sabe tudo e que desconsidera o saber popular e a vida real da comunidade onde atua. Educar é uma intervenção social de alta complexidade, que exige humildade e amorosidade. A comunidade, ao ter como tema de estudo sua problemática de vida, conscientiza-se de que produz conhecimento e também ensina. Na maioria das vezes, estudar é algo penoso para a maioria dos jovens.

Quando questionamos professores sobre suas metodologias, Paulo Freire não entra em nenhum momento. Na verdade, percebe-se que educadores e educadoras sabem muito pouco sobre ele.

O que Freire propõe como método é simples: observar a realidade, escutar com atenção os educandos e elaborar, com eles, temas de estudo que os motivem a pensar o mundo a partir da problematização da realidade. O grande salto civilizatório de Freire é ouvir o aluno, construir com ele conhecimento – aprendendo com ele. Quando um professor diz para um aluno “Obrigado por me ensinar algo novo!”, está praticando Paulo Freire.

A proposta pedagógica de Paulo Freire nasce da luta social; portanto, o espaço educativo é mais do que escola formal. Ao realizar um projeto educ comunicativo popular, antes de tudo, deve-se conhecer a comunidade e seu contexto social, econômico, cultural, familiar; enfim, mergulhar na realidade oculta que pode desvelar os temas geradores do grupo. O objetivo da educação popular e da educ comunicação popular, segundo Freire *et al.* (1981, p. 22), é superar o saber fragmentado, descolado da realidade, alienador e que busca conformar ao que está posto. Em função dessa superação, surge um conteúdo para ser debatido e problematizado, de forma horizontal e na ação coletiva. O mesmo ocorre quando usamos a força da educ comunicação popular, nascida nos movimentos sociais, nas comunidades oprimidas e nos espaços alternativos e democráticos, para mostrar outras representações sociais.

PESQUISA COMO ITINERÁRIO DIDÁTICO PARA PRODUZIR CONTEÚDOS

Para Freire *et al.* (1981) e Kaplún (2002), pesquisar é investigar as situações reais e vividas pelo educando para alcançar um quadro de referência. Pode ser entendida também como o estudo de temas significativos para uma experiência de ensino-aprendizagem que visa a compreender a realidade social. Além disso, contribuir para adquirir conhecimentos úteis ao processo de transformação dessa realidade e permitir um trabalho em nível das estruturas de pensamento e de linguagem.

É fundamental perceber que o método de Freire tem raízes na educação popular. Portanto, é uma proposta educativa para a classe

trabalhadora, oprimida e, de certa forma, expulsa da escola tradicional, pois sua realidade não é levada em conta para criar os planos de ensino. Similarmente, Kaplún construiu pautas jornalísticas e notícias com as comunidades populares da Argentina, inspiradas na sua realidade. O itinerário proposto por Freire é facilmente adaptado ao contexto educacional, pela conexão de abordagens e práticas pedagógicas. A forma de criar projetos educacionais segue o mesmo roteiro, com algumas adaptações bem pontuais.

É primordial considerar a experiência prévia dos educandos e construir com eles; contudo, há um itinerário previamente definido por Freire *et al.* (1981), conforme se observa a seguir.

- 1) **Definir objetivos:** construir com o educando o motivo da intervenção. O que é relevante para *ele* resolver? Uma roda de conversa ou uma sessão individual dialogada faz brotar muitos desejos em forma de objetivos. Onde eu quero chegar aprendendo a ler? Ou aprendendo trigonometria? Qual o significado desse conhecimento na minha vida? Vale a pena criar um canal de comunicação? Qual o meio de comunicação que representaria a comunidade?
- 2) **Histórias de vida e plano de trabalho:** cada educando conta oralmente as histórias de vida e depois as escreve; diz o que espera do trabalho educativo. As narrativas individuais encontram pontos de contato com narrativas de outros educandos – reprovações, baixa autoestima, falta de estímulos para aprender, migração do campo para a cidade, falta de recursos da família. Cria-se, das histórias individuais, um quadro com as histórias coletivas, servindo como espelho e apoio (somos muitos). Do debate, surgirão os temas mais relevantes e prioritários para estudo. Freire os chama de temas geradores.
- 3) **Estudo do tema gerador:** o tema gerador é decomposto em subtemas. Tematizar é construir uma narrativa que abarque sua realidade, para que esta possa ser problematizada. Como as

coisas são assim e como podemos mudá-las para que possamos ser mais felizes e plenos de direitos? O mundo está sendo, nunca estará pronto se os sujeitos não estão conscientizados da realidade que pode ser cruel, mas também pode ser modificada. A participação popular, de forma representativa e democrática, é um dos caminhos possíveis para reverter a alienação imposta por um sistema excludente, capitaneado por mídias hegemônicas que ocultam a realidade. Ou melhor, criam uma realidade paralela.

- 4) **Síntese e relatório:** avaliar percurso, autoavaliação e reconhecimento das possibilidades de transformação da realidade, seja ela qual for. O que se busca é fornecer os instrumentos e as competências que são desejáveis pela escola e, ao mesmo tempo, a crítica de sua utilização numa perspectiva coletiva.

Os passos descritos servem como proposta de rota. Ajudam a organizar o processo de aprendizagem como um grande desafio, único e com a intenção de tornar o educando protagonista do seu conhecimento. O mais importante é que ele possa desvelar a realidade vivida nos conteúdos de ensino, para que estes possam ser significativos e não apenas reprodução de um saber da classe dominante.

PAULO FREIRE: CONEXÕES COM A EDUCOMUNICAÇÃO

Cada pessoa deve se enxergar como um portfólio de habilidades, experiências e realizações, algo como um resumo ambulante. A tecnologia em educação não se restringe apenas a redes digitais. Paulo Freire, em 1964, utilizava dispositivos para projetar imagens da comunidade com o intuito de debater os temas geradores. Seu método busca as imagens do cotidiano do educando como forma de projetar a experiência vivida e contemplada pelo olhar de quem as vive. Vivemos o século das imagens

em movimento, produzidas a partir do nosso olhar. Freire usava recursos midiáticos da época: retroprojektor, diapositivos, monóculos e rádio, conectado aos princípios da educomunicação.

Em 1962, Paulo Freire alfabetizava usando os recursos imagéticos da época. A cartilha criada (Figura 1) por Freire foi ilustrada com imagens construídas com a comunidade aprendente. Igualmente, os temas de estudo foram organizados através do diálogo e debate com os trabalhadores. O resultado foi uma alfabetização que fez os trabalhadores realizarem a leitura crítica do mundo que os cercava.

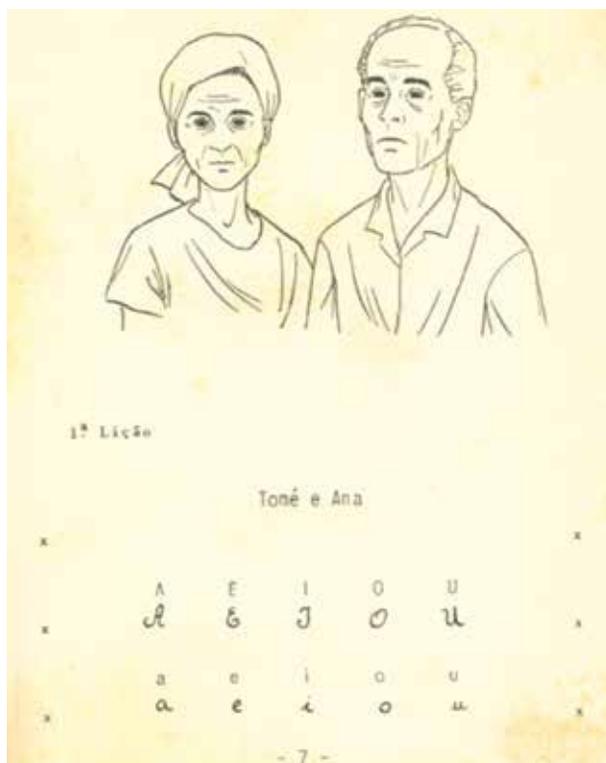


Figura 1 – Imagens da comunidade aprendente

Fonte: Cartilha Paulo Freire – Uma família operária, 1962.

As histórias que a cartilha conta (Figura 2) partem do universo da comunidade, que elencou quais histórias faziam sentido de serem contadas.

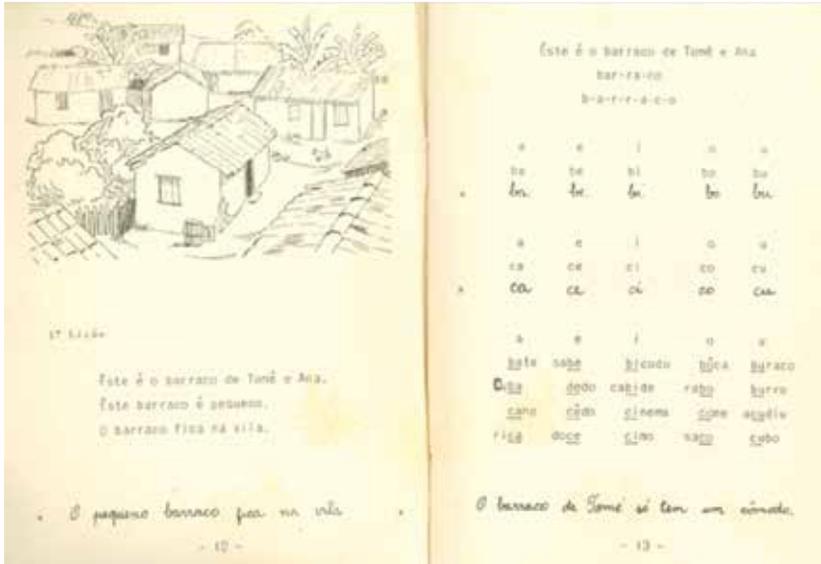


Figura 2 – Cartilha

Fonte: Cartilha Paulo Freire – Uma família operária, 1962.

alfabetização midiática, em que o debate para a busca do tema gerador parte da mídia hegemônica e sua crítica a ela.

Se aprendermos a ler e escrever, podemos igualmente aprender a entender o mecanismo de produção de sentido dos meios de comunicação. Eles são, sem dúvida, educadores e sedutores, manejam linguagens audiovisuais, que prendem a atenção e potencializam a reflexão.

A proposta dialógica e emancipatória da educomunicação é construir um itinerário de busca por conhecimento crítico. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, e a leitura crítica dos meios de comunicação precede a produção de conteúdos contra-hegemônicos.

Desse modo, escolas de todos os níveis de ensino deveriam inserir educomunicação em seus projetos pedagógicos. Para os oprimidos, a escola ainda é uma esperança de dias melhores e Paulo Freire e Mario Kaplún mostram como podemos lutar sendo educadores/educomunicadores críticos e sensíveis. O professor é um intelectual orgânico e pode melhorar a sociedade através da sua práxis educativa.

Precisamos, urgentemente, debater com as comunidades educativas, a necessidade de aprender a fazer leitura crítica dos meios de comunicação e produzir conteúdo educativo autoral. Há uma geração com acesso ilimitado aos meios de comunicação; contudo, os docentes ainda não foram devidamente preparados para utilizar a mediação tecnológica para ensinar e aprender.

A escola pública, por não ter recursos, acaba negligenciando o espaço laboratorial de tecnologia. As escolas possuem os computadores; contudo, não possuem a rede de comunicação e o suporte técnico, o que inviabiliza o uso das máquinas, as quais ficam obsoletas. Ainda assim, mesmo sem máquinas ou rede, é possível produzir meios midiáticos que representam as temáticas da comunidade escolar.

A mídia de massa, em um mundo cada vez mais conectado, está perdendo espaço, em função da forma individual como as pessoas buscam informações. É socialmente importante que a educomunicação popular

fomente a criação de “ecossistemas comunicativos”, expressão usada por Martín-Barbero (2014, p. 54) para representar a intensa transformação na sociedade contemporânea. O autor define dois movimentos nos ecossistemas comunicativos: i) a materialização do ecossistema que se dá pela relação com as tecnologias; ii) dinâmica da comunicação, representada pelos grandes meios e além deles. É um ambiente de informação e de conhecimentos múltiplos, não centrados, como o ambiente escolar tradicional, que usa basicamente o livro.

Contudo, cabe salientar que usar recursos de tecnologia não se configura em ação educ comunicativa. É necessário compreender de forma crítica como o uso das tecnologias impacta nossa vida em sociedade e como podemos usar pedagogicamente os meios de comunicação.

A educ comunicação é, segundo Soares (2002), um conjunto de ações inerentes ao planejamento, à implementação e à avaliação de processos, programas e produtos com a finalidade de criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos diversos. Além disso, ela melhora a comunicação das ações educativas e do uso das ferramentas tecnológicas. Como seu viés teórico-metodológico é freireano, tem uma função de conscientizar a classe popular através dos meios de comunicação e informação.

Freire e Kaplún teriam muito para analisar em nosso mundo hoje. Tanta informação circulando em 2019, e a classe popular alheia ao seu próprio destino, anestesiada nas redes sociais, em suas bolhas de certezas. Urge educ comunicar, pois o sistema de educação necessita dar a devida importância aos meios de comunicação, uma vez que eles também educam, ou deseducam. Estamos vendo acontecer os analfabetos midiáticos aqui e agora.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. R. **O que é método Paulo Freire**. 25. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. *et al.* **Vivendo e aprendendo: experiências do IDAC em educação popular**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

KAPLÚN, M. **Una pedagogía de la comunicación** (el comunicador popular). La Habana: Editorial Caminos, 2002.

MAINARDES, J. Álvaro Vieira Pinto: uma análise de suas ideias pedagógicas. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 1, n. 3, p. 98-117, set./dez. 2015.

MARTÍN-BARBERO, J. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

POUBEL, M. Fake news e pós-verdade. **InfoEscola**, Sociedade, 26 fev. 2018. Disponível em: <https://www.infoescola.com/sociedade/fake-news>. Acesso em: 21 jun. 2019.

SOARES, I. de O. Gestão comunicativa e educação: caminhos da educocomunicação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 23, p. 16-25, jan./abr. 2002.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E
ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

COMO QUE
“ENXERGAMOS” AS
CIÊNCIAS DA NATUREZA
NA EDUCAÇÃO
DO CAMPO?

Denise da Silva¹
Maritza Costa Moraes²

Pensar o ensino de ciências e a Educação do Campo permite-nos refletir como este professor sistematiza seu conhecimento, seus saberes docentes para uma prática profissional adequada, que atenda às demandas das comunidades. É preciso, considerar a escola do campo,

¹ Professora do Curso de Educação do Campo – Licenciatura, na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus Dom Pedrito. Doutora em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: deniseds@unipampa.edu.br

² Professora do Curso de Educação do Campo – Licenciatura, na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus Dom Pedrito. Doutora em Educação em Ciências, pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). E-mail: maritzamoraes@unipampa.edu.br

como um espaço diverso/dinâmico, sendo inclusive um laboratório a céu aberto.

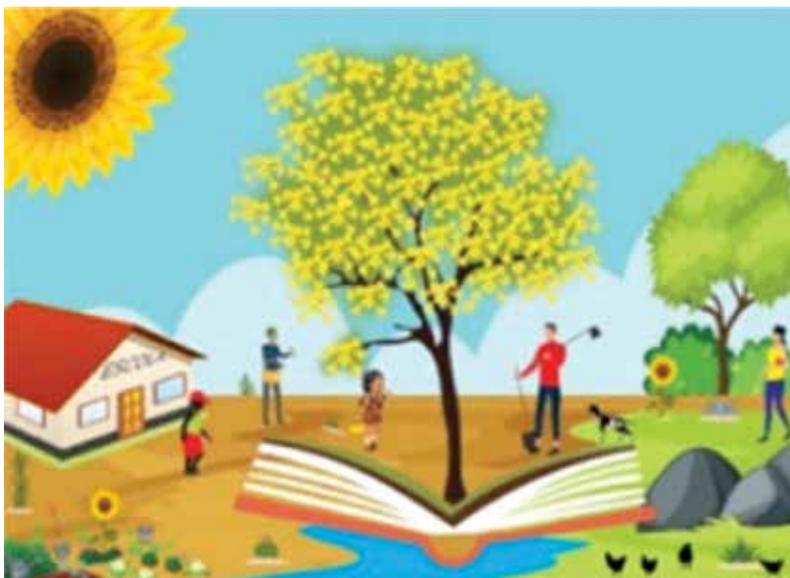


Figura 1 – Educação do Campo

Fonte: IV EMEC – Encontro Mineiro de Educação do Campo

Disponível: <https://www.even3.com.br/ivemec2020/>

Deve-se valorizar, na aprendizagem, a aplicação dos conhecimentos vinculados ao cotidiano, além do protagonismo dos educandos no enfrentamento de questões do dia a dia. Neste contexto, alinhar-se às políticas públicas como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) em que é sinalizado que aprender as Ciências da Natureza está para além do aprendizado dos conteúdos conceituais, a partir dos conhecimentos científicos e tecnológicos.

É necessário superar o senso-comum pedagógico e trabalhar para que o ensino de ciências supere a visão de que o ensino e aprendizagem estão embasados na apropriação de conhecimentos pela transmissão

mecânica de informações. Na perspectiva de se educar para intervir no mundo é que se firma a proposição de uma transformação social a partir de um ensino emancipatório, de tornar o sujeito consciente de sua realidade dentro da atual conjuntura político-social-econômica. Viver em uma sociedade em processo de transição leva-nos à desalienação de novos valores e, com isso o papel do educador toma uma dimensão maior, pois conduz esta sociedade ao amanhã, a olhar o futuro com uma expressão mais ativa (FREIRE, 2014).



Figura 2 – Pensando

Fonte: Dreamstime

Disponível: <https://pt.dreamstime.com/ilustra%C3%A7%C3%A3o-stock-o-car%C3%A-Iter-d-est%C3%A1-experimentando-e-est%C3%A1-pensando-image43991815>

O ENSINO NA ESCOLA É TRABALHADO NUMA PERSPECTIVA AMPLA? INTERDISCIPLINAR?

Trazendo as conceituações de pesquisadores, como Japiassú (1976), a interdisciplinaridade não exclui as disciplinas, mas as integra, e possibilita que os docentes desenvolvam parcerias com seus colegas de profissão, em um movimento de diálogo, de maneira a estabelecer outras relações aos conteúdos discutidos em sala de aula.

Porém, na prática, diversas escolas apontam que possuem dificuldades em trabalhar/desenvolver atividades/formação de forma interdisciplinar. Muitas são as justificativas pautadas algumas vezes por questões de formação inicial, em que os profissionais se formaram em cursos nas áreas específicas de conhecimento, os quais não proporcionam diálogos interdisciplinares.

Entretanto, em algumas escolas do Campo a comunidade escolar auxilia no diálogo, pensa em alternativas e planejamentos coletivos, em espaços em que o diálogo é favorecido, na perspectiva de uma formação mais ampla. Considerando a interdisciplinaridade, a contextualização e a exemplificação com o cotidiano dos estudantes (JAPIASSÚ, 1976; PRUDÊNCIO, 2013; CHASSOT, 2001).



Figura 3 – Possibilidades para Educação do Campo

Fonte: MicroPower

Disponível: <https://micropowerglobal.com/explore-as-possibilidades-de-sua-carreira/>

POSSIBILIDADES...

No Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo: Refazendo caminhos na região do pampa, no ano de 2018, realizou-se um ensaio com os cursistas para o desenvolvimento de um planejamento utilizando

as perspectivas interdisciplinar, a contextualização e a exemplificação do cotidiano. Inicialmente foram realizadas leituras, por grupos, dos seguintes artigos³:

- ♦ Jeans: a relação entre aspectos científicos, tecnológicos e sociais para o ensino de Química (MÜNCHEN *et al.*, 2015).
- ♦ Temática Chás: uma contribuição para o Ensino de Nomenclatura dos Compostos Orgânicos (SILVA *et al.*, 2017).
- ♦ A Química dos Agrotóxicos (BRAIBANTE; ZAPPE, 2012).
- ♦ Plantas Medicinais: uma oficina temática para o ensino de grupos funcionais (BARBOSA; SILVA, 2017).
- ♦ Oficina Temática *Composição Química dos Alimentos*: uma possibilidade para o Ensino de Química (PAZINATO; BRAIBANTE, 2014).

Estes artigos/trabalhos apontam para estratégias de ensino a partir de temáticas, as quais foram escolhidas para atender às demandas escolares. Trabalham conceitos da matriz curricular numa perspectiva mais ampla, na tentativa de melhorar a compreensão dos estudantes dos conhecimentos da química.

Após a leitura e discussão que ocorreu nos grupos e coletivamente, sobre o que cada um dos trabalhos apresentava de proposta de intervenção, veio o momento do desafio: pensar um planejamento de atividades que contemplassem o envolvimento da comunidade escolar, os diferentes conceitos científicos, da matriz curricular da escola. Para isso, foi proposto um roteiro conforme esquema a seguir:

³ Os artigos selecionados todos apresentam temáticas associadas a conceitos de química, uma vez que a professora que trabalhou esse módulo possui formação nessa área.



Figura 4 – Mapa conceitual para organizar/planejar atividades educativas

Fonte: Elaborado pelas autoras

Nessa perspectiva, a escolha da temática deve ser coletiva, buscando abarcar o contexto da comunidade para abranger o máximo possível de conceitos das diferentes áreas de conhecimento, que estão na matriz curricular da escola. Quanto aos objetivos, deve-se pensar sobre quem são os sujeitos envolvidos, o ano que estão cursando, para atender às questões cognitivas e, principalmente, para que haja aprendizagem dos conceitos de forma significativa (AUSUBEL, 2003). Da mesma forma, é necessária uma organização de tempo, indagar “quanto tempo vamos dispensar de nossa carga horária para o desenvolvimento dessa atividade?” e pensar se essa atividade será num momento específico ou será diluída ao longo dos dias/semestres nas componentes.

O desafio maior será, a partir da temática, verificar/pensar/refletir quais conceitos trabalhar, que estes dialoguem. Para isso, é necessário muito diálogo, a fim de que todas as áreas do conhecimento escolar sejam atendidas. Não menos importante é a escolha da estratégia que será utilizada e visar a uma metodologia de ensino que propicie o diálogo e a construção de conhecimentos. E isso também é desafiador, pois os saberes docentes dos professores, das diferentes áreas do conhecimento, trazem consigo um embasamento teórico específico.

Quanto à avaliação, este é um aspecto que sugere atenção, pois precisa considerar a aprendizagem dos estudantes, quanto à capacidade de compreensão, e aos professores quanto à qualidade/eficiência deste ensinar. É preciso considerar que a aprendizagem é um processo contínuo e dinâmico, e assegurar que a avaliação permita ao professor observar que os estudantes estão (re)construindo os seus saberes, bem como desenvolvendo habilidades e competências diversas que os levem a uma construção de identidade cidadã.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.

BARBOSA, L. C. O.; SILVA, F. **Plantas Medicinais**: uma oficina temática para o ensino de grupos funcionais. 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/314876354_Plantas_Medicinais_uma_oficina_tematica_para_o_ensino_de_grupos_funcionais. Acesso em: 2 out. 2020.

BRASIL. MEC. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 2 out. 2020.

BRAIBANTE, M. E. F.; ZAPPE, J. A. **A Química dos Agrotóxicos**. 2011. Disponível em: http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc34_1/03-QS-02-11.pdf. Acesso em: 23 jun. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2014.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

MÜNCHEN, S.; ADAIME, M. B.; PERAZOLLI, L. A.; AMANTÉA, B. E.; ZAGHETE, M. A. **Jeans: a relação entre aspectos científicos, tecnológicos e sociais para o Ensino de Química**. 2014. Disponível em: http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc37_3/04-QS-42-13.pdf. Acesso em: 23 jun. 2018.

PAZINATO, M.; BRAIBANTE, M. **Oficina Temática Composição Química dos Alimentos: uma possibilidade para o Ensino de Química**. 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/283290116_Oficina_Tematica_Composicao_Quimica_dos_Alimentos_Uma_posibilidade_para_o_Ensino_de_Quimica. Acesso em: 23 jun. 2018.

SILVA, F. E. F. da; RIBEIRO, V. G. P.; GRAMOSA, N. V.; MAZZETTO, S. E. **Temática Chás: Uma Contribuição para o Ensino de Nomenclatura dos Compostos Orgânicos**. 2017. Disponível: http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc39_4/05-RSA-55-16.pdf. Acesso em: 23 jun. 2018.



HORIZONTES

LUTAR É PRECISO

Tairo Pacheco Pacheco⁴

Não basta acreditar, temos que lutar.
Lutar pelo que é de direito.
E a educação?
É direito, não é mercadoria!
Chega de deixar para trás a minoria!
Somos do campo, somos da luta!
E não me venha com esmola,
Pois eu sei que temos direito a uma escola!
Escola essa, com qualidade,
Pois se respeita e valoriza a diversidade.
No meu modo de pensar,
Não posso acreditar
Que à educação irão terceirizar.
Terceirizar?
Já terceirizaram!
Mas, e ao povo comunicaram?
A educação se faz com gente.
Então, tem que se fazer com seriedade;
Porém, são estradas esburacadas,
Escolas sendo fechadas,
Com nenhuma responsabilidade.
E onde fica o papel do Estado?
Cadê as Políticas Públicas?
Será que o povo está vendo todas essas coisas absurdas?
Mas as Políticas Públicas são ofertadas
Só para o povo não reivindicar ou, então, se acomodar.
Tem algo que grita aqui dentro.
Será amor pela educação?
Se for amor, então,
Vou ser revolução,
Ir buscar e conquistar a emancipação!
Emancipação Humana,
Pois a realidade está tão desumana.
E agora que sei que tenho direito e que não são favores
Ah! Então se assegurem os opositores,
Porque vou lutar e gritar
Até que todos possam me escutar.
Somos luta e resistência!
Somos revolução!
Somos Educação do Campo!

⁴ Licenciando em Educação do Campo – Ciências da Natureza, pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). E-mail: tairopacheco.aluno@unipampa.edu.br

O TRABALHO INTERDISCIPLINAR E CONTEXTUALIZADO COMO POSSIBILIDADE NO ENSINO REMOTO

Jaqueline da Costa Braz¹
Laura Leite Moreira²

A pandemia do novo Coronavírus apresentou, aos professores, uma situação inusitada e ao mesmo tempo angustiante. Como poderiam realizar suas tarefas com o isolamento social e a suspensão das aulas presenciais, tendo em vista que a crença de que as relações entre professores, alunos e o ato de aprender e ensinar ocorrem no chão da

¹ Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil e Anos Iniciais na EMEF José Paim de Oliveira, Mestra em Ensino de Humanidades e Linguagens (MEHL) – Universidade Franciscana (UFN). E-mail: jackcostabraz@gmail.com

² Coordenadora Pedagógica Anos Finais na EMEF José Paim de Oliveira, Mestra em Ensino de Matemática – Universidade Franciscana (UFN). E-mail: lauraleitemoreira@gmail.com

escola, no olho no olho entre seus pares e vivências sociais escolares? Essa visão ainda é incrustada no ideário da profissão.

Então, tornou-se necessária a resignificação do fazer pedagógico, a retomada da reflexão sobre metodologias ativas e interdisciplinaridade, na busca da contextualização de saberes como forma de auxiliar aos estudantes no processo de ensino e aprendizagem por meio do ensino remoto.

A ESCOLA E SEUS FAZERES

A EMEF José Paim de Oliveira, localizada no Distrito de São Valentim, Escola Núcleo que atende atualmente cerca de 160 alunos, da Educação Infantil ao 9º ano, em dias alternados de trabalho escolar, está sempre em busca de realizar um trabalho com vistas à realidade da Escola do Campo, ou seja, busca em seus fazeres contextualizar os conteúdos, pois, dessa forma, o ato de ensinar e aprender torna-se mais efetivo e interessante a todos os envolvidos.

Para Arroyo (2013, p. 115),

A motivação é simples: trazer as vivências de educandos e educadores, e suas experiências sociais como objeto de pesquisa, de atenção, de análise e de indagação. Os conceitos abstratos aparecem distantes das vivências concretas, se tornam estranhos, sem motivação. Logo criar estratégias para trazer aos processos de aprendizagem as vivências pessoais e as experiências sociais tão instigantes na dinâmica política, cultural, que interrogam seu pensar e seu viver.

No Projeto-Político-Pedagógico da Escola (PPP), a concepção de currículo, estabelece que é “[...] necessária a integração dos conhecimentos escolares no currículo, favorecendo a sua contextualização e aproximando o processo educativo das experiências dos estudantes, ou seja,

priorizando a interdisciplinaridade em um trabalho compartilhado e colaborativo” (EMEF JOSÉ PAIM DE OLIVEIRA, 2018, p. 38).

A Educação do Campo contempla e abrange uma grande diversidade de realidades e vivências, pois a maioria dos estudantes destas escolas origina-se da comunidade/localidade onde se encontra a escola. Assim, para Rodrigues e Amaral (1996, p. 197), “[...] contextualizar o ensino significa trazer a própria realidade do aluno, não apenas como ponto de partida para o processo de ensino e aprendizagem, mas como o próprio contexto de ensino”.

A realidade do estudante, suas vivências, podem ser a base na qual a Educação do Campo seja pautada, pois deixa a escola mais próxima dos sujeitos aos quais se destina, entrelaça a teoria com a prática, o esforço intelectual com o manual, possibilitando a superação dos desafios da construção de conhecimentos.

Segundo Molina e Sá (2012, p. 329),

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 aprendidos em cada ciclo da vida e de diferentes áreas do conhecimento.

Superar os limites da sala de aula, construindo novos espaços de aprendizagens, onde o diálogo e os debates favoreçam também a possibilidade de transpor a fragmentação do conhecimento, propiciando um fazer pedagógico interdisciplinar e contextualizado é o ideal de uma escola que considere seus estudantes como sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. Este olhar ao qual a Escola José Paim de Oliveira se propõe a desvendar está contemplado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96); no art. 3º, que trata dos princípios do ensino, o inciso X estabelece que a vivência extraescolar dos estudantes seja valorizada.

Entender que a educação, enquanto prática, transpõe a transmissão de saberes aos educandos. Prioriza o fazer pedagógico com foco na mediação, na construção coletiva dos saberes, respeitando as características e peculiaridades que fazem parte do ser do educando, possibilitando um diálogo entre a experiência e o conhecimento.

A educação, em sua trajetória histórica, apresentou um caráter fragmentário, desafiando a escola e seus profissionais na construção de um projeto educacional que contemple e supere a fragmentação da prática da escola, com planejamentos organizados e fundados numa intencionalidade, sendo, então, a força norteadora da organização e do funcionamento da escola e de objetivos preestabelecidos.

Arroyo (2013, p. 117) defende que “[...] reconhecer que *todo* conhecimento é uma produção social, produzido em experiências sociais e que *toda* experiência social produz conhecimento pode nos levar a estratégias de reconhecimento”, superando a fragmentação de saberes e favorecendo a construção integral do conhecimento dos estudantes.

O ano de 2020 está mostrando que a escola e seus fazeres necessitam resignificarem-se, adaptarem-se aos novos tempos, considerando realmente que a escola é mais abrangente do que seu espaço físico, mas sem deixar de considerar as relações afetivas e interpessoais que permeiam o ato de aprender e ensinar.

Considerar que a realização de um trabalho colaborativo e interdisciplinar como forma de contemplar o ensino remoto em tempo de isolamento social, que respeite as particularidades dos estudantes e as vivências da comunidade do campo é fator primordial para o corpo docente da Escola José Paim de Oliveira, visto que é nessa troca de olhares (currículo e vida) que se encontra a motivação para superar o distanciamento definido no momento atual.

A TENTATIVA DE SUPERAR-SE ENQUANTO ESCOLA “SEM MUROS”

Como todos sabemos, a humanidade vive uma situação ímpar no mundo, tendo o isolamento social como forma de prevenção e cuidado frente ao novo Coronavírus e que mostrou à sociedade o quanto os professores são importantes e que essa profissão é merecedora de reconhecimento e valorização.

Em 18 de março de 2020, as aulas na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria foram suspensas por 15 dias em princípio. Mas a angústia, o medo e a insegurança para com o futuro se estabeleceu na grande maioria das pessoas e comunidades.

No entanto, mesmo com toda incerteza frente ao que poderia ocorrer, os professores da escola escolheram manter o vínculo com os estudantes e resolveram continuar com seus trabalhos de forma remota; afinal, conforme afirmações dos professores *“as turmas e os alunos estavam muito entusiasmados em aprender e seria imprudente pará-los no referido momento”*.

Assim, o trabalho remoto teve início já na quarta-feira dia 18 de março de 2020 para os Anos Finais, pelos grupos de turmas do WhatsApp e quinta-feira 19 de março de 2020 para os Anos Iniciais e da Educação Infantil, com as atividades enviadas para casa pelos professores no último dia de aula presencial.

Após os quinze dias de previsão para a suspensão das aulas, definiu-se que elas não retornariam de forma presencial e que os estudantes permaneceriam em casa, com a família, em afastamento social, visto que a pandemia ainda estava ocorrendo e a forma de cuidarmos uns dos outros seria ficando com restrições para sair de casa.

A partir desse momento, em abril, o trabalho remoto na Escola José Paim de Oliveira, tomou um novo rumo, ou seja, os alunos dos Anos Iniciais e da Educação Infantil também começaram a receber atividades via grupos de WhatsApp, aos quais os familiares estavam vinculados com as

professoras das turmas. As postagens eram semanais, tal como já ocorria nos Anos Finais.

Apesar de a escola ser do Campo, tendo a sua maioria de estudantes moradores da zona rural ou periferia da cidade de Santa Maria, cerca de 94% dos alunos dos Anos Finais acessavam as atividades nos grupos de WhatsApp e contatavam os professores quando tinham alguma dúvida ou até mesmo para retornar as atividades, quando solicitadas.

Na segunda quinzena do mês de maio, teve início o Projeto Piloto da Secretaria de Município de Educação para as Escolas do Campo, que trazia a possibilidade da utilização do transporte escolar para os encaminhamentos dos materiais impressos para os alunos, respeitando os protocolos sanitários para o enfrentamento da COVID-19.

Dessa forma, o trabalho remoto da escola se adaptou novamente e, a partir deste momento, tornou-se físico, com entregas às segundas-feiras para Anos Finais e devolutivas nas sextas-feiras. Anos Iniciais e Educação Infantil ficaram com entregas às terças-feiras e devolutivas às quintas e sextas-feiras, dependendo dos roteiros dos transportes.

É possível perceber que: “A educação está sendo modificada pela adaptação docente e discente, acerca de diversos programas, aplicativos, ferramentas que passaram a ser utilizadas na educação” (PASINI; CARVALHO; ALMEIDA, 2020, p. 4), pois, a cada momento de possibilidade de adequação e revisão do fazer pedagógico, os professores se vestem de sua coragem, resiliência e persistência para se desafiarem e reconfigurarem seu papel de educadores.

Os desafios propostos aos professores da escola José Paim não foram poucos e não pararam na organização do trabalho de sua disciplina ou ano escolar. Eles foram além, ultrapassaram as fronteiras do componente curricular individualizado e isolado e, a partir da metade de junho, iniciaram o trabalho interdisciplinar e contextualizado, dando ainda mais vida ao PPP da escola e levando, aos alunos, a importância de se cuidar, de ser “do” campo, de estes se reconhecerem como agentes do processo

individual e também coletivo de superação, entendimento, conscientização e humanização que o momento demanda.

A partir dos Eixos Temáticos propostos, foram elaborados os planejamentos, definidos em reuniões com a Equipe Gestora em conjunto com os educadores, traçando os caminhos e, assim, contemplando os Temas Integradores (Figura 5) que passam o currículo escolar.

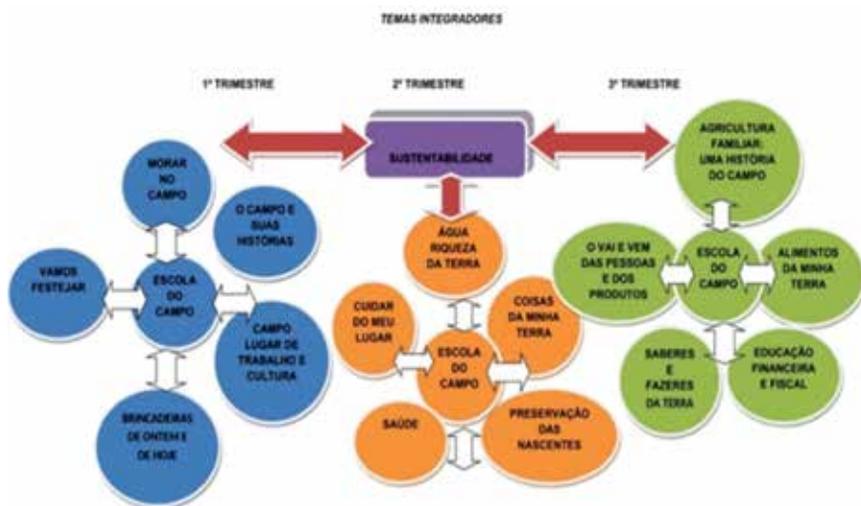


Figura 5 – Temas Integradores

Fonte: Elaborada pelos autores (2020).

Os planejamentos são interdisciplinares e estão alinhados aos temas definidos; assim, tornam-se mais atrativos aos educandos que também tiveram que se adaptar a este novo fazer.

Paulo Freire (1996, p. 25). afirma que “[...] não há docência sem discência... Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Essa prática que ocorre na escola no momento atual vem ao encontro desta afirmação, pois é possível perceber que os estudantes e suas famílias estão envolvidos, em sua maioria, com as atividades inter-

disciplinares e percebem que os professores estão empenhados em fazer o máximo possível com as ferramentas disponíveis para o trabalho.

É importante salientar que, a partir dessa proposta, a escola está a cada dia mais inserida em seu contexto, garantindo que os direitos de aprendizagem sejam contemplados, valorizando o estudante como sujeito de sua aprendizagem, com opinião, envolvimento e busca constante de novos rumos, priorizando o currículo com significado.

Isso requer pensar que a prática interdisciplinar não consiste somente em metodologias a serem ensinadas aos educadores, mas em um processo associado a atitudes. Para o desenvolvimento dessa prática, o envolvimento e o comprometimento do educador é imprescindível, devendo estar aberto a compartilhamento de experiências e ao diálogo com o grupo.

No processo interdisciplinar,

[...] não se ensina, nem se aprende, apenas vive-se, exerce-se... Todo o indivíduo engajado nesse processo será não o aprendiz, mas, na medida em que familiarizar-se com as técnicas e os quesitos básicos o criador de novas estruturas, novos conteúdos, novos métodos, será o motor de transformação. (FAZENDA, 1992, p. 56).

Este olhar para o todo possibilita recriar novas maneiras de ensinar e aprender com a possibilidade de trocas significativas que favoreçam o coletivo. O momento atual fez com que muitas práticas fossem ressignificadas e tornou possível, com o envolvimento da escola e dos sujeitos que a constituem, uma abertura para o novo que já estava sendo idealizado, mas que, de alguma maneira, estava adormecido.

AS IDEIAS E A RESSIGNIFICAÇÃO DA DOCÊNCIA PERMANECERÃO

O momento de pandemia que está ocorrendo no mundo todo apresentou a fragilidade do ensino, mas também trouxe à tona as capacidades

dos professores de se adaptarem ao novo fazer pedagógico, com vistas ao ensino remoto de qualidade.

Considerar que a aprendizagem ocorre por meio dos laços afetivos estabelecidos entre os agentes desse processo (professores, alunos e famílias), que os saberes a serem desenvolvidos por meio de atividades interdisciplinares sejam contextualizados e que todo o local onde exista uma intencionalidade pedagógica pode favorecer a construção do conhecimento, são alguns dos ensinamentos que a pandemia do COVID-19 está nos deixando.

Sabemos que a melhor maneira de realizar um trabalho com os estudantes é de modo presencial, não sendo possível ocorrer uma substituição desse tipo de realidade. Porém, o ensino remoto – com um olhar específico, cuidadoso e desafiador para com as crianças e adolescentes – também apresenta pontos positivos e relevantes.

É pertinente ressaltar que, tendo em vista o distanciamento, o trabalho realizado na escola mostrou que a interdisciplinaridade e a contextualização dos objetos de conhecimentos formam um tripé de sucesso no fazer pedagógico de uma escola do campo que se preocupa em desenvolver um trabalho significativo e concreto.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 14 maio 2020.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL JOSÉ PAIM DE OLIVEIRA. **Projeto Político Pedagógico**. Santa Maria: EMEF José Paim de Oliveira, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 16. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.

FAZENDA, I. C. **A Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia? São Paulo: Loyola, 1992.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. **Dicionário da Educação do Campo**. Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

PASINI, C. G. D.; CARVALHO, E. de; ALMEIDA, L. H. C. A. **A educação híbrida em tempos de pandemia**: algumas considerações. Observatório Socioeconômico da COVID-19: UFSM, 2020. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/820/2020/06/Textos-para-Discussao-09-Educacao-Hibrida-em-Tempos-de-Pandemia.pdf>. Acesso em: 29 set. 2020.

RODRIGUES, C. L.; AMARAL, M. B. Problematizando o óbvio: ensinar a partir da realidade do aluno. In: Congresso da Associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação, 19., Caxambu, 1996. **Anais...** Caxambu: ANPED, 1996. p. 197.

ANÁLISE DO PERFIL DOS PROFESSORES DISCENTES: CURSO DE APERFEIÇOAMENTO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO/2018

Alessandro Moura Costa¹
Luci Annee Vargas Carneiro²

¹ Especialista em Supervisão Escolar e Estatística – Aluno do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo: Refazendo Caminhos na Região do Pampa, pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) – Edição 2018. Trabalha desde 2001 com Análise de Perfil Profissiográfico para o Exército Brasileiro. E-mail: amcsgrt@hotmail.com

² Mestra em Políticas Públicas e Gestão Educacional – Supervisora do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo: Refazendo Caminhos na Região do Pampa, pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) – Edição 2018. E-mail: lucicarneiro@unipampa.edu.br

INTRODUÇÃO

O estudo do mapeamento de competências profissiográficas tem como proposta identificar e analisar as competências profissionais (técnicas e comportamentais) necessárias ao bom desempenho de determinada atividade profissional por um determinado público. A partir desse levantamento, as competências são descritas e direcionadas ao que se é esperado para o bom desempenho da função, isto é, comportamentos objetivos e observáveis no ambiente de trabalho. Definido o mapeamento das competências, segue-se para a etapa da modelagem dos perfis de competências, que se refere à construção do perfil composto pelo conjunto de competências necessárias a uma determinada práxis laborativa, geralmente elaborada mediante técnicas estatísticas que buscam representar o mais fiel possível a realidade estudada; e, a partir disso, pode ser feito um diagnóstico das competências profissionais, ou seja, identificar o “GAP” (lacuna) existente entre as competências necessárias à consecução dos objetivos estratégicos e as competências internas disponíveis na instituição. Esse diagnóstico, por sua vez, subsidia decisões de investimento na captação e no desenvolvimento de estratégias e metodologias a serem desenvolvidas a fim de potencializar seus recursos humanos.

O processo de mapeamento de competências permite que as necessidades de treinamento e capacitação sejam apontadas de forma mais eficaz, pois define as competências ou as habilidades que o profissional deve desenvolver. Assim, alinhar as competências individuais dos seus profissionais com as competências necessárias para que atinjam seus objetivos estratégicos constitui um importante passo. (BRASIL, 2012, p. 12).

E isso se aplica também incondicionalmente à Educação, pois, a efetivação de um currículo exigirá uma relação de congruência entre as intencionalidades contextuais expressas “[...] nos fatos do cotidiano (dimensão contextual), os aportes legais e conceituais (dimensão política) e as condições adequadas para a sua operacionalização no dia a dia (dimen-

são técnico-metodológica)” (BRASIL, 2012). Com isso, percebe-se que as ações realizadas nos espaços de formação didático-pedagógicos devem estar voltadas para o desenvolvimento das competências profissionais necessárias à atuação docente no contexto em que as necessidades e as exigências sociais se estabelecem.

Nesse sentido, o presente estudo justifica-se pela importância da linha de estudo caracterizada no mapeamento de competências profissio- gráficas para a academia, e para as instituições, e principalmente na área educacional por ser um espaço de múltiplas experiências e linhas de pensamento, uma vez que visa a otimizar o desempenho dos profissionais, construindo, assim, uma educação mais ampla e adequada às necessidades dos profissionais da educação e, conseqüentemente, para pais, alunos e comunidade escolar como um todo.

Assim, a presente pesquisa pautou-se em analisar o perfil dos profes- sores discentes do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo: Refazendo Caminhos na Região do Pampa, o qual se caracterizou por ser um curso de formação continuada em nível de Aperfeiçoamento voltado aos profissionais em atuação nas escolas do campo da região do pampa gaúcho, realizado de janeiro a agosto de 2018 pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)³ com o fomento do Ministério da Educação (MEC) via Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e o apoio da Pró-Reitoria de Extensão da UNIPAMPA-PROEXT.

Ao todo foram atendidos 74 cursistas de nove municípios que foram distribuídos em duas turmas. O mesmo foi desenvolvido aos sábados com encontros de 8 horas, nos campus Alegrete e Dom Pedrito, em cinco módulos temáticos, perfazendo o total de 180 horas. A carga horária foi organizada na modalidade de alternância, compreendendo: 80 horas de

³ A UNIPAMPA está organizada em dez campus localizados nos municípios de: Alegrete, Bagé, Caçapava, Dom Pedrito, Itaqui, Jaguarão, São Borja, São Gabriel, Santana do Livramento e Uruguaiana, com áreas diversas de formação em nível de graduação e pós-graduação.

Tempo Universidade, que implicaram em 12 encontros presenciais em cada um dos campi; 40 horas de Tempo Comunidade, concretizado em dez visitas dos membros da equipe executora em dez comunidades escolares dos cursistas para o desenvolvimento de atividades práticas e; 60 horas em atividades EAD por meio do ambiente virtual de aprendizagem, Moodle.

Na última década, as políticas de formação continuada de professores ganharam força com a adoção de várias estratégias propagadas pelo MEC. O acesso às ações de formação voltadas aos profissionais das escolas do campo é dificultado devido às distâncias das escolas dos centros urbanos, a utilização de tecnologias e a falta delas na maioria das escolas rurais, entre outros elementos dificultadores. Dessa forma, o curso desenvolvido pela UNIPAMPA efetivou-se como uma estratégia de promoção do conhecimento.

O estudo foi realizado por meio de uma breve pesquisa bibliográfica, seguida pelo levantamento de dados através de questionários aplicados com os 74 cursistas matriculados. Os dados extraídos desses questionários foram sistematizados em uma planilha do Microsoft Office Excel, para análise quanti-qualitativa, que foi realizada por meio das técnicas de frequência descritiva e Survey.

Os dados produzidos foram organizados em três eixos analíticos complementares: o primeiro caracteriza o perfil da turma de cursistas do Campus Alegrete; o segundo, o da turma do Campus Dom Pedrito; o terceiro faz o comparativo entre as duas turmas e uma análise global acerca do perfil dos cursistas.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A Educação do campo pode ser conceituada como a modalidade de ensino voltada a crianças, jovens e adultos que vivem no campo. Como

uma política pública “[...] possibilita o acesso ao direito à educação de milhares de pessoas que vivem fora do meio urbano e que precisam ter esse direito garantido nas mesmas proporções em que é garantido para a população urbana” (RODRIGUES; BONFIM, 2017, p. 1.374); entretanto, pode ser entendida para além deste mero conceito,

[...] como um modo de vida social que contribui para autoafirmar a identidade dos povos do campo, para valorizar seu trabalho, a sua história, o seu jeito de ser, os seus conhecimentos, a sua relação com a natureza e como ser da natureza. Trata-se de uma valorização que deve se dar pelos próprios povos do campo, numa atitude de recriação da história. (PARANÁ, 2006, p. 26).

Nesse sentido, a Escola do Campo, passa a ser entendida como:

[...] uma escola vinculada à luta dos movimentos sociais do campo, e que nessa luta tem papéis a desempenhar, manter viva sua memória e origem, vivenciar a organicidade e a formação humana, garantir a apropriação dos conhecimentos mais avançados e comprometidos com a transformação social, trabalhar a mística da vida e a pertença à classe trabalhadora. (GEHRKE, 2010, p. 154).

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu art. nº 28 atenta sobre as necessidades de promover adaptações voltadas às peculiaridades de cada região quando o assunto é Educação do Campo, principalmente, no que se refere aos:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996, p. 11).

Embora a Educação do Campo enquanto modalidade de ensino tenha consolidado um arcabouço teórico e legal que legitima seus princípios, especialmente nas duas últimas décadas a partir da luta dos movimentos sociais do campo, ainda são muitos os desafios para a concretização de:

[...] um currículo para a área rural que não seja adaptado da área urbana e que a formação de professores: inicial, continuada ou em serviço, não reproduza o currículo da área urbana, na rural; que a formação de professores não se pautem na fragmentação do conhecimento, nas particularidades das disciplinas e na negação da realidade, da história e da luta do povo da área rural. (ALENCAR, 2010, p. 209).

A partir destas reflexões, o debate sobre a formação de professores do campo surge no contexto das reivindicações dos movimentos sociais camponeses por políticas públicas para escolas do campo. A educação do campo tem sua materialidade nos movimentos sociais camponeses, ligados principalmente às questões agrárias, que inserem a luta por educação num debate de um novo projeto de campo. Este concebido “[...] como espaço de democratização da sociedade brasileira e de inclusão social, e que projeta seus sujeitos como sujeitos de história e de direitos; como sujeitos coletivos de sua formação enquanto sujeitos sociais, culturais, éticos, políticos” (ARROYO *et al.*, 2009, p. 12); logo, a educação do campo deve ser diferenciada, pois as relações neste contexto são diferentes das ocorridas no meio urbano:

[...] A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz. (FERNANDES *et al.*, 2009, p. 23).

Pensando nas especificidades da organização do trabalho pedagógico para a educação do campo e na demanda reprimida de formação continuada nas escolas da fronteira oeste e campanha do Rio Grande do Sul, o curso de Aperfeiçoamento aqui referido foi elaborado com base na legislação do ensino que trata da responsabilidade do poder público e de seus agentes na preparação de seus professores para atender às demandas curriculares da Educação do Campo, especialmente:

- ♦ Na Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
- ♦ Na Resolução CNE/CEB nº 2/2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.
- ♦ No Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo. (UNIPAMPA, 2017).

Portanto, torna-se fundamental conhecer o perfil dos principais agentes colaborativos desta modalidade educativa; neste caso, os professores da Educação do Campo. A formação destes profissionais deve ser compreendida como um conjunto de saberes, vivências, experiências, além de conhecimentos adquiridos pelos educadores durante o seu processo de profissionalização, tanto na academia no momento da habilitação profissional, quanto no cotidiano da sua própria práxis educativa:

A luta pela definição de uma política global de formação dos profissionais da educação, visando à sua profissionalização e valorização, é condição indispensável para a definição de políticas educacionais que buscam construir, de forma prioritária, novas relações educacionais no campo da escola, da formação e da educação. Essa política global deve contemplar em condições de igualdade a sólida formação inicial no campo da educação, condições de trabalho, salário e carreira digna e a formação continuada como um

direito dos professores e obrigação do Estado e das instituições contratantes. (FREITAS, 2004, p. 90).

Esse estudo parte do pressuposto de que conhecer o perfil profissional dos educadores que atuam em escolas do campo poderá preencher uma lacuna quanto à falta de informações sistematizadas sobre esses professores, além de permitir que sejam estabelecidas algumas especificidades dessa categoria profissional para subsidiar futuras formações.

Nesse sentido, Andrade (2004, p. 19) salienta que:

Aprofundar o conhecimento sobre quem são esses professores constitui condição essencial para que se possam tornar efetivas as iniciativas voltadas à sua valorização e à possibilidade real de que venham corresponder às expectativas neles depositadas, sobretudo em um país como o Brasil, onde a questão da educação reveste-se de absoluta importância e onde a legislação confere à formação do docente caráter fundante da política educacional.

Portanto, essas informações são primordiais para o processo educacional brasileiro, pois não há como minimizar a fragmentação do ensino sem conhecer, primeiramente, quem são os profissionais da educação.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo foi realizado inicialmente através de uma breve pesquisa bibliográfica⁴, já descrita na fundamentação teórica, e posteriormente

⁴ Segundo Cervo e Bervian (1983, p. 55) a pesquisa bibliográfica “[...] busca conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado existente sobre um determinado, tema ou problema.” Esse tipo de pesquisa é muito utilizado no meio acadêmico. O pesquisador se serve das pesquisas já existentes para fundamentar seu trabalho, “[...] utiliza-se de dados ou de categorias já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados” (SEVERINO, 2007, p. 122).

por um levantamento de dados do tipo Survey⁵, cujo método “[...] oferece uma oportunidade para revelar as características de instituições e comunidades pelo estudo de indivíduos que representam essas entidades, de uma maneira relativamente sem viés e cientificamente rigorosa” (REA; PARKER, 2000, p. 16-17), a mesma foi realizada tendo como instrumento de coleta de dados a aplicação de questionários, com perguntas objetivas.

Segundo Gil (2008, p. 23), este tipo de estudo “[...] visa a proporcionar um maior conhecimento para o pesquisador acerca do assunto, a fim de que esse possa formular problemas mais precisos ou criar hipóteses que possam ser pesquisadas por estudos posteriores”. Assim, as pesquisas exploratórias visam a proporcionar uma visão geral de um determinado fato, do tipo aproximativo.

Os questionários, compostos de questões objetivas, foram respondidos por todos os 74 professores discentes do Curso de Aperfeiçoamento. Além disso, em relação à utilização dos questionários Minayo (2005, p. 133) avalia que:

Os questionários se configuram como dispositivos, normatizados e padronizados, que captam a presença ou ausência de determinada característica ou atributo no indivíduo, permitindo medir a magnitude com que essa característica ou atributo se distribui naquele grupo. A semelhante ou diferente distribuição desses atributos entre os diversos grupos é avaliada em termos de significância estatística.

Com isto, foi produzido um banco de dados no programa Microsoft Excel para análise e tratamento dessas informações. Foi utilizada a estatística descritiva com emprego da frequência absoluta e percentual para

⁵ Do Inglês: Substantivo, verbo. 1 – levantamento, pesquisa. 2 – pesquisar fazer levantamento de, conforme Dicionário Oxford Escolar para Estudantes Brasileiros de Inglês (2007, p. 686).

análise dos dados, assim como houve o emprego de técnicas de validação, como a análise do Coeficiente de Variação (CV)⁶, para as variáveis com uso da tabela de frequência⁷.

DISCUSSÃO E ANÁLISES DOS RESULTADOS

Os dados produzidos foram organizados em três eixos analíticos: o primeiro eixo caracteriza o perfil da turma de cursistas do Campus Alegrete; o segundo, da turma do Campus Dom Pedrito; já o terceiro faz o comparativo entre as duas turmas e uma análise global acerca do perfil dos cursistas.

Foram definidos “10 indicadores” para o levantamento de dados sobre o perfil: sexo, faixa etária, cor e raça, município de atuação, rede de atuação, estabelecimento de atuação, área de formação, área de atuação, tempo de atuação docente e acessibilidade/internet.

ANÁLISES POR TURMA E COMPARATIVOS POSSÍVEIS

A turma do Campus Alegrete iniciou suas atividades com “38 cursistas” matriculados e a turma do Campus Dom Pedrito com “36”. Ambas são majoritariamente compostas por professoras em atuação em escolas

⁶ O coeficiente de variação (CV) “[...] é uma medida de dispersão empregada para estimar a precisão de experimentos e representa o desvio-padrão expresso como porcentagem da média” (KALIL, 1977, p. 12). Como medida de dispersão, “[...] a principal qualidade do CV é a capacidade de comparar resultados de diferentes trabalhos que envolvem a mesma variável-resposta, permitindo quantificar a precisão das pesquisas” (GARCIA, 1989, p. 34).

⁷ *É uma forma de representação da frequência de cada valor distinto da variável. Juntamente com as frequências, esta poderá incluir frequências relativas, frequências acumuladas e frequências relativas acumuladas.*

do campo. Os dados destes 74 cursistas foram organizados em gráficos para facilitar a leitura das informações.

Quanto ao perfil por sexo, os professores discentes da turma de Alegrete são, em sua grande maioria, do sexo feminino 89,47%, havendo apenas 10,53% do sexo masculino.

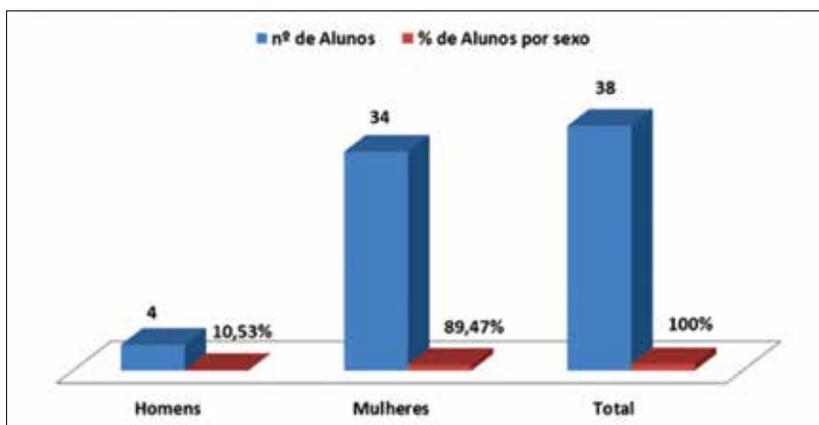


Gráfico 1 – Sexo dos Cursistas/Turma do Campus Alegrete

Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

Na turma do Campus Dom Pedrito, a predominância também é de professores discentes do sexo feminino, representando 86,11% dos cursistas, enquanto o sexo masculino representou apenas 13,89%.

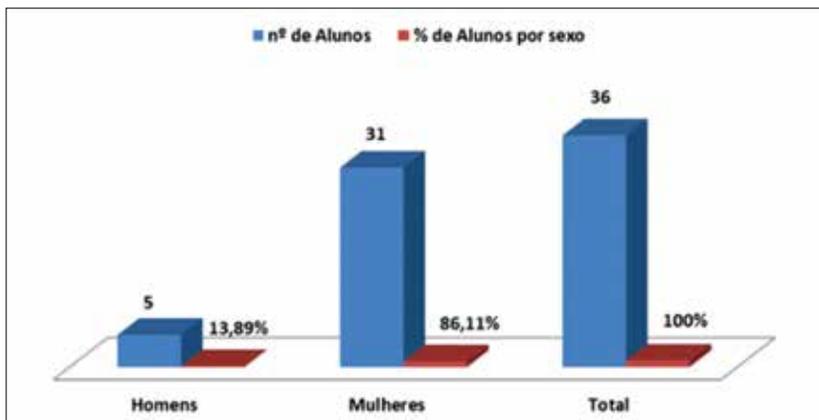


Gráfico 2 – Sexo dos Cursistas (Turma do Campus Dom Pedrito)

Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

Estabelecendo uma média geral das turmas, teremos os seguintes índices: 87,84% de mulheres e 12,16% de homens. Dessa forma, entre as duas turmas da formação continuada, atingimos 65 mulheres e apenas 9 homens, o que demonstra um perfil amplamente feminino.

Pensando por um viés histórico, no princípio da escolarização, a profissão docente era exercida exclusivamente pelos homens, já que para as mulheres eram proibidas as atividades intelectuais. Duraes (2012) afirma que o trabalho docente no Ensino Primário começou a sofrer a evasão dos homens a partir do século XIX, quando as mudanças no mundo do trabalho e nas relações sociais impulsionam a entrada da mulher nessa área, iniciando o processo de feminização da profissão que se consolidou e se mantém até hoje.

Já Mussato e Simões (2016), em estudo similar a este, trabalharam com predominância feminina e apontam um questionamento do qual partilhamos: seria esse um indicador não somente de que há um predomínio do gênero feminino na educação, mas também de que são elas que estão buscando maiores níveis de escolaridade e de Formação Continuada?

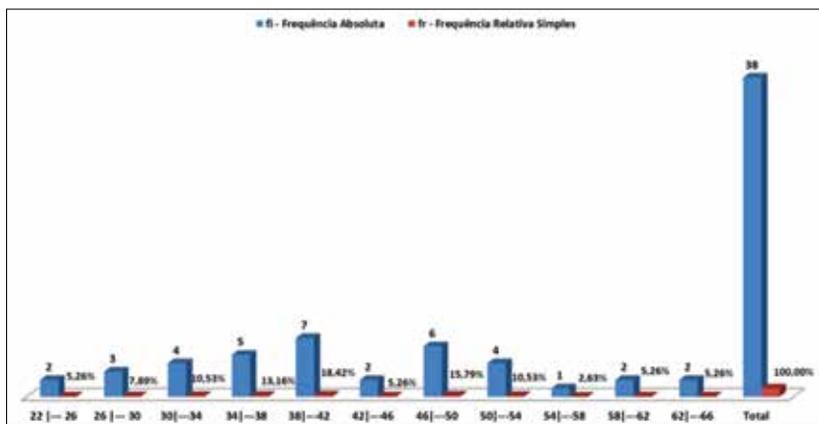


Gráfico 3 – Faixa Etária (Turma do Campus Alegrete)

Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

Quanto ao perfil dos professores discentes por Faixa Etária, utilizou-se a técnica estatística da Tabela de Frequência obtendo-se uma média de 42,32 anos de idade para a turma do Campus Alegrete.

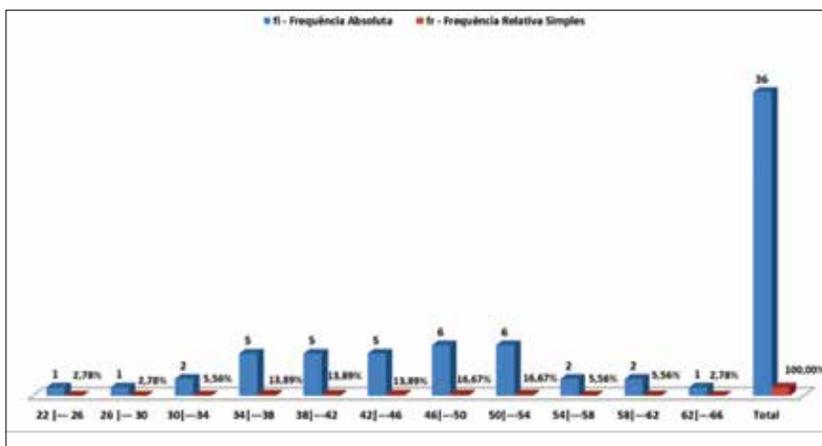


Gráfico 4 – Faixa Etária (Turma do Campus Dom Pedrito)

Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

Quanto ao perfil dos professores discentes por Faixa Etária na turma do Campus Dom Pedrito também se utilizou o mesmo procedimento estatístico, obtendo-se uma média de 44,78 anos de idade para a respectiva clientela pedritense.

Estabelecendo uma média geral das turmas, teremos uma faixa etária média de 43,51 anos, ao proceder um comparativo entre as turmas, podemos destacar que a turma do Campus Alegrete caracteriza-se por ser mais jovem, apresentando na média 2,46 anos de idade a menos que a turma do Campus Dom Pedrito; entretanto, por meios de cálculos estatísticos, valendo-se do coeficiente de variação, obteve-se um CV de 25,07% para Alegrete e 20,39% para Dom Pedrito, o que demonstra que a turma do campus pedritense é mais homogênea que a alegretense; mas, ambas apresentam uma Alta Dispersão dos Dados, conforme o quadro abaixo:

Quadro 1 – Classificação do Coeficiente de Variação (CV)

Faixa	Coeficiente de Variação	Dispersão dos Dados
Menor ou Igual a 10%	Baixo	Baixa dispersão dos Dados
Entre 10% e 20%	Médio	Média Dispersão dos Dados
Entre 20% e 30%	Alto	Alta Dispersão dos Dados
Maior do que 30%	Muito Alto	Dispersão dos Dados Muito Alta

Fonte: Adaptado de Garcia (1989).

Para a definição do perfil de cor ou raça⁸ dos professores discentes, o questionário previa uma autodeclaração de livre preenchimento, com base na divisão utilizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁹ que prevê cinco categorias (branco, preto, pardo, amarelo, indígena), para a definição deste quesito para dados estatísticos.

⁸ O termo foi utilizado exclusivamente baseando-se na terminologia adotada pelo IBGE, desde 1991, e atualizada em 2010, sem levar em consideração questões conceituais.

⁹ É um Instituto Público da Administração Federal Brasileira criado em 1934 e instalado em 1936 com o nome de Instituto Nacional de Estatística; seu fundador e grande incentivador foi o estatístico Mário Augusto Teixeira de Freitas. O nome atual data de 1938.

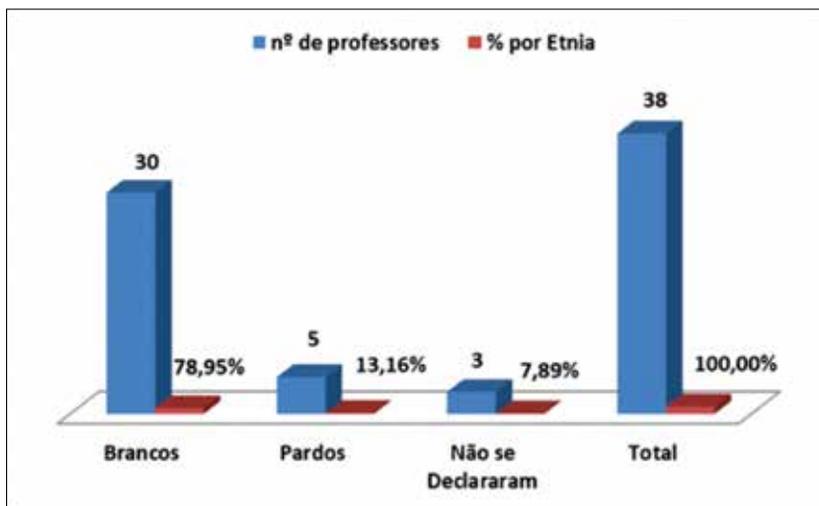


Gráfico 5 – Autodeclaração de Cor ou Raça (Turma Alegrete)

Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

Segundo a pesquisa, os alunos autodeclararam-se no Campus Alegrete: brancos 78,95%, pardos 13,16%, e não se declararam 7,89%. Emerge aqui um questionamento acerca da inexistência de professores auto-declarados pretos na turma do Campus Alegrete. Seria este um indicador local de cor ou raça dos professores atuantes nas escolas do campo? Que relações este indicador estabelece com a cultura local? Para responder esta questão, seria necessário um levantamento de dados sobre outros fatores que trouxessem um olhar mais abrangente sobre este quesito dos professores nas escolas do campo da região.

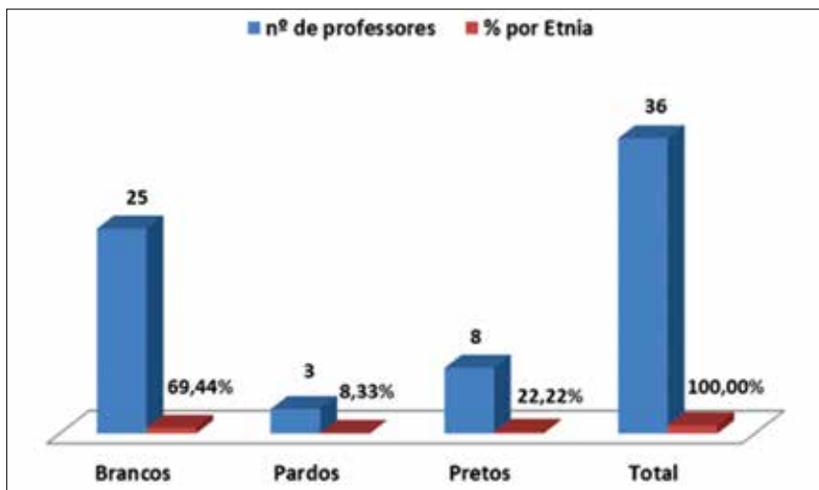


Gráfico 6 – Autodeclaração de Cor ou Raça (Turma Dom Pedrito)

Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

Quanto ao perfil dos professores discentes de Dom Pedrito, obteve-se a seguinte composição: brancos 69,44%, pretos 22,22% e pardos 8,33% (os percentuais foram arredondados, para duas casas decimais, por serem constituídos por dízimas periódicas). Em comparação com a turma de Alegrete, podemos estabelecer algumas diferenças acentuadas: os autodeclarados pretos representam mais de 22% do total de cursistas; percentual de pardos também é superior; e todos os matriculados preencheram a autodeclaração. É possível caracterizar a turma do Campus Dom Pedrito como sendo mais diversa. Além disso, podemos inferir que estas diferenças estejam vinculadas às características de cada região. Entretanto, também cabe o questionamento, sobre a composição de cor ou raça dos quadros de magistério das escolas do campo para que possamos estabelecer comparativos mais coerentes, lembrando que o questionário de autodeclaração é a visão pela ótica do entrevistado.

Estabelecendo uma média geral das turmas, teremos os seguintes índices considerando os 74 cursistas: brancos 74,32%, pretos 10,81%, par-

dos 10,81% e não se declararam 4,06%. Dessa forma, atingimos entre as duas turmas da formação continuada o seguinte perfil autodeclarado: 55 brancos, 8 pardos e 8 pretos, além de 3 que não se declararam.

Destaca-se, portanto, uma maioria branca de cursistas. A partir destes dados, podemos refletir sobre a prevalência da população branca em trabalhos intelectuais em detrimento da população negra, evidenciando a estrutura de desigualdades que se perpetua em nossa sociedade.

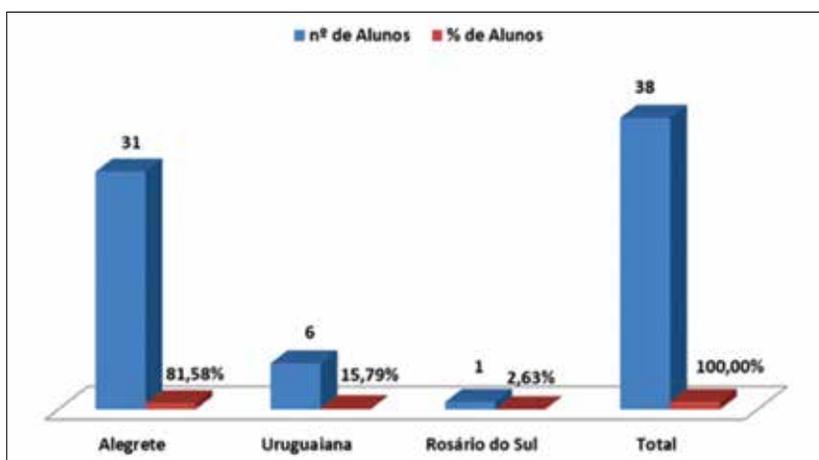


Gráfico 7 – Município de Atuação Docente (Turma Alegrete)

Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

Quanto ao município de atuação dos professores discentes da turma de Alegrete, temos a seguinte composição: Alegrete 81,58%, Uruguaiana 15,79% e 2,63% em Rosário do Sul. Alegrete é um município com extensa área rural, conta com uma rede pública com várias escolas do campo; dessa forma, o preenchimento das vagas deu-se por maioria de professores

locais, também corroborado pela oferta do respectivo curso ser no próprio município.

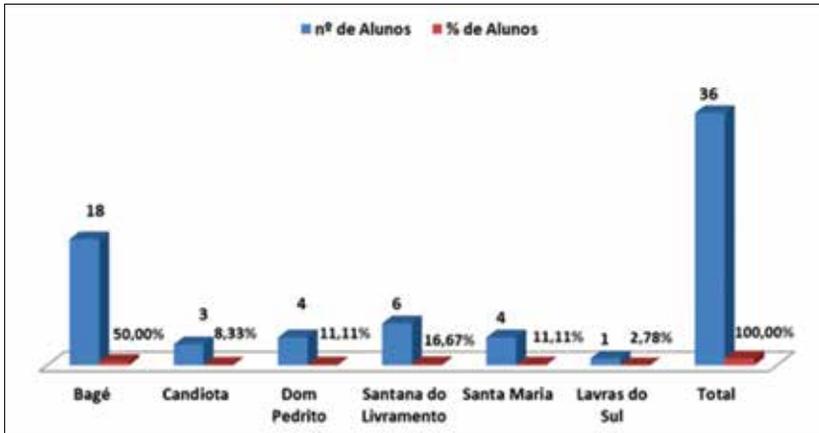


Gráfico 8 – Município de Atuação Docente (Turma Dom Pedrito)

Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

A turma do Campus Dom Pedrito atinge maior abrangência de municípios e foi composta por: 50% dos cursistas de Bagé; 16,67%, de Santana do Livramento; 11,11%, de Dom Pedrito; 11,11%, de Santa Maria; 8,33%, de Candiota; 2,78% de Lavras do Sul. Diferentemente do Campus Alegrete, no qual apenas 11,11% dos professores eram de escolas locais, sendo aproximadamente 90% dos cursistas eram de cidades próximas a Dom Pedrito e precisavam de deslocamentos intermunicipais. Destacamos aqui uma expressiva participação de professores de Bagé. Outra informação pertinente nesta análise é que o Campus da UNIPAMPA em Dom Pedrito, oferta a Licenciatura em Educação do Campo e, dessa forma, as escolas locais acessam com maior facilidade as ações de formação continuada em Educação do Campo promovidas a partir do referido curso.

O Aperfeiçoamento em Educação do Campo: Refazendo Caminhos na região do Pampa atendeu de forma geral cursistas de 9 municípios

nos dois campi da UNIPAMPA. Os municípios com o maior número de matrículas foram: Alegrete com 41,89%, seguido por Bagé 24,33% e Santana do Livramento com 8,11%, ficando 25,77% divididos entre os outros 6 já citados nesta pesquisa.

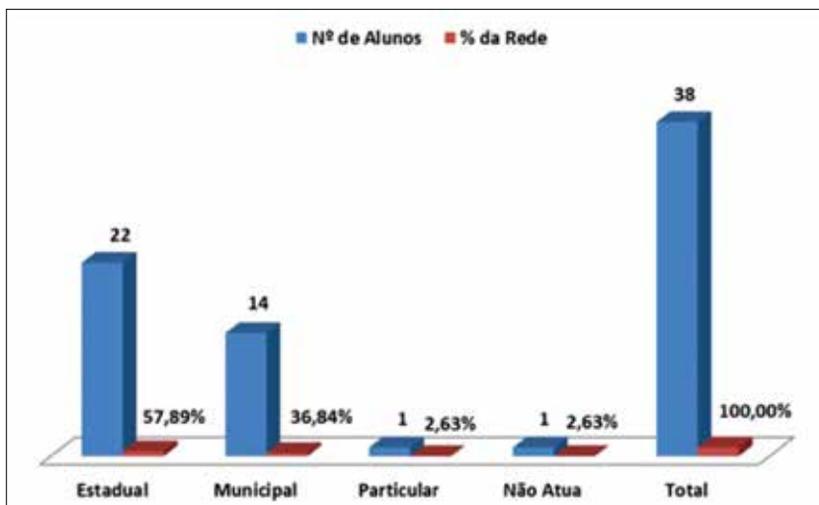


Gráfico 9 – Rede de Atuação (Turma Alegrete)

Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

Quanto ao perfil dos professores discentes por rede de atuação, os seguintes resultados foram obtidos: Estadual 57,89%, Municipal 36,84%, Particular 2,63%, e não atua 2,63%. É interessante apontar que a rede Municipal de Alegrete conta com maior número de escolas do campo do que a rede Estadual; entretanto, a maior participação de cursistas foi desta última. Tal fato pode ser explicado pela participação de vários cursistas de uma mesma escola estadual.

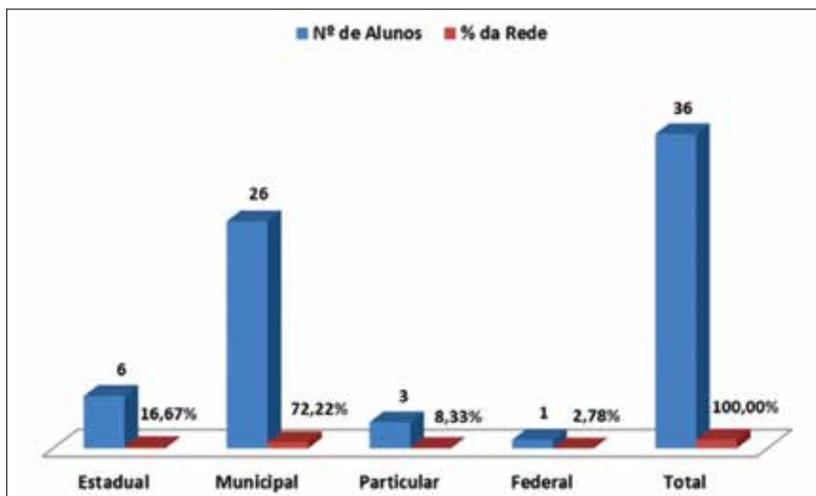


Gráfico 10 – Rede de Atuação (Turma Dom Pedrito)

Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

Quanto ao perfil dos professores discentes do Campus Dom Pedrito por rede de atuação, os seguintes resultados foram obtidos: Estadual 16,67%, Municipal 72,22%, Particular 8,33% e Federal 2,78%. Nesta análise, o cenário inverte-se em relação à Turma de Alegrete, temos a predominância de cursistas da rede Municipal, maior índice de cursistas da rede Particular e índice na rede Federal. Como os cursistas da turma de Dom Pedrito são de 6 municípios diferentes, torna-se mais complexo discutir a demanda por redes de ensino.

Estabelecendo-se uma média geral das turmas, teremos a seguinte composição do perfil por rede de atuação: Municipal 54,05%, Estadual 37,84%, Particular 5,40%, Federal 1,35%, e não atua 1,35%. Este dado final aponta a rede municipal como predominante, corroborando os indicativos de oferta da Educação do Campo no estado que ficam na maior parte a cargo dos municípios.

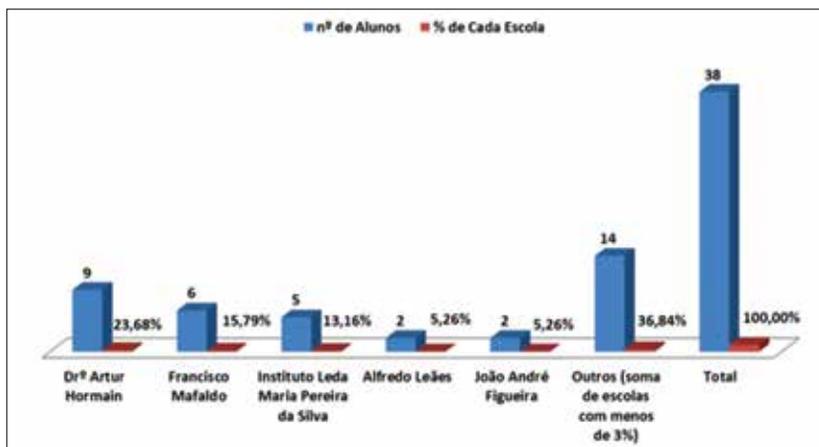


Gráfico 11 – Estabelecimento de Atuação Docente (Turma Alegrete)

Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

Os professores discentes da Turma de Alegrete eram vinculados a 10 escolas (do campo e urbana), sendo elas: Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Artur Hormain com 23,68 %. Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisco Mafaldo, 15,79%; Instituto Estadual Leda Maria Pereira da Silva, 13,16%; Escola Municipal de Ensino Fundamental Alfredo Leães, 5,26%; Escola Municipal de Ensino Fundamental João André Figueira, 5,26%; e outros 36,84% (soma das escolas com menos de 3%, e profissionais que não atuam).

Fazendo uma análise do grande número de escolas do campo de Alegrete, podemos observar uma participação modesta das respectivas instituições. Apesar de grande divulgação, não conseguimos acessar a almejada representatividade mínima por escola. E este dado nos ajudará a repensar as formas de avaliação e seleção de cursistas visando a atingir maior número de escolas em ações futuras.

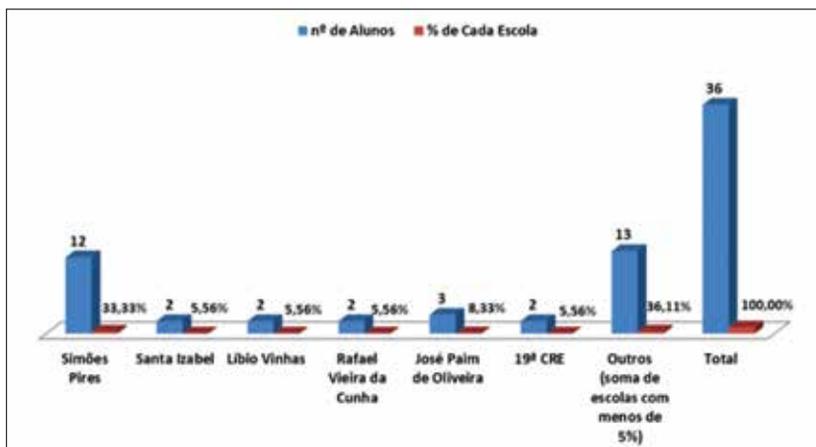


Gráfico 12 – Estabelecimento de Atuação Docente (Turma Dom Pedrito)

Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

Na turma de Dom Pedrito, foram atendidos professores de 12 escolas (do campo e urbana), os resultados por estabelecimento foram organizados da seguinte maneira: Escola Municipal Rural de Ensino Fundamental Simões Pires com 33,33%; Escola Municipal de Ensino Fundamental José Paim de Oliveira com 8,33%; Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Izabel, Escola Municipal Rural Ensino Fundamental Líbio Vinhas, Escola Municipal de Ensino Fundamental Doutor Rafael Vieira da Cunha e 19ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), com 5,56% cada, e 36,11% (soma de escolas com menos de 5%).

Em uma análise geral, o curso atendeu um total de 15 escolas do campo entre os diferentes municípios citados e 7 outros estabelecimentos, totalizando-se 22 estabelecimentos (campo e urbano). Durante a realização do curso, percebeu-se maior envolvimento dos professores das escolas que estavam em grupos. Podemos destacar que a Escola Simões Pires, da rede Municipal de Bagé, foi a de maior representatividade na turma do Campus Dom Pedrito, com 12 cursistas. E um dos facilitadores para a participação foi o transporte disponibilizado pela secretaria muni-

cipal de educação para o deslocamento dos cursistas. A Escola Estadual de Educação Básica Dr. Artur Hormain foi a de maior representatividade na turma de Alegrete, com 9 cursistas. Cabe pontuar o esforço da direção desta escola na divulgação do curso entre os professores e, até mesmo, em adaptações em seu calendário letivo para viabilizar a participação dos professores matriculados.

Em ambas as escolas citadas, podemos perceber a importância da articulação e do apoio da gestão no âmbito da escola ou da mantenedora para a maior participação dos professores em ações de formação continuada. As difíceis realidades que enfrentam muitos profissionais que atuam em escolas do campo, em virtude das longas distâncias e o excesso de trabalho acabam constituindo-se como elementos dificultadores para que esses profissionais se qualifiquem. Dessa forma, a ação da gestão, muitas vezes, se torna preponderante para garantir o acesso destes em ações de formação continuada que, na maioria das vezes, são ofertadas fora da comunidade escolar e em horários não letivos.

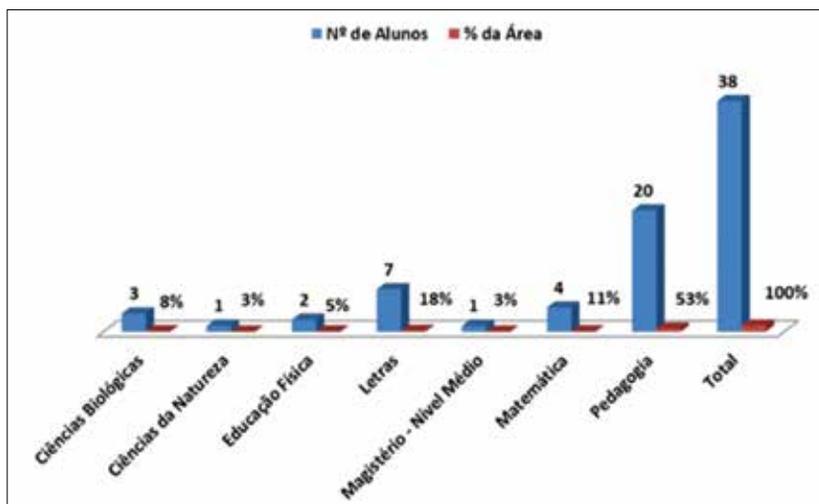


Gráfico 13 – Área de Formação (Turma Alegrete)

Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

Quanto à área de formação dos professores discentes da Turma Alegrete, pode-se perceber que a maioria deles é formada em Pedagogia 53%; os demais 47% estão distribuídos nas seguintes licenciaturas: Letras (18%), Matemática (11%), Biologia (8%), Educação Física (5%) e Ciências da Natureza (3%), além de formação em Magistério Nível Médio (3%).

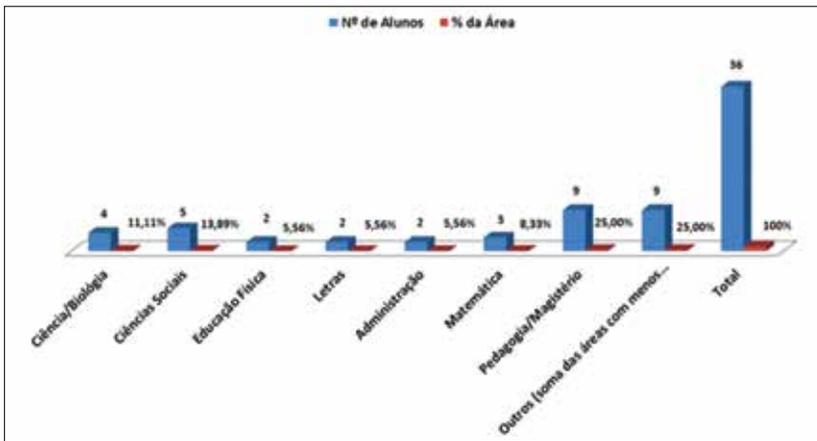


Gráfico 14 – Área de Formação (Turma Dom Pedrito)

Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

Quanto à área de formação dos professores discentes na Turma Dom Pedrito, repete-se a predominância da Pedagogia, porém, em menor escala, representando 25% dos cursistas, seguida por Ciências Sociais (13,89%), Ciências/Biologia (11,11%), Matemática (8,33%), Educação Física, Letras e Administração (5,56% cada uma), e outros 25% cuja soma de áreas possuía menos de 5%. A Turma Dom Pedrito destaca-se também pela diversidade nas áreas de formação, apresentando maior número de áreas em comparação com a de Alegrete. No Gráfico 14, também aparece a área Pedagogia/Magistério, diferentemente da turma alegretense, porque as turmas estão separadas. Na Turma Alegrete, havia profissionais com formação exclusiva de ensino médio.

Em uma análise geral das turmas, destaca-se a predominância da formação em Pedagogia: 39,18 % dos cursistas, subindo para 40,54% se adicionarmos os professores com formação em Magistério Nível Médio neste cálculo. Este dado pode indicar que os professores desta área não apenas representam a maioria dos profissionais em atuação nas escolas do campo, uma vez que as estas atendem em maior número estudantes do Ensino Fundamental mas também que são os que mais procuram por formações, já que a Pedagogia, enquanto área de conhecimento, dedica-se a discutir o fenômeno educativo e esta premissa permeia de forma mais intensa a formação inicial deste professor.

O que pode indicar a baixa participação de outras áreas do conhecimento escolar como Geografia, História e Matemática nesta formação continuada? Uma tentativa de responder a esta questão pode estar associada à ideia, ainda presente no imaginário escolar, de que as discussões de ordem pedagógica são de responsabilidade do pedagogo, do gestor ou, ainda, daqueles que trabalham com a Educação Infantil e as Séries Iniciais.

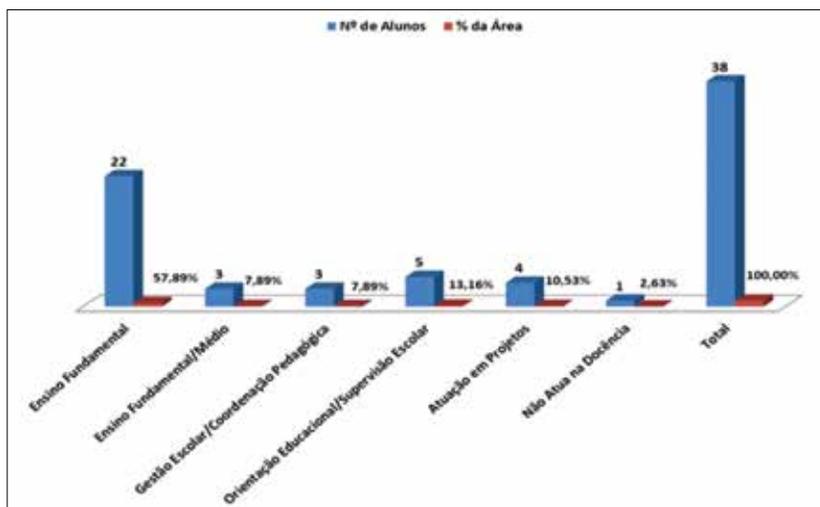


Gráfico 15 – Área de Atuação (Turma Alegrete)

Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

Quanto à área de atuação pode-se perceber que a maioria dos professores atua no Ensino Fundamental (57,99%), seguido por Orientação Educacional/Supervisão Escolar (13,16%), Projetos (10,53%), Ensino Fundamental/Médio – professores que atuam nas duas modalidades, como interprete de LIBRAS, por exemplo – (7,89%), Gestão Escolar/Coordenação Pedagógica (7,89%) e apenas (2,63%) não atua na docência.

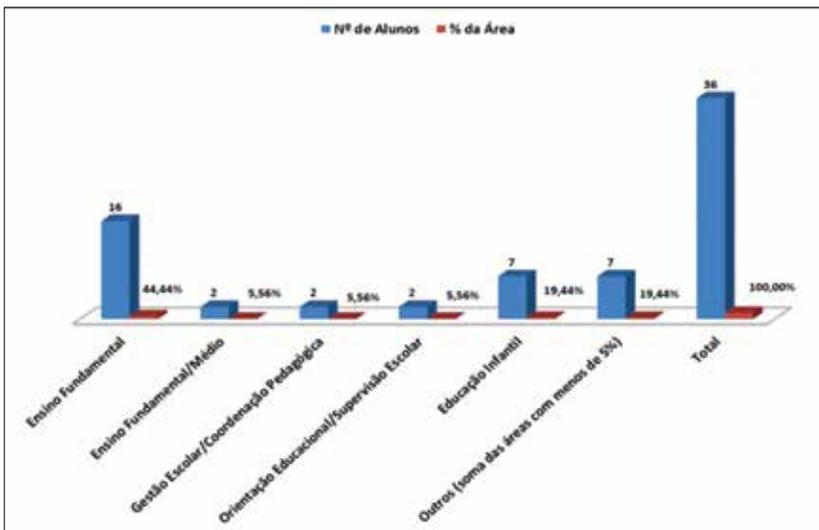


Gráfico 16 – Área de Atuação (Turma Dom Pedrito)

Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

Quanto à área de atuação percebe-se que a maioria dos professores atua no Ensino Fundamental (44,44%); em seguida com: Educação Infantil (19,44%), Ensino Fundamental/Médio (assim como a turma de Alegrete), Gestão Escolar/Coordenação Pedagógica e Orientação Educacional/Supervisão Escolar (com 5,56% cada) e havendo 19,44% como soma de outras áreas com menos de 5%; neste caso, merendeiras e secretárias.

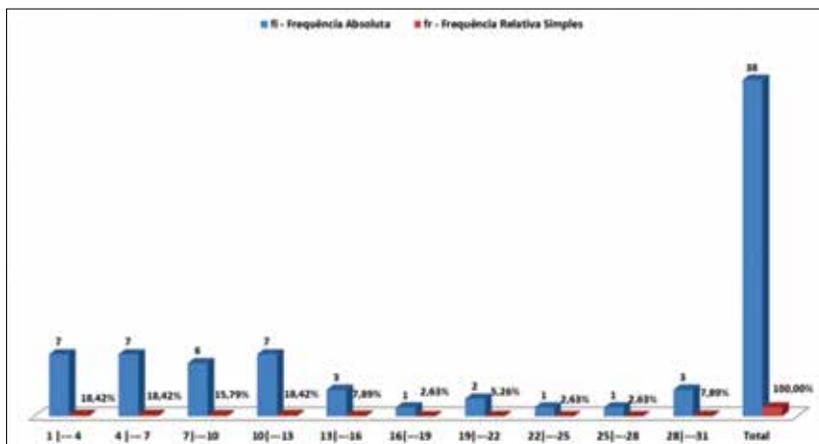


Gráfico 17 – Tempo de Atuação Docente (Turma Alegrete)

Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

Quanto ao tempo de atuação, também se utilizou a técnica estatística da Tabela de Frequência, obtendo-se uma média de 11,26 anos de atuação para a respectiva clientela. Nesta turma, os dados indicam que os professores com menor tempo de atuação no magistério procuraram em maior número a formação continuada.

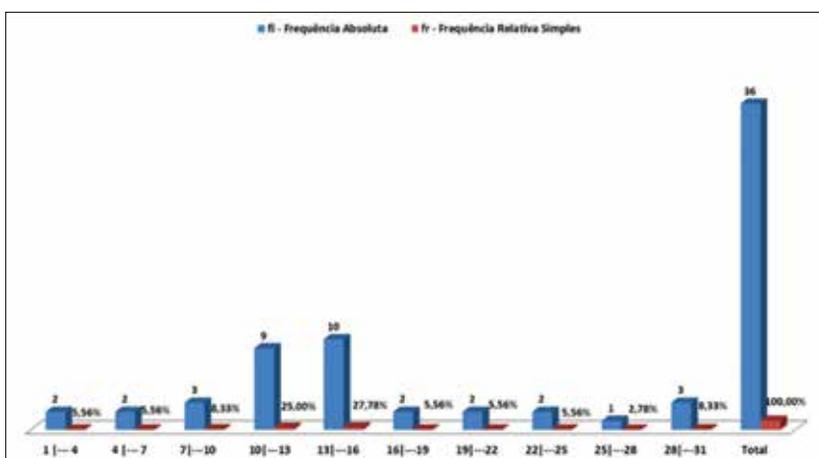


Gráfico 18 – Tempo de Atuação Docente (Turma Dom Pedrito)

Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

Quanto ao tempo de atuação docente, assim como no Campus Alegrete, foi utilizada a técnica estatística da Tabela de Frequência, obtendo-se uma média de 14,67 anos de atuação para a respectiva clientela. Nesta turma, os dados indicam que os professores com tempo médio entre 10 e 16 anos de atuação foram os que mais procuraram a formação.

Estabelecendo uma análise geral das turmas, teremos uma média de 12,92 anos de tempo de atuação. Assim, em um comparativo entre as turmas, podemos destacar que a turma do Campus Alegrete caracteriza-se por um coletivo de docentes com menor tempo de atuação no magistério do que a turma de Dom Pedrito, o que já apontava o indicador: faixa etária, utilizando o coeficiente de variação, assim como na questão da faixa etária obteve-se um CV de 71,10% para Alegrete e de 40,64% para Dom Pedrito, o que demonstra que a turma pedritense também é mais homogênea que a alegretense; mas, neste caso, os dados da média apresentam uma Dispersão dos Dados “Muito Alta”, sendo pouco representativa, evidenciando turmas extremamente heterogêneas, possuindo elementos iniciantes e experientes no quesito tempo de atuação docente.

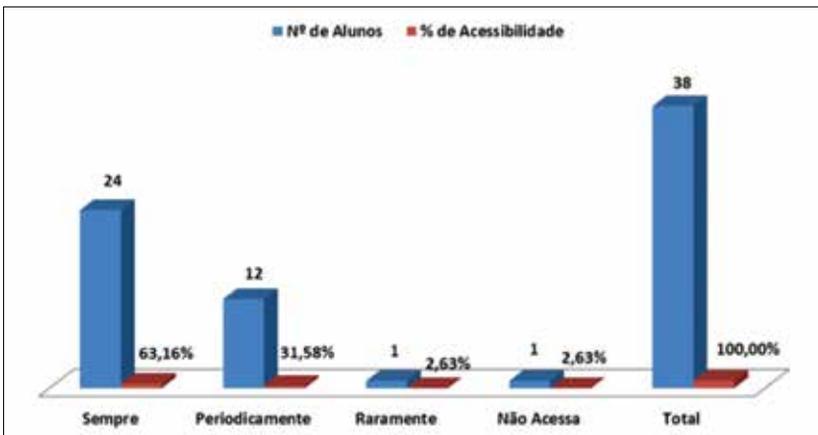


Gráfico 19 – Acessibilidade à internet (Turma Alegrete)

Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

Quanto à acessibilidade à internet, foram estes os resultados: sempre com 63,16%; periodicamente, 31,58%; raramente, 2,63%; não acessa, 2,63%. Este dado revela uma questão interessante a ser problematizada: ao longo do curso, muitos cursistas desta turma encontraram dificuldades ao utilizarem o ambiente virtual de aprendizagem Moodle; logo, uma das hipóteses levantadas seria o acesso à internet e ao computador. Entretanto, percebemos que a maioria dos professores possuía acesso às ferramentas necessárias. Ficam os questionamentos: A qualidade da acessibilidade foi significativa para o aprendizado? Ou a qualidade da acessibilidade é mais significativa no uso de redes sociais?

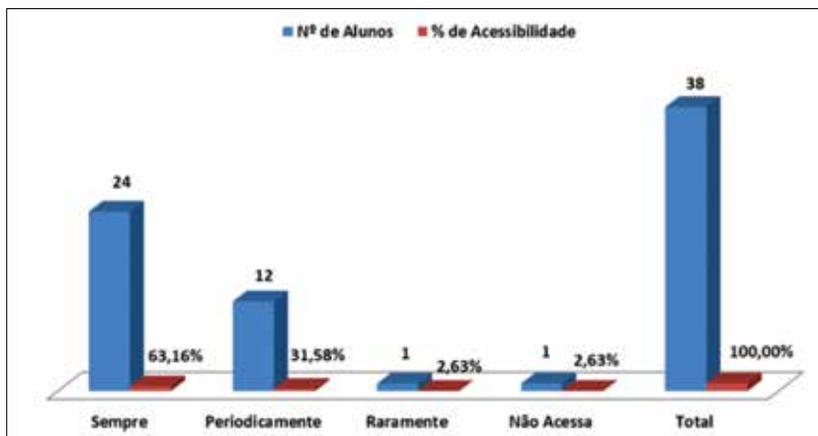


Gráfico 20 – Acessibilidade à internet (Turma Dom Pedrito)

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Quanto ao perfil dos professores discentes por acessibilidade à internet, os resultados na turma de Dom Pedrito são: sempre com 63,89%; periodicamente, 13,89%; raramente, 19,44%; não acessa, 2,78%.

Estabelecendo uma análise global das turmas, teremos uma média de: sempre com 63,51%; periodicamente, 22,97%; raramente, 10,81%; não acessa, 2,71%. Em um comparativo entre as turmas, podemos desta-

car que a turma do Campus Alegrete caracteriza-se por um coletivo de docentes com maior acesso à internet; entretanto, a turma de Dom Pedrito demonstrou uma maior facilidade em trabalhar no Moodle.

A partir da análise dos 10 indicadores extraídos do Survey realizado com os 74 cursistas, foi possível delinear um perfil composto de uma maioria de mulheres, brancas, pedagogas, trabalhando na Rede Municipal de Ensino, no Ensino Fundamental e com acesso à internet.

Quanto às especificidades do coletivo de cursistas e das turmas em particular, podemos destacar uma multiplicidade de particularidades, especialmente na turma de Dom Pedrito pela diversidade em muitos dos indicadores analisados. O grupo contemplou profissionais de diversas áreas de formação inicial, atuantes em vários níveis educacionais e administrativos.

No que se refere às variáveis, tempo de atuação docente e faixa etária dos participantes, se avaliarmos as tabelas de frequência estratificadas nos gráficos e nos resultados, podemos observar que temos professores jovens e experientes, tanto em sua prática docente quanto em sua faixa etária.

Por fim, resta mencionar que esse Curso teve uma significativa abrangência na região de atuação da UNIPAMPA, cobrindo 9 municípios e 22 escolas e/ou instituições.

BREVES CONSIDERAÇÕES

Nossas considerações iniciam apropriando-se das palavras da professora Suzana Cavalheiro de Jesus e do professor José Guilherme Franco Gonzaga, proferidas em debates pedagógicos durante Tempo Comunidade¹⁰ do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo: Refazen-

¹⁰ Momento Pedagógico que há interação envolvendo os discentes e docentes do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo: Refazendo Caminhos na Região do Pampa em um processo educativo que articula a experiência acadêmica com a experiência de

do Caminhos na Região do Pampa, os quais nos apresentam a Educação Campesina como um segmento que surge no contexto das reivindicações dos movimentos sociais por políticas públicas para escolas do campo.

Segundo a professora Suzana e o professor Guilherme, esta modalidade tem sua materialidade nos movimentos sociais campestinos, ligados às questões agrárias, que inserem a luta por educação do campo num debate de um novo projeto de campo; e, como muito se falava e se questionava em sala de aula, durante a formação: qual a Educação Campesina que queremos? Uma escola no campo ou do campo?

Pode-se, então, perceber que o Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo: Refazendo Caminhos na Região do Pampa reflete a preocupação da Universidade Federal do Pampa e da própria Educação Brasileira com a formação continuada dos profissionais da Educação Básica Campesina.

Nesse sentido, o presente estudo se faz relevante, pois, existe na literatura inúmeras obras sobre políticas campestinas; mas, pouco se fala ou se sabe sobre o perfil dos profissionais da Educação do Campo, fator que pode comprometer a proposição de ações de formação continuada.

A educação não é e nunca será homogênea; pelo contrário, possui inúmeros exemplos de diversidade, sobre vários aspectos, sejam eles: econômicos, sociais, religiosos ou culturais, dentre outros. Com isso, a promoção de formações como esta é fundamental para discutir estratégias de superação das dificuldades enfrentadas pelos professores – principalmente, a relação teoria e prática –, em virtude do tema Educação do Campo praticamente ser inexistente nos currículos da formação acadêmica inicial.

A oferta deste curso de aperfeiçoamento buscou, por meio de seus recursos e profissionais multi-campus, desenvolver uma atitude investigativa e propositiva para os professores campestinos frente aos complexos problemas enfrentados em suas práticas pedagógicas; assim, a

trabalho e vida no seio da comunidade onde atuam os discentes do respectivo aperfeiçoamento.

UNIPAMPA desenvolveu um importante papel na integração com as Escolas da Educação Básica do Campo na região, uma vez que se colocou como agente colaborador e investiu no estudo de teorias e no contato com pesquisas atualizadas sobre o tema.

Para a execução de trabalhos futuros, sugere-se refletir sobre as dificuldades vivenciadas pelos alunos do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo: Refazendo Caminhos na Região do Pampa, no ambiente virtual Moodle, visto que alguns evadiram da respectiva formação; para evitar isso, por exemplo, uma oficina básica de Moodle poderia ser realizada antes do respectivo aperfeiçoamento.

Em virtude do déficit histórico no acesso às políticas de formação aos profissionais do Campo, o presente estudo conclui que é necessária a manutenção das políticas de formação continuada e a constante análise do perfil dos professores da Educação Campesina, pois estas informações subsidiarão outras formas de avaliação no âmbito da gestão educacional brasileira para a Educação do Campo, ajustando-se constantemente às necessidades embasadas no perfil desses profissionais.

Afinal, como vimos durante esta jornada, a Educação do Campo deve ser compreendida como um espaço de democratização da sociedade brasileira e de inclusão social, e que projeta seus sujeitos como sujeitos de história e de direitos – não somente os seus alunos mas também seus professores.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, M. F. S. Educação do Campo e a Formação de Professores: Construção de uma Política Educacional para o Campo Brasileiro. **Ciência & Trópico**, v. 34, Recife, 2010.

ANDRADE, E. R. *et al.* **O Perfil dos Professores Brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam. São Paulo: Moderna, 2004. (Pesquisa Nacional Unesco).

ARROYO, M.; CALDART, R.; MOLINA, M. (org.). **Por Uma Educação do Campo**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 30 out. 2018.

BRASIL. **Estudo Profissiográfico e Mapeamento de Competências: Perfil dos Cargos das Instituições Estaduais de Segurança Pública**. Secretaria Nacional de Segurança Pública. Brasília. 2012.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia Científica**: para uso dos estudantes universitários. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

Dicionário Oxford Escolar: para Estudantes Brasileiros de Inglês. Oxford University Press, 2007.

DURAES, S. J. A. Sobre algumas relações entre qualificação, trabalho docente e gênero. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 271-288, mar. 2012.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R. CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “por uma Educação Básica do Campo” texto Preparatório. *In*: ARROYO, M. CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma Educação do Campo**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

FREITAS, H. C. L. de. Novas Políticas de Formação: da Concepção Negada à Concepção Consentida. *In*: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Trajetórias e Perspectivas da Formação de Educadores**. São Paulo: UNESP, 2004.

GARCIA, C.H. **Tabelas para Classificação do Coeficiente de Variação**. Piracicaba: IPEF, 1989. (Circular técnica).

GEHRKE, M. Organização do Trabalho Pedagógico da Escola do Campo. In MIRANDA, S. G.; SCHWENDLER; S. F. (org.). **Educação do Campo em Movimento: Teoria e Prática Cotidiana**. Curitiba: UFPR, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KALIL, E. B. **Princípios de Técnica Experimental com Animais**. Piracicaba: ESALQ/USP, 1977.

MINAYO, M. C. S. **Avaliação por Triangulação de Métodos: Abordagem de Programas Sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

MUSSATO, M. D. S.; R. M. R. SIMÕES. O Perfil dos Cursistas de uma Ação de Formação Continuada. **Revista Triângulo**, v. 9, n. 1, p. 293-311, jul./dez. 2016.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná: Educação do Campo**. Curitiba/PR, 2006.

REA, L. M.; PARKER, R. A. **Metodologia de Pesquisa: do Planejamento à Execução**. São Paulo: Pioneira, 2000.

RODRIGUES, H. C. C.; BONFIM, H. C. C. **A Educação do Campo e seus Aspectos Legais**. 2017. XIII EDUCERE. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25287_12546.pdf. Acesso em: 12 dez. 2018.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Projeto Pedagógico do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo**. 2017. Apostila.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E
ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

EXPERIÊNCIAS DO
TEMPO COMUNIDADE EM
DIFERENTES ESPAÇOS
FORMATIVOS

Ângela Marcia Soares¹

Ao pensarmos uma Educação como direito de todos (de fato), faz-se necessário primeiramente diminuir (ou eliminar) as distâncias entre a o Aprender e a Vida, entre a Escola e as Vivências. Porém, somente teremos este resultado quando nós, educadores, passarmos a valorizar o processo e não somente o resultado. Nessa perspectiva, a Arte foi uma grande aliada; afinal, ela proporciona lindas construções, espaços de múltiplos saberes e debates sobre a vida, o belo, a atual conjuntura, os direitos, as hegemonias, o Eu e o Nós.

¹ Licenciada em Educação do Campo – Ciências da Natureza, pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Tutora voluntária do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo: refazendo caminhos na região da pampa. E-mail: angelamarcia.soares@gmail.com

Como exemplo da fala exposta, cito algumas experiências que marcaram o Tempo Comunidade dos cursos de aperfeiçoamento e de licenciatura em educação do campo, vivido em escolas do campo e em outros espaços de produção e trocas do conhecimento.



Figura 1 – espigas de milho – Oficina do quadro de semente da UNIPAMPA, Campus Dom Pedrito.

Fonte: acervo pessoal da autora

Em um desses momentos onde a proposta de construir a cartografia do território foi apresentada a turmas dos anos finais do Ensino Fundamental. A cartografia estimula a refletir sobre o território, suas produções, suas vidas, seus saberes, sua gente. Logo, pensar a cartografia na Educação do Campo é muito mais do que pensar o território como espaço geográfico onde linhas desenham os limites. A Arte da cartografia nos permite olhar além das linhas.

Durante esta construção refletimos (educadores e alunos) sobre estradas, transporte escolar, água, agronegócio e monoculturas, soberania

alimentar, agricultura familiar, a mulher do campo, o papel da escola no território. Os alunos e as alunas entenderam a proposta e, no coletivo, começaram a descobrir fatos em comum entre eles, por exemplo: as produções com derivados do leite, locais de lazer nos finais de semana (rios), descarte de resíduos, histórias e lendas sobre determinados locais. Enfim foram se descobrindo como parte do território. Uma das falas marcantes desse momento foi o diálogo entre uma das professoras e uma menina:

PROFESSORA: – *Sua mãe trabalha?*

MENINA: – *Não, minha mãe não trabalha. Ela fica em casa.*

PROFESSORA: – *O que ela faz em casa?*

MENINA: – *Ela levanta as 5 horas da manhã e tira leite, põe no resfriador e aguarda o caminhão para a coleta. Enquanto isso, ela trata os animais, lava roupa, cuida da horta, cozinha e ainda faz cucas para vender.*



Figura 2 – estudantes de uma escola do campo de Santana do Livramento, tutora e docente da UNIPAMPA, durante realização da oficina de mapas sociais, do Tempo Comunidade do Curso de Aperfeiçoamento.

Fonte: acervo pessoal da autora

Através dessa fala, percebemos o quanto ainda devemos lutar pelos direitos principalmente da mulher do campo, o quanto os “afazeres de casa” ainda são invisíveis e desvalorizados. Este assunto foi discutido no momento e foi uma bela reflexão que foi trabalhada durante os dias seguintes através de temáticas como violência doméstica, feminicídio, machismo e feminismo.

A cartografia é a Arte de se conhecer a partir do lugar onde se vive, preservando as crenças, a cultura, os saberes, as gentes, tomando emprestada uma fala de P. Freire, de Pedagogia da Esperança, momentos como esse “... *Me aguçaram a sensibilidade à boniteza com que sempre falam de si, até de suas dores, e do mundo. Boniteza e segurança também*” (2009, p. 95), isso é viver o tempo comunidade na Educação do Campo.



Figura 3 – Quadro produzido durante o Salão de Ensino, Pesquisa e Extensão da Unipampa (2017)

Fonte: Acervo pessoal da autora.

A Arte tem acompanhado a Educação do Campo desde sempre, através de suas místicas que revigoram a luta pela terra, e fazem ensaios de uma realidade construída por mãos calejadas que não desistem de seus sonhos e direitos. A Arte campesina tem cheiro de suor, da terra molhada, do verde do eucalipto, da lã, do esterco; ela tem cheiro de campo, tem cheiro de vida. Vida que começa com sementes, sejam elas sementes de empatia, de esperança ou crioulas que são sabiamente escolhidas e preservadas pelos seus guardiões. De posse dessas sementes (empatia, esperanças e crioulas), foi trilhado um lindo caminho pela Arte do quadro de sementes.



Figura 4 – Quadro Saberes – UNIPAMPA, Campus Dom Pedrito

Fonte: Acervo pessoal da autora.

A técnica do quadro de sementes é originária da região de Tepoztlán, no México, onde uma comunidade indígena constrói/renova anualmente um portal de 32 metros feito em sua totalidade com semente crioula e essa técnica foi trazida ao Brasil, em 2012, pela Professora Maritânia Andretta Risso com o nome de “Germinando arte”. O objetivo das oficinas

sobre essa técnica é levar às pessoas este conhecimento referente a essas sementes que estava se perdendo, principalmente no Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e também construir um banco de sementes crioulas itinerante, que atualmente conta com uma variedade de 180 tipos de sementes, segundo relato da Professora Maritânia.

Esta Arte tem uma vertente na Arte muralista mexicana que possui uma característica marcante, desempenhando um papel social muito forte já que se aproveita da exposição pública para manifestar-se criticamente. Nos cantos do MDF é construída uma flor circular, a qual é a assinatura social destes povos indígenas de Tepoztlán em respeito aos detentores deste saber artístico.

Durante este trilhar pela Arte do quadro de sementes, foram realizadas algumas oficinas em diferentes espaços formativos, por exemplo: na própria Universidade, UNIPAMPA Campus Dom Pedrito e Campus de Santana do Livramento, onde os quadros estão expostos na entrada e foram construídos em momentos coletivos de trocas, reflexões e muita descontração e criatividade, o que apenas a Arte é capaz de proporcionar. Também foram realizadas oficinas em eventos como o Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão (SIEPE) realizado pela UNIPAMPA em Santana do Livramento; e em Estágios obrigatórios do Curso de Educação do Campo – Licenciatura, bem como construídos diálogos entre Arte e Ciências da Natureza. Entre outros tantos encontros da Arte do quadro de sementes, um em especial ficou gravado na memória pelo seu simbolismo, pela sua trajetória e principalmente pelo intenso aprendizado: o Encontro dos Sem Terrinha, ocasião em que, durante as construções com sementes, as crianças mais ensinaram do que aprenderam.

Assim, a Arte e a Educação do Campo caminham de mãos dadas com a esperança, com as gentes, com as vidas, possibilitando uma educação que valoriza o processo, que permite criar, fomentar, resistir, compreender, perceber e emancipar.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

RISSE, M. A. **A estética das sementes e a recuperação das sementes crioulas nas áreas da Reforma Agrária no Brasil e no México**. Dissertação de Mestrado (209 f.). Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe (TerritoriAL). São Paulo: Unesp, 2017.



ESPERANÇAR

A FORÇA DO CAMPO

Cristiano Cabreira²

A sociedade precisa aprender
Que ser professor não é tudo igual,
Alguns se dedicam ao urbanismo
Outros à vida do campo, ao rural.
Todos possuem garra,
Cada qual ao natural.
Mas o campo precisa rapidamente
De professores que possuam ideal,
Pois aquela escola isolada
Numa várzea, cerro ou coxilha
Precisa de pessoas que trabalhem
Para desatar as manilhas.
E cada um faz sua parte:
Estuda, varre, limpa, cozinha, faz a lida...
Assim é uma escola do campo
Todos, juntos, fazem parte da acolhida.
Eis que surgem pessoas pensantes,
Que notam o camponês terminando
E dedicam-se a ajudar os professores,
Para não deixarem o campo.
Porque é desse campo o sustento
De qualquer nação que se preze,
E precisamos de “Jecas Tatus” inteligentes
Que a força do campo se ergue...
São Guilhermes, Daniels, Maritzas, Merlis, Annes, Algacires e Denises
Que fazem estudos incessantes
São Suzanas, Maris, Marez, Lucis, Andreias, Carlos e Vinícius
Que pesquisam assuntos relevantes.
São desses educadores que precisamos
Para que “as minorias” apareçam com alarde
Todos se baseiam em estudos, pesquisas e referências...
De doutores da terra, como: Miguel Arroyo e Roseli Caldart.

² Docente de Matemática da EMEF Dr. Rafael Vieira da Cunha, escola do campo do município de Santana do Livramento/RS. E-mail: cabreirapereira2@gmail.com

E nós, colegas professores,
Que aos sábados nos reunimos com amor,
Estudamos e citamos nossos anseios
Para que o campo tenha valor.
Que não sejamos passivos
De uma luta só de momento,
Pois somos trabalhadores e profissionais engajados
Numa Escola do Campo de comprometimento!
E o comprometimento vem de berço
E não pode ser volúvel.
Roseli Nunes, mulher, índia, colona, visionária,
Em Anoni, viu uma luz no fim do túnel
Mesmo assassinada por latifundiários.
Sua coragem teve um grande renome,
Seu brado recorre em todo o Brasil:
“Prefiro morrer lutando, do que morrer de fome”.
E a luta na escola do campo
É diária como se fosse o nosso lar.
Paulo Freire diz que é no diálogo
Que se dá a educação popular.
E os políticos desse país a valorizariam...
Somente se um dia fossem eles os docentes
Pois “não há saberes mais ou saberes menos;
Há saberes diferentes”.
Se para muitos somos o problema
De uma grande situação,
Devemos mostrar o contrário:
Que a Escola do Campo produz uma nação.
Somos negros, índios e brancos bravos
Com os mesmos direitos na Constituição.
Lamentavelmente, nesse berço esplêndido Brasil
A prioridade ainda não é Educação.