



Universidade Federal do Tocantins - UFT
Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD
Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos
Comunitários – PROEX
Campus Universitário de Tocantinópolis
Coordenação do Curso de Educação do Campo

Anais do I Congresso Internacional de Educação do Campo da Universidade Federal do Tocantins

Educação do Campo: Descolonização dos Saberes

Anderson Fabrício Andrade Brasil
Cícero da Silva
Gustavo Cunha de Araújo
José Jarbas Pinheiro Ruas Júnior
Maciel Cover
(Coord.)

ISBN
978-85-5659-011-4

Tocantinópolis, 2017

Realização:



Apoio:



Entidades parceiras:





**Universidade Federal do Tocantins - UFT
Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD
Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários – PROEX
Campus Universitário de Tocantinópolis
Coordenação do Curso de Educação do Campo**

Anais do I Congresso Internacional de Educação do Campo da Universidade Federal do Tocantins

Temática:

Educação do Campo: Descolonização dos Saberes

Coordenação Geral

**Anderson Fabrício Andrade Brasil
Cícero da Silva
Gustavo Cunha de Araújo
José Jarbas Pinheiro Ruas Junior
Maciel Cover**

16 a 19 de Agosto de 2016

**Tocantinópolis-TO
2017**

www.uft.edu.br

<http://ww2.uft.edu.br/marcadores/eventos/ciedoc>

Campus Universitário de Tocantinópolis
Curso de Educação do Campo
Av. Nossa senhora de Fátima, 1588 - Centro
CEP: 77.900-000

É proibida a reprodução total ou parcial desta obra, de qualquer forma ou meio, sem a devida citação.

Esta obra é baseada em artigos enviados pelos(as) autores(as) e apresentados no I Congresso Internacional de Educação do Campo da Universidade Federal do Tocantins, realizado entre 16 e 19 de agosto de 2016. É importante ressaltar que os textos aqui apresentados seguiram as normas, diretrizes e linguagem científica para serem publicados, segundo critérios da comissão científica. Os direitos e responsabilidades sobre os artigos e suas opiniões são inteiramente dos(as) autores(as) que os enviaram para publicação neste e-book, e não da Comissão Organizadora e da Comissão Científica.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins - SISBIB

F981a Fundação Universidade Federal do Tocantins.
Anais do I Congresso Internacional de Educação do Campo da Universidade Federal do Tocantins – Educação do Campo: descolonização de saberes, 16 a 19 de agosto de 2016 / Coordenação Geral: Anderson Fabrício Andrade Brasil, Cícero da Silva, Gustavo Cunha de Araújo, José Jarbas Pinheiro Ruas Junior, Maciel Cover.– Tocantinópolis, TO, 2017.
355 p.il.

ISBN: 978-85-5659-011-4

1. Educação do Campo. 2. Formação docente. 3. Artes. 4. Música. 5. Práticas pedagógicas. I. Título.

CDD 371.13

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada à fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.



Anais do I Congresso Internacional de Educação do Campo da Universidade Federal do Tocantins

Temática:

Educação do Campo: Descolonização dos Saberes

16 a 19 de Agosto de 2016

congressoeducampo@uft.edu.br

Telefone: (63) 3471-6020

Vice-Reitor no Exercício da Reitoria
Luís Eduardo Bovolato

Chefe de Gabinete
Emerson Subtil Denicoli

Pró-reitor de Administração e Finanças
Jaasiel Nascimento Lima

Pró-reitor de Assuntos Estudantis e
Comunitários
Kherlley Caxias Batista Barbosa

Pró-reitor de Avaliação e Planejamento
Eduardo Andrea Lemus Erasmo

Pró-reitora de Graduação:
Vânia Maria de Araújo Passos

Pró-reitor de Extensão Cultura e Assuntos
Comunitários
Maria Santana Ferreira dos Santos

Pró-reitor de Pesquisa e Pós-Graduação
Raphael Sanzio Pimenta

Pró-reitora de Gestão e Desenvolvimento de
Pessoas
Érica Lissandra Bertolossi Dantas

Prefeito Universitário:
João Batista Martins Teixeira

Diretor do Câmpus de Araguaina
José Manoel Sanches da Cruz Ribeiro

Diretor do Câmpus de Arraias
Antonivaldo de Jesus

Diretor do Câmpus de Gurupi
Gil Rodrigues dos Santos

Diretor do Câmpus de Miracema
André Luiz Augusto da Silva

Diretora do Câmpus de Palmas
Ana Lúcia de Medeiros

Diretor do Câmpus de Porto Nacional
George França dos Santos

Diretora do Câmpus de Tocantinópolis
Francisca Rodrigues Lopes

Coordenador do Curso de Educação do Campo
de Tocantinópolis
Maciel Cover

Coordenação Geral

Anderson Fabrício Andrade Brasil
Cícero da Silva
Gustavo Cunha de Araújo
José Jarbas Pinheiro Ruas Junior
Maciel Cover

Comitê Técnico-Científico

Alessandro Rodrigues Pimenta
Aline Campos
Ana Roseli Paes dos Santos
Anderson Fabrício Andrade Brasil
Cássia Ferreira Miranda
Cícero da Silva
Gustavo Cunha de Araújo
Helena Quirino Porto Aires
Jordi Gonzalez García (Espanha)
José Jarbas Pinheiro Ruas Junior
Lídice Mesa Gómez (Cuba)
Maciel Cover
Mara Pereira da Silva
Marcus Facchin Bonilla
Maria Cristina Alencar
Mário Borges Netto
Sidinei Esteves de Oliveira de Jesus
Sílvia Adriane Tavares de Moura
Waldir Pereira da Silva
Wilson Rogério dos Santos

Comissão Organizadora

Anderson Fabrício Andrade Brasil
Cássia Ferreira Miranda
Gustavo Cunha de Araújo
José Jarbas Pinheiro Ruas Junior
Kaé Stoll Colvero
Leon de Paula
Maciel Cover
Marcus Facchin Bonilla
Rosa Ana Gubert
Saulo Eglain
Sidinei Esteves de Oliveira de Jesus
Ubiratan Francisco de Oliveira

Monitoria

Abner Andrade de Oliveira Lima
Antônia Pereira Dias
Antônio Pereira da Silva
Carlos Araújo Melo
Claudiane Ribeiro conceição de Aquino
Daniele Silva da Silva
Edimila Matos da Silva
Elisângela Pereira da Silva

Givoene Matos da Silva
Jéssica Alves Menezes
Juliene Araújo Oliveira Sousa
Luciana Alves da Silva Moraes
Malena Menezes Vilanova Gomes
Maria Félix Martins dos Santos
Maycom Cleber Araújo Sousa
Moisés Sousa Almeida
Nagilla Feitosa Amorim
Nelma Lopes de Souza
Rayane Bandeira Santos
Sirlene Matos da Silva
Tharla de Freitas Pereira
Victor Vinicius Ramos de Sousa
Wattson Terra Lopes de Oliveira

Revisão

Cícero da Silva
Gustavo Cunha de Araújo

Projeto gráfico

Gustavo Cunha de Araújo

Tocantinópolis, 2017.

**ANAIS DO I CONGRESSO INTERNACIONAL DE
EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS**

Palmas, 16 a 19 de agosto de 2016

SUMÁRIO

Eixo Temático I: Práticas Pedagógicas na Educação do Campo

O ensino de Arte no contexto da Educação de Jovens e Adultos: reflexões a partir das vivências no curso Técnico em Controle Ambiental do Centro Educacional Irmã Regina Velanes Régis - Núcleo Rural Rodeador, Brazlândia

DF..... 1
Júlia Brito Fagundes

Prática pedagógica artística no Curso Técnico em Agroecologia Integrado ao Ensino Médio dos Povos Indígenas do Sudeste

Paraense..... 11
Mara Pereira da Silva

Entre a universidade e a escola: um encontro do teatro com a escola do campo..... 20

Renata Patrícia da Silva
Layane Pereira Pavão

A Pedagogia da Alternância na Escola Família Agrícola Zé de Deus em Colinas do Tocantins..... 32

Deodete Maria das Neves Schmitt
Anna Maria Lunardi Padilha

Um olhar sobre a implantação da Pedagogia da Alternância na Escola Família Agrícola do Bico do Papagaio Padre Josimo no Estado do

Tocantins..... 48
Iara Rodrigues Silva

Helena Quirino Porto Aires

Escola do campo multisseriada: Espaço de aprendizagem compartilhada..... 63

Tânia Maria Mares Figueirêdo
Elizete Oliveira de Andrade

Integrando saberes: língua portuguesa, língua espanhola e conhecimentos agropecuários e agroindustriais no

IFPE..... 73
André Luís Gonçalves Pereira

Formação Profissional de Professores do Campo e Saberes

Docentes..... 84
Bruna Cardoso Cruz

Programa “Escola da Terra”: organização e funcionamento na unidade escolar

JK..... 92
Rosielson Soares de Sousa
Francisco Edvigés Albuquerque

Educação Infantil do Campo: reflexões acerca da materialização de um direito..... 105

Clerislene da Rocha Morais Nogueira

Tatiane da Costa Barros
Ana Corina Spada

Cultura, identidade e diversidade no contexto da escola do campo no Tocantins: relatos pibidianos.....116

Jaqueline Mendes Costa
Roger Trindade Pereira
Glinys Maria dos Santos Homrich

Eixo Temático II: Artes e Música na Educação do Campo

Arte e Experiência de vida: um olhar sobre um artista autodidata na cidade de Santa Terezinha do Tocantins-

TO.....125

Juliane Araújo Oliveira Sousa
Gustavo Cunha de Araújo

A música e a formação de professores em Educação do Campo: uma proposta dialógica.....135

Marcus Facchin Bonilla

O circuito cultural “O de casa!” na formação de professores: intercâmbio de saberes, memórias e culturas entre os cursos de licenciatura em Educação do Campo e

Teatro.....146

Bárbara Tavares dos Santos

Uma experiência de ensino de música através da cultura local da Escola Municipal de Tempo Integral Luis Nunes.....162

Adriana dos Reis Martins
Rubenildo Ferreira Araújo
Raquel Castilho Souza

Práticas musicais no contexto das escolas do campo.....172

Josione Pereira da Silveira

O Teatro no Campo: processos relacionados à realidade do aluno.....184

Marina Augusta Kamei Melo

Eixo Temático III: Políticas Públicas e Movimentos Sociais no Contexto Agrário

Reflexões sobre a formação no movimento dos trabalhadores rurais sem terra (MST)- TO.....193

Rejane C. Medeiros de Almeida

Legislação da Educação: Perspectivas de professores do campo.....205

Daniele Silva da Silva
Helena Quirino Porto Aires

As políticas públicas de educação do campo na cidade de Goiás.....	214
<i>Camomila Cordeiro</i>	
<i>Regina Sueli De Sousa</i>	

Sustentabilidade na Escola Municipal Osvaldo Reis na cidade de Axixá-TO: despertando a consciência ambiental.....	223
<i>Daniele Silva da Silva</i>	
<i>Irany Ferreira Lima</i>	
<i>Sidinei Esteves de Oliveira de Jesus</i>	

Educação ambiental na educação infantil: a base da consciência ecológica.....	234
<i>Maria Félix Martins dos Santos</i>	
<i>Júlia Martins da Luz</i>	
<i>Francivaldo Fernandes Barbosa</i>	
<i>Sidinei Esteves de Oliveira de Jesus</i>	

Eixo Temático IV: Memória e Histórias de Vida no Campo

Vozes dos babaçuais: memória e trabalho em Tocantinópolis -TO.....	248
<i>Gracilene dos Santos</i>	
<i>Jéssica Adriana dos Santos Silva</i>	
<i>Cássia Ferreira Miranda</i>	

Cartas - as histórias e lutas d@s estudantes do 2º segmento da EJA do CED PAD-DF pelo direito à educação, contadas em cartas e regadas com chá de erva cidreira do nosso quintal.....	257
<i>Rayssa Aguiar Borges</i>	

Educação do campo: sujeitos, contextos, sentidos.....	267
<i>Francisco de Assis Neto</i>	

Oralidade e Educação: Experiências na formação de professores para o campo no município de Arraias-TO.....	282
<i>Ionielle Santos Paula de Souza</i>	
<i>George Leonardo Seabra Coelho</i>	

Eixo Temático V: Interculturalidade e Educação do Campo

A evasão de alunos dos cursos de formação de professores de educação do campo: O caso da Universidade Federal do Tocantins, Campus de Tocantinópolis.....	293
<i>Wattson Terra Lopes de Oliveira</i>	
<i>Maycom Cleber Araújo Sousa</i>	

Um breve debate sobre os avanços e desafios nas práticas educativas, da política pública em educação do campo em escolas no assentamento de reforma agrária água branca Nova Olinda-TO.....	301
<i>Luciana Nunes da Silva</i>	
<i>Iara Rodrigues da Silva</i>	

Intolerância religiosa no contexto universitário: uma análise a partir da perspectiva de alunos do curso de Educação do Campo da Universidade Federal do Tocantins, campus de Tocantinópolis..... 311

Maycom Cleber Araújo Sousa

Kaé Stoll Colvero

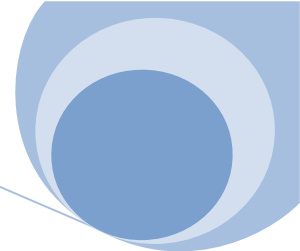
Práticas culturais na Escola Municipal Emanuel, na Comunidade Quilombola de Cocalinho-TO..... 320

Rosana Souza Pereira

Kaé Stoll Colvero

Um cardume de conhecimentos nas práticas de pesca artesanal: Alguém vai pescar?.....328

Cíntia Melo Silva



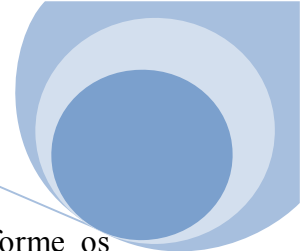
APRESENTAÇÃO

É com imensa satisfação que o curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Artes e Música da Universidade Federal do Tocantins, campus de Tocantinópolis, apresenta à comunidade o E-book de alguns dos principais trabalhos apresentados durante o **I Congresso Internacional de Educação do Campo da Universidade Federal do Tocantins**, ocorrido entre 16 e 19 de agosto de 2016, em Palmas, Tocantins. Esse evento teve como tema: **Educação do Campo: descolonização dos saberes**, cujo intuito é ressaltar a proposta de fortalecimento da Educação do Campo como importante área de conhecimento e de pesquisa, a partir da socialização de experiências e saberes entre pesquisadores de diferentes regiões do Brasil, além de países como Cuba, Espanha e Moçambique.

Os trabalhos aqui apresentados são frutos de pesquisas teóricas e empíricas, que abrangem diferentes perspectivas epistemológicas a respeito da Educação do Campo, a saber: Artes, Práticas Pedagógicas, Memórias e Histórias de Vida, Questões Agrárias, Políticas Públicas, Formação de Professores, Interculturalidade e Movimentos Sociais. Assim, o evento teve como principais objetivos:

- a) Socializar experiências e informações sobre a pesquisa em Educação do Campo e outros ramos das Ciências Humanas e das Linguagens e Códigos que envolvam universidades públicas e privadas;
- b) Compartilhar informações a respeito de metodologias de pesquisa na área de Educação do Campo;
- c) Aprofundar os debates sobre as áreas de pesquisa e a produção de conhecimento em Educação do Campo;
- d) Discutir o desenvolvimento dos estudos relacionados à Educação do Campo na área acadêmica e a ampliação de sua inserção nas universidades;
- e) Traçar uma análise do quadro das pesquisas que envolvam Educação do Campo e as áreas de conhecimento, bem como possíveis perspectivas;
- f) Divulgar a produção dos trabalhos apresentados nos Anais do Congresso, que serão disponibilizados por meio digital no sítio eletrônico da UFT e em E-book.

Como a Educação do Campo é uma área ampla e que congrega pesquisas caracterizadas por diferentes temáticas e perspectivas epistemológicas, os trabalhos



apresentados nesse congresso e publicados neste E-book estão organizados conforme os seguintes eixos temáticos:

I – Práticas pedagógicas na Educação do Campo – Este eixo temático traz 13 (treze) trabalhos e contempla pesquisas que versam sobre a organização do trabalho escolar nas escolas do campo; sua didática; gestão; currículo; política de acesso à permanência; projeto político pedagógico; contempla ainda reflexões sobre licenciaturas em Educação do Campo; experiências pedagógicas formais e não formais; processos de avaliação em Educação do Campo; formação de professores; experiências de Pedagogia da Alternância na educação básica e superior.

II – Artes e Música na Educação do Campo – Este eixo temático contempla pesquisas em andamento ou concluídas que versam sobre práticas artísticas do campo e com o campo nas áreas das artes visuais, cênicas e musicais vinculadas a cultura popular, sendo 06 (seis) trabalhos.

III – Políticas Públicas e Movimentos Sociais no contexto agrário – Este eixo temático traz 05 (cinco) trabalhos e contempla pesquisas em andamento ou concluídas que englobam questões agrárias e educação ambiental na Educação do Campo.

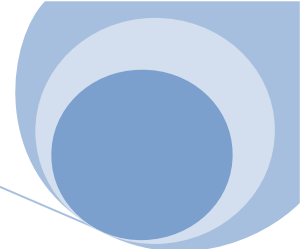
IV - Memória e Histórias de vida no campo – Este eixo temático aglutina pesquisas que versem sobre memórias camponesas e relatos da vida no campo, abarcando memórias pessoais e coletivas, tais como: trajetórias de vida, experiências educacionais, vivências artísticas, entre outras que possuem como metodologia a história oral, sendo 04 (quatro) trabalhos vinculados a esse eixo.

V – Interculturalidade e Educação do Campo – Este eixo temático traz 05 (cinco) trabalhos e engloba pesquisas em andamento ou concluídas, teóricas e/ou empíricas, que versam sobre tensões, conflitos e lutas de diferentes grupos socioculturais, como indígenas, quilombolas e movimentos sociais pela igualdade de acesso à educação pública, reconhecimento político, cultural e afirmação das diferenças – étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras.

Portanto, para a equipe do curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Artes e Música da UFT e demais instituições parceiras na organização do I CIEDOC, a publicação destes Anais representa o compromisso em estimular o ensino, a pesquisa e a extensão além de favorecer a divulgação do conhecimento.

Tocantinópolis, junho de 2017.

Os Coordenadores.



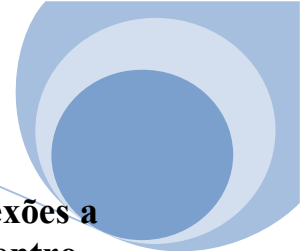
I Congresso Internacional de Educação do Campo da Universidade Federal do Tocantins

16 a 19 de agosto de 2016, UFT – Campus de Palmas, Brasil

P R O G R A M A Ç Ã O

	16 de agosto, (terça-feira)	17 de agosto, (quarta-feira)	18 de agosto, (quinta-feira)		19 de agosto, (sexta-feira)
8h – 12h	Credenciamento no evento (8h-12h)	Oficinas (8h-12h)	“Os Fuzis da Senhora Carrar” (9h)	I Fórum: Educação do Campo em Arraias e Tocantinópolis (8h-12h)	Comunicação de pesquisa (8h-12h)
			Palestra: “Experiência das escolas do campo em Palmas” (Prof. Queli/SME). (10h30)		
12h – 14h	Almoço Animação/Mística	Almoço Animação/Mística	Almoço Animação/Mística		Almoço Animação/Mística
14h – 17h	Cerimônia de Abertura (15h)	Palestra: “O sistema educativo cubano” Lídice Mesa Gómez (Universidade de Artemisa, Cuba) (14h)	Mesa de debates: “Território, Interculturalidade e Educação do Campo” Ana Claudia Matos (Quilombola-Mombuca); Maria de Fátima Batista Barros (Quilombola-São Vicente); Genival (Quilombola-Cocalinho); Julio Kamer Ribeiro Apinajé; Davi Wamimen Chavito; Edmar Xavito Apinajé (Indígenas); (14h-15h30)		Palestra: “Artes/Política na Educação do campo” Fátima Costa de Lima (Universidade do Estado de Santa Catarina) (14h-15h30)
	Lançamento da Revista Brasileira de Educação do Campo (15h30)		Palestra: “A questão agrária em Moçambique” Ernesto Jorge Macaringue (Universidade Eduardo Mondlane – Maputo-Moçambique) (16h-17h30)		
	Palestra: “Análise de Conjuntura” (Alexandre Conceição – MST) (16h)	Palestra: “Descolonizar a educação: alguns possíveis caminhos a partir da interculturalidade crítica” Edileia de Carvalho Souza (PUC/RJ e Ong Novamérica) (15h30-17h)		Mesa-redonda: “Desafios da Educação do campo” UFT SEDUC-TO EFAs-TO MST-TO (16h-17h30)	
17h – 17h40	Coffe-break	Coffe-break	Coffe-break		Coffe-break
19h30 - 21h	Mesa de abertura (19h) Palestra: “Desafios contemporâneos da Pedagogia da Alterância” Jordi González García (UCC - Catalunha) (19h30)	Apresentações Artísticas (20h)	Apresentações Artísticas (20h)		Cerimônia de Encerramento: Plenária e Mística
	Apresentação Teatral (Comunidade Mombuca) (21h)				

Eixo Temático I: Práticas Pedagógicas na Educação do Campo



O ensino de Arte no contexto da Educação de Jovens e Adultos: reflexões a partir das vivências no curso Técnico em Controle Ambiental do Centro Educacional Irmã Regina Velanes Régis - Núcleo Rural Rodeador, Brazlândia-DF

The teaching of Art in the context of the Youth and Adults Education: reflections from the experiences in the Technical Course in Environmental Control of the Irmã Regina Velanes Régis school - Núcleo Rural Rodeador, Brazlândia-DF

Júlia Brito Fagundes¹
SEDF/PROF-ARTES-UNB
jufagundess@gmail.com

Resumo: O presente artigo é uma reflexão acerca do ensino de Arte no contexto da Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos (EJA) a partir da minha experiência como professora da disciplina Arte do Curso Técnico em Controle Ambiental do Centro Educacional CED Irmã Maria Regina Velanes Régis, escola situada no Núcleo Rural Rodeador, na CRE de Brazlândia e pioneira nessa modalidade de ensino no Distrito Federal. O principal objetivo deste trabalho é investigar possibilidades de integração entre o ensino de Arte e o mundo do trabalho, numa perspectiva de formação do técnico-cidadão. A presente reflexão está fundamentada em documentos que orientam a Educação Profissional, tais como o Currículo em Movimento da SEDF e o Plano de Curso, aprovado pelo Conselho Escolar. Além disso, a poética do Teatro do Oprimido de Augusto Boal (1975) e a noção de recepção teatral e educação cidadã (RIBEIRO, 2011) são importantes aportes teóricos que orientam as práticas de ensino de Arte investigadas. Por fim, encontro na construção do tempo-espaço escolar numa perspectiva dialógica uma possibilidade de desenvolvimento de práticas pedagógicas relevantes no contexto da Educação Profissional integrada à EJA.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Educação Profissional. Arte-educação. Educação cidadã. Teatro do Oprimido.

Abstract: This paper is a reflection on the art education in the context of integrated professional education to youth and adult education (EJA) from my experience as a teacher of Art discipline of the technical course in environmental Control at “CED Irmã Maria Regina Regis Velanes”, school located in Rodeador countryside, in Brazlândia-DF. This school is pioneer of that teaching mode in the Federal District. The main objective of this text is to investigate possibilities of integration between Art education and the world of work, with the perspective of forming a technician citizen. This reflection is based in documents that guide the Professional Education, such as the SEDF Curriculum and the Course plan, approved by the School Board. In addition, the poetics of the Theatre of the Oppressed of Augusto Boal (1975) and the notion of theatrical reception and citizenship education (RIBEIRO, 2011) are important theoretical guiding to the Art education practices investigated. It finally addresses in the construction of school time-space in the dialogical perspective a possibility of developing relevant educational practices in the context of youth and adult education integrated to professional education.

Keywords: Youth and adult education. Professional education. Art education. Citizenship education. Theatre of the Oppressed.

¹ Professora de Arte no segundo e terceiro segmento da EJA, além do curso Técnico em controle Ambiental integrado à EJA no CED Irmã Regina, Núcleo Rural Rodeador - DF. Especialista em Diversidade e Cidadania com ênfase na EJA pela FE-UnB. Mestranda no PROF-Artes pela UnB.



“Que sociedade queremos? Aquela que prima pela emancipação ou aquela que esconde a exclusão por trás de um discurso mercadológico de inclusão e igualdade social?” (LIMA; NETA, 2015, p. 12). Compartilho da inquietação que impulsiona a investigação das pesquisadoras Aline Lima e Olívia Neta acerca do papel da disciplina História no contexto do Curso Técnico de nível Médio Integrado de Turismo do Instituto Federal do Rio Grande do Norte.

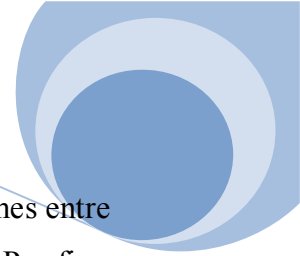
Os conhecimentos pertencentes à área técnica são apenas uma das partes importantes na formação de um profissional técnico, pois representam uma base para que esse profissional se insira no mundo do trabalho de forma mais digna. Contudo, na perspectiva da formação integral, busca-se ainda formar para a cidadania crítica, para que esse trabalhador seja efetivamente capaz de ler o mundo, se posicionar frente a situações problema, entender seu lugar de fala, seu lugar social e as relações de poder que envolvem a sua profissão. Para que isso ocorra sem a perda nem dos saberes científicos, nem dos saberes práticos, mais uma vez, busco como referência a investigação de Lima e Neta:

É preciso que se tenha um currículo que integre não só os conhecimentos disciplinares, mas também extinga a fragmentação do saber teórico versus a prática. Isso somente é possível quando se concebe o trabalho não apenas pelo viés mercadológico, mas em seu sentido ontológico e histórico (2015, p. 13).

Desse modo, o conceito de Educação Profissional que orienta as reflexões tecidas nesse texto é oriundo de uma educação que permita a inserção do trabalho como princípio educativo em suas dimensões ontológicas, históricas e sociais:

Como contraponto educativo e pedagógico à educação do capital, nas escolas com participação do MST há experiências do ensino técnico integrado ao ensino médio, articulado à luta pela Reforma Agrária, em que orientações curriculares comuns merecem destaque: a defesa da forma integrada para o ensino técnico de nível médio; o trabalho como princípio educativo; o trabalho como princípio pedagógico, produzindo o cuidado das pessoas e do ambiente; a iniciação científica no ensino técnico; a pedagogia da alternância (tempo escola e tempo comunidade); a leitura como ato ativo e produtivo; o trabalho no campo como ato pedagógico; e a formação política e cultural como contraponto à semicultura. (PEREIRA, 2012. p. 290).

Neste breve texto, cujo propósito principal é investigar a possibilidade de integração entre o ensino de arte e o mundo do trabalho numa perspectiva de formação do técnico cidadão, apresento o contexto do CED Irmã Regina e do Curso Técnico em Controle Ambiental Integrado à Educação de Jovens e Adultos (EJA), onde leciono e que é pioneiro no Distrito Federal (DF). A partir dessa apresentação, realizo uma reflexão acerca das vivências pedagógicas na disciplina Arte inserida no contexto do curso Técnico em Controle Ambiental

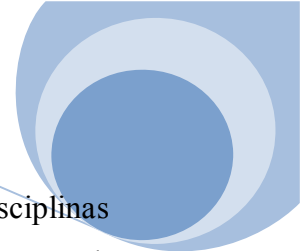


a fim de investigar as possibilidades de práticas pedagógicas para a construção de liames entre o ensino de Arte e o mundo do trabalho, numa perspectiva de formação omnilateral. Por fim, defendo a importância do dialogismo nos processos que sustentam as práticas e vivências das aulas de Arte nesse contexto.

O CED Irmã Maria Regina Velanes Regis possui uma relação especial com alguns temas relacionados ao cuidado com o Meio Ambiente. Sendo uma escola do campo, tem entre seus alunos produtores rurais e participantes de lutas pela reforma agrária. Desse modo, temas relacionados à terra, à água e ao uso consciente de recursos naturais fazem parte da vivência diária de muitos dos nossos estudantes. Consciente da existência de uma enorme dívida do poder público em relação ao direito dos povos do campo à educação, o CED Irmã Regina, como é conhecida na região, foi a primeira escola do Distrito Federal a aprovar o Curso Técnico em Controle Ambiental integrado à EJA no começo de 2015. Assim, a partir do segundo semestre do ano de 2015 a escola passou a ofertar o Curso Técnico em Controle Ambiental abrangendo as áreas de conhecimento da Base Nacional Comum e da Educação Profissional no terceiro segmento da EJA (BRASIL/MEC, 2006). Acerca desse assunto, apresento as palavras de Isabel Brasil incluindo dados censitários:

Há que se ressaltar que a educação profissional reivindicada pela educação do campo não é a mesma coisa que escola agrícola. Inclui a preparação para diferentes profissões que são necessárias ao desenvolvimento do território camponês, cuja base de desenvolvimento está na agricultura – agroindústria, gestão, educação, saúde, comunicação etc. – e se relaciona ao acesso dos camponeses à educação e particularmente à educação escolar, incluída nela os cursos de educação profissional. O censo agropecuário de 2006 traz o dado de que, em nosso país, 30% dos trabalhadores rurais são analfabetos, e 80% não chegaram a concluir o ensino fundamental. Ou seja, a moral é límpida: o debate sério sobre a educação profissional está atrelado à necessidade urgente de políticas de universalização da educação básica e de democratização do acesso à educação superior. (PEREIRA, 2012. p. 289).

É relevante destacar que, no contexto do ensino de Arte inserido no processo de formação profissional na área de controle ambiental de jovens e adultos trabalhadores do campo numa perspectiva integrada, questões como currículo, conteúdo e práticas pedagógicas devem atender a uma série de especificidades. Desse modo, o desenvolvimento de habilidades como elaboração crítica, capacidade de comunicação (verbal, não verbal, leitura e escrita), capacidade de organização do trabalho (individual e em grupo), iniciativa para a resolução de problemas, raciocínio lógico, independência, concentração, determinação, organização, dentre outras, devem ser bem estimuladas pelas práticas pedagógicas de todas as disciplinas, tanto da área técnica quanto da área propedêutica. Na perspectiva integrada, aliás, essa divisão em área



técnica e propedêutica tende a desaparecer por meio da convergência de todas as disciplinas para um eixo integrador transversal, que no caso do nosso curso é: “Rodeador Sustentável: terra, trabalho e transformação social” (SEDF, 2014b. p. 17).

A disciplina Arte, nesse contexto, é desenvolvida de modo que “o ato de experimentar evidencie-se como grande instrumento de aprendizagem, capacitando e estimulando processos criativos assentados na autoexpressão, na ação cooperativa e no espírito investigativo e crítico, conferindo à experiência estética, uma forma de conhecimento elementar e essencial à elaboração da cidadania” (RIBEIRO, 2011. p. 125). Em outras palavras, as práticas pedagógicas em Arte são orientadas pelos princípios da educação para a cidadania (CECCATO, 2008), da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (GADOTTI, 2012) e da Educação Planetária (MORIN; CIURANA; MOTA, 2003) de modo a articular as vivências estético-pedagógicas com o eixo integrador do curso: “Rodeador Sustentável: terra, trabalho e transformação Social”:

Este é um dos temas que deverão dominar os debates educativos das próximas décadas. O que estamos estudando em nossas escolas? Não estaremos construindo uma ciência e uma cultura que estão servindo apenas para a degradação do planeta e dos seres humanos? A categoria sustentabilidade deve ser associada à **planetaridade**, isto é, uma visão da Terra como um novo paradigma. Complexidade, holismo, transdisciplinaridade aparecem como categorias associadas ao tema da planetaridade. Que implicações tem essa visão de mundo sobre a educação? O tema remete a uma cidadania planetária, à civilização planetária, à consciência planetária. Uma cultura da **sustentabilidade** é, também, por isso, uma cultura da planetaridade, isto é, uma cultura que parte do princípio de que a Terra é constituída por uma só comunidade de humanos, os terráqueos, e que são cidadãos de uma única nação (GADOTTI, 2012. p. 47, grifo do autor).

Assim, é importante compreender que no contexto da prática docente em um curso técnico na área de Controle Ambiental, repensar “conceitos-chave” como “sustentabilidade”, “meio ambiente”, “cidadania”, etc. pode orientar práticas pedagógicas bastante específicas. Quando iniciei o trabalho de desenvolvimento do planejamento pedagógico para a construção das aulas de Arte no contexto do curso técnico, por exemplo, num primeiro momento, pensei em trabalhar com construção de cenas teatrais abordando temas relacionados ao meio ambiente. Entretanto, pesquisando alguns conceitos-chave no Dicionário de Educação do Campo, fui provocada a repensar meu planejamento a partir do verbete “emancipação versus cidadania”, texto de Marlene Ribeiro:

Seguindo com a história, na superação do sistema feudal, com a constituição do Estado moderno, a burguesia, na condição de classe em ascensão, reivindica a cidadania como liberdade de ação – inicialmente ligada ao comércio – combinando-a com a igualdade de direitos até então exclusivos da nobreza e do clero. Nesse caso, a concepção de cidadania se assemelha à da cidadania grega: é considerado cidadão,



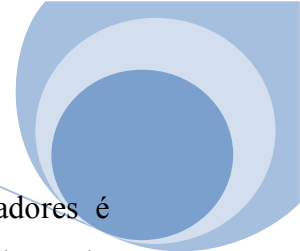
ou pode participar da vida pública e reivindicar direitos, o indivíduo masculino, branco, escolarizado e proprietário de terras, de bens materiais e/ou culturais. Todavia, diferentemente da cidadania grega, cujo exercício da razão está orientado pela filosofia, e mais propriamente pela metafísica, a cidadania moderna, associada ao comércio e, mais tarde, à indústria e ao sistema bancário, rompe com a metafísica e ampara-se nas ciências físico-naturais, das quais retira os argumentos para se definir como neutra em relação às desigualdades sociais. À propriedade privada da terra acrescenta a do conjunto dos meios de produção e subsistência, reunindo, dessa forma, as condições materiais e ideológicas para a constituição do capital como relação social alicerçada na expropriação da terra e na apropriação privada do fruto do trabalho. Inicialmente, os pensadores que refletiram sobre a cidadania vinculada ao Estado-nação, contrapondo-se aos nobres e à Igreja feudal, defendiam a propriedade privada como resultante do trabalho, no que também se diferenciavam da cidadania grega. O trabalho significa, portanto, a ruptura com o estado de natureza e o fundamento do princípio da propriedade, que dá ao homem burguês a justificativa moral e legal para preservá-la e defendê-la (RIBEIRO, 2012. p. 300-301).

Nesse sentido é fundamental ressaltar que o conceito de cidadania que busco construir por meio das vivências estético-pedagógicas apresentadas no presente artigo está conectado fortemente com a noção de emancipação e educação omnilateral:

Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa “todos os lados ou dimensões”. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos (FRIGOTTO, 2012. p. 267).

A partir do contato com tais leituras, percebi que a construção da disciplina Arte no contexto do curso Técnico em Controle Ambiental integrado à EJA em uma escola do campo precisava contemplar as especificidades dos nossos estudantes. A partir de então, passei a pesquisar e experimentar práticas pedagógicas para a construção de liames entre o ensino de Arte e o mundo do trabalho numa perspectiva emancipatória:

A emancipação da sociedade deduz-se da possibilidade de se romper a relação contraditória entre o trabalho alienado e a propriedade privada dos meios de produção e de subsistência – nos quais está incluída a terra, como bem não produzido pelo trabalho. (...) Essa emancipação, porém, não atinge apenas os trabalhadores. (...) Da análise efetuada até aqui, emerge a pergunta: como conquistar a emancipação das condições de exploração e opressão que atingem a maior parte da humanidade? Antes de mais nada, é forçoso constatar que a existência de uma classe oprimida só pode ser explicada por sua relação contraditória com outra classe, a classe opressora, e, portanto, numa sociedade alicerçada no antagonismo de classes. Nesse sentido, para que a libertação da classe oprimida – pressuposto da emancipação humana – tenha lugar, é condição essencial que se constitua uma nova sociedade, mas isso exige que as forças produtivas e as relações sociais de produção tenham chegado a tal nível de confronto que não possam continuar existindo da forma como se mantêm (RIBEIRO, 2012. p. 301).



Ora, num contexto de formação técnica de jovens e adultos trabalhadores é necessário se questionar práticas de formação numa perspectiva alienante, pois “da relação do trabalho alienado à propriedade privada deduz-se, ainda, que a emancipação da sociedade, quanto à propriedade privada e à servidão, toma a forma política da emancipação dos trabalhadores” (MARX, 1993, p. 170).

Nesse sentido, nos processos de ensino-aprendizagem da disciplina Arte que desenvolvo junto com os estudantes-trabalhadores do campo no contexto do nosso curso, busco desenvolver uma abordagem metodológica que transcenda uma compreensão da disciplina enquanto objeto único e isolado, independente de um projeto ou trabalho envolvendo outros professores e disciplinas. Para isso, é fundamental o desenvolvimento de práticas pedagógicas permeadas pela noção de transdisciplinaridade, isto é, para além de todas as disciplinas, através delas e entre as disciplinas – ou, em outras palavras, práticas que tenham como finalidade a compreensão do mundo presente, onde um dos imperativos é a unidade de conhecimento (NICOLESCU, 1997). Acredito que a poética do Teatro do Oprimido (BOAL, 1975) desenvolvida pelo teatrólogo brasileiro Augusto Boal é um eficaz aporte metodológico para as vivências educacionais, que busco desenvolver juntamente com os estudantes do CED Irmã Regina.

A partir dessa perspectiva, desenvolvemos em nossas vivências nas aulas de Arte cenas de Teatro-jornal, Teatro-fórum e Teatro-imagem com vistas a diversos propósitos formativos. O Teatro-jornal é a encenação de notícias de um determinado jornal. Historicamente, foi bastante utilizado por grupos de teatro político em movimentos sociais que contavam com muitos sujeitos analfabetos. Já o Teatro-imagem consiste na encenação a partir de um problema real e que deverá ser “congelada” em uma dada situação-problema. A plateia deve intervir modificando as figuras ou estátuas humanas, transformando o sentido da cena. O Teatro-fórum baseia-se na ideia de desenvolvimento de uma cena a partir de relatos e conversas entre o grupo. Nessa concepção teatral, as pessoas da plateia não são ignoradas, ao contrário, há diálogos e jogos entre os personagens e os demais. Além disso, em um determinado momento da peça, no clímax em que se apresenta a situação de opressão, a peça é paralisada e então as pessoas são instigadas pela figura do “curinga” a debater sobre aquele problema apresentado e propor soluções para ele. Entretanto, os “espec-atores” devem propor essas possíveis soluções de forma ativa, isto é, assumindo o papel de um determinado ator (preferencialmente o oprimido) para experimentar em cena a sua proposta. Assim, o Teatro-jornal, o Teatro-imagem e o Teatro-fórum são métodos de Teatro do Oprimido que buscam a



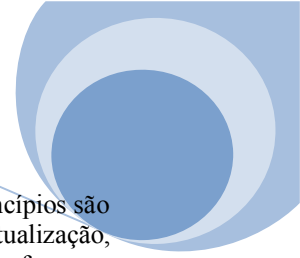
possibilidade de fazer com que todos os participantes do processo de ensino aprendizagem se comuniquem trazendo reflexões críticas e políticas sobre a realidade (BOAL, 1975).

O espaço-tempo na EJA é bastante limitado por diversos fatores, tais como a otimização do tempo de formação de um ano para seis meses por série, a impossibilidade de os estudantes realizarem atividades extraclasse, dada sua condição de trabalhadores, além de contar com diversos estudantes que são mães e pais de família, etc. Como forma de lidar com isso busco desenvolver os conteúdos e objetivos específicos da disciplina de forma menos pontual e com atividades mais abrangentes. Desse modo, para além da apropriação da linguagem teatral, que é um importante objetivo da disciplina, procuro desenvolver por meio das práticas pedagógicas durante as aulas de Arte, nas quais o Teatro do Oprimido é uma das bases metodológicas, outras competências listadas no Plano de Curso das turmas do curso técnico em controle ambiental, quais sejam:

Conhecer e utilizar as formas contemporâneas da linguagem, com vistas ao exercício da cidadania e à preparação para o trabalho, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; compreender a sociedade, sua gênese e transformação e os múltiplos fatores que nela intervêm como produtos da ação humana e do seu papel como agente social; ler, articular e interpretar símbolos e códigos em diferentes linguagens e representações, estabelecendo estratégias de solução e articulando os conhecimentos das várias ciências e outros campos do saber; ter atitude ética no trabalho e no convívio social, compreender os processos de socialização humana em âmbito coletivo e perceber-se como agente social que intervêm na realidade; ter iniciativa, criatividade, autonomia, responsabilidade, saber trabalhar em equipe, exercer liderança e ter capacidade empreendedora; posicionar-se crítica e eticamente frente às inovações tecnológicas, avaliando seu impacto no desenvolvimento e construção da sociedade (SEDF, 2014a, p. 11).

Em um espaço de formação de futuros profissionais técnicos em controle ambiental, é fundamental que os alunos compreendam o processo de produção de sua existência e as relações de trabalho numa perspectiva histórica, especialmente no que se refere às relações de poder presentes na dimensão social, pública e privada. Assim, é notório que o ensino de Arte precisa englobar o mundo do trabalho como categoria fundamental em diferentes níveis de ensino, em especial no contexto da Educação Profissional. Além disso, a forma como os tempos-espacos pedagógicos do curso é concebida também é essencial para a consolidação dessa compreensão a respeito das relações de poder a que me refiro.

No trecho dos pressupostos teóricos do Currículo em Movimento da Educação Básica da SEDF citado abaixo, fica evidente a importância que as orientações curriculares dão para a construção do espaço educativo numa perspectiva dialógica:



Para a efetivação deste Currículo na perspectiva da integração, alguns princípios são nucleares: unicidade teoria-prática, interdisciplinaridade, contextualização, flexibilização. (...) O ensino que articula teoria e prática requer de professor e estudantes a tomada de consciência, revisão de concepções, definição de objetivos, reflexão sobre as ações desenvolvidas, estudo e análise da realidade para a qual se pensam as atividades. Do professor, especificamente, exige a abertura para o diálogo e a disposição para repensar cotidianamente a organização da aula (SEDF, 2014b, p 66-67).

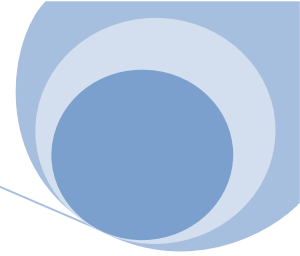
Portanto, a efetivação do currículo na perspectiva da integração proposta não pode se realizar sem que haja a construção de um espaço coletivo, autogestionado e emancipatório. Em outras palavras, na perspectiva da integração, os tempos-espacos da sala de aula devem se constituir de forma dialógica, isto é, a partir da participação ativa, coletiva e inclusiva de todos os atores do processo.

Nesse sentido, no contexto das aulas de Arte do nosso curso Técnico em Controle Ambiental, professora e estudantes passam a ser corresponsáveis pela construção do tempo-espaco da sala de aula, daí a escolha metodológica pela poética do Teatro do Oprimido. Pois, em nossa sala de aula, o Teatro do Oprimido se configura como uma metodologia estético-pedagógica que sustenta a construção de espaços de fala coletivos e inclusivos, apoiando um planejamento de aula aberto e que se constrói dialogicamente no tempo-espaco da aula.

Além disso, na prática da sala de aula, o diário de bordo é um elemento pedagógico de expansão dos debates e das vivências que se dão em aula, na perspectiva da coletividade. Pois o diário de bordo consiste em um caderno para registro diário de nossas aulas que deve ser realizado por cada aluno. Temos, entretanto, apenas um caderno de registro que é compartilhado entre os colegas, sendo, portanto, a narrativa construída coletivamente pelo nosso grupo de estudantes.

Freire situou a construção do conhecimento no interior da “práxis”, definida por ele como “a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1970; 1983). A escolha metodológica do diário de bordo, bem como do Teatro do Oprimido como algumas das práticas estético-pedagógicas no contexto de formação de profissionais, estão fortemente relacionadas com a ideia de reflexão para transformação.

Assim, nas aulas de Arte, procuro desenvolver estratégias que garantam a construção de tempos-espacos pautados nos princípios do dialogismo e da colaboração em busca de “reaprender a aprender com a plena consciência de que todo o conhecimento traz em si mesmo e de forma ineliminável a marca da incerteza” (MORRIN, CIURANA; MOTA, 2003, p. 55).



Referências

BOAL, A. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. 1975.

BRASIL/MEC. **Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA**. Documento Base, 2006.

BRASÍLIA. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Projeto Político Pedagógico CED Irmã Regina**. Brasília, 2013.

_____. Secretaria de Educação do Distrito Federal. Centro Educacional Maria Regina Velanes Regis. **Plano de Curso**: Técnico Integrado em Controle Ambiental. SEDF, 2014a.

_____. Secretaria de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica – Educação Profissional e a Distância**. Brasília, 2014b.

CECCATO, M. **Teatro vocacional e a apropriação da atitude épica-dialética**. Dissertação (Mestrado em Artes). Escola de Comunicação e Artes. Universidade de São Paulo, 2008.

FREIRE, P. **Ação Cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

FRIGOTTO, G. “Educação Omnilateral”. In: CALDART, R. S. et al. (Org.) **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, expressão popular, p.265-262, 2012.

GADOTTI, M. **Educar para a sustentabilidade**: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável. 2. ed. São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire, 2012.

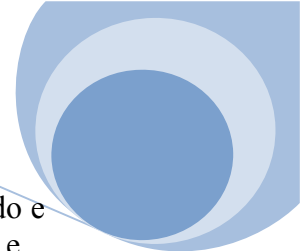
MORIN, E; CIURANA, E. R.; MOTA R. D. **Educar na era planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. São Paulo: Cortez; 2003.

LIMA, A. C. S. L.; NETA, O. M. M. O ensino de história no Curso Técnico Integrado de turismo – CEFETRN/IFRN – Campus Natal/ (2005-2011). **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**. v. 1, n. 8, 2015.

MARX, K. O trabalho alienado. In: _____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1993.

NICOLESCU, B. **A evolução transdisciplinar da Universidade, condição para desenvolvimento sustentável**. In: Congresso Internacional Tailândia, nov. 1997.

PEREIRA, I. B. “Educação Profissional”. In: CALDART, R. S. et al. (Org.) **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, expressão popular, p. 286-293, 2012.



RIBEIRO, J. M. **Assim no teatro como na vida**: experiência estética, leitura de mundo e educação cidadã. 2011. 147 f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Escola de Teatro e Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

RIBEIRO, M. “Emancipação versus cidadania”. In: CALDART, R. S. et al. (Org.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, expressão popular, p. 299-304, 2012.

Prática pedagógica artística no Curso Técnico em Agroecologia Integrado ao Ensino Médio dos Povos Indígenas do Sudeste Paraense

Pedagogical practice in the technical Course in Agroecology of Indigenous Peoples of Southeast Pará

Mara Pereira da Silva
Universidade Federal do Tocantins
maramusic.uft@uft.edu.br

Resumo: Experiência sobre o Projeto Mostra de Arte, 2ª edição, que foi realizado com alunos do Curso Técnico em Agroecologia Integrado ao Ensino Médio dos povos Indígenas do sudeste paraense, na Disciplina Artes e Cultura, do Instituto Federal do Pará - Campus Rural de Marabá (IFPA – CRMB), localizado próximo ao assentamento 26 de Março, na cidade de Marabá, estado do Pará – Brasil. A proposta metodológica do Curso é baseada na Alternância Pedagógica (Tempo-Escola, Tempo-Aldeia e Tempo-Retorno). O Projeto Mostra de Arte surgiu a partir da necessidade de estar culminando o que se aprende em sala de aula e as experiências artísticas que os educandos trazem de suas comunidades, no caso dos alunos indígenas, de suas aldeias e, ao mesmo tempo estarmos realizando uma troca entre atores sociais (campo – cidade) por meio das diversas linguagens artísticas.

Palavras-chave: Arte indígena. Experiências artísticas. Ensino Médio.

Abstract: Experience report on the Project Art Show, 2nd edition which was held with students of the Technical Course in Integrated Agroecology the School of Indigenous peoples of southeastern Pará, the Discipline Arts and Culture, the Federal Institute of Pará Campus rural Maraba (IFPA - CRMB), located near the settlement March 26 in the city of Maraba, Para state - Brazil. The methodology of the course is based on Pedagogical Alternation (School-Time, -Aldeia Time and Time-Return). The Project Art Show arose from the need to be culminating what is learned in the classroom and artistic experiences that students bring to their communities in case of indigenous students, their villages and at the same time we are conducting a exchange between social actors (Field - city) through various artistic.

Keywords: Indian art. Artistic experiences. High School.

Introduzindo o contexto

Esse trabalho aborda a experiência da II Mostra de Artes que aconteceu no dia 29 de novembro de 2013 e envolveu os educandos do Curso Técnico em Agroecologia Integrado ao Ensino Médio dos Povos Indígenas do Sudeste Paraense (CTAI). A Mostra de Artes é uma exposição artística em que objetos artísticos são expostos a um determinado público espectador, dando visibilidade as obras de artes construídas.

Essa experiência da II Mostra de Artes aconteceu no Instituto Federal do Pará Campus Rural de Marabá (IFPA-CRMB) que é uma escola da rede federal de educação, e se formou na região por meio das mobilizações e organizações das lutas camponesas por Reforma Agrária no sul e sudeste do Estado do Pará. A escola está localizada próximo ao



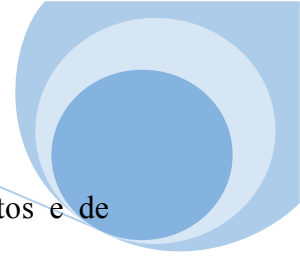
assentamento da Reforma Agrária 26 de Março, na cidade de Marabá, no Estado do Pará (PA). E tem entre seus objetivos o comprometimento com a soberania alimentar e com a sustentabilidade, pautadas em princípios agroecológicos e o compromisso de atender os povos do campo.

A instituição apresenta uma infraestrutura com residência estudantil, refeitório, biblioteca, salas de aula, residências para servidores, sala para professores, bloco administrativo, bloco pedagógico, área para experimentação de projetos de extensão, áreas de laboratórios e estacionamento. O IFPA-CRMB tem como proposta a Educação do Campo utilizando no processo de ensino e aprendizagem a alternância pedagógica em que se alternam os espaços e tempos, articulando o ensino ao trabalho, garantindo o diálogo de conhecimento, entre o popular e o científico, e a elaboração constante do conhecimento.

A Educação do Campo é resultado de lutas dos movimentos sociais por uma educação de qualidade em que todos têm direito, e o Estado tem o dever de oferecer esse tipo de educação qualificada aos povos do campo que são: Populações indígenas, camponeses, assentados da Reforma Agrária, quebradeiras de coco, ribeirinhos, quilombolas e outros.

Dentro dessa proposta de Educação do Campo, surge uma demanda dos povos indígenas da região por Educação Escolar Indígena voltada aos povos indígenas do sudeste do Pará. Então, foi criado o Curso Técnico em Agroecologia Integrado ao Ensino Médio dos Povos Indígenas do Sudeste Paraense, que tem como objetivo geral “Formar técnicos em Agroecologia na modalidade integrado ao Ensino Médio, visando contribuir para a segurança alimentar e a gestão territorial e ambiental dos povos indígenas”. Dentre os objetivos específicos do curso, é mister ressaltar a preocupação em “Estimular a produção cultural valorizando os saberes tradicionais, as identidades étnicas, a oralidade, a memória histórica e os projetos societários de cada povo” (IFPA-CRMB, 2012, p. 20). Considerar a realidade dos povos indígenas participantes do curso, valorizando os seus cotidianos, é uma das propostas implementadas na Educação Escolar Indígena oferecida no IFPA-CRMB.

Segundo o Projeto Político Pedagógico do Curso, seu surgimento se deu (cf. IFPA-CRMB, 2012, p. 21) por meio do diálogo estabelecido com as comunidades e lideranças indígenas de 09 povos (Atikum, Guarani, Aikewara-Suruí, Amanayé, Guajajara, Assuriní, Akrãtikatêjê, Parkatêjê e Kyikatêjê) por meio de visitas e realização do diagnóstico preliminar da realidade sócio-produtiva; de Seminários com lideranças e professores indígenas, servidores do Campus Rural de Marabá (CRMB) e parceiros como o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), a Universidade Federal do Pará (UFPA-Campus Marabá) e a



Fundação Nacional do Índio (FUNAI); e, por momentos de estudo de documentos e de pesquisas sobre os povos indígenas da região.

O curso deverá proporcionar aos índios, as suas comunidades e aos povos a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências, bem como garantir o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas. Nessa perspectiva, o percurso formativo considera os princípios e os direitos educacionais dos povos indígenas – traduzidos no (IFPA/CRMB, 2012, p. 22):

respeito à sócio-diversidade, na interculturalidade, ao uso de suas línguas maternas e de processos próprios de aprendizagem, na articulação entre os saberes indígenas e os conhecimentos técnicos científicos – com os princípios da formação integral, visando a atuação cidadã no mundo do trabalho, da sustentabilidade socioambiental e do respeito à diversidade dos sujeitos, da educação profissional e tecnológica articulada a educação profissional indígena que contribua para a reflexão e construção de alternativas de gerenciamento autônomo de seus territórios, de sustentação econômica, de segurança alimentar, de saúde, de atendimento às necessidades cotidianas, entre outros.

Esses princípios e direitos educacionais considerados no percurso formativo do curso dos povos indígenas estão fundamentados nas leis que regem a Educação Escolar Indígena. A educação escolar indígena refere-se à escola apropriada pelos povos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis, a fim de contribuir com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global (BANIWA, 2006, p. 129). A Educação Escolar Indígena é um entrelaçar de conhecimentos do índio e do não índio, é a troca de saberes, é esperar o tempo de assimilação e aprendizagem do outro e se sentir no outro, conhecer o outro para valorizar o que esse outro tem e respeitar.

A II Mostra de Artes teve como objetivo oportunizar as populações indígenas momentos para se expressarem por intermédio de suas práticas, manifestando seus desejos, expressando seus sentimentos e contribuindo para que o não índio venha conhecer a cultura Indígena, levando os sujeitos participantes do evento a entender o contexto ao seu redor e a relacionar-se com ele, promovendo a interculturalidade.

A interculturalidade, para Fleuri (2003, p.16), trata-se de um novo ponto de vista baseado no respeito à diferença, que se concretiza no reconhecimento da paridade de direitos, configurando-se como uma proposta de “educação para a alteridade”, em que o eu deve estar no outro, respeito à diversidade cultural. O aluno que tem as suas tradições culturais próprias reconhecidas e valorizadas no âmbito do processo de ensino encontra possibilidades de



inserção mais ágil no cotidiano escolar (SILVA, 2003, p. 30). Nesse sentido, os alunos do Curso Técnico em Agroecologia Integrado ao Ensino Médio dos Povos Indígenas do Sudeste Paraense ao terem suas Artes da própria comunidade valorizadas e reconhecidas no espaço escolar se inserem com mais facilidade no ambiente da escola, contribuindo no sucesso do processo de ensino e aprendizagem dos mesmos.

Penna (2010), ao apresentar a questão da diversidade cultural no processo pedagógico, vê como um “desafio constante na construção de uma educação realmente democrática, em um país multifacetado como o nosso” (PENNA, 2010, p. 281). Então, para tal questão tomamos como referência a interculturalidade, a troca e o respeito entre as diferenças culturais. No caso desse evento denominado II Mostra de Artes, apresentou aos educandos momentos de aprendizagens que dialogam com suas realidades, promovendo a troca de saberes populares e acadêmicos.

II Mostra de Artes: experiência na Educação Escolar Indígena

A metodologia utilizada para descrever essa experiência foi pesquisa-ação que é uma metodologia que vem sendo usada em projetos educacionais para uma melhor compreensão dos mesmos. Segundo Elliot (1997, p.15), a pesquisa-ação consente ultrapassar as cavidades existentes entre a pesquisa educativa e a prática docente, ou seja, entre a teoria e a prática, e os resultados expandem as capacidades de compreensão dos docentes e suas práticas em que se favorecem vastamente as mudanças.

Considerando que o curso funciona em regime de Alternância pedagógica, Alternância de tempos espaços educativos que são: Tempo-Espaço Escola, Tempo-Espaço Aldeia, Tempo-Espaço Retorno. O Tempo-Espaço Escola é o período em que os educandos se apropriam dos conteúdos científicos de forma crítica e criativa com o desígnio de compreender e modificar suas realidades. O Tempo-Espaço Aldeia é o momento de pesquisar suas realidades em vários aspectos: social, histórico, cultural, ambiental, econômico e político e resignificação dos conhecimentos e saberes apreendidos, e por fim, o Tempo-Espaço Retorno em que socializam, sistematizam e avaliam as pesquisas realizadas no Tempo-Espaço Aldeia e é a partir dessa socialização que se constroem parâmetros para a elaboração dos Planos de aulas dos educadores para os momentos de atuação interdisciplinar no Tempo-Espaço Escola (cf. IFPA-CRMB, 2012). A permanência na escola deve possibilitar aos alunos indígenas “a manutenção do vínculo sócio-afetivo com os parentes e com a natureza e

valorizar a reflexão sobre as experiências sócio-culturais (trabalho, festas, costumes, etc.) vivenciadas na aldeia” (IFPA-CRMB, 2012, p. 21).

Sendo assim, durante o Tempo-Espaço Escola, anterior ao que ocorreria a II Mostra de Artes, após os estudantes terem estudado conceitos de Arte, Cultura e Identidade e outros conteúdos relacionados às linguagens artísticas (Música e Artes Visuais), foi sugerido aos educandos do Curso Técnico em Agroecologia Integrado ao Ensino Médio dos Povos Indígenas do Sudeste Paraense, por meio do Plano de Ensino, Pesquisa e Trabalho – PEPT, durante o Tempo-Espaço Aldeia, pesquisarem e trazerem para a escola objetos artísticos que são utilizados no cotidiano das aldeias, como: instrumentos musicais (Maracá, Pau de Chuva, apito, flauta de taboca), artesanatos (colares, brincos, pulseiras, anéis, enfeites de cabelo), pinturas corporais (urucum e jenipapo), produção de cartazes explicando as principais danças de suas comunidades, utensílios do cotidiano feitos de palha, penas, barro ou cerâmica, ou de outra matéria prima (flecha, arco, cocá, panela).

No Tempo-Espaço Retorno, a ideia foi que cada aldeia montasse seu estande, com os objetos artísticos que trouxeram, e expusessem no Tempo-Espaço Escola, durante a II Mostra de Arte que teve como tema “A Arte na Cultura Indígena”, mostrando aos participantes elementos que fazem parte da ambiência cultural desses povos.

Figura 1: Estande de Artesanato indígena



Fonte: Arquivos do autor do trabalho



Durante a montagem dos estandes, os estudantes utilizaram materiais como: palha, folhas secas, tecido de TNT, barbantes, madeiras. Outra proposta que foi repassada aos educandos foi que escrevessem seus cantos em suportes como: cartolina, papel A. Eles também trouxessem seus adornos e jenipapos para fazerem as pinturas corporais que seriam utilizadas nas danças, e poderiam pintar os participantes, caso quisessem. E se por alguma circunstância eles não pudessem trazer determinado utensílio que pudessem fabricar um semelhante, deixando os mesmos em liberdade para utilizarem sua criatividade.

Figura 2: Educanda do Curso realizando pintura corporal em participante da II Mostra de Artes no IFPA-CRMB



Fonte: Arquivos do autor do trabalho

Concordo com Penna (2010, p. 86) ao lembrar que os processos educativos não se desenvolvem apenas na escola, embora caiba a instituição escolar, por princípio educar. Neste sentido o ensino de Artes não deve ser incluso apenas a Arte elitizada, mas atingir as manifestações artísticas populares, no caso dessa II Mostra, as Artes indígenas, que é chamada por esses povos de cultura tradicional. É preciso manter a simetria, a conformidade entre as partes. Existe a necessidade de valorizar os conhecimentos acadêmicos e populares, da rua e da escola, do povo e da universidade.



Em se tratando da educação escolar Indígena, Bergamaschi (2008) versando sobre povos indígenas e educação afirma que esses povos escolheram as escolas indígenas nas aldeias para aprenderem o sistema de vida fora delas, pois precisam cada vez mais manter as relações estreitas de contato. Os povos indígenas sentem a necessidade de estreitar as relações de contato com a sociedade não indígena, pois a aproximação dessas relações ajudará esses povos a conviver na sociedade atual, contribuindo na comercialização de seus produtos, no acesso às políticas públicas, e, nesse sentido, a escola é uma forma de aproximação entre índios e não índios.

Uma das formas de aproximação com a sociedade envolvente, dos alunos do Curso Técnico em Agroecologia Integrado ao Ensino Médio dos Povos Indígenas do Sudeste Paraense, durante a II Mostra de Arte, foi convidar parceiros de outras instituições, tanto indígenas como não indígenas. Neste evento foram convidadas as escolas da comunidade como: Escola Municipal Carlos Marighella, Escola Municipal Adelaide Molinari e a Escola da Aldeia Amtáti-Kykatejê.

No referido evento, outros atores sociais se fizeram presentes como o Coral Mitã Mbaraete Guarany, do povo Guarany Mbya, da aldeia Nova Jacundá, localizada no município de Jacundá, no estado do Pará. O Coral Mitã Mbaraete Guarany já se apresentou em vários lugares, como no Forte do Castelo em Belém do Pará em comemoração à semana dos povos indígenas. Indígenas da aldeia Parkatêjê e Guarany-Mbya também foram prestigiar seus amigos e parentes.

A Fundação Casa da Cultura de Marabá, mantida pela Prefeitura de Marabá, que é uma instituição de pesquisa e preservação histórica e ambiental, sendo uma das mais respeitadas no sudeste do Pará, também deu a sua contribuição na mesa de abertura e cedeu uns banners que ficaram expostos durante o evento. Esses banners falam sobre a história dos povos indígenas do sudeste paraense.

Durante o evento, os indígenas, alunos do curso, realizaram na abertura uma apresentação cultural em que cada povo cantava e dançava uma música da sua cultura, em coro, com os demais colegas. Essa atividade demonstrou a interculturalidade entre os próprios indígenas, que mesmo sendo todos índios, se diferem entre si, apresentando culturas diferenciadas. Foi um momento de representarem o quanto aprendem uns com os outros.

Observou-se que os povos indígenas puderam comercializar seus produtos nos estandes montados, oferecendo serviços como: pintura corporal, artesanatos e venda de utensílios do cotidiano. Além dos estandes, aconteceram oficinas de música: canto e percussão, na perspectiva da interculturalidade, na troca entre os diferentes saberes, do índio e



do não índio. No caso da oficina de canto, os alunos do Curso Técnico em Agroecologia Integrado ao Ensino Médio dos Povos Indígenas do Sudeste Paraense que participaram, além de terem acesso ao conhecimento científico, como elementos relacionados a técnica vocal, também puderam mostrar a sua cultura ao não índio, ensinando música indígena aos participantes da oficina. No final da Mostra houve uma mesa de encerramento onde estudantes do curso puderam narrar as suas impressões sobre o acontecimento. Ao narrarem puderam retratar suas singularidades presentes nas experiências vivenciadas por cada um.

A II Mostra de Artes encerrou-se com a culminância das oficinas ofertadas que foram: Canto e percussão, momento o qual cada grupo pode demonstrar aos presentes uma parte do que vivenciaram durante aquele dia. Na oficina de canto os alunos demonstraram duas canções, sendo que uma foi uma cantiga de roda ensinada na língua indígena dos povos Guajajara pelos estudantes indígenas que participaram do evento e que optaram espontaneamente em participar dessa atividade. A outra música foi “Pega no Ganzê”, ensinada pelo professor responsável pelo ensino das técnicas vocais.

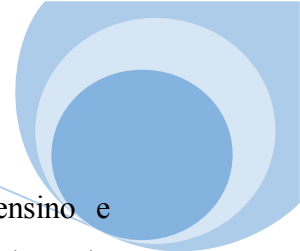
Já na oficina de percussão os alunos indígenas puderam ensinar aos participantes algumas coisas sobre o instrumento maracá, próprio da cultura indígena. Por outro lado, o professor de percussão, além das técnicas básicas e nome dos instrumentos utilizados como pandeiro, tambor, repique, ganzá, bumbo, caixa, prato, os estudantes aprenderam alguns ritmos brasileiros, como: samba, funk, pagode e outros.

Podemos dizer que o facilitador, ou seja, o professor precisa estar junto com os estudantes porque ele é parte do processo de ensino e aprendizagem.

Considerações finais

Apreende-se que essa experiência artística levou a refletir sobre nossas práticas cotidianas em espaços escolares, principalmente nessa região do sudeste do Pará, especificamente Marabá, em que o agrário, o camponês, os ribeirinhos, as quebradeiras de coco de babaçu, se encontram com as populações indígenas, no dia a dia.

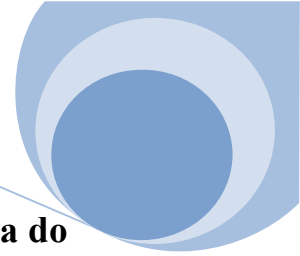
Essa prática pedagógica contribuiu na afirmação de identidades culturais dos povos indígenas participantes do Curso Técnico em Agroecologia dos Povos Indígenas do Sudeste Paraense e ocasionou ao não índio a oportunidade de vivenciarem e conhecerem as práticas culturais desses povos, promovendo a interculturalidade, a troca entre os diferentes saberes, de mentalidades, simbologias, visões de mundo e o respeito às diferenças.



Apreende-se também a importância de considerar no percurso do ensino e aprendizagem em espaços de formação, tanto formais como informais, aquilo que o educando traz consigo de suas realidades, sabendo que cada ser humano tem uma bagagem cultural e que precisa ser valorizada. As experiências dos sujeitos não podem ser ignoradas.

Referências

- BANIWA, G. S. L. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.
- BERGAMASCHI, M. A. (Org.). **Povos Indígenas & educação**. Porto alegre: Mediação, 2008. (série projetos e práticas pedagógicas).
- ELLIOT, J. **La investigación-acción en educación**. Tradução de Pablo Manzano. 3. ed. Madrid: Morata, 1997.
- FLEURI, R. M. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**. n. 23, Maio/Jun/Jul/Ago, 2003.
- IFPA-CRMB - INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ - CAMPUS RURAL DE MARABÁ. **Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico em Agroecologia Integrado ao ensino médio dos povos Indígenas do sudeste paraense**. Marabá: 2012.
- PENNA, M. **Música e seu ensino**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.
- SILVA, G. F. Multiculturalismo e Educação Intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação. **Educação intercultural: mediações necessárias/ Reinaldo Matias Fleuri (Org.)** – DP & A, 2003.
- SILVA, M. P. **A música como experiência intercultural na vida de Jovens Indígenas: um estudo a partir de entrevistas narrativas**. Dissertação de Mestrado: Música em contexto. Universidade de Brasília (UNB), 2015.



Entre a universidade e a escola: um encontro do teatro com a escola do campo

Between university and school: a theater meeting with a rural school

Renata Patrícia da Silva
Universidade Federal do Tocantins
renatapatricia@uft.edu.br

Layane Pereira Pavão
Universidade Federal do Tocantins
layanepavao@uft.edu.br

Resumo: Neste trabalho compartilhamos algumas discussões acerca do conhecimento adquirido no estágio do/a professor/a de Teatro, tendo em vista que este é o momento em que o/a licenciando/a se depara com a realidade do seu espaço de atuação profissional. Para tanto, tomamos como referência uma experiência de estágio em uma Escola de Tempo Integral do Campo no Município de Palmas - TO, onde algumas diferenças, em relação às escolas da cidade, são apresentadas ao futuro/a professor/a, assim que chega a este lugar. Assim, este artigo se debruça, primeiramente, sobre a discussão do estágio na formação do professor/a de Teatro. A discussão segue abordando as peculiaridades da escola do campo e a experiência do estágio em teatro, suas descobertas, (im)possibilidades, práticas realizadas com os alunos/as. Por fim, faz-se uma reflexão acerca da experiência neste espaço como processo de aprendizagem e formação do/a futuro/a professor/a de Teatro e como isso nos potencializa a pensar o fazer teatral em outros espaços, bem como a trazer a realidade das escolas do campo para as discussões dentro da Universidade.

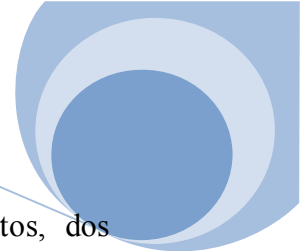
Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Teatro na Escola. Educação do Campo. Formação de Professores.

Abstract: In this work we share some discussions about knowledge acquired in stage / teacher / the theater, considering that this is the time when the / a licensing / a is faced with the reality of their professional performance space. Therefore, we refer an internship experience in a Full Time School Field in the city of Palmas - TO, where some differences in relation to the city schools, are presented to the future / teacher / a, so it comes this place. Thus, this article focuses primarily on the stage of discussion in teacher / a theater. The discussion follows addressing the school peculiarities of the field and the stage of experience in theater, their findings, (im) possibilities, practices carried out with students / them. Finally, it is a reflection on the experience in this space as a learning process and training / the future / teacher / the theater and how it empowers us to think about doing theater in other spaces as well as to bring the reality school field for discussions within the University.

Keywords: Supervised Internship. Theatre School. Rural Education. Teacher training.

Primeiras palavras

Neste trabalho compartilhamos algumas discussões acerca do conhecimento adquirido no estágio do/a professor/a de Teatro, tendo em vista que este é o momento em que o/a licenciando/a se depara com a realidade do seu espaço de atuação profissional. Logo,



consideramos que este é, também, o tempo das descobertas, dos enfrentamentos, dos dissabores, da ansiedade, do (des)encantamento, das (im)possibilidades, da experiência. No estágio, as teorias, até então, estudadas dentro da Universidade, bem como as práticas artísticas, ganham os espaços da escola, colocando à prova este trânsito entre a academia e o futuro local de trabalho.

Aqui, tomamos como referência uma experiência de estágio em uma Escola de Tempo Integral do Campo no Município de Palmas - TO, onde algumas diferenças, em relação às escolas da cidade, são apresentadas ao futuro/a professor/a, assim que chega a este lugar. Tais peculiaridades vão sendo descobertas ao longo da permanência deste/a estagiário/a na escola e tornam-se, na maioria das vezes, material de pesquisa desses licenciandos/as que realizam um tempo de imersão mais dilatado nesse espaço e nele conseguem encontrar mais possibilidades para que seus trabalhos com o Teatro aconteçam.

Por outro lado, é possível considerar que, a partir dessa experiência, que o diálogo com a realidade que circunda a escola, ou seja, o meio rural, ainda permanece restrito. A partir da experiência dentro do estágio, foi possível perceber que, mesmo abarcando, em determinados momentos, aspectos do cotidiano das crianças, as aulas permanecem fiéis ao conteúdo, tecendo poucas relações com a realidade local e explorando em quase nada o espaço à sua volta. Atrelado a isso é relevante dizer que a Secretaria Municipal de Educação ainda não conta com um currículo para o conteúdo de Teatro nas Escolas Municipais de Tempo Integral, o que permite à escola desenvolver o seu próprio, em diálogo com sua realidade e, pelo visto, acaba não acontecendo.

Assim, este artigo se debruça, primeiramente, sobre a discussão do estágio na formação do professor/a de Teatro, visto que este é um momento permeado de vivências e reflexões que o acompanham em seu movimento entre a escola e a Universidade, neste caso, a escola no campo, que nos deflagra uma experiência bastante peculiar. Logo, para essa discussão tomamos como referência os escritos de Selma Garrido Pimenta e Célida Salume Mendonça.

A discussão segue abordando as peculiaridades da escola do campo e a experiência do estágio em teatro, suas descobertas, (im)possibilidades, práticas realizadas com os alunos/as. Nesta discussão, fazemos, também, um breve mapeamento do espaço, a fim de potencializar a discussão da interferência do entorno na criação teatral. Para tanto, tomaremos como referência os escritos de Carmela Soares, Jean Pierre Ryngaert e Paulo Freire.



Por fim, faz-se uma reflexão acerca da experiência neste espaço como processo de aprendizagem e formação do/a futuro/a professor/a de Teatro e como isso nos potencializa a pensar o fazer teatral em outros espaços, bem como a trazer a realidade das escolas do campo para as discussões dentro da Universidade e instigar este trânsito entre a instituição e as escolas rurais, possibilitando que outras realidades, além da escola da cidade, sejam espaços de formação.

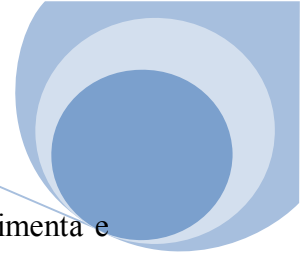
Portanto, este é um trabalho que se configura como uma experiência compartilhada entre a Universidade e o espaço da escola, ressaltando a importância da experiência como campo de conhecimento e o estágio como componente essencial na formação do professor de Teatro, além de buscar ampliar a discussão acerca do fazer teatral nas escolas do campo, potencializando a realidade na qual estas estão inseridas.

Estágio: um trânsito entre a Universidade e a Escola

O momento do Estágio é para o/a aluno/a o momento da prática reflexiva dentro do seu futuro espaço de trabalho, trata-se da “formação dentro da profissão” (NÓVOA, 2009), por isso, consideramos esta uma das etapas mais importantes da formação, dada a dimensão da experiência como conhecimento, que busca articular teoria e prática no campo de atuação do profissional, possibilitando a este, também, uma experiência reflexiva em oposição à uma formação instrumentalizadora.

Dentro da licenciatura em Teatro, consideramos que o tempo do estágio é o momento das muitas perguntas, frustrações, surpresas, (im)possibilidades no (re)encontro do/a licenciando/a com a escola. É neste momento que se apresentam as inseguranças do ato de “tornar-se professor/a de Teatro” num espaço que, até então, parece desconhecido para a maioria. É como se boa parte dessas pessoas não reconhecessem a escola como o espaço que estiveram há poucos anos atrás, ou seja, a escola é a instituição que compõe grande parte de nossa formação intelectual. Desta forma, temos buscado resgatar essa aproximação deste/a futuro/a professor/a com este espaço que agora atua novamente em sua formação, mas enquanto profissional.

Assim, buscamos que o estágio seja um momento de imersão do/a licenciando/a dentro do espaço da escola, onde ele/a possa explorá-lo minuciosamente de forma a habitá-lo em seu cotidiano, tecendo investigações acerca da prática que mais se aproximará de seu contexto. Por isso é fundamental compreender o estágio, também, como momento de pesquisa



dentro da formação do/a professor/a de Teatro. Corroborando com essa reflexão, Pimenta e Lima afirmam:

A pesquisa no estágio, como método de formação dos estagiários futuros professores, se traduz pela mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam. Mas também e, em especial, na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam. (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 14).

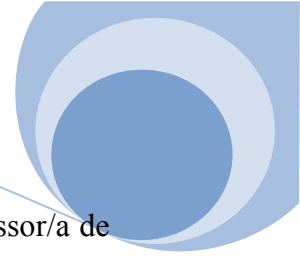
A pesquisa dentro do estágio fortalece a prática deste/a futuro/a professor/a, que busca no contexto da escola e na própria experiência da docência suas questões de pesquisa, que fomentam também sua formação acadêmica. Logo, é dentro deste trânsito entre Universidade e Escola que vai acontecendo a formação deste/a futuro/a professor/a, uma formação movente, que se faz na experiência dos enfrentamentos cotidianos da escola.

Tais enfrentamentos vão gerar as primeiras inquietações nestes/as licenciandos/as em torno do espaço da escola e do “tornar-se professor/a de Teatro” dentro deste espaço que os desafia a (re)inventá-lo, visto que boa parte das instituições não estão preparadas para receber aulas de Teatro, seja em termos de estrutura física, materiais ou até mesmo curricular, logo cabe ao futuro/a professor/a, investigar possibilidades dentro deste contexto para que o Teatro aconteça dentro do espaço da escola. Para Mendonça:

Assim, se a instituição não oferece uma área própria para o desenvolvimento de atividades práticas, tomamos como desafio explorar os espaços possíveis e redimensioná-los com o envolvimento dos alunos. Algumas propostas criativas podem ser valorizadas na pesquisa de espaços alternativos, ainda não explorados cenicamente. Espaços estes, habitados por um desejo desenfreado dos educandos em participar de aulas diferentes, como podem ser consideradas as de teatro. (MENDONÇA, 2011, p.02)

Desta forma, podemos observar que os desafios lançados pelo cotidiano da escola impulsiona o/a estagiário/a a (re)criar este espaço, buscando outras possibilidades de habitar a escola com o fazer artístico de seus alunos/as que, junto dele/a também são potencializados/as por uma aula que os instiga à investigação. Por isso, o estágio se configura como momento de fundamental importância dentro da formação do/a licenciando/a em Teatro.

Dentro desta discussão do estágio como momento de formação e pesquisa a partir da experiência no contexto do futuro espaço de trabalho, tomamos como referência a prática de estágio em Teatro realizada na escola do campo, que também lança desafios a estes/as futuros/as professores/as, mas de outra ordem, distintos daqueles lançados pelas escolas da



cidade. Muitas vezes, o tempo de trabalho nas escolas do campo possibilita ao professor/a de Teatro uma experiência muito mais verticalizada, dado o envolvimento dos/as alunos/as com o espaço da escola, bem como com os arredores que, muitas vezes, exercem forte influência no contexto escolar.

O encontro com a escola do campo: primeiros olhares

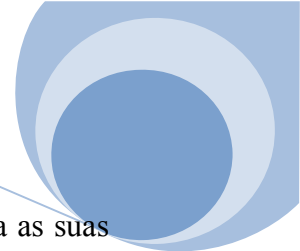
Em nossas experiências dentro do Estágio Supervisionado em Teatro na Universidade Federal do Tocantins, muitas vezes, o estágio se caracteriza como a primeira experiência do/a licenciando/a com a docência. Considerando tal aspecto e os enfrentamentos gerados por esse retorno à escola, agora como estagiário/a em Teatro, optamos por apresentar uma experiência desta natureza, em uma escola do campo que, como ressaltado, lança ao estagiário/pesquisador/a outros desafios.

No segundo semestre de 2013 iniciou-se um novo momento para os estudantes da quinta turma do curso de Licenciatura em Teatro na UFT, era o momento do temido e, ao mesmo tempo, esperado estágio. O primeiro momento foi destinado às instruções quanto ao preenchimento dos documentos e escolhas das escolas-campo. Entre as instituições escolhidas estava a Escola de Tempo Integral Aprígio Thomaz de Matos, uma das cinco escolas do campo do Município de Palmas, Tocantins.

A escola fica localizada na fazenda Consolação, km 18 e atende alunos da educação infantil e ensino fundamental. Os alunos atendidos pela instituição residem, em sua grande maioria, distante da escola em fazendas e chácaras, de modo que dependem do transporte escolar para chegarem até a instituição escolar.

O primeiro momento do estágio é destinado à observação do espaço e relações instauradas. O primeiro aspecto observado na experiência aqui descrita foi a ausência do barulho, era possível escutar o som da natureza local e alguns carros ao longe. Depois de alguns minutos, no entanto, foi possível ouvir um carro maior que se aproximava, trazendo consigo o barulho novamente, ruídos que caracterizam o ambiente escolar e que naquela ocasião se misturavam ao som dos pássaros e do vento que balançava as árvores. Essa proximidade da natureza já trazia para a escola um outro ritmo de convivência e certa harmonia para o ambiente.

As escolas de tempo integral possuem um padrão, algumas são tidas como modelo, outras são adaptadas e outras são do campo. Mas independentemente das cores e



símbolos que padronizam uma escola, estes espaços são capazes de deixar vir à tona as suas particularidades. O que havia então de peculiar no Aprígio? Vários aspectos poderiam ser destacados, primeiramente, gostaríamos de nos dedicar ao espaço.

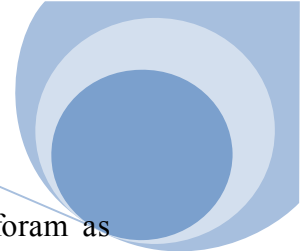
Ao chegar à escola, conseguimos vê-la logo do lado de fora, é uma escola sem muros e sem portões com cadeados, isso foi a imagem mais forte para nós, pois até então estávamos acostumadas com as escolas da cidade, que se escondem atrás dos grandes muros de concreto, grades, cadeados e portões de ferro. Como já havia falado, trata-se de uma escola com muito verde, o que deixa a escola com mais vida e também áreas possíveis para a realização de aulas fora da sala.

As salas de aula seguem o mesmo padrão da maioria das escolas convencionais, há uma quadra de esportes, uma horta e um espaço que nos chamou a atenção logo à primeira vista, pela sutileza, cuidado e qualidade estética, o lugar chamado “museuzinho”, abriga materiais antigos da comunidade e fica em uma área aberta da escola. Um espaço propício para a criação teatral em articulação com a história da comunidade local, possibilitando que as portas da escola se mantivessem sempre abertas para os arredores.

A observação atenta do espaço da escola é algo que nos possibilita encontrar outros espaços além daqueles que nos são mostrados como possíveis para a realização das aulas. Percorrer a escola e investigá-la, observar o seu cotidiano, apreciar o seu movimento diário é o que proporciona ao estagiário/a elaborar uma prática pedagógica que vá de encontro ao contexto no qual está buscando se inserir. Acerca deste contexto como subsídio para as aulas de teatro, Carmela Soares afirma:

O teatro “imita a vida”, ou seja, é na própria vida que encontramos os estímulos para a criação artística. Como as formas dramáticas estão na vida, podemos fazer este pequeno desvio e analisá-las não apenas durante o jogo mas também no dia-a-dia. [...] Ao colocar-se ativamente na relação com as imagens ao seu redor, o aluno é capaz de capturá-las, agora, no seu dinamismo e não mais na sua forma estática determinante de uma visão fechada e acabada de mundo. Pelo exercício constante do olhar, o aluno desenvolve, ao mesmo tempo, um olhar sensível distanciado do ambiente que o cerca, aprofundando o significado das imagens (SOARES, 2010, p.101).

Aqui, a autora se atém à relação professor/alunos, o que se dará posteriormente e pode ser considerada uma decorrência desse olhar atento do período do Estágio de Observação dentro da escola. Se conseguimos capturar a presença desse teatro que permeia a vida cotidiana desde nossas primeiras visitas à escola, o trabalho junto com os/as alunos/as se torna mais ativo acerca da ressignificação do espaço que frequentam todos os dias.



Outro aspecto que nos chamou bastante a atenção dentro da escola foram as relações entre funcionários/as, professores/as e alunos/as. Infelizmente, ao chegar à maioria das escolas, encontramos um clima de descontentamento, é possível considerar que boa parte das pessoas está cansada e insatisfeita com o ambiente da escola. Na escola do campo onde foi realizado o estágio, a relação entre profissionais e alunos é diferenciada, há cumplicidade e respeito, o que habitualmente tem sido pouco praticado nas escolas da cidade¹. É fundamental considerar que essa diferença se dá por vários fatores, contudo esta seria uma outra discussão e não será tratada neste artigo.

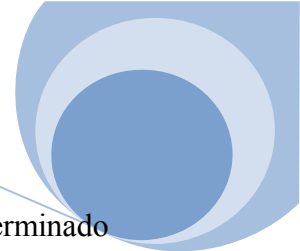
Há uma grande proximidade, especialmente, entre professor e aluno. No Aprígio, esta relação se fortalecia a cada palavra, ação e olhar do professor regente, neste caso, a professora de Teatro. Mas o que faz uma relação se consolidar? Era a pergunta que nos inquietava. Uma possível resposta se formulou à medida que os diálogos entre os/as estagiários/as e os professores/as da instituição foram estreitados. Os professores estavam lotados naquela localidade há alguns anos, escolheram lecionar lá e não tinham intenção de sair daquele local. Ou seja, para que uma relação entre professor e aluno se instaure é necessário que haja tempo, para que assim o processo de troca, que é tão almejado nas salas de aula de hoje, seja estabelecido.

Nossa aproximação dos professores/as possibilitou compreender um pouco melhor o movimento de harmonia que circulava a escola e como isso influenciava em seu cotidiano, principalmente, no trabalho com o Teatro. Logo, consideramos que todo este tempo de convivência na escola foi, em boa parte do tempo, permeado por um processo de escuta, que permite que as relações se fortaleçam e o trabalho possa acontecer de forma mais fluida. Acerca da importância da escuta no Teatro, Jean Pierre Ryngaert afirma:

A verdadeira escuta exige estar totalmente receptivo ao outro, mesmo quando não se olha pra ele. Essa qualidade não se aplica somente ao teatro, mas é essencial ao jogo, uma vez que assegura a veracidade da retomada e do encadeamento. [...] O espaço de jogo, como espaço potencial, é um lugar no qual se experimenta a escuta do outro, como tentativa de relação entre o dentro e o fora (RYNGAERT, 2009, p. 56).

Desta forma, consideramos que dentro da formação do/a professor/a de Teatro, o momento do Estágio é o tempo da escuta da escola, onde jogamos com o espaço, com os/as alunos/as, funcionários/as. Por isso, é necessário uma presença efetiva neste lugar, para que o estágio seja também um tempo de investigação.

¹ Todas as considerações aqui partem da realidade observada nas práticas de estágio da Universidade Federal do Tocantins, particularmente nas disciplinas de Estágio Supervisionado I e III, ministradas pela Prof^a Renata Patrícia da Silva.



Por fim, faz-se necessário uma breve consideração acerca do tempo determinado para as atividades dentro da escola, um aspecto que não é uma peculiaridade da escola do campo, visto que apesar de algumas diferenças, acaba por seguir o mesmo padrão de horários determinado para as demais escolas. A normatização de horários dentro da escola é um aspecto que influencia bastante no desenvolvimento das aulas de Teatro, consideramos que apenas cinquenta minutos por semana não são o suficiente para uma disciplina que necessita de uma abordagem que foge aos padrões científicos. Outro fator que também nos questionamos é o fato de a escola do campo não ter horários diferenciados, dada a realidade de seus alunos, que acordam na madrugada para chegar até a escola.²

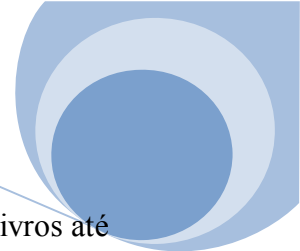
Segundo Campos (2009, p. 2), durante a “realização dos estágios, vários universitários percebem concretamente o que significa a opção por um Curso Superior que tem como modalidade a Licenciatura”. Tal percepção esteve presente durante a experiência de estágio na escola do campo. Até antes do momento do estágio a escola parecia um ambiente distante, os conteúdos se apresentavam como uma realidade impossível de ser explorada dentro do ambiente escolar. Como trabalhar em 50 minutos o que levamos um semestre para compreender? O tempo no espaço escolar é outro.

Todas essas perguntas foram sendo transformadas, visto que ao ponto que encontrávamos possíveis respostas, outras logo surgiam, pois o momento do estágio de observação aconteceu como uma prática de olhar minuciosamente a realidade da escola do campo. Procurar todos os cantinhos possíveis onde o teatro poderia acontecer, conhecer as pessoas que ali estavam, nossos/as futuros/as alunos/as, esticar ou encolher o tempo, pois tudo dependia do contexto em que nos encontrávamos.

O encontro com a prática docente

Após o período destinado à observação, inicia-se a regência. Instante em que o/a licenciando/a pode experimentar a sua futura profissão, momento em que o erro é permitido e em que há alguém que sugere outros caminhos possíveis. Durante o estágio o/a licenciando/a é instigado a buscar mais referências para seu trabalho, pesquisar, afinal boas aulas são fruto de vários momentos de pesquisa, que não se restringe apenas à teoria, mas ao trânsito entre a Universidade e a Escola, que subsidia o planejamento das ações no contexto em que atuamos. Ainda assim, é importante, imaginar o que fazer se a aula planejada fluir ou não.

² As escolas do campo não têm aulas na sexta-feira. Contudo o que se questiona nesta discussão são momentos de descanso para os alunos ao longo do dia.



Planejar uma aula requer também uma leitura mais ampla, que parte dos livros até chegar aos alunos. Durante a experimentação aqui tratada foi comum observar planejamentos que se modificaram completamente à medida que os/as estagiários/as tinham contato maior com os alunos/as. A voz do aluno/a deve ser a matéria prima da aula do professor/a. Pois é através dela que conseguimos ampliar o conhecimento do espaço onde estamos atuando. Para tanto, nos lembra Paulo Freire:

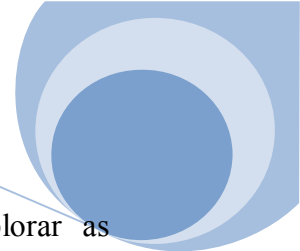
Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela - saberes socialmente construídos na prática comunitária - mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE, 1996, p. 30)

Assim, adentramos agora em uma das percepções mais potentes dentro deste processo de formação e pesquisa: a escuta. Aqui empregamos a escuta como o sentido capaz de captar a realidade do outro e assim dialogar com ela. Mais que transmitir um conteúdo o estágio deve ser visto como um momento de troca de experiências. Foi observado que, durante o estágio realizado na ETI Aprígio, houve poucos momentos em que a voz dos alunos foi ouvida. Houve uma preocupação maior em desempenhar bem a função de ministrar a aula, a prática, o conteúdo pré-definido, do que em construir uma aula, uma prática e desenvolver um conteúdo a partir das experiências e do modo de vida do aluno.

Um exemplo foi a utilização do espaço da escola. Ao contrário de muitas escolas localizadas no ambiente urbano, as escolas do campo não são cercadas por muros, mas por árvores. Algumas, como o próprio Aprígio, possuem hortas e mesas com cadeiras em baixo das árvores. Apesar de todas as possibilidades provenientes do espaço escolar diverso, a prioridade ainda é a sala de aula.

Esta realidade vai na contramão do teatro, que tem o espaço como um de seus principais elementos. O teatro, inclusive como disciplina, tem uma característica de romper fronteiras pré-estabelecidas, até mesmo dentro do ambiente escolar. Para que uma aula de teatro aconteça, habitualmente, é necessário que as cadeiras e carteiras sejam arrastadas e cedam o lugar a uma roda de pés descalços. Para que uma prática se desenvolva é preciso subverter o espaço, tornar a aula algo móvel, que ocupe toda a escola.

Diante do exposto, nota-se que ainda há muito a ser trabalhado no estágio na educação do campo e que muitas são as potências a serem exploradas pelo futuro professor de teatro. E esta realidade nos leva a um novo questionamento: há uma preocupação por parte



dos cursos de licenciatura, especificamente, do curso de Teatro/UFT em explorar as particularidades do campo? Uma vez que a grande maioria dos discentes do curso não chega a ter uma experiência com a educação do campo durante o estágio?

Esta experiência, no entanto, não deve ser vista como algo unilateral, que se encerra na escola. Pelo contrário, o estágio possibilita ao discente vivenciar a graduação a partir de outra ótica, mais atenta à realidade da escola. É neste instante em que se consolida a relação entre universidade e escola, sendo o acadêmico o principal elo entre essas instituições.

Deste modo o estágio não é somente o momento em que o discente tem um contato com a prática e conhece a realidade de sua futura profissão, mas se apresenta, em grande parte, como um divisor de águas dentro da trajetória acadêmica do mesmo.

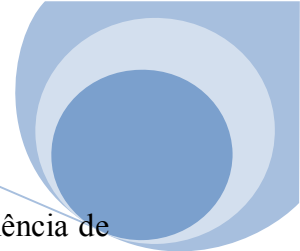
O estágio, sobretudo no meio rural, abre uma porta para pensarmos o ensino de teatro para além da universidade ou dos muros das escolas. Compreendendo que o estágio nas escolas do campo, assim como nas demais localidades, necessita de um olhar mais apurado e uma imersão maior na realidade da comunidade inserida.

Destacamos aqui a última experiência no período de regência na escola do campo acima referida. A turma trabalhada foi o sétimo ano, e o trabalho desenvolvido seguiu o planejamento bimestral do/a professor/a regente. A partir do tema que foi fornecido, neste caso era introdução ao teatro e dança, foi decidido trabalhar o corpo a partir de uma narrativa. Em aulas anteriores a narrativa aconteceu a partir de contos externos.

No último momento foi solicitado que a narrativa a ser trabalhada seria um fato ocorrido no cotidiano deles. Em um primeiro momento os alunos narraram com a voz e depois com o corpo, até construírem uma partitura de movimentos. Foi notório que a partir do momento que as narrativas tinham origem na vida cotidiana deles, a movimentação fluiu com naturalidade, possibilitando um resultado estético superior.

Não pretendemos com esta escrita valorizar a educação em ambiente rural em detrimento da educação no meio urbano, pelo contrário, desejamos destacar que o que vai validar uma experiência como boa ou não, é a fidelidade que o processo de aprendizagem possui com o meio em que a escola está inserida e as relações mais latentes que aquele meio proporcionará.

Estágio: encerramento de um ciclo



Chegamos ao final desta escrita com a percepção de revisitar uma experiência de formação realizada a muitas mãos. Neste trânsito entre a Universidade e a escola do campo, consideramos que esta formação dentro do estágio é constituída por uma multiplicidade de saberes, por isso a escuta se faz tão importante, a disponibilidade para receber o outro e estar naquele espaço. Essa receptividade se evidencia na escola desde sua arquitetura, sem muros e cadeados, uma escola que se abre para a comunidade, se abre para outros saberes. Isso impulsionou a prática do estágio a se abrir ainda mais e escutar, observar e marcar uma presença efetiva dentro do espaço da escola.

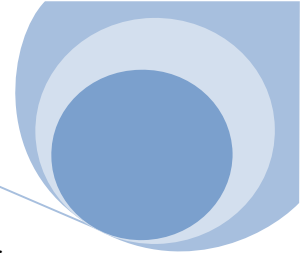
Como já foi destacado nesta escrita, o estágio supervisionado se apresenta como um momento de suma importância na trajetória acadêmica do/a licenciando/a. Esta relevância não se dá somente por ser a porta de entrada do futuro professor em seu ambiente de trabalho, mas por se tornar uma referência para toda a sua formação. É muito comum os/as licenciados/as se referirem à experiência obtida no estágio no momento da escrita do Trabalho de Conclusão de Curso, por exemplo, ou ainda como amparo para o desenvolvimento de projetos artísticos, como foi o caso de um/a licenciado/a que após ter realizado o estágio na ETI Aprígio, deu prosseguimento em um projeto, que posteriormente foi utilizado em seu TCC.

Desta forma, potencializar o estágio dentro da formação dos/as licenciandos/as, tornando-a um espaço de pesquisa e conhecimento a partir da experiência, em que o futuro/a professor/a tenha a possibilidade de vivenciar os mais diferentes contextos escolares, é oferecer a estes/as estudantes a oportunidade de escolherem em qual espaço desejam atuar. Consideramos que a troca de experiências com as escolas do campo pode ser mais estimulada, a fim de proporcionar o conhecimento de outras escolas, as relações, arquitetura, bem como experimentar o Teatro neste contexto, a fim de que novas experiências surjam e a realidade da escola do campo esteja cada vez mais próxima do contexto deste/a professor/a de Teatro que está se formando na Universidade.

Referências

CAMPOS, V. L. Entre o limiar e a passagem. **Revista O Percevejo *On line***. UNIRIO: Rio de Janeiro. v. 01, n. 02, 2009. p. 01 - 10. Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/opercevejoonline/article/view/524/459>> Acesso em: 15/01/2016.

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



MENDONÇA, C. S. **A formação do professor de teatro: relações entre teoria e prática no estágio curricular.** Memória ABRACE. Anais da VI Reunião Científica: Porto Alegre, 2011. Disponível em:

<http://www.portalabrace.org/vireuniao/pedagogia/73.%20Celida_Salume.pdf>. Acesso em: 09/08/2016.

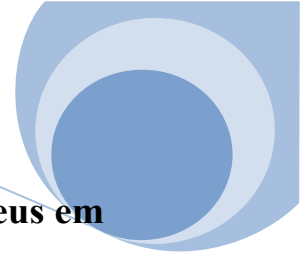
NÓVOA, A. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão.** In: _____ . Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiésis**. vol. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006. Disponível em:

<http://www.cead.ufla.br/portal/wp-content/uploads/2013/10/Arquivo_referente_ao_Anexo_V_do_Edital_CEAD_06_2013.pdf>. Acesso em: 09/08/2016.

RYNGAERT, J. P. **Jogar, representar: práticas dramáticas e formação.** Tradução: Cássia Raquel da Silveira. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SOARES, C. **Pedagogia do jogo teatral: uma poética do efêmero: o ensino de teatro na escola pública.** São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2010.



A Pedagogia da Alternância na Escola Família Agrícola Zé de Deus em Colinas do Tocantins

The Pedagogy of Alternation in the Agricultural Family School Zé de Deus in Colinas do Tocantins city

*Deodete Maria das Neves Schmitt
Universidade Metodista de Piracicaba
nevesschmitt@hotmail.com*

*Anna Maria Lunardi Padilha
Universidade Metodista de Piracicaba
anapadi@terra.com.br*

Resumo: Este artigo é parte da pesquisa em andamento para a tese de doutorado em Educação, que tem como objeto de estudo as Práticas Pedagógicas desenvolvidas na Escola Família Agrícola Zé de Deus (EFAZD) em Colinas do Tocantins. Abordamos o contexto histórico que culminou com a origem e implantação das EFAs no Brasil. Descrevemos o contexto social em que aconteceu a implantação da primeira experiência no Estado do Espírito Santo e os demais fatores que motivaram a expansão para outros estados brasileiros. Apresentamos o cenário histórico e as motivações que levaram à implantação das EFAs no Estado do Tocantins. A história da EFA Zé de Deus de Colinas recebe destaque, por ser o locus de estudo desta pesquisa, apresentando elementos constitutivos de criação, localização e instrumentos pedagógicos utilizados e considerações sobre a Pedagogia da Alternância.

Palavras-chave: Prática pedagógica. Pedagogia da alternância. EFA.

Abstract: This article is part of the research that is in progress for a doctoral thesis in Education, which has as object of study the teaching practices developed at Agricultural Family School Zé de Deus (EFAZD) located in Colinas do Tocantins, Tocantins State, in Brazil. We approach the historical context that led to the origin and implementation of EFAs in Brazil. We describe the social context that happened the implementation of the first experience in the state of Espírito Santo and the other factors that led to expansion to other states. We present the historical scenario and the motivations that led to the implementation of EFAs in the State of Tocantins. The history of EFA – Zé de Deus from Colinas gets highlighted for being the locus of this research study presenting elements of creation, location and use teaching tools and considerations on the Pedagogy of Alternation.

Keywords: Practical Teaching. Pedagogy of Alternation. EFA.

1 Surgimento da Pedagogia da Alternância no Brasil

Foi, de fato, nesta luta íntima com a terra, neste trabalho diário nos campos que, pouco a pouco, entendi o que havia de potencialmente grande na vida do homem do campo e também o que lhe faltava (Abbé Granereau, 1969).

A experiência de formação por alternância no Brasil recebeu a influência do modelo italiano de *Maisons Familiares Rurales* e aconteceu por intermédio do Padre Jesuíta Humberto Pietrogrande, que contou com apoio financeiro e técnico da Associação dos Amigos do Estado Brasileiro do Espírito Santo (AES), uma Organização não



Governamental ítalo-brasileira, responsável pelo processo de implantação e manutenção de Escolas Famílias Agrícolas (EFA) em terras capixabas (NOSELLA, 1977, p. 34). Para que os objetivos fossem alcançados, os municípios atendidos deveriam receber uma estrutura mínima para suporte das atividades realizadas e, por isso, foram criados comitês locais para a implantação das escolas. Tais comitês estavam fundamentados numa estrutura jurídica de representatividade, que mais tarde serviria de modelo para a implantação de uma instituição que, juridicamente, representasse todo o movimento.

Foi a partir dos comitês que se delineou a criação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES). No dia 25 de abril de 1968, numa assembleia dos agricultores de alguns municípios do Espírito Santo, seus membros assinaram a ata constitutiva de criação de uma organização não governamental denominada Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES). Segundo Paolo Nosella:

O MEPES é uma entidade que tem por finalidade a promoção integral da pessoa humana. Gratuitamente promove a educação e desenvolve a cultura, através da ação comunitária, numa ampla atividade ao interesse da agricultura e, principalmente, no que concerne à elevação do agricultor do ponto de vista religioso, intelectual, técnico, sanitário e econômico (NOSELLA, 1997, p.129).

O surgimento da formação por alternância no Espírito Santo e, posteriormente, em outras regiões do Brasil, aconteceu devido à atuação efetiva dos integrantes do MEPES que, preocupados com os problemas econômicos enfrentados pelos agricultores do sul do Espírito Santo, foram em busca da implantação dessa proposta educacional. A efetivação do Plano de Ação Concreta deu início a uma nova forma de educação para o campo. A primeira EFA, criada pelo MEPES, em nove de março de 1969, foi a Escola Família Agrícola de Olivânia, situada no município de Anchieta-ES. Essa EFA atendia os filhos de pequenos agricultores rurais e, no mesmo ano, mais duas escolas foram implantadas: a Escola Família Agrícola de Alfredo Chaves e a Escola Família Agrícola de Rio Novo do Sul (SILVA, 2012, p. 52).

Segundo Nascimento (2005), “o Estado do Espírito Santo foi o berço da primeira experiência concreta da pedagogia da alternância no Brasil. Após a criação do MEPES, as EFAs expandiram-se no Brasil, em especial no Espírito Santo”. As EFAs estão organizadas em nível Nacional e Regional e representadas nacionalmente pela União das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), com sede em Brasília.

Um fator determinante para a implantação de uma nova experiência educativa foi o contexto socioeconômico, pois os trabalhadores rurais da região sul do Espírito Santo enfrentavam dificuldades econômicas, devido à política governamental de retirar o



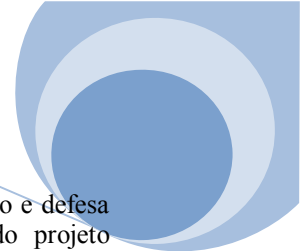
componente estimulador do Programa da Cultura do Café e promover o fim da cafeicultura, uma vez que esses trabalhadores rurais viviam, basicamente, da cultura do café, que era cultivado de maneira tradicional por descendentes de imigrantes italianos. A referida política foi responsável pela crise na economia dos agricultores e pela expropriação de terras, além da migração para as cidades em busca de trabalho nas indústrias (SILVA, 2012, p. 50-54).

O contexto social, político e econômico da época não favorecia os pequenos agricultores e apontava para a necessidade de um plano de desenvolvimento socioeconômico, o que foi trabalhado pelo Padre Pietrogrande com a colaboração dos parceiros italianos, cujo objetivo era o desenvolvimento de Programas e Projetos socioeconômicos. O Plano de desenvolvimento estabelecia a criação das Escolas Familiares para a formação dos filhos de trabalhadores rurais, e a implantação de instituição, cujo objetivo seria assegurar e defender os interesses dos agricultores. Foi assim que surgiu, conforme mencionado, o Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo – MEPES, fundado em 1968 (SILVA, 2012, p. 52).

A atuação do Padre Humberto Pietrogrande foi ao encontro dos anseios dos movimentos sociais do campo e programas de educação popular, na luta por mudanças na conjuntura econômica e política do país, provocando os discursos em torno do desenvolvimento comunitário. No entanto, com a tomada do poder pelos militares, em 1964, Silva (2012, p. 50) destaca que os movimentos sociais sofreram imposições e outras orientações tiveram que ser adotadas em função da nova conjuntura política, em que predominavam as políticas públicas voltadas para a integração do Brasil ao desenvolvimento capitalista e aos preceitos tecnicistas de educação.

Nesse sentido, a escola em todas as suas dimensões deveria assegurar os princípios básicos de educação e promover a integração do campo com o projeto de desenvolvimento econômico do país, cujo contexto favorecia a escola do campo como uma alternativa, devendo a formação ser ofertada com base na cultura camponesa e na realidade dos jovens do campo. Essa conjuntura se apresentava como um campo fértil à implantação das Maisons Familiares Rurales, e o Padre Pietrogrande empenhou-se, ao lado de suas atividades pastorais, para a implantação dessa nova experiência educativa.

Em 1982, devido à expansão das EFAs e do modelo educativo por alternância, foi criada a União Nacional das Escolas Famílias Agrícola do Brasil (UNEFAB), com a finalidade de coordenar, implantar, assessorar e agregar as ações das escolas sob sua orientação, nesse caso as Escolas Famílias Agrícolas - EFAs, cujo objetivo era:



[...] a coordenação das atividades das unidades agregadas, a representação e defesa dos interesses dessas unidades, a difusão e defesa dos princípios do projeto educativo, assessoria na criação de novos centros educativos e na organização de entidades e associações estaduais e regionais e fomentar e promover o intercâmbio de experiências e materiais educativos entre as unidades agregadas e entidades mantenedoras (UNEFAB, 1982).

As EFAs, enquanto unidades educativas, têm finalidades e objetivos específicos que é atender os alunos trabalhadores rurais. Além disso, a definição de Escola Família Agrícola parte do seguinte conceito:

Uma EFA é uma Associação de famílias, pessoas e instituições que buscam solucionar a problemática comum da evolução e do desenvolvimento local, através de atividades de formação, principalmente dos jovens, sem excluir os adultos (UNEFAB, 2016).

O objetivo geral é oferecer condições para que os trabalhadores rurais tenham acesso à escola e nela consigam permanecer, adquirindo os conhecimentos necessários a uma boa formação e ao desenvolvimento integral. E, assim, deve a escola:

Facilitar os meios e os instrumentos de formação, adequados ao crescimento dos educandos, estes constituindo os principais protagonistas da promoção e do desenvolvimento integral (profissional, intelectual, humano, social, econômico, ecológico, espiritual) e de todo o processo de formação (UNEFAB, 2016).

As características de uma Escola Família Agrícola (EFA) estão fundamentadas em quatro pilares, a saber:

1- Associação – é necessária a presença de uma Associação responsável nos diversos aspectos: econômicos, jurídicos, e administrativos, assegurando autonomia filosófica e gerencial, ou seja, a presença efetiva das famílias.

2 - Pedagogia da Alternância – trata-se de uma metodologia pedagógica específica. A Alternância integrativa, alterando momentos no ambiente escolar e momentos no ambiente familiar comunitário, organizados em três etapas sucessivas: observar/pesquisar (meio-sócio-profissional); refletir/aprofundar (meio escolar); experimentar/transformar (meio-sócio-profissional).

3- Formação Integral - cujo objetivo é promover a educação e a formação integral da pessoa. Além da formação geral e profissional, leva em consideração todas as dimensões da pessoa humana, buscando descobrir, valorizar e desenvolver as capacidades de cada jovem, num tratamento personalizado, através do espírito da iniciativa, criatividade, trabalho de grupo, senso de responsabilidade e de solidariedade, ajudando a construir o Projeto de Vida / Profissional junto com a família e o meio em que vive.

4- Desenvolvimento Local - cuja base é a busca do Desenvolvimento Local Sustentável, através da formação dos jovens, suas famílias e demais atores envolvidos (UNEFAB, 2016).

1.1 Conhecendo o cenário da Pedagogia da Alternância no Tocantins



A primeira EFA do Tocantins originou-se da necessidade e da luta das comunidades rurais, juntamente com a Comunidade de Saúde, Desenvolvimento e Educação (COMSAUDE), organização não governamental criada no município de Porto Nacional/TO, em 1969, atuante por meio de suas organizações e as Associações de Agricultores Familiares e o Sindicato dos Trabalhadores Rurais (EFA, Porto Nacional, 2016). Essa primeira Escola Família Agrícola se tornou referência para a implantação de outras EFAs no Estado do Tocantins, entre elas a Escola Família Agrícola Zé de Deus (EFAZD), em Colinas do Tocantins.

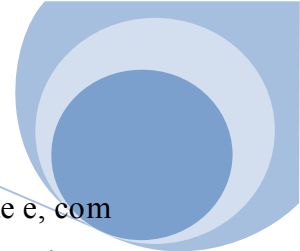
As Escolas Famílias Agrícolas do Tocantins integram a Associação das Escolas Famílias Agrícolas do Centro Oeste e Tocantins (AEFACOT), uma associação sem fins lucrativos, constituída em 2002, objetivando o gerenciamento das EFAs de diversos municípios pertencentes aos Estados de Goiás, Tocantins, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, cuja prática pedagógica é fundada na Pedagogia da Alternância direcionada para o desenvolvimento sustentável e solidário. Como organização, a AEFACOT tem como princípios “Garantir uma identidade através da expansão da Pedagogia da Alternância, e o desenvolvimento rural sustentável” (AEFACOT, 2016), o que se conseguiria,

Articulando os jovens rurais, principalmente filhos de agricultores e familiares, estabeleceram-se, desde então, um processo de troca de experiências e articulação entre as EFAs, constituídas de jovens do meio rural, em geral filhos de agricultores familiares, que buscam focar as ações na preservação e conservação do meio ambiente. Acredita-se que a permanente interação entre realidade dos jovens e os centros educativos é possível através do regime de alternância que integra teoria e prática, meio sócio profissional e meio escolar, família e escola (AEFACOT, 2016).

A Pedagogia da Alternância, contemplando em sua prática pedagógica o diálogo entre o tempo escola e o tempo comunidade-família, valoriza as necessidades apresentadas nas unidades produtivas e contribui para a prática social e para o desenvolvimento econômico das famílias. Segundo Nascimento,

As EFAs, em seus princípios, procuram estimular a agricultura familiar, numa perspectiva comunitária, na busca de diversificação e de alternativas adequadas à preservação da vida e do meio ambiente e contribuir com as iniciativas dos trabalhadores na conquista de uma política agrícola diferenciada para este setor. Além de valorizar, incentivar e promover o intercâmbio das experiências alternativas de organização, de gerenciamento da produção, do beneficiamento (agregando valores) e da comercialização, visando garantir a qualidade do produto, o acesso ao mercado e uma renda justa (NASCIMENTO, 2003, p. 6).

É importante ressaltar que, acompanhando a dinâmica de criação das EFAs no Brasil, a implantação no Estado do Tocantins foi uma conquista dos trabalhadores rurais,



visto que a única perspectiva das pessoas do campo seria a busca por escolas na cidade e, com isso, abandonariam a vida no campo; no entanto, a EFA, utilizando na prática pedagógica o regime de alternância, amparou a proposta de uma educação do campo voltada para a realidade dos jovens rurais. Historicamente, o surgimento das EFAs foi marcado por lutas e reivindicações dos agricultores, na busca de uma educação que valorizasse a realidade social dos jovens rurais, seus anseios, suas dificuldades, tendo como base o respeito à diversidade cultural desses cidadãos.

2 A EFA - Zé de Deus e a Pedagogia da Alternância em Colinas do Tocantins

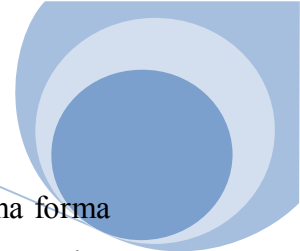
A Escola Família Agrícola de Colinas do Tocantins é denominada Escola Família Agrícola Zé de Deus (EFAZD). A escolha do nome foi uma forma de homenagear José de Deus Francisco do Nascimento, que morreu em 12 de outubro de 1987, quando lutava por um pedaço de chão, tornando-se um mártir da luta pela posse da terra na região.

A EFAZD nasceu do diálogo dos movimentos sociais com o poder público, no final dos anos 90, após a implantação de diversos assentamentos rurais na região e levantamento das demandas, confirmando-se a necessidade de um modelo de educação que levasse em conta os interesses dos filhos de famílias assentadas e dos demais agricultores e produtores rurais, os quais sofriam com dificuldades como transporte, falta de segurança e recursos financeiros para frequentar as escolas urbanas. Seu modelo de educação teve como referência a Escola Família Agrícola de Porto Nacional, também no Estado do Tocantins.

Em março de 1999, a escola já instalada começou a tomar forma. Seus primeiros monitores¹ foram contratados pela Prefeitura, e já tinham experiência com o ensino em escolas rurais; um dos monitores foi cedido pela EFA de Porto Nacional, e mais dois professores da rede pública municipal, que já trabalhavam em escolas na zona rural de Colinas. Esses profissionais ficaram responsáveis, também, pelas articulações necessárias e o levantamento de informações nas comunidades rurais de abrangência da escola.

As atividades escolares iniciaram-se em fevereiro de 2000, mantida pelo Poder Público Municipal, e desde sua criação a EFA conta com o apoio das entidades ligadas aos trabalhadores rurais da região, como: Cooperativa de Trabalho, Prestação de Serviço e Extensão Rural (COOPTER), Comissão Pastoral da Terra, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Colinas (STRC).

¹ Na Pedagogia da Alternância, por assumirem diferentes atribuições dentro de uma EFA, além das atividades inerentes à regência em sala de aula, os professores são denominados de monitores (cf. SILVA, 2011).



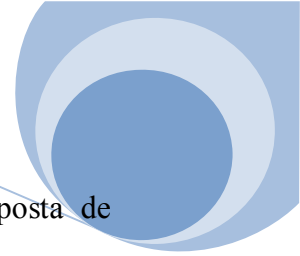
O cenário de muita diversidade presente no cotidiano da escola exige uma forma interdisciplinar para trabalhar os temas oferecidos, cujo objetivo é promover os meios necessários para atender aos reais anseios dos alunos. A interação educativa entre o meio social (comunidade) e a escola é requisito fundamental para assegurar a aprendizagem dos alunos, estimulando a valorização da cultura, a compreensão do trabalho, dos aspectos econômicos e da diversidade. Dessa forma, a EFA surgiu como uma instituição a serviço da educação do campo, uma educação esperada pelos trabalhadores rurais que se fixaram em assentamentos e em pequenas propriedades da região de Colinas do Tocantins.

A escola oferece atualmente apenas o curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, que iniciou suas atividades em 2011 e, em 2016, a escola conta com 103 alunos matriculados, oriundos de vários municípios e assentamentos. Para que o trabalho dessa EFA se efetive e atenda às necessidades dos alunos, a escola conta com sete professores, sendo quatro da área comum e três da área técnica. Levando em conta a realidade social dos jovens assentados, é fundamental que haja profissionais com perfil para adaptar a vivência dos alunos rurais à escola.

A finalidade da EFA é contribuir para a formação do jovem do campo, proporcionando a eles o instrumental necessário para a construção de um projeto de vida. Para isso, a escola deve valorizar instrumentos e metodologias que coloquem em evidência as necessidades e a realidade dos trabalhadores do campo, fazendo com que os conhecimentos científicos provoquem uma reflexão a respeito da sociedade em geral e do meio social em que vivem. Essa instrumentalização poderá conduzi-los a uma prática social transformadora e, sendo assim, a formação do jovem do campo considera, além dos aspectos educacionais, também os aspectos econômicos e políticos que são fatores determinantes da formação para o exercício cidadania.

Nesse sentido, a EFAZD tem como Missão: Ser uma escola do campo, com metodologia específica para atender às necessidades educacionais do povo camponês, favorecendo a organização popular na luta pelos seus direitos, no combate ao êxodo rural e suas consequências (PP-EFAZD, 2015).

Em sua prática pedagógica, as EFAs procuram ter um olhar direcionado aos jovens do campo, assentados, trabalhadores rurais. Seu objetivo é possibilitar o ensino-aprendizagem, levando para a sala de aula experiências do seu dia a dia, no trabalho e na prática social, não considerando apenas as disciplinas do ensino regular, mas adotando métodos e disciplinas que possam contextualizar a realidade social e a aprendizagem escolar ao trabalho e à geração de renda no campo. Segundo informações extraídas do PP-EFAZD



(2015, p. 5), a escola: “[...] deve ser compreendida na concepção de uma proposta de educação do campo, a qual considera a bagagem cultural dos povos camponeses, aproveitando e valorizando os seus saberes por meio da Pedagogia da Alternância.”

A escola desenvolve suas atividades pautadas na concepção de educação do campo, que tem como finalidade atender aos interesses dos mais diversos grupos de trabalhadores, buscando a valorização da cultura, da política e da economia. Nesse sentido, adota a concepção de educação do campo de Kolling, Nery e Molina (1999, p. 63).

Entende-se por Educação do Campo aquela que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário dessa população. A identificação política e a inserção geográfica na própria realidade cultural do campo são condições fundamentais de sua implementação (PP-EFAZD, 2015 p. 4).

No desenvolvimento das atividades pedagógicas, a escola utiliza os princípios teóricos e pedagógicos da Pedagogia da Alternância que consiste na formação do jovem em *diferentes espaços* – familiar, comunitário, escolar, institucional, entre outros; *diferentes tempos* – sessão escola e sessão família/comunidade/trabalho – e *diferentes formadores* – família, profissionais diversos, lideranças comunitárias, técnicos, especialistas, monitores, etc. (PP-EFAZD, 2015, p. 5).

A Pedagogia da Alternância fundamenta-se em quatro pilares, a saber: **Associação** das famílias com a responsabilidade na gestão da escola; **A Pedagogia da Alternância** integrativa entre o meio socioprofissional e o centro educativo; **Formação integral** do jovem, nas diversas dimensões do ser: humana, social, política, científica, profissional, espiritual, ecológica, ética e artística, entre outras; **Desenvolvimento local** do meio com a atuação dos seus próprios atores: os jovens em formação, suas famílias e outros (PP- EFAZD, 2015, p. 4).

Os recursos financeiros para manter a escola são provenientes da Secretaria Municipal de Educação de Colinas do Tocantins e de alguns programas federais como Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE); Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), cujo objetivo é fornecer suplementação financeira às escolas públicas.

Baseado na concepção de Paulo Freire, o Projeto Pedagógico da EFAZD assume o pressuposto teórico de que o processo pedagógico deve partir do tema gerador, manifestado no interior da comunidade, conforme podemos observar na sequência:



O processo pedagógico parte do tema gerador, pré-estabelecido pela comunidade escolar, o mesmo tem como objetivo o estudo da realidade local, levantar situações significativas da realidade de cada comunidade, sensibilizar para a criação, a comunicação, a observação, a participação, a discussão coletiva, problematização, a produção, a pesquisa, o desenvolvimento pessoal, a construção do conhecimento, etc. Os instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância, tais como: plano de estudo, colocação em comum, caderno da realidade, intervenção externa, viagem de estudo, visita à família, cursos, atividades de retorno, entre outros, são trabalhados a partir dos temas geradores numa concepção do estudante como sujeito da sua aprendizagem na construção e reconstrução do conhecimento (PP-EFAZD, 2015, p.5).

No movimento de integração escola e comunidade, todo esse processo está organizado no plano de formação da escola, construído e reconstruído continuamente, de forma coletiva com a participação de todos os membros da comunidade escolar, estudantes, pais, servidores e parceiros. Quanto à estrutura curricular, a escola procura contemplar três áreas das dimensões da pessoa humana: “*área afetiva; área intelectual; área socioeconômica*. Para isso, a escola trabalha com cinco grandes áreas do conhecimento: línguas, ciências exatas, ciências naturais, ciências humanas e ciências agrárias” (PP-EFAZD, 2015, p.15).

No desenvolvimento histórico da formação por alternância, a experiência e os resultados alcançados foram fornecendo os subsídios necessários à construção da prática pedagógica e à construção dos instrumentos pedagógicos foram sendo aplicados, adaptados e aperfeiçoados de acordo com cada EFA ou Casa Familiar Rural (CFR²).

2.1 Instrumentos Pedagógicos da Pedagogia da Alternância utilizados na Escola Família Agrícola Zé Deus em Colinas do Tocantins

Os instrumentos pedagógicos são responsáveis pela mediação entre as práticas educativas e o meio social, estabelecendo uma relação escola-aluno-comunidade-conhecimento científico e o meio cultural, social e profissional. No decorrer do caminho percorrido pela Pedagogia da Alternância, no contexto da Educação do Campo, as experiências pedagógicas foram diversas, de maneira que os instrumentos pedagógicos básicos foram sendo aperfeiçoados, adotando, inclusive, outras nomenclaturas, de acordo com a escola ou com o tipo de centro de formação, o que não interferiu na sua consolidação como instrumento de ensino-aprendizagem. Os instrumentos pedagógicos são denominados de: Plano de Estudo, Colocação em Comum, Caderno da Realidade, Visita de Estudo, Visita à

² No Brasil, as Escolas Famílias Agrícolas e as Casas Familiares Rurais são os dois tipos mais conhecidos de unidades de ensino que assumem o sistema educativo da Pedagogia da Alternância (cf. SILVA, 2011; SILVA, 2012).



Família, Projeto Profissional do Jovem, Intervenção Externa, Atividade de Retorno, Acompanhamento Individual, Avaliação Semanal e Cursos.

De acordo com o Projeto Pedagógico da Escola Família Agrícola Zé de Deus (PP-EFAZD, 2015), as atividades didáticas são divididas em quatro grupos formados por: Ação do Internato; Ação da Comunidade; Ação comunidade/internato e Ações organizacionais, e utilizam os seguintes instrumentos pedagógicos, conforme abaixo:

a) Ação no Internato: São atividades realizadas pelos estudantes, no período da sessão-escola com a orientação de monitores auxiliados pelo grupo do internato, pelo material científico e pela leitura da realidade, além de outros colaboradores. Os instrumentos pedagógicos utilizados são: Viagem de Estudo; Colocação em Comum; Intervenção externa; Acompanhamento individual; Avaliação da Sessão; Orientação para Aprendizagem; Trabalho Diário; Trabalho Prático; Disciplinas Curriculares.

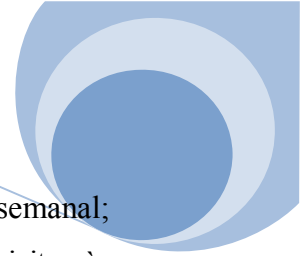
b) Ação da Comunidade: São atividades realizadas pelos estudantes no tempo sessão-família, orientadas pelos monitores e auxiliadas pelos pais, pelas pesquisas da realidade local e outros colaboradores existentes no meio. Os instrumentos pedagógicos utilizados compreendem: Cursos; Atividades de Retorno; Visita às Famílias.

c) Ações no Internato/Comunidade: Essas atividades consistem em elos que se complementam nos dois espaços – escola e família. Os instrumentos pedagógicos são: Caderno da Realidade; Plano de Estudo; Projeto Profissional do Jovem.

d) Ações Organizacionais do processo: Atividades realizadas pelos monitores, com a participação de estudantes, das famílias, da associação e de outros colaboradores, que contribuem para a organização das outras ações. Os instrumentos pedagógicos são: Tema Gerador; Avaliação Formativa; Plano de Ensino; Reunião Pedagógica e Administrativa; Plano de estudo; Conselho de Classe; Semana Cultural; Datas Comemorativas; Tema Gerador; Avaliação Formativa; Reunião Pedagógica e Administrativa; Plano de Formação; Conselho de Classe; Semana Cultural; Datas Comemorativas; Assembleia da Associação (PP, EFAZD, 2015 p. 20-23).

Os instrumentos pedagógicos (IP) são mecanismos que possibilitam a integração dos jovens com a escola, a família, com o conhecimento científico, cultura e trabalho. Cada instrumento possui uma maneira de articulação com princípios pedagógicos da PA e têm como finalidade a formação dos jovens, partindo da sua própria atuação, pois uma das exigências é a de que ele, ao ser provocado, possa desenvolver ações como pesquisa, levantamento de questões, análise da sua realidade e da sua atuação na comunidade, bem como estabelecer diálogos com a família, com a escola, colegas e comunidade. Isso faz com que as práticas educativas sejam construídas a partir do diálogo e das diversas interações estabelecidas, uma vez que as interações práticas, ligadas à teoria, são eixos fundamentais na formação do jovem do campo.

Quanto à avaliação, a escola entende ser mais um momento formativo tanto para aluno como para professor, e utiliza como indicadores de avaliação: convivência, habilidades, competências, instrumentos pedagógicos e conhecimento científico, indicadores esses que são



monitorados por meio de seis tipos de atividades, como: avaliação coletiva semanal; acompanhamento personalizado; orientação pedagógica; conselhos de classe; visita às famílias; monitoramento das produções de sala de aula (PP, EFAZD, 2015 p. 16).

Consideramos a avaliação como uma atividade pedagógica que regula as aprendizagens e todo o processo educativo, capaz de orientar estudantes, monitores, direção, família, para que esses possam situar as dificuldades limitações que estão interferindo no processo ensino-aprendizagem para operacionalizar os procedimentos que lhes permitam avançar (PP-EFAZD, 2015. p 16).

Os instrumentos pedagógicos são implementados e monitorados, e cada monitor realiza atividades específicas para verificar o conhecimento científico; outro momento é avaliação da convivência no internato, observando critérios como integração, sociabilidade, responsabilidade, ética, capacidade de expressão, liderança e autonomia.

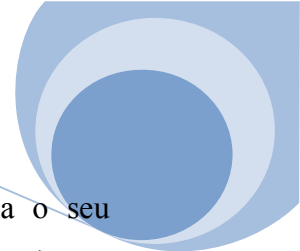
A Pedagogia da Alternância dá ao jovem a oportunidade de usar seu espírito crítico para lidar com problemas que ele encontra em sua realidade. Segundo Freire (1979, p.28) “A educação [...] implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação”.

A EFA deve ser compreendida na concepção de uma proposta de Educação do Campo, que leva em consideração o conhecimento cultural, aproveitando e valorizando os seus saberes como o ponto de partida para o desenvolvimento da teoria que deve estar articulada com a prática social. Os instrumentos utilizados no desenvolvimento da prática pedagógica configuram-se como o diferencial na Pedagogia da Alternância, estimulando os jovens trabalhadores rurais a construírem seu próprio caminho.

3 Algumas considerações

A ideia de que a Pedagogia da Alternância se apresenta como uma ferramenta à serviço da Educação do Campo se dá pelo fato de que essa proposta considera a própria realidade rural, como um fator muito importante para o desenvolvimento dos trabalhadores do campo.

A alternância possibilita um diálogo que é fundamental para a formação do ser humano, o diálogo entre o mundo da escola e o mundo da vida, a teoria e a prática, o universal e o específico, enfim, uma escola que enraizada na cultura do campo, contribui para a melhoria nas condições de vida e de trabalho dos agricultores e principalmente numa formação humana e criativa da pessoa (SILVA, 2008, p. 20).



Aproxima o jovem do campo de suas reais vivências, o que facilita o seu desenvolvimento pessoal, ou seja, nessa concepção educativa, quando a prática e a teoria são trabalhadas juntas, ou seja, família e comunidade no ambiente escolar, o aprendizado dos alunos torna-se mais significativo, podendo contribuir para a melhoria das condições de vida dos jovens, proporcionando, ainda, formação humana, pois passam a ter conhecimento de seus direitos e deveres na sociedade.

Nesse sentido, um processo educativo fundamentado na alternância deve levar em consideração três momentos que se inter-relacionam e se complementam, formando uma unidade de formação que contempla prática-teoria-prática, conforme quadro a seguir:

1- O meio familiar, profissional, social.	2- EFA	3- O Meio
<ul style="list-style-type: none"> • Experiência • Observações, análise • (Saberes experienciais) 	<ul style="list-style-type: none"> • Formalização-estruturação • Conceitualização • (saberes teóricos, científicos formais). 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação-ação • Experimentação • (saber-ações)

Adaptado de Gimonet (2007 p. 30)

Esses momentos representam as características da Pedagogia da Alternância como prática pedagógica, considerando que o ponto de partida e de chegada para a formação dos trabalhadores do campo deve ser a realidade social dos alunos.

A alternância pode ser vista como um recurso estrutural que permite a convergência, a unificação, no processo de formação profissional, do trabalho coletivo dos professores, dos pais e de lideranças comunitárias, pois ela permite períodos integrais de formação na escola em regime de internato, a sessão escolar que se alterna com o período na propriedade familiar. Segundo os princípios dessa pedagogia, o aluno vivencia de forma alternada, experiências de formação na escola, conjugadas com as experiências que a família e a comunidade lhe proporcionam durante o período que permanece em alternância familiar (PESSOTI, 1995, p. 20).

Nesse sentido, a Pedagogia da Alternância pode ser um ponto de partida para que, o jovem tenha oportunidade de criar um futuro profissional firmado em suas raízes. A alternância responde com a integração entre escola, trabalho, meio social e meio cultural para a construção do aprendizado, fazendo com que o foco da educação do jovem, voltado à formação técnica, caminhe para uma formação mais integral, firmada na construção das relações familiares e comunitárias. Não basta dividir as atividades escolares e alternar os períodos na escola e na comunidade para se assegurar a eficácia da formação por alternância, pois é um processo de formação:



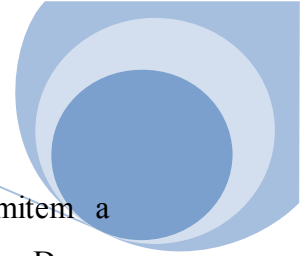
A Pedagogia da Alternância consiste na formação da pessoa utilizando espaço e tempos diferentes, divididos entre o meio sócio-profissional (família, comunidade e trabalho) e meio escolar em internato (com monitores e outros colaboradores), guiado por uma proposta que visa à formação integral do educando e o desenvolvimento do meio em que está inserido (PEREIRA, 2005, p. 63).

Acredita-se que a formação por alternância proporcione condições favoráveis à aprendizagem, pois no *tempo comunidade*, que é parte da formação, o aluno está diretamente ligado à sua família e ao meio cultural que o cerca e, com isso, mantém o vínculo afetivo com os pais e a comunidade onde mora, ao mesmo tempo em que coloca em prática o aprendizado teórico adquirido no tempo escola. Dessa forma, compreende-se que a Pedagogia da Alternância contribui para uma formação que vai além do espaço escolar, transformando o aluno num ser crítico, criativo e conhecedor de seu papel em seu meio social. Esta metodologia não nasceu pronta, foi sendo construída nas dimensões do processo histórico-social (SILVA, 2008). Seus criadores não possuíam conhecimento técnico-pedagógico que os orientassem na formatação de uma prática pedagógica estruturada, tendo por base um referencial teórico.

Nesse sentido, Gimonet ressalta que não foi a partir das referências teóricas que a pedagogia da alternância foi criada, e sim na construção e reconstrução, utilizando-se das experiências vividas “fora de estruturas escolares e sem referências pedagógicas, inventaram uma forma de escola que seus filhos não recusariam porque ela responderia às suas necessidades” (GIMONET 1999, p. 40).

A pedagogia da alternância não é apenas esse ritmo alternado entre casa e escola. Dentro desse ritmo alternado acontece todo um processo educativo. O período na escola é tempo para refletir, pesquisar e partilhar os fatos e os fenômenos da vida familiar e comunitária. É tempo de estudo, de trabalhos em grupos, de convivência com outros jovens e alguns adultos. Há participação dos (das) alunos (as) em todos os aspectos da vida da escola. E há reflexão e aprofundamento pessoal e coletivo, de todos os aspectos da vida familiar. Há também espaço para a diversão e práticas de esportes. No período de permanência na família, os (as) jovens trabalham aplicando na propriedade o que aprendem na escola, observa o desenrolar da vida e dos acontecimentos da família e da comunidade, discutem com os pais e os vizinhos, fazem perguntas e anotações, respondem com os pais perguntas preparadas na escola, além de descansarem e se divertirem (QUEIROZ, 1997, p. 64).

A Pedagogia da Alternância tem como objetivo promover a união entre escola-família e família-comunidade, pois essa alternância é o momento em que o aluno terá a oportunidade de realizar a teoria e a prática em suas vivências e experiências em sua propriedade. Com essa alternância, os alunos podem participar ativamente das atividades produtivas, sociais e culturais desenvolvidas no seu meio social, contribuindo, assim, para sua permanência no campo. A alternância não se resume em intercalar o tempo com a família e o



tempo na escola; trata-se de um conjunto de atividades integradas que permitem a continuidade da formação durante o período em que estão nas unidades produtivas. Dessa forma, todas as atividades devem ser compartilhadas, promovendo a troca de experiências, diálogo com os pais e com a comunidade e com a escola.

A interação entre escola, comunidade e família permite que os pais tenham uma participação mais efetiva na vida escolar de seus filhos, contribuindo para seu desenvolvimento e aprendizado como alunos. Torna-se também possível a participação dos monitores na vida de seus alunos, pois, com o auxílio dos instrumentos utilizados, os monitores acompanham todas as atividades que o aluno realiza em sua propriedade e em sua comunidade.

A alternância pedagógica pode ser classificada em três tipos, de acordo com a abordagem adotada pela escola, sendo classificados: **A falsa alternância**, também denominada de *alternância justaposta*, que coloca períodos em empresa no curso de formação, ou faz com que se sucedam tempos de trabalho prático e tempos de estudos, sem nenhuma ligação manifesta entre si. **A alternância aproximativa**, cuja organização didática associa os dois tempos da formação num único conjunto coerente. **A alternância real**, também chamada de *alternância integrativa*. Esta não se limita a uma sucessão dos tempos de formação teórica e prática, mas realiza uma estreita conexão e interação entre os dois, além de um trabalho reflexivo sobre a experiência. Este tipo de alternância privilegia o projeto pessoal e coloca o formando ator envolvido em seu meio (GIMONET, 2007, p. 120, grifo no original).

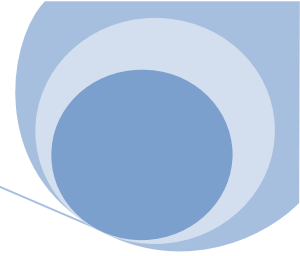
O tipo de alternância deve ser compreendido a partir do ponto de vista da instituição que a desenvolve, as conexões ou relações, entre meio social, família e escola, depende da integração de todos os participantes para acontecer, pois a pedagogia da alternância só pode acontecer da relação entre duas entidades que se integram. As EFAs desenvolvem sua prática educativa totalmente voltada para a promoção da melhoria de vida do trabalhador do campo e, para isso, preocupa-se com a formação integral e profissional do jovem do campo.

Referências

AEFACOT - **Associação das Escolas Famílias Agrícolas do Centro Oeste e Tocantins**. 2016.

BRASIL. **Revista da Formação por Alternância**. Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. Vol. 4, 2007.

EFA - **Escola Família Agrícola de Porto Nacional**. Disponível em: <<http://efaportonacional.com.br/>> Acesso em: 02 mai. 2017.



FREIRE, P. **Educação e mudança**. 12. Ed: Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GIMONET, J. C. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAS**. Petrópolis, RJ: Vozes: Paris: AIMFR- Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural, 2007.

_____. **Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo**: as casas familiares rurais de educação e de orientação. Revista pedagogia da alternância. 2. ed. Salvador: UNEFAB, 1999.

KOLLING, E. J.; NERY, I.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação básica do campo**. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

NASCIMENTO, C. G. **A Educação Camponesa como espaço de resistência e recriação da cultura**: um estudo sobre as concepções e práticas educativas da Escola Família Agrícola de Goiás – EFAGO. Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas: FE/Unicamp, 2005.

_____. Educação do Campo e Escola Família Agrícola de Goiás: o caminhar da teimosia de um movimento social educativo. **Revista Diálogo Educacional**, v. 4, n. 08 (jan/abr.), PUC-PR, 2003.

NOSELLA, P. **Educação no campo**: origens da Pedagogia da Alternância no Brasil. Vitória: EDUFES, 2012.

_____. **Uma nova Educação para o meio Rural**: Sistematização e problematização da experiência educacional das Escolas Famílias Agrícolas do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo. Dissertação de Mestrado, 1997.

Projeto Pedagógico: Escola Agrícola Zé de Deus - Colinas do Tocantins, 2015.

PEREIRA, E. A. Avaliação Formativa e a Pedagogia da Alternância. **Revista da Formação por Alternância**. Brasília. 2005.

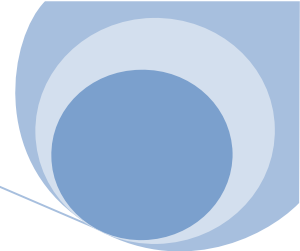
PESSOTI, A. L. **Ensino médio** - as contradições da formação em alternância. Vitória: Secret. Prod. Dif. Cult./UFES, 1995.

QUEIROZ, J. B. P. **O Processo de Implantação da Escola Família Agrícola (EFA) de Goiás**. UFG, Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, 1997.

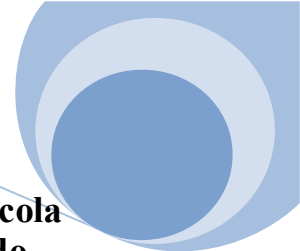
SILVA, C. **Pedagogia da alternância**: um estudo do gênero caderno da realidade com foco na retextualização. 2011, 149f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2011.

SILVA, L. H. **As experiências de formação de jovens do campo**: alternância ou alternâncias? Curitiba, PR: CRV, 2012.

_____. Educação do Campo e Pedagogia da Alternância: A experiência brasileira. **Revista de Ciências da Educação**, n. 5, p. 105-112, 2008.



UNEFAB. União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. Disponível em: <<http://www.unefab.org.br>>. Acesso em: 03 jan. 2016.



Um olhar sobre a implantação da Pedagogia da Alternância na Escola Família Agrícola do Bico do Papagaio Padre Josimo no Estado do Tocantins

A look at the implementation of Pedagogy of Alternation in the School of Agriculture of Bico do Papagaio Father Josimo in the State of Tocantins

Iara Rodrigues Silva
Universidade Federal do Tocantins
danielesilvaft@gmail.com

Helena Quirino Porto Aires
Universidade Federal do Tocantins
hequirino.uft@mail.uft.edu.br

Resumo: O presente artigo tem como objetivo analisar a implantação da Pedagogia da Alternância na Escola Estadual Família Agrícola do Bico do Papagaio Padre Josimo na formação dos sujeitos do campo. A Pedagogia da Alternância consiste num método de escolarização em que considera e valoriza a identidade, os saberes, a cultura dos povos do campo para a realização do processo de ensino e aprendizagem nos espaços da escola e nos espaços de sua comunidade. A pesquisa desenvolveu-se numa abordagem qualitativa a partir da análise de estudos bibliográficos e por meio de entrevistas realizadas com o diretor, coordenador, um professor e um monitor. Os resultados indicam que a Escola apresenta propostas importantes para construção de uma Pedagogia da Alternância voltada à vida dos camponeses.

Palavras-chave: Educação do Campo. Pedagogia da Alternância. Escola Agrícola Padre Josimo

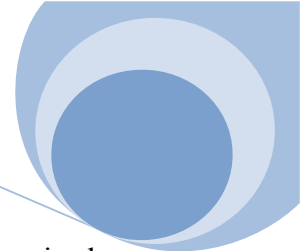
Abstract: This article aims to analyze the implementation of the Pedagogy of Alternation in the State School of Agricultural Family of the Bico do Papagaio Padre Josimo in the training of the subjects of the rural. The Alternation Pedagogy consists of a method of schooling in which it considers and values the identity, the knowledge, the culture of the people of the countryside to carry out the process of teaching and learning in the spaces of the school and in the spaces of its community. The research was developed in a qualitative approach based on the analysis of bibliographic studies and through interviews with the director, coordinator, a teacher and a monitor. The results indicate that the School presents important proposals for the construction of a Pedagogy of Alternation aimed at the life of peasants.

Keywords: Rural Education. Pedagogy of Alternation. Father Josimo Agricultural School

Introdução

A temática Educação do Campo vem conquistando espaço na legislação brasileira, bem como, suscitando inúmeros debates no sentido de repensar essa modalidade de ensino. Entretanto, há muito que se pesquisar e discutir sobre as escolas do campo e do ensino nelas praticado (AIRES, 2015). É nesse sentido que:

[a] Educação do Campo, construída num espaço de lutas dos movimentos sociais e sindicais do campo, é traduzida como uma concepção política pedagógica, voltada para dinamizar a ligação dos seres humanos com a produção das condições de existência social, na relação com a terra e o meio ambiente, incorporando os povos e o espaço da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, os pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos, quilombolas, indígenas, extrativistas (BRASIL, 2002).



É nesse contexto que se insere o debate sobre a implantação da Pedagogia da Alternância em escolas do campo. Entretanto, quando se fala da Educação do Campo nos remete ter uma compreensão das características próprias desse contexto, considerando também a pluralidade de saberes como fonte de construção de conhecimento para os sujeitos que vivem no e do campo.

E, com o propósito de ampliar a compreensão sobre essa temática é que este texto problematiza a importância da implantação dessa forma de ensino como possibilidade de formação, bem como entender, que perspectivas, condições e contribuições a instituição oferece para esses alunos do campo?

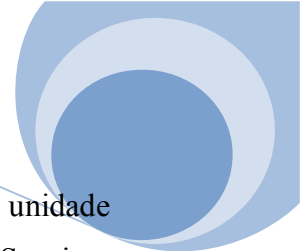
Dessa forma, esse artigo tem como objetivo analisar as perspectivas e possíveis contribuições da Escola Família Agrícola do Bico do Papagaio Padre Josimo (EFABPP) na formação de alunos do campo. Para isso, apresentamos os resultados de uma pesquisa qualitativa em que lançamos mão de estudos bibliográficos e entrevistas realizadas com o diretor, coordenador, um professor e um monitor, buscando caracterizar que perspectivas a instituição oferece aos alunos tanto no cotidiano escolar como nas comunidades.

Assim, busca-se aqui apresentar o contexto das organizações sindicais e sociais da luta pela a implantação da EFABPP para atendimento dos camponeses, fazendo uma análise das perspectivas da Pedagogia da Alternância pensada para a instituição, bem como das possíveis contribuições em seus diferentes espaços de ensino e aprendizagem (escola/comunidade), a partir dos elementos expressos no documento analisado e falas dos profissionais que atuam na referida escola.

Para realização desta pesquisa, fez-se necessário o uso da metodologia da pesquisa qualitativa em que lançamos mão de estudos bibliográficos e entrevistamos três profissionais que atuam nessa instituição (Diretor, Coordenador Projetos, Professor) no primeiro quadrimestre do ano de 2016. As entrevistas foram gravadas em áudio e depois transcritas. A entrevista foi estruturada mediante um roteiro, contendo questões abertas, buscando caracterizar os fatores relacionados no tempo escola e no tempo comunidade.

Para a análise dos dados, indicamos os entrevistados como professor A, B e C para preservar sua identidade. A partir das análises, utilizamos trechos das conversas ou recortes dos protocolos das transcrições das entrevistas, de forma a contemplar os objetivos estabelecidos para esta pesquisa.

1 Um breve histórico da Pedagogia da Alternância



A Pedagogia da Alternância iniciou na França na década de 1930 na unidade educativa denominada “Maison Familiale Rurale” (MFR), ou Casa Familiar Rural. Surgiu a partir da necessidade de um jovem camponês que necessitava estudar e trabalhar ao mesmo tempo, sem que nenhuma dessas atividades não interferisse na outra. Então, um padre na época resolveu alfabetizar o jovem camponês dividindo os tempos entre o tempo de estudar e o tempo de trabalhar juntamente com a família em sua comunidade. Segundo Silva (2012), a França nesta época vivia uma realidade agrária marcada pela permanência de pequenas propriedades, em que os agricultores viviam naquele contexto uma situação de total abandono por parte do estado que não se interessava pelos problemas do homem do campo e de sua educação no meio rural. Nascimento (2007) ressalta que também havia um receio dos pais camponeses franceses de que se seus filhos/filhas fossem estudar na cidade, perderiam a cultura do meio rural e nem condições financeiras para manter os filhos na cidade.

Assim, os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) foram se expandindo em outros países europeus e em cada localidade foram feitas adaptações necessárias pelas instituições em função dos contextos diferentes, como menciona Nosella (2014).

Dessa forma, a proposta desse sistema de ensino começou a ganhar repercussão no mundo, chegando ao Brasil por volta dos anos 1969 com a implantação de uma Escola família agrícola no estado do Espírito Santo, no município de Anchieta. Assim, com o passar dos anos a ideia foi disseminando para outros estados brasileiros.

No Estado do Tocantins, a proposta da Pedagogia da Alternância começou a partir das lutas dos movimentos dos trabalhos da Comunidade de Saúde, Desenvolvimento e Educação (COMSAUDE) – uma organização não governamental – em conjunto com as Associações de Agricultores Familiares e Sindicato dos Trabalhadores Rurais da região conseguiram construir o Centro de Tecnologias Alternativas (CTA), objetivando contribuir na formação dos agricultores e agricultoras familiares (PPP/EFA/PORTO, 2015, p. 8).

Depois de muitas discussões com o poder público e movimentos sociais do campo, em 1994 tornou-se realidade a primeira experiência da Pedagogia da Alternância no município de Porto Nacional-Escola Família Agrícola de Porto Nacional para o atendimento dos filhos/filhas de agricultores de vários municípios do Estado do Tocantins.

A segunda experiência ocorreu também por meio de discussões entre o Presidente da Comunidade de Saúde, Desenvolvimento e Educação – COMSAÚDE da EFA de Porto Nacional com as lideranças dos Movimentos Sociais de apoio aos trabalhadores rurais e o Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR) de Colinas que manifestaram o interesse de apresentar a proposta da Pedagogia da Alternância para a Administração Municipal, a qual



achou interessante e se comprometeu a apoiá-la no que fosse necessário. (PPP/EFA/COLINAS, 2015, p. 9)

Assim, no ano de 2000 iniciaram-se as atividades na Escola Municipal Família Agrícola em Colinas, com articulação da Prefeitura Municipal de Colinas nas questões financeira e de logística e apoio da EFA de Porto Nacional, no que refere a orientação da proposta desse sistema de ensino para os profissionais que atuavam na referida escola. Vale ressaltar que a EFA atualmente pertence à rede pública estadual.

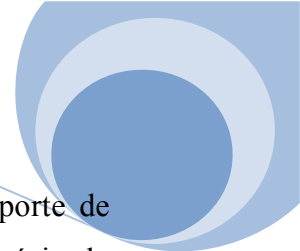
Um avanço significativo acerca da expansão da Pedagogia da Alternância no Tocantins ocorreu nesse ano de 2016, quando se inaugura a Escola Família Agrícola (EFA) José Porfirio de Souza, de São Salvador, na região Sul do Tocantins. Atende alunos de São Salvador, Palmeirópolis, Jaú do Tocantins, Paranã e Peixe - todos oriundos de famílias atingidas pelos impactos das barragens da Usina Hidrelétrica construída na região. Outra EFA que iniciou as atividades nesse ano de 2016 está localizada na região do Bico do Papagaio, no município de Esperantina, que será descrita a seguir.

2 A Escola Estadual Família Agrícola do Bico do Papagaio Padre Josimo

A luta das organizações sindicais e sociais por uma educação do campo no território do Bico do Papagaio, município de Esperantina no Estado do Tocantins iniciou no ano de 1996. As organizações sindicais e sociais realizaram as primeiras visitas de intercâmbios para conhecer experiências e propostas da Pedagogia da Alternância em outras regiões. Dessa forma, tiveram a idéia de implantação de uma EFA na região para o atendimento dos povos que vivem no e do campo.

Todo o processo de debate sobre a implantação da EFABPP foi realizado pelo Movimento Sindical, Associações de Âmbito Regional e entidades de apoio e assessoria, através do Fórum Coordenação Sindical, que é um espaço de diálogo que tem como objetivo definir estratégias destas organizações no Bico do Papagaio. Além de outros espaços como a CIAT-BICO, atual Território da Cidadania do Bico do Papagaio, que promoveu no ano de 2006, em parceria com a Coordenação Sindical, momentos de debates por meio de oficinas para divulgação e conhecimento da proposta da temática Educação do Campo e Pedagogia da Alternância.

Desta forma, o Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA e a Secretaria de Desenvolvimento Territorial, por meio do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONAT, aportou recursos para o projeto no sentido de apoiar iniciativas em andamento no território, com a construção e estruturação da EFABPP, definida pela CIAT-



BICO como a prioridade fundamental e única de 2006, e com continuidade de aporte de investimento nos anos de 2007 e 2008, para ser construída e estruturada no Município de Esperantina em uma área pública doada pela Associação dos Agricultores de Mulatos do Projeto de Assentamento Mulatos, com aval do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA que destinou uma área total de 07 alqueires. Coube a Alternativas para a Pequena Agricultura no Tocantins - APA-TO, através do engenheiro agrônomo João Palmeira, articulador territorial da CIAT a elaboração do projeto para a Secretaria de Desenvolvimento Territorial - SDT do Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA e encaminhamento do Plano de Trabalho à Prefeitura de Esperantina para aprovação no Conselho Estadual de Desenvolvimento Rural Sustentável – CEDRUS.

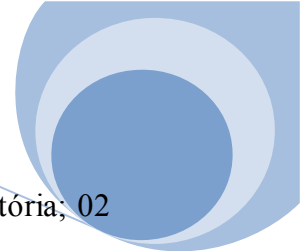
Vale destacar que desde a mobilização/construção em 2007 até a implantação da escola ocorreram várias situações políticas as quais impediam seu funcionamento. Depois de muitos acordos, inaugurou-se a EFABIPPJ no dia 16 de abril de 2016 pelo ex-secretário Adão Francisco de Oliveira e atual governador Marcelo Miranda.

A EFABPP localiza-se no Km 126 da rodovia TO 201, no Município de Esperantina – TO, a 02 km do Povoado Vila Tocantins, dentro do Projeto de Assentamento Mulato. Está a 810 km de Palmas, capital do Estado do Tocantins. Ocupa uma área de 07 alqueires (33,6 hectares), que são distribuídos em áreas construídas e áreas destinadas ao desenvolvimento de projetos agroecológicos.

A EFABPP atende estudantes oriundos de 12 municípios da região do Bico do Papagaio, com número significativo de filhos de agricultores e agricultoras detentores de saberes e práticas acumuladas nas famílias em seus diferentes contextos.

Pelo fato da estrutura física da escola ter passado muito tempo abandonada por motivos de briga política que na região é muito predominante, a escola teve que passar por uma reforma antes de sua inauguração. Possui uma boa estrutura, o espaço físico da escola é amplo e bem arejado, possui uma reserva florestal ainda bem preservada e a proposta da escola é produzir alimentos para o consumo dos alunos sem desmatar, utilizando-se da agroecologia, sistema no qual é representado por um conjunto de técnicas que visa à produção de alimentos saudáveis e diversificados, porém sem destruir a natureza.

A Escola possui 01 Diretoria; 01 secretaria; 01 Sala dos professores; 06 Salas de aula; 03 Dormitórios femininos; 03 Dormitórios masculinos e 01 Laboratório feminino para atender os alunos do 8º ano com 35 alunos e o 9º ano 38 alunos do Ensino Fundamental e 2 turmas de 1º série do ensino médio. Na equipe técnica/administrativa: 01 Diretora; 01 Coordenadora Pedagógica; 02 Coordenadores de Projetos; 01 Coordenador Financeiro; 01 Assistente administrativa; 03 Cozinheiras; 03 Vigias; 01 Porteiro; na equipe pedagógica: 01



Monitora de Matemática; 01 Monitora de Língua portuguesa; 02 Monitores de História; 02 Monitoras de Biologia; 01 Monitora de Geografia; 02 Engenheiros Agrônomos.

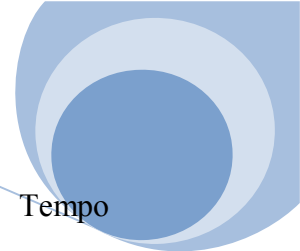
A proposta curricular do Curso Técnico em Agroecologia Integrado ao Ensino Médio da Escola Família Agrícola do Bico do Papagaio Pe. Josimo foi construída de acordo com a realidade e necessidades das famílias agricultoras dos assentamentos e comunidades rurais da região, tendo em vista ainda às exigências observadas nas determinações Legais presentes nos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - Educação Profissional de Nível Técnico, nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico e no Decreto nº 5.154/04.

Nesse sentido, esse conhecimento elaborado nas relações multiculturais e construído de maneira cotidianamente, será mais bem aproveitado de forma integrada entre a Educação Profissional e o Ensino Médio; que está fundamentado nas bases legais e nos princípios norteadores explicitados na LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996) e no conjunto de leis, decretos, pareceres, resoluções e referencias curriculares que normatizam a Educação Profissional e o Ensino Médio no sistema educacional brasileiro, bem como nos documentos que versam sobre a integralização destas duas modalidades de ensino que têm como pressupostos a formação integral do profissional-cidadão.

Com a publicação do Decreto nº. 5.154 de 23 de julho de 2004, o Governo Federal incentiva superar o dualismo na educação brasileira e cria possibilidades de uma formação geral e integrada à Educação Profissional, incentivando através da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC, a concretização de um ensino “integrado”. Assim, acreditamos na concepção que orienta tal organização e que incorpora perspectivas de rompimento com a estrutura tradicional e fragmentada que tem marcado o Ensino Médio, oferecendo ao aluno uma formação integrada e contextualizada com a sua realidade social.

Assim, a necessidade de formação do Técnico em Agroecologia, a perspectiva é que venhamos trabalhar com os alunos os fundamentos tecnológicos e científicos presentes na Base Nacional Comum do Ensino Médio de maneira integrada com as disciplinas específicas do Curso Técnico em Agroecologia.

A Matriz Curricular do curso está organizada por disciplinas, adotando a Pedagogia da Alternância com uma carga horária total de 4.380.h, distribuídas da seguinte maneira: 1.680h Tempo Escola (TE) e 504h Tempo Comunidade (TC) nas disciplinas da Base Nacional Comum e 1.520h Tempo Escola (TE) e 456h Tempo Comunidade (TC) nas as disciplinas de formação profissional, consta ainda um total de 220h de Estágio Técnico Metodológico e Social Supervisionado, totalizando 4.380h; sendo que deste total 416h



correspondem a atividades específicas da Pedagogia da Alternância, ou seja, Tempo Comunidade.

A estrutura curricular do Curso Técnico em Agroecologia Integrado ao Ensino Médio está organizada por áreas e disciplinas de forma a proporcionar o trabalho coletivo e interdisciplinar, a organização e a dinamização dos processos de ensino aprendizagem visando à formação integral do cidadão e o desenvolvimento das competências e habilidades objetivadas pelo Curso Técnico em Agroecologia.

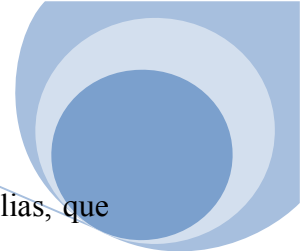
As competências são desenvolvidas a partir das disciplinas oferecidas no Curso e através de aulas teóricas, demonstrativas e práticas, estudos de casos, pesquisas individuais e em equipe, projetos, estágios, visitas técnicas a propriedades rurais.

O Planejamento de Ensino das disciplinas do Curso é construído, anualmente, de forma coletiva pelos docentes sob a orientação da Coordenação Pedagógica, constando: os conteúdos a serem ministrados; as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelo aluno; referências bibliográficas, critérios de avaliação e a recuperação paralela.

As competências que visam articular, mobilizar e colocar em ação conhecimentos, habilidades e valores, pilares fundamentais para a inclusão do aluno na sociedade e no mundo do trabalho, além de reconhecer e apropriar à prática pedagógica os conhecimentos anteriormente adquiridos em experiências da vida cotidiana dos alunos.

O curso Técnico em Agroecologia integrado ao Ensino Médio terá duração de 04 anos e aborda os seguintes temas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias, Matemática (Base Nacional Comum exigida pelo MEC) e Ciências Agroecológicas (Sistemas Agroecológicos, Desenvolvimento Sustentável, Comercialização de Produtos Agroecológicos, Agro industrialização Familiar, Recursos Naturais, Legislação, Bioclimatologia, Energias Alternativas, Ferramentas de Gestão, Sociologia Camponesa, Territorialidade, Economia Solidária, Ecologia, Extensão Rural, Sindicalismo, Associativismo e Cooperativismo, Planejamento Estratégico, Pesquisa de Tecnologias Adaptadas, Produção Textual e Projeto Profissional; Práticas Agroecológicas e Estágio Técnico, Metodológico e Social Supervisionado) é Parte diversificada da Estrutura Curricular do Curso Técnico em Agroecologia.

A oferta deste curso na modalidade da Pedagogia da Alternância utilizada pelas Escolas Famílias Agrícolas – EFAs no Brasil está fundamentada, também, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional, no que se refere aos elementos novos nessa concepção de educação profissional, considerando que os estudantes da EFAs são



oriundos do campo e, por isso, trazem consigo um saber desenvolvido junto às famílias, que se constituem na base do processo de formação profissional.

A Pedagogia da Alternância rompe com a dicotomia entre a teoria e prática, saber popular e saber intelectual, escola e meio e com a visão fragmentada da aprendizagem. Possibilita um processo dinâmico de aprendizagem, pois o jovem nesse contexto de família e escola encontra o ambiente propício para sua aprendizagem, pois por um lado, permanecendo no meio – casa – mantém o vínculo afetivo com a sua família e comunidade e continua desenvolvendo as atividades socioprofissional e cultural no meio em que vive e por outro, o afastamento do meio possibilita-lhe refletir sobre o mesmo e adquirir novos conhecimentos para sua ação. Ação essa que o jovem assume livre e consciente, numa atitude filosófica de desvendar a realidade como um ser investigador e questionador.

O tempo comunidade possui a carga horária de 960h, que compreende 30% da carga horária da formação profissional e do Núcleo Comum somada às 220 horas de Estágio Técnico Metodológico e Social Supervisionado.

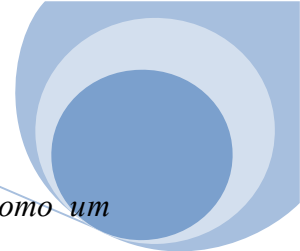
O currículo do curso está organizado em 33 disciplinas, com duração de quatro anos, sendo trabalhadas de forma integradas, que buscam assegurar a construção das competências gerais devidamente contextualizadas, conforme determina a legislação vigente, bem como as competências específicas identificadas pela Escola Família Agrícolas Pe. Josimo.

Vale mencionar que o Projeto Político Pedagógico da escola está em processo de construção, em função de ser o primeiro projeto da escola, necessita de um tempo maior para sua organização.

2.1 As perspectivas da Pedagogia da Alternância na EFABPPJ

Os profissionais da EFA pesquisada foram questionados sobre como a Pedagogia da Alternância é pensada/tratada na EFA e suas respostas revelaram que a Pedagogia da Alternância é um meio de escolarização importante para os povos do campo, como se pode verificar nas palavras do (PROFESSOR A, 2016)

[...] a pedagogia da alternância como fundamental no desenvolvimento dos alunos e dos trabalhos da comunidade haja vista que os alunos são importantes ferramentas também na produção no desenvolvimento das atividades econômicas na comunidade, na zona rural onde eles vivem e a pedagogia da alternância tem esse elo né, de levar conhecimento da escola pra comunidade e trazer conhecimento da comunidade para a escola [...] a pedagogia da alternância tem esse elo de levar conhecimento da escola pra comunidade e trazer conhecimento da comunidade pra escola e construir um conhecimento comum na comunidade e propriedade rural. (PROFESSOR A, 2016)



Essa satisfação também é demonstrada pelo Professor B *“Eu vejo como um instrumento que serve pra mudar a vida dos jovens, das famílias que vivem no campo, porque a escola é a única forma que existe pra que os alunos adquiram essa outra visão sobre o campo”*. Assim, da mesma forma também é expresso pelo Professor C que considera a Pedagogia da Alternância:

[...] como uma forma de organização do processo de ensino de tal forma que o aluno tenha uma formação integral no que tange ao conhecimento científico, ao conhecimento que ele trás de casa e também uma organização do ensino que concilia aquilo que ele aprende na escola com aquilo que ele sabe ou com o que ele aprende em casa e busca fazer com que ele tenha uma relação entre o que vem de casa e o que vem da escola, para que um interfira no outro de forma que o aluno cresça e a família cresça usando também o cotidiano da vida QUE É O CAMPO. Então é uma educação que valoriza tanto o conhecimento científico quanto o saber do campo voltado para o campo para que depois de formado ele tenha capacidade tanto de ir pra fora quanto de permanecer no campo caso ele queira. (PROFESSOR C, 2016)

Nessa perspectiva, os profissionais da EFA compreendem a importância que a Pedagogia da Alternância possibilita na construção do conhecimento para a formação do aluno do campo. A EFABPPJ desenvolve suas atividades na perspectiva de uma educação baseada na Pedagogia da Alternância, onde considera que a formação no campo para ser completa depende das experiências concretas vividas na escola, na família e na comunidade. Para isso estabelece-se uma relação entre o meio em que o aluno vive e a EFA. Esse princípio educativo que integra escola, vida e trabalho, consiste em dividir o tempo de formação do jovem em período de vivência na EFA e na comunidade, permitindo o desenvolvimento da vida pela reflexão da teoria na prática.

Segundo respostas dos profissionais entrevistados, a articulação da EFA com as famílias no contexto da escola ainda está longe do esperado dentro da perspectiva e proposta de Pedagogia da Alternância que a escola almeja, uma vez que relação da instituição com a comunidade deve ocorrer em todos os momentos,

[...] Essa articulação ela tem que acontecer em todos os momentos, a relação da escola com a família começa pelo nome escola família agrícola, então na verdade a escola família agrícola é um espaço onde a família tem o seu papel importantíssimo e de forma bem pratica, essa relação acontece ao meu ver em dois momentos principais, o 1º é continuo que é durante o processo do caderno de acompanhamento e caderno da realidade, que o pai, a mãe, o irmão, o tio ou qualquer que seja o responsável ou os responsáveis tem a oportunidade de ver o que o filho aprendeu, o que o filho ou a filha está fazendo na escola, quais foram as mudanças que ocorreram, escrever tudo e mandar isso de volta para a escola (PROFESSOR C, 2016)

Percebe-se pelas falas dos entrevistados que as famílias, talvez, pela falta de conhecimento do processo da Pedagogia da Alternância ou pela distância do espaço físico entre escola e algumas comunidades, ainda possuem uma relação distanciada. Isso fica



também evidente na fala do Professor A: *“é uma falha aqui da escola, porque a gente ainda tá muito fraco essa interação escola família, embora seja uma escola família agrícola, mas no momento talvez pelo início da escola ainda está deixando a desejar, somente está acontecendo algumas relações através do caderno da realidade”*.

De acordo com as respostas dos profissionais entrevistados da EFA, a dinamicidade do processo pedagógico da pedagogia da alternância ocorre por meio dos instrumentos pedagógicos. E o conhecimento está sendo construído a partir dos teóricos e livros direcionados a educação do campo e de uma outra visão que os professores estão adquirindo aqui na escola (PROFESSOR B, 2016). Nesse sentido, para acompanhar, avaliar as atividades propostas pela alternância, o professor B disse que:

[...] Aqui são utilizados o caderno da realidade, o caderno de acompanhamento, os instrumentos que a gente chama de instrumentos pedagógicos que é a questão da convivência dos alunos e os planos de estudos nos quais são trabalhados os temas durante todo bimestre e cada bimestre é um tema diferente e os alunos produzem fazem vários tipos de produção como por exemplo os textos, os desenhos enfim fazem coisas de vários gêneros e registram nos cadernos principalmente no caderno da realidade.

Por meio desse questionamento percebe-se ainda que a relação dos funcionários da EFA com o processo de pedagogia da alternância ainda está em construção, uma vez que a escola é recém-inaugurada e os funcionários não possuem formação específica para a pedagogia da alternância.

No caso aqui na EFA nós temos o caderno de acompanhamento e o caderno da realidade que são dois instrumentos pedagógicos específicos da pedagogia da alternância, sem contar os outros instrumentos que são as avaliações, as provas, as atividades que também são instrumentos, também não deixam de avaliar o aluno, mas os principais são caderno da realidade e caderno de acompanhamento.

Apesar de os funcionários não terem ainda uma formação específica acerca da Pedagogia da alternância, mas os mesmos procuram trabalhar a formação de forma diversificada, em que são proporcionadas ao aluno viagens de estudos, visitas técnicas, estágios, contatos com outros setores produtivos da área em questão, onde são observados os diferentes processos produtivos e as diferentes tecnologias. Nesse sentido, a EFA é o lugar privilegiado para a escuta e reflexão dos problemas que o jovem vive em seu meio. De um lado, receptora dos problemas e de outro, propulsora da ação refletida. O educando é um sujeito ativo deste processo, numa dinâmica integrada por instrumentos metodológicos específicos. Capta as indagações e problematizações provindas das realidades de suas vidas familiar e comunitária e as leva a EFA, colocando em comum, comparando com as dos demais colegas, analisando, interpretando e generalizando. Dessa forma, considera que a



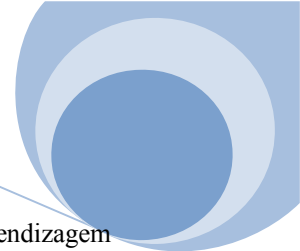
pessoa se educa mais pelas situações em que vive do que apenas pelas tarefas que realiza na escola.

Acrescente-se o fato de que a EFA é uma escola do, no e para o campo, contexto do qual retira, com a participação dos alunos e famílias, os temas geradores que norteiam o Plano de Estudo e os conteúdos e abordagens das disciplinas e atividades formativas, fazendo com que os alunos relacionem os conteúdos técnicos aprendidos no tempo-escola e os saberes produzidos e acumulados pela família ao longo de sua existência. Nesta proposta, a educação do campo e a educação profissional se aproximam e se concretizam no aprender a aprender e no aprender a fazer, pois o trabalho das diferentes atividades produtivas do campo, enquanto um conjunto de tecnologias apropriadas é um elemento formativo.

Ao serem questionados sobre a relação dos pais e comunidades na vida dos filhos na EFA, o professor A demonstra uma preocupação em relação ao questionamento, diz que *“Precisamos trazer os pais para conversar com a direção da escola, precisamos melhorar bastante ainda essa interação família escola”*. Esta preocupação aparece também na fala do (PROFESSOR B, 2016) *“Como nós estamos iniciando, ainda há uma resistência assim como existe nas outras escolas com relação a participação dos pais dentro da escola, mas aos poucos os pais estão se envolvendo, assim como os alunos com essa nova forma de trabalho de pedagogia da alternância. Essa questão a respeito da relação dos pais, comunidades na escola também aparece explicitamente na fala do (PROFESSOR C, 2016).*

[...] a relação da família com a escola ainda continua um pouco naquela relação de escola convencional, por dois motivos que eu acredito que seja, primeiro pelo fato da escola ser ainda recente, a escola tem menos de 3 meses de funcionamento e por causa justamente desse início dela, as famílias ainda não se acostumaram com essa convivência mais próxima que a escola propõe. O segundo motivo é porque as famílias tem uma cultura de mandar os filhos para a escola e deixar toda a responsabilidade na escola, o que não deve acontecer na EFA, essa comunicação deve ocorrer em todas as escolas mas principalmente na EFA pois a educação é tarefa da escola e da família por isso ocorre essa alternância de tempo escola e tempo comunidade, para haver esse contato da escola com a família.

No que diz respeito às contribuições da pedagogia da alternância para a formação dos estudantes, as respostas dos profissionais entrevistados revelaram que acham que existem várias contribuições da pedagogia da alternância para a formação dos estudantes, como se pode constatar na fala do (PROFESSOR B, 2016), *“(...) eles tem uma formação diferente porque aqui eles aprendem a valorizar o campo, é uma forma de valorização do campo, além disso há um trabalho de formação do cidadão enquanto pessoa e isso faz toda a diferença porque isso não acontece nas outras escolas”* Constata-se isso também na fala do professor C quando afirma que



a pedagogia da alternância pelo fato de ela dividir os momentos de aprendizagem em dois tempos, tempo comunidade tempo escola permite que o aluno se aproprie do conhecimento científico da escola, mas também percebe e aplica esse conhecimento científico naquele tempo comunidade que ele passou. Então existe uma relação de interdependência entre esses dois momentos, a gente percebe uma formação mais completa do que a formação convencional.

Por meio da Pedagogia da Alternância e de acompanhamento efetivo nos setores educativos de produção, o aluno tem a oportunidade de aplicar as competências previamente adquiridas, obter e aperfeiçoar novas competências através de metodologias que lhe apresentem problemas a serem solucionados, podendo para isso buscar auxílio em materiais bibliográficos por meio de várias fontes de pesquisa, ou ainda através de debates propostos pelo professor com o envolvimento de toda a turma.

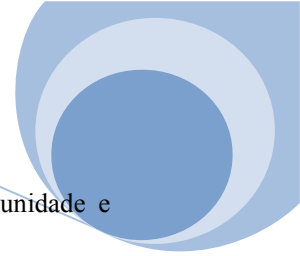
Ainda sobre essa questão o professor C argumenta que:

O aluno sai de uma escola família agrícola no regime de alternância com uma visão de mundo mais diferente porque o aluno é levado a escrever mais, a pensar mais, a criticar mais e a se organizar mais, por exemplo em um determinado momento como a avaliação e a socialização em que o aluno tem a responsabilidade e o direito de colocar as suas opiniões, tem direito de dizer o que ele acha correto dizer o que ele acha incorreto e também tem a oportunidade de refletir do que ele fez de certo ou errado durante cada sessão. Isso é uma reflexão e um momento em que as outras escolas em sua grande maioria não permite ao aluno.

Percebe-se com as respostas dos profissionais que ambos reconhecem que a Pedagogia da Alternância oferece várias contribuições para a formação do aluno, que a escola urbana não oferece. Esse regime de alternância que rege toda a estrutura da EFA, busca a conciliação entre a escola e o fazer, permitindo que o jovem não se desligue da sua família e de seu meio. Esse sistema educativo permite uma tomada de distância do contexto onde vive o jovem, permitindo-o refletir e buscar novas perspectivas, pois a avaliação, à tomada de posições pessoais. Essa trajetória de vai-volta sucessiva torna o educando o ator principal do projeto educativo. Os demais agentes envolvidos: famílias, comunidade e coordenador de estágio, participantes ativos de seu processo de formação, levam-no a compreender o princípio de que a vida deve ser o eixo central da aprendizagem, o ponto de partida e de chegada da formação.

Sobre os maiores desafios enfrentados pelos profissionais da escola para efetivar a Pedagogia da Alternância, os entrevistados demonstraram em suas respostas que existem muitos desafios a serem superados como explica o professor A, 2016

No meu ponto de vista é o tempo comunidade ser realmente para fazer uso de estudos que a gente percebe que alguns alunos não tem desenvolvido as atividades durante a semana, as vezes deixam pra fazer os textos do tempo comunidade aqui na escola, então tem sido esse o desafio, motivar os alunos a pesquisar quando estiverem nas propriedades em suas comunidades, fazer



entrevistas com as pessoas sobre um determinado assunto da comunidade e fazerem as tarefas proposta pelos professores.

Também percebe-se pela fala do professor C que a o maior desafio é: “*quebrar o paradigma da educação como obrigação única e exclusiva da escola*”. Este mesmo professor deixa clara a preocupação da interação da escola com a família para se concretizar o processo da pedagogia da alternância, que não é somente feito através da divisão entre tempo escola e tempo comunidade, mas é reforçada através dos instrumentos pedagógicos específicos da pedagogia da alternância.

Quando questionados sobre os autores que utilizam para estudar a pedagogia da alternância, as respostas dos professores entrevistados foram que, devido a escola ter sido inaugurada recentemente, os materiais didáticos que a escola possui ainda deixam a desejar.

Portanto, percebe-se que a escola tem muitos desafios para de fato se realizar a proposta de escolarização por meio da Pedagogia aos povos, uma vez que esse tipo de educação requer conhecimento e uma logística em seu processo.

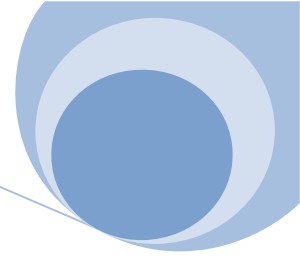
3 Algumas considerações

Por meio desta pesquisa foi possível identificar nas falas dos entrevistados que a Pedagogia da Alternância está em processo de construção, uma vez que ainda é uma experiência nova para os profissionais da instituição, mas considera que a Pedagogia da Alternância prioriza a dignidade da pessoa como sujeito, levando em conta sua totalidade e que possibilita a efetivação de uma educação com qualidade para os povos do campo.

É importante destacar que a escola apresenta perspectivas relevantes a proposta de educação para os povos do campo para além da alternância de espaço de aprendizagem. É nesse viés que (FREIRE, 1987) ressalta que a alternância deve ser pensada numa dimensão da ação e da reflexão, por meio do diálogo, em que o processo de ensino e aprendizagem busca a transformação da realidade.

É possível notar, pela fala dos entrevistados, que há ainda muitos desafios que precisam ser superados para o melhor funcionamento da Pedagogia da Alternância. Um dos principais desafios é a falta de compreensão/conhecimento por parte dos profissionais/famílias/comunidades a respeito da proposta de educação por alternância.

Portanto, isso nos permite dizer que se faz necessária a realização de formação continuada que tematizem a educação por alternância para que as pessoas envolvidas nesse processo possa compreender e efetivar a Pedagogia da Alternância para os sujeitos do campo.



Referências

AIRES, H. Q. P. **Um estudo sobre a Pedagogia da Alternância em Escola Família Agrícola no Estado do Tocantins**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, Brasília, 2002.

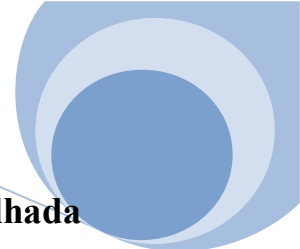
FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

NASCIMENTO, C. D. **Pedagogia da Resistência**: alternativa de educação para o meio rural. Gurapari-ES. EX Libris, 2007.

NOSELLA, P. **Educação no campo**: origens da pedagogia da alternância no Brasil. 2. Reimp. Vitória (ES): EDUFES, 2014.

SILVA, L. H. **As experiências de formação de jovens do campo**: alternância ou alternâncias? Viçosa: Editora UFV, 2012.

PPP/EFA/PORTO. **Projeto Político Pedagógico da Escola Família Agrícola de Porto Nacional**. 2015.



Escola do campo multisseriada: Espaço de aprendizagem compartilhada

Multiseries Rural school: Shared learning space

Tânia Maria Mares Figueirêdo¹
Instituto Federal do Norte de Minas Gerais
tania.mares@ifnmg.edu.br

Elizete Oliveira de Andrade²
Universidade do Estado de Minas Gerais
andradetoledo@yahoo.com.br

Resumo: Sabemos que a educação escolar no meio rural faz parte do opressivo contexto político do Brasil Império. Ela nasce e se reproduz sob a égide da submissão pedagógica, na qual o aluno é o ser sem luz que será iluminado pelos ensinamentos do professor. Por isso, é comum ouvirmos a condenação da escola do campo que, durante décadas, serviu para subjugar os camponeses brasileiros aos interesses do Plantation (perpetuação da escravidão, do latifúndio e da monocultura), hoje substituído pelo sistema do agronegócio. Mas até quando a escola do campo só subjugou, já que sobrevive até os dias atuais? Nesse sentido, as escolas do campo multisseriadas não devem ser analisadas sob o prisma do fracasso escolar, é necessário percebê-las como real instrumento de resistência camponesa, por manter-se viva e representativa em múltiplos campos brasileiros e como espaço de ensino e aprendizagem compartilhada. Destarte, esse resumo parte de nossas reflexões sobre as escolas do campo multisseriadas tendo por objetivo apresentá-las como componente integrante do movimento de resistência camponesa, entendendo que mesmo condenada ao fracasso por muitos, é vista nas comunidades rurais em que estão inseridas, como espaço de aprendizagem, de manifestações de crenças, de lazeres e de fazeres, ou seja, de empoderamento dessas comunidades. Enfatizamos ainda, que nessa escola há uma grande riqueza didático-pedagógica na qual os saberes são compartilhados entre os aprendentes, tornando as diferenças de idade, séries e ritmos de aprendizagens pontos positivos para uma aprendizagem mais significativa e integrada ao contexto sociocultural e econômico camponês.

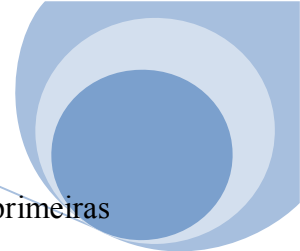
Palavras-chave: Educação do Campo. Escola Multisseriada. Aprendizagem Compartilhada. Educação integrada.

1 Multisseriação no Brasil: um breve histórico

Marcada pelo descrédito da visão urbano-burguesa a multisseriação enfrenta seus piores momentos de reconhecimento de instituição educativa sendo, muitas vezes, descaracterizada como elemento existente na luta e resistência das populações do campo. Ao trilhar o caminho da história da educação brasileira, a multissérie teve seus “anos dourados” de reconhecimento social quando atendia demandas econômicas e políticas da sociedade da

¹ Professora/pesquisadora e orientadora pedagógica do Núcleo de Estudos em Agroecologia do IFNMG/Campus Almenara/MG. Autora da Coleção Girassol, saberes e fazeres do campo, do PNLD - Campo para salas multisseriadas.

² Doutora em Educação – UNICAMP: Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Continuada (GEPEC). Professora de Educação do Campo das Faculdades Vale do Carangola. Pedagoga de Escolas do Campo Municipais – Carangola/MG.



época imperial. Tal consagração iniciou-se com a criação, em 1823, da Escola de primeiras letras na Corte, que utilizaria o método Mútuo de aprendizagem, como condição de acesso aos conhecimentos ora necessários ao desenvolvimento do império.

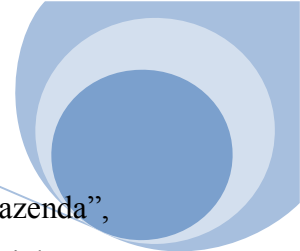
[...] Hei por bem mandar crear nesta Côrte uma Escola de primeiras letras, na qual se ensinará pelo methodo do ensino mutuo, sendo em beneficio, não sómente dos militares do Exercito, mas de todas as classes dos meus subditos que queiram aproveitar-se de tão vantajoso estabelecimento [...]³.

A implantação legal do método Mútuo de aprendizagem no cenário brasileiro no início do império, também serviu, para resolver o problema da falta de professor “capacitado” para um grande contingente de analfabetos urbanos e rurais. Este método, também conhecido como Método Lancaster, importado da Europa, sob a orientação pedagógica dos educadores ingleses Josep Lancaster e Andrew Bell, defendia a utilização de alunos auxiliares na tarefa de ensinar os outros alunos; os alunos “mais treinados” deveriam ensinar um grupo de dez alunos, sob a orientação de apenas um professor, podendo formar turmas de 50 a 200 alunos.

Vale lembrar que no primeiro momento a Escola Normal da Corte tinha por objetivo ensinar e disciplinar cidadãos (aristocracia) e militares, que posteriormente teriam a tarefa de instruírem, em suas províncias de origem, os novos soldados ou demais cidadãos interessados. É importante lembrar que estes instrutores não eram preparados para serem professores, apenas repassavam o que havia aprendido, sem levar em conta o objetivo do que se ensinava, tão pouco, criavam estratégias didáticas que possibilitassem uma aprendizagem significativa. Foi assim que, diferentemente da Inglaterra, o método Lancaster se desenvolveu nas escolas brasileiras, seguindo um ritmo ainda mais desigual quando se tratava de escolas urbanas e escolas rurais, escolas da aristocracia e escolas do povo.

Como a história do Brasil como “nação civilizada” tem suas raízes na história da desigualdade e da injustiça social, o sistema educacional implantado nos primeiros anos do Império também se ergueu sob a égide do Plantation e da resistência silenciosa das massas. As escolas também eram desiguais e tratavam a aprendizagem também de forma desigual e injusta, dependendo a que público se destinava. Tanto assim foi que, enquanto as escolas urbanas aristocráticas avançaram para núcleos de ensino técnico e ensino superior, as escolas localizadas no meio rural, mantiveram o ensino das primeiras letras do início do século XIX à segunda metade do século XX. Como o latifúndio marcava a estrutura agrária da época, tornando as sedes das fazendas bastante distante uma das outras, os Senhores ou Coronéis

³ BRASIL. Decreto de 1º de março de 1823.



começaram a disponibilizar um espaço que passou a ter o nome de “Escolinha da Fazenda”, que tinha o objetivo de ensinar as primeiras letras, a escrever o nome e a fazer as “continhas”.

O retrato da educação rural foi sendo definido também sobre a influência do Método Lancaster como organização de turmas multisseriadas, devido ao baixo número de alunos com a mesma escolaridade e idade. Portanto, era comum encontrar alunos que não conheciam as primeiras letras na mesma sala de aula dos de que já sabiam ler e escrever – e todos sob a orientação de um só professor.

Mesmo com a chegada da República no cenário político brasileiro, as “novas legislações educacionais” aguçaram o sentimento de descrédito em relação às escolas rurais, quando oportunizaram mudanças na organização e funcionamento das escolas que possuíam um número maior de alunos, bem como, mudanças pedagógicas a partir do Movimento Escolanovista, que começaram a fazer parte dos currículos escolares, entendendo serem essas necessárias para o progresso social. Afirma Cunha (1993, p. 190) que:

Sob a influência de John Dewey, cuja penetração no Brasil foi notória, os educadores da Escola Nova tiveram a possibilidade de equilibrar sua atuação entre as exigências antinômicas da Educação. As idéias renovadoras encontraram em Dewey uma concepção de respeito às particularidades individuais e ao mesmo tempo, de incentivo à observação das necessidades do progresso social.

E como as escolas rurais estavam distantes do contexto das mudanças sociais, econômicas e políticas trazidas pelos ventos da República, pois continuavam sob a tutela do latifúndio, foram relegadas ao silenciamento dos oprimidos e ao descaso das políticas públicas e, conseqüentemente, do restante da sociedade.

2 A escola multisseriada do campo: instrumento de resistência silenciosa

Apesar das várias mudanças educacionais ocorridas no Brasil do Império à República Nova, as legislações relativas à educação, pouco ou quase nada contemplaram a educação campestre. Ao contrário, desqualificaram o ensino do meio rural, descaracterizaram a escola dos campestres, violentaram a cultura e a identidade campestre, ao importarem durante anos, materiais didáticos que supervalorizavam a vida urbano-burguesa. Só que, mesmo fazendo uso de metodologias que distanciavam o sujeito do seu meio, a cultura e trabalho campestre da escola e a família do ambiente escolar, as escolas rurais conseguiram sobreviver, servindo muitas vezes de trampolim para que filhos de campestres pudessem alcançar seus sonhos de “gente estudada”.



Falar da escola multisseriada como instrumento de resistência é antes de tudo percebê-la em plena luta por transformação dentro de um contexto político e economicamente desfavorável para a liberdade de vez e voz dos camponeses, que historicamente se mantiveram oprimidos pela etnia, pela cultura urbano-burguesa e pela tecnologia. A escola multisseriada deve também ser vista como um local que apresenta grandes desafios, sendo necessário sair da inércia para sua própria sobrevivência; daí a resistência e força dessa escola. É possível medir a resistência silenciosa dessa escola, quando arrolamos e analisamos os entraves e dificuldades que sempre circularam a sua trajetória de existência social.

Muitos obstáculos enfrentados pela escola multisseriada parecem ser de ordem histórico-cultural, pois se repetem a cada geração ou a cada gestão governamental. Dentre eles podemos citar: a falta de professores habilitados e capacitados, transporte escolar ineficiente, material didático e currículo inadequados, estrutura física precária e vias de acesso insuficiente. Além disso, vale registrar que o descaso do poder público quanto à implementação de políticas públicas que assegurem a permanência do homem no campo também é um grande desafio para existência da escola rural. O êxodo rural é, talvez, o maior inimigo da escola rural: se a escola rural ainda existe é porque faz parte do contexto de luta pela terra e pela permanência do homem do campo no campo. Quando se fecha uma escola, se fecha a possibilidade de uma família permanecer no campo. A escola multisseriada resiste junto às famílias que lutam por ficar e produzir na terra, pois nela se agregam alunos de várias idades e séries, aprendendo num mesmo espaço e tempo. Às vezes sai uma família, mas ficam três e a escola resiste um pouco mais.

O Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, em 2012, apontou a existência de 93.493 turmas multisseriadas no Ensino Fundamental, sendo a maioria delas pertencente a 37.126 escolas exclusivamente multisseriadas. É um número por demais significativo de escolas para ser ignorado e desrespeitado pelas políticas públicas. Sua maior concentração encontra-se nas regiões do norte e nordeste brasileiro e nas regiões do norte e nordeste de Minas Gerais.

O mundo ao redor da escola camponesa passou e passa por transformações nos diversos aspectos, porém, pouco ou quase nada foi inovado, transformado dentro das salas de aula. O currículo, o tempo e espaço escolar, e a formação dos docentes continuam a seguir o mesmo trilho que outrora dava sentido ao Sistema de Agregado, tão característico nas regiões mais pobres do Brasil. “Filho de agregado é o agregado do futuro” já dizia um ditado popular.

Cabe, portanto, uma reflexão: Se o entorno da escola camponesa é puro movimento, a que se reserva o direito de perpetuar dentro da sala de aula a discriminação e a



violência cultural das comunidades rurais? Porque insistir na mesma prática pedagógica que limita a autonomia e a liberdade dos sujeitos da educação campesina?

3 A prática pedagógica nas escolas multisseriadas

Condenada por uns e defendida por outros a escola do campo multisseriada persiste e vai trilhando caminhos para uma aprendizagem significativa para seus alunos e, para as comunidades rurais em que estão inseridas, constitui-se como espaço de aprendizagem, de manifestações de crenças, de lazares e de fazeres, ou seja, de empoderamento dessas comunidades. Dessa forma, em que consiste tal condenação?

Na verdade, condenar a multisseriação como fator determinante do fracasso escolar das comunidades campesinas é deveras simplista. Pensar que é só acabar com essa forma de organização que todos os alunos irão aprender é no mínimo falta de conhecimento do movimento que circula todo ato educativo. Claro que a seriação e a multisseriação como formas únicas de organização da sala de aula e do currículo é engessar as possibilidades de organização estabelecidas na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – nº. 9.394/1996:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL, LDBEN, 1996).

Observa-se com frequência que a condenação das escolas multisseriadas se dá pelo fracasso do aluno filho do trabalhador e da trabalhadora do campo. Para muitos professores o trabalho no campo interfere negativamente no desempenho dos alunos.

Para compreender a causa da infrequência e evasão dos alunos a partir do trabalho, deve-se levar em consideração que em grande parte do Brasil rural, os filhos, desde cedo já ajudam seus pais na lida diária para melhorar o orçamento da família. O trabalho exige também dessas crianças um tempo determinado, por exemplo, na época do plantio e da colheita, essas crianças ajudam seus pais na catagem de grãos, na plantação de maniva, milho, feijão, café, etc.

Como trabalhar é condição para a sobrevivência e como o currículo não é adaptado para as questões regionais, é difícil conciliar o tempo da escola e o tempo do trabalho. O trabalho do menor no campo sempre fez parte da história econômica do meio rural



e por muito ainda o fará, já que os assentamentos foram alicerçados nas estruturas históricas de desigualdade e injustiça que sempre assolaram os trabalhadores e as trabalhadoras rurais. Dada essas condições socioeconômicas, o menor no campo precisa ajudar a família para sobreviver, mesmo que para isso tenha que sacrificar seus estudos, deixando de lado a leitura, a escrita e os cálculos matemáticos, que são tão necessários às novas exigências da sociedade atual. Estabelece aqui uma relação de conflito entre o que se tem que fazer para sobreviver e o que se tem que saber para melhorar de vida.

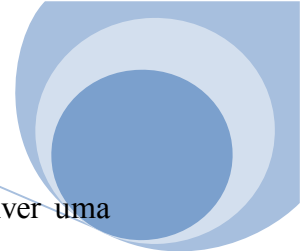
Assim, os alunos quando não faltam na época do plantio e da colheita, chegam atrasados e cansados, dificultando, em grande escala, o aproveitamento das aulas e aumentando os índices de reprovação nas escolas rurais. O resultado final é, quase sempre, marcado pelo insucesso dos alunos.

Mais uma vez a escola não discute sobre as questões cruciais dos aspectos sociais e econômicos que interferem no desenvolvimento de cada aluno. Não se discute que os trabalhadores e trabalhadoras rurais são alvos da exploração do capital, e que seus filhos são essa reprodução em miniatura. Não leva em consideração a própria condição de classe do aluno que por uma questão conjuntural é obrigado a trabalhar com os demais membros da família para sobreviver. O trabalho para esses meninos e meninas representa a sua própria vida e é elemento básico do cotidiano; trabalham desde cedo porque é assim que tem que ser. Existir sem trabalho é não ter o respeito da família e dos outros.

São falas comuns de professores de escolas multisseriadas: “Os alunos são fracos, não aprendem porque os pais são analfabetos e não têm tempo para fazer as tarefas escolares”. Mas, esse ataque pode ser fruto da falta de reflexão e adoção de práticas metodológicas condizentes com a realidade atendida através da imposição de práticas conservadoras, “engessadas”, conteúdos elitistas e desarticulados da vivência dos alunos, que por sua vez, apresentam uma diversidade tamanha. Molinari em entrevista à Gentile (2009)⁴ afirma que:

Apesar de a diversidade estar presente em qualquer grupo, na escola rural ela chama muito mais a atenção por concentrar no mesmo espaço – e ao mesmo tempo – crianças de idades muito díspares, da Educação Infantil aos últimos anos do Ensino Fundamental. E, geralmente, o professor não tem um auxiliar trabalhando com ele. A responsabilização da multisseriação pelo fracasso escolar nessas turmas sempre aparece no discurso dos professores. Eles vêem nisso um problema que prejudica principalmente o ensino dos menores – os que demandam mais atenção –, mas que também dificulta o dos maiores, que acabam não tendo tarefas ou atividades específicas que os ajudem a progredir.

⁴Disponível em: <http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/novaescola219_entrevistaclaudiamolinari.pdf>
Acesso em: 12/09/2013.



Para lidar com a escola multisseriada os professores precisam desenvolver uma dinâmica pedagógica diferente da organização em séries. E, para isso, precisam passar por uma formação que trabalhe com a concepção de educação do campo, a que tem como referência a identidade e cultura dos povos do campo, valorizando-os como sujeitos, com sua cultura e valores relacionados à vida na terra. O campo visto como um lugar de vida, de trabalho, de produção de conhecimento, de sobrevivência (SOUZA; REIS, 2009). Ou seja, o oposto da concepção educação rural, ligada a uma perspectiva política que faz referência aos povos do campo como pessoas que necessitam de assistência e de uma lógica economicista, e não como um lugar de vida, de trabalho, de permanência. Além de tomarem a educação do campo como princípio, precisam transgredir o paradigma seriado de ensino criado pela visão urbanocêntrica de mundo que segundo Hage (2011, p. 105):

Apresenta o espaço urbano como o lugar de possibilidades, modernização e desenvolvimento, acesso à tecnologia, à saúde, à educação de qualidade e ao bem-estar das pessoas, e o meio rural como o lugar de atraso, miséria, ignorância e não desenvolvimento.

O meio rural é local de subsistência, de produção, de crescimento e não de atraso. E a escola que está situada nesse meio, não pode ser vista como menos importante que a escola urbana.

As turmas multisseriadas em muitas regiões constituem a única alternativa de escolarização das crianças, dos jovens e adultos. A multisseriação como organização ou regime escolar, além de cumprir seu papel didático-pedagógico satisfatório para o sucesso dos alunos, deve também cumprir o papel de educar para a transformação social, para ampliar os saberes do campo, fortalecer os movimentos de resistência. Para isso, se faz necessário abrir mais espaços de discussão e de práticas pedagógicas inovadoras dentro das salas e na comunidade que, certamente, irão redimensionando o significado político e social das escolas do campo. É possível dizer que muitos professores dessas escolas se sentem angustiados, sobretudo quando assumem a visão conservadora da multissérie entendida como a junção de várias séries numa mesma turma (HAGE, et al, 2010).

Em algumas escolas do campo, a classe multisseriada vem sendo ressignificada e tem se tornado uma excelente opção de organização do *tempoespaço* escolar. Afirmo Antunes-Rocha (2009, p. 10) que:



A classe multisseriada vem sendo modificada. É uma forma importante de organização do ensino, uma excelente alternativa para o funcionamento da escola do campo. Talvez uma boa dica para os professores que trabalham com as séries iniciais do Ensino Fundamental seja escutar os professores das salas multisseriadas do campo, porque esses já acumularam muito conhecimento sobre isso.

Enfatizamos que na escola do campo multisseriada há uma grande riqueza didático-pedagógica na qual os saberes são compartilhados entre os aprendentes, tornando as diferenças de idade, séries e ritmos de aprendizagens pontos positivos para uma aprendizagem mais significativa e integrada ao contexto sociocultural e econômico campesino.

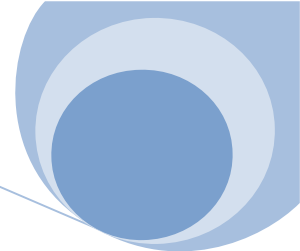
Corroboramos com Santos (2007) quando afirma que a interação entre as crianças de diferentes graus e nível de aprendizagem dentro das turmas multisseriadas, mediada pela diversidade de saberes constituídos pelos alunos e por meio do conhecimento sócio-histórico produzido, promove e potencializa a aprendizagem desses alunos.

Dessa forma, faz-se necessário repensar esta realidade. Essa discussão deve resultar na compreensão das experiências construídas sobre os fatores que as legitimam e que podem provocar mudanças. É necessária também a revisão de conceitos, quebras de paradigmas e concentração de esforços coletivos para vencer as barreiras e entraves que inviabilizam a construção de uma escola pública sintonizada com as demandas e necessidades de conhecimento e das lutas do homem e da mulher do campo. Uma escola que eduque de fato, pelos princípios da cidadania e da solidariedade, da diversidade cultural, da pluralidade de pensamentos. Uma escola que, acima de tudo, considere os saberes de experiência dos estudantes que ali se encontram, pois como afirma Freire (1992, p.85):

[...] subestimar a sabedoria que resulta necessariamente da experiência sociocultural é, ao mesmo tempo, um erro científico e a expressão inequívoca de uma ideologia elitista [...]. Negação do saber popular [é] tão contestável quanto sua mitificação, quanto sua exaltação, de natureza "basista".

Não valorizar os saberes constituídos pela experiência é não propiciar uma postura dialógica que pressupõe a visão do outro como sujeito, a compreensão de que tanto os saberes da experiência quanto os saberes científicos são válidos. E, que, em uma relação de comunhão, esses conhecimentos precisam ser respeitados para que haja um processo de conscientização de todos e de ampliação do conhecimento acerca daquela e de outras realidades.

Sabe-se que em algumas escolas campesinas isso já acontece, todavia faz-se necessário repensar a formação inicial e continuada do professor para essas escolas, fator fundamental para que haja transformação no processo ensino/aprendizagem.



4 Algumas Palavras Finais

A escola do campo multisseriada merece mais estudos e olhares, orientados pela própria existência material e social do contexto campesino brasileiro. Não se pode apenas negar a utilidade dessa escola a partir dos resultados quantitativos das avaliações dos sistemas educacionais; a escola campesina deverá estar para além dos dados avaliativos do sistema.

Essa escola sobreviveu nos campos brasileiros, mesmo sob a égide do Plantation e do agronegócio. Ela existe como identidade de luta campesina, que enfrenta a supremacia do capital e o êxodo rural, mas apresenta-se ainda como ativa, viva no Brasil rural.

Essa escola durante anos foi responsável pela educação formal dos camponeses. Será que ela só teve/tem fracasso? Os alunos não aprendiam/aprendem e não vivenciavam/vivenciam experiências de coletividade e solidariedade? Essa escola só tem pontos negativos?

Acreditamos, para todas as questões acima, que não. A escola do campo é espaço de vivências e de aprendizagens compartilhadas. É espaço de junção do conhecimento socialmente e historicamente produzido pela comunidade onde está inserida, em suas vivências, saberes e cultura, com os conhecimentos acadêmicos.

Pensamos, todavia, que o desafio maior é romper com a cultura política centrada na marginalização dos sujeitos do campo a fim de fortalecer uma política pública que invista na qualidade pedagógica da escola do campo como estratégia principal para seu empoderamento.

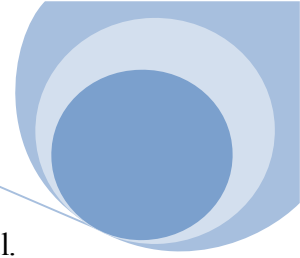
Referências

ANTUNES-ROCHA, M. I. Educação do Campo – Entrevista concedida a Rosângela Guerra. **Presença Pedagógica**, BH, Ed. Dimensão. v. 15, n. 87, mai/jun., 2009.

BRASIL. Anais do Senado. **Decreto de 1º de março de 1823**. Cria uma Escola de primeiras letras, pelo método do Ensino Mútuo para instrução das corporações militares. Coleção das Decisões do Governo do Império do Brasil de 1823. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1887.

_____. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> . Acesso em: 20/03/2012.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Dados finais do Censo Escolar da Educação Básica de 2012 - Anexo I**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>. Acesso em: 22/04/2013.



CUNHA, M. V. A antinomia do pensamento pedagógico: o delicado equilíbrio entre indivíduo e sociedade. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 19, n. 2, jul./dez.1993, p. 189-204.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz & Terra. 1992.

GENTILI, P. Claudia Molinari defende a diversidade no avanço de classes multisseriadas. **Revista Nova Escola**, n. 219, jan./fev. 2009. Disponível em: <http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/novaescola219_entrevistaclaudiamolinari.pdf>. Acesso em: 12/09/2013.

HAGE, S. M. et al. Retratos de realidade das escolas do campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectivas. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, S. M. (Orgs.). **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 25-33.

HAGE, S. M. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi) seriado de ensino. **Em Aberto**. Brasília, v. 24, n. 85, abr. 2011, p. 97-113. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2569/1760>>. Acesso em: 21/03/2012.

SANTOS, L. Didácticamultigrado: lacirculación de los saberes en una propuesta diversificada. Publicado en la **Revista Quehacer Educativo**, Montevideo, febrero de 2007. Disponível em: <http://www.uruguayeduca.edu.uy/UserFiles/P0001/Image/articulos/100713/Did%C3%A1ctica_multigrado_saber.pdf>. Acesso em: 10/09/2013.

SOUZA, N. P.; REIS, R. M. **Educação do campo prática pedagógica**. Umuarama: Univale, 2009.



Integrando saberes: língua portuguesa, língua espanhola e conhecimentos agropecuários e agroindustriais no IFPE

Integrating knowledge: Portuguese language, Spanish language and agricultural and agro-industrial knowledge at IFPE

*André Luís Gonçalves Pereira
Instituto Federal de Pernambuco
andre.pereira@belojardim.ifpe.edu.br*

Resumo: Discutimos a implementação de diferentes iniciativas relacionadas a formação continuada de trabalhadores rurais promovidas pelo Campus Belo Jardim do IFPE. Projetos de Extensão em contínuo diálogo com entidades rurais, tendo como norte a integração de saberes, o efetivo ensino médio integrado e uma relação com os com os trabalhadores da região onde está localizado. Fizemos nossa pesquisa baseada em um levantamento bibliográfico relacionado ao tema, focalizando principalmente as produções da Comissão e projetos de extensão investigados. Concluímos que a integração do IFPE com os movimentos sociais camponeses é vital para o ensino médio integrado proposto pela instituição.

Palavras-chave: IFPE. Extensão. Camponeses. Educação.

Abstract: We discuss the implementation of different initiatives related to the continuous training of rural workers promoted by the Campus Belo Jardim, IFPE. Extension projects in continuous dialogue with rural entities, aiming the integration of knowledge, the effective integrated high school and a relationship with the workers of the region where it is located. We turned to a bibliography research that includes mainly the Commission productions and the extension projects under investigation. We conclude that the integration of IFPE with peasant social movements is vital for the integrated high school proposed by the institution.

Keywords: IFPE. Extension. Peasants. Education.

Introdução

A educação profissional brasileira tem um forte histórico de servir a diferentes interesses da classe hegemônica. Ao longo dos séculos XX e XXI a oferta de profissionalização buscou atender predominantemente dois propósitos: a formação de mão de obra para o capital e a inserção dos desvalidos na sociedade. Notadamente nas escolas situadas no campo a relação com o agronegócio foi sempre muito presente, o que não era diferente na Instituição pesquisada.

A partir da criação dos Institutos Federais, da legislação que situou o ensino médio integrado como política pública e com o crescimento da oferta de vagas para estudantes nestas instituições com o conseqüente aumento vertiginoso do número de docentes e técnicos presentes nestas escolas, novos paradigmas começaram a ser colocados em



instituições que até pouco tempo atrás faziam do trabalho alienado a principal base de sua existência.

No IFPE, notadamente no campus pesquisado, multiplicaram-se as iniciativas de pesquisa e extensão. Tais iniciativas são um contraponto prático a uma educação pautada no conservadorismo e numa tradição acrítica. Tradição interessante aos donos do poder e altamente prejudicial ao conjunto da sociedade. Uma representativa parcela de docentes e discentes começou a articular-se com a comunidade para a efetivação de iniciativas em que esta fosse privilegiada por ações diversas do Instituto.

Em nossa pesquisa, através de uma análise bibliográfica de documentos primários e secundários e principalmente da observação participante, investigamos duas iniciativas extensionistas direcionadas aos camponeses da cidade: o Projeto “Jovens camponesas: O espanhol a serviço da promoção Social” de 2013 e o Projeto “O IFPE promovendo a formação integral dos trabalhadores rurais”. Buscamos analisar como estes Projetos impactaram a vida dos camponeses que deles participaram e também como o IFPE em seu conjunto foi impactado por estas iniciativas.

Objetivos

O objetivo de nossa investigação foi analisar dois projetos de extensão implementados nos anos de 2013 e 2016 no Campus Belo Jardim do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE). Estes Projetos tinham a intenção de integrar conhecimentos agrícolas e agroindustriais aos conhecimentos ditos propedêuticos e ofertar esta integração aos camponeses organizados em diferentes entidades de trabalhadores rurais do município de Belo Jardim, localizado a 180 km de Recife, na região conhecida como Agreste. Dentro deste objetivo geral também analisamos a criação da Comissão de Integração entre o IFPE e os Trabalhadores Rurais (COMRURAL) na mesma Instituição.

Metodologia

Para a pesquisa, fizemos um levantamento bibliográfico de publicações relacionadas ao ensino médio integrado, a educação no campo e a história da educação profissional brasileira. Posteriormente, analisamos os documentos produzidos pelos projetos de extensão e pela comissão investigados.



A observação participante das atividades realizadas foi o principal motor de nossa pesquisa e aconteceu em todas as atividades das iniciativas investigadas.

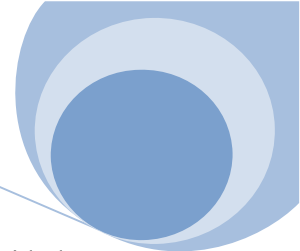
A Observação Participante é realizada em contacto directo, frequente e prolongado do investigador, com os actores sociais, nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador instrumento de pesquisa. Requer a necessidade de eliminar deformações subjectivas para que possa haver a compreensão de factos e de interações entre sujeitos em observação, no seu contexto. É por isso desejável que o investigador possa ter adquirido treino nas suas habilidades e capacidades para utilizar a técnica (CORREIA, 2009, p.30).

Em nossa pesquisa utilizamos o referencial teórico-metodológico do materialismo histórico-dialético. Triviños (1989) destaca que este referencial busca explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos naturais, sociais e do pensamento, buscando através do enfoque dialético mostrar como se transforma a matéria, estudando o que caracteriza a vida na sociedade, sua evolução histórica e a prática social humana. Nos parece que este referencial é o que está mais adequado para a nossa pesquisa, por ela necessitar de uma visão histórica sobre a sociedade e sua relação com a educação profissional, ao mesmo tempo em que é importante relacionar os diversos aspectos presentes na realidade pesquisada, em um movimento que mostre estes aspectos dialeticamente como parte de uma totalidade social.

O entendimento do que seja o método dialético materialista inicia sua explicitação mediante a questão: como se reproduz concretamente um fenômeno social? ou seja, quais as “leis sociais”, históricas, quais as forças reais que o constituem enquanto tal? esta questão indica, ao mesmo tempo, no âmbito das ciências humano-sociais, o caráter sincrônico e diacrônico dos fatos, a relação sujeito e objeto, em suma, o caráter histórico dos objetos que investigamos (FRIGOTTO, 1989, p.78).

Esse referencial teórico-metodológico nos potencializa para a descoberta das contradições no processo de implementação dos Projetos de Extensão e da COMRURAL, em uma visão contextualizada, onde a história, as relações sociais, as relações de poder e as contradições estão presentes por todo o percurso. Ao mesmo tempo, por ter este referencial como basilar, compreendemos que os resultados de nossa investigação são sempre passíveis de questionamentos, como toda pesquisa deve ser, pois para o materialismo dialético a ciência compreende movimentos contínuos.

Se as verdades científicas fossem definitivas, a ciência teria deixado de existir como tal, como investigação, como novas experiências, reduzindo-se a atividade científica à repetição do que foi descoberto. O que não é verdade, para felicidade da ciência. Mas, se nem mesmo as verdades científicas são definitivas e peremptórias, também a ciência é uma categoria histórica, um movimento em contínua evolução [...] toda a ciência é ligada às necessidades, à vida, à atividade do homem (GRAMSCI, 1976, p. 70).



Estamos conscientes de que, frente à problemática da qualidade e da quantidade, a dialética assume que a qualidade dos fatos e das relações sociais são propriedades inerentes, sendo inseparáveis e interdependentes, ensejando a dissolução da dicotomia quantitativo/qualitativo (MINAYO, 2004).

Os instrumentos de pesquisa de nosso estudo foram os seguintes:

- 1 - Análise documental
- 2 - Observação participante

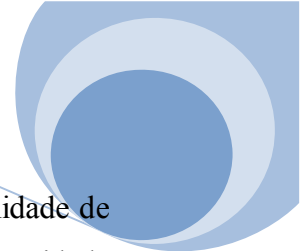
Procuramos inicialmente fazer uma seleção dos documentos necessários para subsidiar nossa pesquisa. Consideramos documento qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação (ALVES-MAZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2002). Dividimos os documentos segundo a classificação de Duffy (2010), que destaca que estes podem ser fontes primárias ou secundárias. As primárias são destacadas pelo pesquisador como as que sejam produzidas durante o período a ser investigado, já as secundárias consistem na interpretação de eventos deste período. As fontes primárias ainda podem

Ser divididas em duas categorias: As fontes *deliberadas* são produzidas tendo em mente os futuros investigadores [...]. As fontes *inadvertidas* são usadas pelo investigador com uma finalidade diferente daquela com que foram produzidas. Resultam do funcionamento dos governos centrais e locais e nascem do trabalho cotidiano do sistema educativo. São os mais comuns e geralmente os tipos mais valiosos de fontes primárias (DUFFY, 2010, p.104, itálico no original).

A análise das fontes primárias se mostrou como essencial, uma vez que é preciso apropriar-se de uma série de documentos produzidos, notadamente os formulados pelo MEC e pelo IFPE Materiais de diversas etapas dos Projetos e da COMRURAL, desde a criação até a atual fase de implementação. Através da análise destes documentos é possível observar as intenções que estão por trás de cada política pública, além de constatar possíveis ressignificações e mudanças que ocorrem quando essa Política chega à sala de aula.

Discussão

O primeiro projeto de extensão pesquisado, implementado em 2013, denominado “Jovens Camponesas: o espanhol a serviço da promoção social” buscou em um primeiro momento integrar conhecimentos agroindustriais ao conhecimento de língua espanhola e ofertá-lo a jovens camponesas de um distrito da cidade de Belo Jardim, em uma das sub-sedes



do Sindicato dos Trabalhadores Rurais. Posteriormente passou a ofertar esta oportunidade de aprendizagem para trabalhadores rurais vinculados a um assentamento do MST da cidade onde toda a comunidade foi integrada. O segundo projeto, em desenvolvimento a partir do início de 2016, e intitulado “O IFPE promovendo a formação integral dos Trabalhadores rurais”, é aplicado em cerca de dez comunidades camponesas do município anteriormente citado em convênio com diferentes entidades ligadas ao homem do campo como Sindicato Rural e associações de produtores, buscando integrar conhecimentos de língua portuguesa aos conhecimentos agroindustriais essenciais para o trabalho do homem do campo.

Fazer dos trabalhadores rurais protagonistas de seu processo educativo é algo que rompe com uma tradição presente no Brasil.

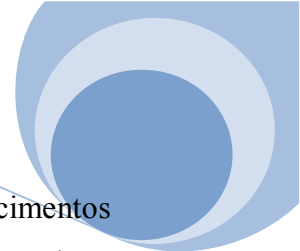
Os movimentos sociais não têm sido figuras muito presentes nas teorias pedagógicas; nem como sujeitos nem como interlocutores da reflexão sobre educação. E os sem-terra, que representam além deles mesmos, o conjunto dos camponeses ou, mais amplamente, dos trabalhadores, se até já foram visto como sujeitos de práticas sociais, em certa reflexão pedagógica, não costumam ser identificados como sujeitos da pedagogia ou da reflexão pedagógica (CALDART, 2004, p.247).

Todas as iniciativas relatadas representam necessariamente um rompimento com as práticas educativas direcionadas aos camponeses, ainda mais em instituições com um passado conservador e voltado para práticas pedagógicas alinhadas ao discurso hegemônico como se apresentava a antiga Escola Agrotécnica Federal de Belo Jardim (FIRMINO; PONTES, 2007) que originou o Campus Belo Jardim do IFPE onde as iniciativas aqui discutidas são implementadas.

Os dois projetos foram resultados de iniciativas ligadas a Pró-reitora de extensão do IFPE e contam com monitores e o professor orientador. São iniciativas que contribuem para dissipar uma série de marcas tradicionais hegemônicas que caracterizam a história do ensino agrícola no Brasil.

Analisando a história do ensino agrícola no Brasil podemos evidenciar alguns problemas advindos da introdução do ensino técnico agrícola numa cultura ainda marcada, com grande ênfase, numa certa tradição bacharelesca, remontando à época colonial e à formação social baseada em relações de trabalho escravista, em que o fazer era desqualificado e não digno para pessoas livres e cultas. Nesse sentido, qualquer modalidade de formação agrícola de nível médio veio carregando, ao longo de sua evolução, uma característica marginal (mesmo quando a economia se baseava na agricultura), pois sendo o trabalho desenvolvido na agricultura predominantemente braçal, revestiu-se de preconceito e de certa discriminação (SOBRAL, 2008, p, 67).

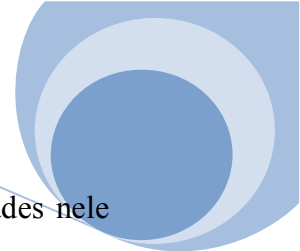
Os principais objetivos de tais iniciativas são a integração da Instituição com os



camponeses, o estabelecimento de um contínuo movimento de troca de conhecimentos tradicionais e acadêmicos entre os discentes e docentes do IFPE e os trabalhadores rurais e, principalmente, a construção de um ensino médio necessário aos trabalhadores do campo e da cidade, onde as disciplinas “técnicas” e “não técnicas” estejam efetivamente integradas. Para Ramos (2005), o ensino integrado supõe uma escola que não seja dual e sim unitária, garantindo a todos o conhecimento; e uma educação politécnica, que possibilite o acesso à cultura, à ciência, ao trabalho, por meio de uma educação básica e profissional. Uma integração desta forma se dá a partir de uma disputa pela hegemonia de projeto, pela batalha ideológica no interior das instituições educacionais por representar uma opção política. Frigotto (2005) destaca que a educação básica tem a função de promover a produção e a apropriação dos conhecimentos da humanidade devendo ser prática social mediadora do processo de produção, ideológico e cultural.

Uma iniciativa importante ligada a estes projetos foi a criação, em 2016, de uma comissão para integrar o IFPE e as entidades rurais, intitulada COMRURAL IFPE – Campus Belo Jardim. Através desta Comissão, os camponeses da região têm um espaço de reivindicação e deliberação no interior do Instituto. O principal avanço que a COMRURAL apresenta é fazer da política de integração com as entidades de trabalhadores rurais uma política permanente da instituição e não uma iniciativa provisória ligada a pontuais projetos de extensão que poderiam (ou não) ser renovados. Assim, a COMRURAL institucionaliza esse debate no interior do Campus Belo Jardim e tensiona para que o debate se torne uma política do conjunto dos campi do IFPE.

A COMRURAL, embora com menos de um ano de criação, está se apresentando como um dinâmico polo de aglutinação de experiências. Suas reuniões mensais apresentam, na maioria das vezes, elevada presença de entidades e discussões interessantes onde predomina o desejo dos trabalhadores em se apropriarem do IFPE. Estas reuniões são realizadas em um Conselho (Consubitury) no centro de Belo Jardim, em dias e horários que facilitam a presença dos camponeses. As oficinas ou minicursos promovidos pelos Projetos e pela COMRURAL são planejados não só pela equipe de coordenação e bolsistas, em que os interesses do público alvo pode ser desprezado. Uma das primeiras ações do Projeto foi promover reuniões e seminários com a participação da direção das entidades dos trabalhadores rurais e de suas bases para com eles fossem identificadas as maiores necessidades dos envolvidos. Isso se revestiu como fundamental para a não compreensão de que os bolsistas e o coordenador estão revestidos de uma “aura” de saber inquestionável e os discentes trabalhadores rurais são os receptores do saber. Por isso, há regularmente seminários



e reuniões envolvendo a coordenação e os bolsistas do Projeto junto com as entidades nele envolvidas.

O envolvimento das diversas instituições junto ao Projeto potencializado pelo IFPE é que trouxe aos Projetos um respaldo político necessário no sentido de fazer uma ação de extensão não de caráter assistencialista (no pior sentido do termo), e sim como resultado de uma necessidade e dever do Instituto se relacionar com seu público prioritário: a camada mais pauperizada da classe trabalhadora.

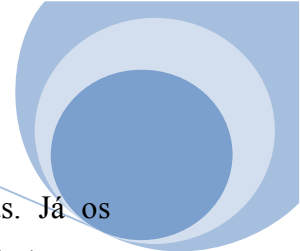
Os bolsistas e o coordenador pertencem ao Curso Técnico de Agroindústria e esta ação de extensão está em consonância com o Projeto Pedagógico Institucional do IFPE que afirma que “a profissionalização deve ser considerada como um processo socializador de aquisição das características e capacidades específicas da profissão, que deve ser entendido no bojo de um conceito de profissão mais social, complexo e multidimensional.” (IFPE, 2012). Desta forma, a participação dos monitores no Projeto potencializará o aprendiz em sua trajetória enquanto estudantes do IFPE em um contexto de interação com a realidade social, rumo a uma formação integrada e não restrita ao mero desempenhar de tarefas.

O Projeto traz impactos para a educação e a formação dos monitores e do público camponês envolvido. Este envolvimento permite elevar o conhecimento formalmente adquirido dos envolvidos e se não destruir mas ao menos deixar mais tênue o muro que separa o acadêmico do popular, o camponês do técnico; não como forma de negar suas diferenças e particularidade, e sim como maneira de dialeticamente promover uma ressignificação destas diferenças.

O Projeto de extensão busca notadamente fomentar a Política Pública Educacional de Integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Todo esforço de integração com entidades, de buscar a integração com os trabalhadores rurais e da experimentação de novas formas de saber com os estudantes está a essa política relacionada. Para que essa integração constitua-se em política pública educacional é necessário que assuma uma amplitude nacional para que as ações realizadas nesse âmbito possam enraizar-se em todo o território brasileiro (MEC, 2007).

Conscientes da importância da formação dos discentes, o Projeto promoverá reuniões mensais com os mesmos onde serão discutidas as ações desenvolvidas ou planejadas além do debate dos textos estudados e formulação de materiais científicos.

O trabalho deve atingir cerca de 500 trabalhadores rurais de Belo Jardim diretamente, além de cerca de 50 discentes do campus que deverão ter uma relação com o mesmo, ainda que não se apresentem como bolsistas. Os trabalhadores rurais atingidos pelo



projeto diretamente são os que participarem dos diferentes minicursos e oficinas. Já os estudantes com relação com o Projeto são os que tenham alguma participação, ainda que esporádica, em alguma das atividades promovidas pela iniciativa.

O Projeto potencializa parcerias e relações diversas entre o Instituto e as entidades sindicais aliadas, além de outras que podem ser atraídas com o êxito do Projeto. Esta parceria foi coroada com a criação da COMRURAL. Nos parece que essa relação em um Campus frequentado predominantemente por filhos da classe trabalhadora é deveras importante para a formação técnica.

Também não podemos esquecer da importância da elevação da escolaridade do público de trabalhadores rurais impactados. Essa elevação deve ocorrer de duas formas: primeiramente a participação nas atividades formativas desenvolvidas pelo Projeto e em um momento posterior ou concomitante a esse na frequência destes trabalhadores à Escolas e Universidades, inclusive ao IFPE.

Um projeto que integra discentes de um curso técnico e camponeses não pode encerrar-se em si. Essa instigante troca de conhecimentos acabou acontecendo nas salas de aula do Campus, nas aulas regulares dos alunos do curso técnico como um convite para o redimensionamento de práticas e saberes de docentes e estudantes. Um permanente olhar de respeito e apropriação aos saberes seculares dos camponeses. Boa parte dos docentes dos cursos técnicos se sente tensionada para, de diferentes formas e em diferentes intensidades, corresponder a essa intenção.

Um importante fator do projeto é a elevação de renda das comunidades envolvidas. As técnicas agroindustriais e o conhecimento linguístico adquirido servem para agregar valor a uma infinidade de produtos (técnicas de cultivo orgânico, conservação de alimentos, fabricação de produtos de limpeza, etc.) melhorando assim as condições de vida dos camponeses.

Não podemos esquecer que toda a experiência pedagógica reveste-se de um caráter mais proveitoso quando registrada e dialogada com outros saberes, outras experiências e diferentes autores. Sendo assim, as diversas atividades englobadas pelo Projeto são um assunto para publicação em revistas científicas, notadamente buscando uma experimentação do fazer de artigos científicos pelos bolsistas. Pretendemos participar das atividades promovidas pela PROEXT/IFPE, além de outros encontros científicos no segundo semestre.

As diferentes ações são avaliadas de modo participativo, com a colaboração das entidades, coordenação, bolsistas e camponeses. Todo processo de planejamento e avaliação se dá de forma sistemática e o material final obrigatório do Projeto de 2016, entregue em



forma de artigo científico pelos monitores, servirá de base para o monitoramento e aprimoramento da prática.

A implementação do ensino integrado de língua espanhola, língua portuguesa e técnicas agroindustriais para camponeses de Belo Jardim é o grande objetivo dos Projetos. Com relação aos nossos objetivos específicos, destacamos: a) Compartilhar conhecimentos agroindustriais entre alunos do IFPE e trabalhadores rurais (o objetivo será satisfeito se a totalidade das atividades for realizada e predominantemente bem avaliada) b); Sensibilizar os estudantes do IFPE para os problemas vividos por camponeses do agreste pernambucano (Pretendemos fazer pesquisas qualitativas com grupos de estudantes para observar se há uma prevalência de sensibilização com esses problemas, caso haja nosso objetivo terá sido alcançado); c) Promover o desenvolvimento social dos camponeses; d) Fortalecer a proposta de Ensino Médio Integrado no IFPE (A criação do grupo de estudos para pesquisar o EMI é a condição para que consideremos essa proposta como realizada); e) Realizar uma efetiva integração entre os discentes bolsistas do IFPE e as entidades representativas dos camponeses envolvidas no Projeto (A participação da maioria das entidades e da totalidade dos discentes bolsistas nos seminários e reuniões conjuntas é a condição para a avaliação exitosa deste item); f) Discutir os conhecimentos apropriados pelos camponeses de maneira não sistematizada e relacioná-los ao conhecimento científico.

Detalhando as metas perseguidas pelo Projeto implantado em 2016, segundo o seu plano, a criação de um grupo de estudos sobre o ensino médio integrado no IFPE e criação de grupo de estudos das questões do campo no IFPE serão avaliadas como realizadas se existir a implementação dos mesmos. A elevação da renda das famílias envolvidas com o projeto será satisfatória se houver um acréscimo médio de 10% na renda das mesmas. A elevação dos conhecimentos científicos dos camponeses participantes será considerada exitosa se em pesquisa qualitativa a mesma se mostrar prevalente. Os saberes seculares camponeses levados às aulas regulares do IFPE serão considerados uma meta atingida se ao menos (02) duas disciplinas se dispuserem a fazê-lo. Finalmente, a promoção de eventos com os atores envolvidos no Projeto será exitosa se todas as reuniões e seminários com esse fim forem realizados.

Conclusões

Reveste-se de importância fundamental a integração de saberes na educação profissional ofertada pelos Institutos Federais, também é importante a articulação dos diversos



atores sociais ligados aos setores mais explorados interessados nesta educação a estas Instituições para que se escutem os anseios destes setores. Nos parece que as iniciativas relatadas na investigação, ainda que sejam pequenos movimentos, são importantes para a concretização deste fato. A investigação destas realidades nos Institutos Federais, notadamente naqueles com a chamada “vocação agrícola” por estarem localizados em prédios onde já funcionaram antigas escolas agrícolas ou agrotécnicas,   urgente por representar um importante contraponto ao discurso hegemônico que visa direcionar os cursos ligados às ciências agrárias ao agronegócio e   forma o de uma massa de assalariados ou de um expressivo exército de reserva bem conformado aos ditames do Capital.

Referências

ALVES-MAZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. São Paulo: Thomsom, 2002.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CORREIA, M. C. A observa o participante enquanto técnica de investiga o. **Pensar Enfermagem**, v. 13, n. 2, 2009.

DUFFY, B. Análise de dados documentais. In: BELL, Judith. **Como realizar um projeto de investiga o: um guia para a pesquisa em ciências sociais para a educa o**. Lisboa: Gradiva, 2010, p. 35-37.

FIRMINO, C. A. B.; PONTES, A. P. F. A Prática Pedagógica Vivenciada em Escolas Agrotécnicas Federais: Forma o para a Autonomia ou para Conform o?. **Boletim Técnico Senac**, Rio de Janeiro, v. 33, n.3, set/dez. 2007.

FRIGOTTO, G. Concep es e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: Concep o e contradi es**. São Paulo: Cortez, 2005.

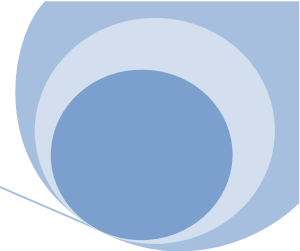
FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das rela es entre educa o e estrutura econômico-social capitalista**. Cortez Editora, 1989.

GRAMSCI, A. **Concep o dialética da história**. Rio de Janeiro, Civiliza o Brasileira, 1976.

IFPE. **Projeto Pedagógico Institucional**. Recife: IFPE, 2012.

IFPE. **Projeto Pedagógico do curso Técnico Integrado em Agroindústria**. Belo Jardim: IFPE, 2010.

MEC. **Educa o profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**. Brasília:

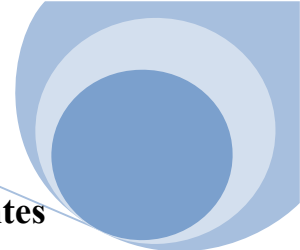


SETEC/MEC, 2007.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29. 23 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

SOBRAL, F. **Novos desafios para a educação no campo**. Disponível em portal.mda.gov.br/o/886987. Acesso em: 20. ago. 2015

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a Pesquisa Qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1989.



Formação Profissional de Professores do Campo e Saberes Docentes

Professional Training of Teachers of the Rural and Teachers' Knowledge

Bruna Cardoso Cruz¹
Universidade Federal de Goiás
brunacardosocruz@gmail.com

Resumo: O presente trabalho propõe análise e investigação referente a aspectos da formação de professores para atuarem na educação básica do e no campo, no município de Goiás-GO. O objetivo central consiste em analisar se as ementas e conteúdos das disciplinas trabalhados nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, do município de Goiás-GO, correspondem às necessidades formativas em função do desempenho profissional dos futuros licenciados. Trata-se de uma pesquisa qualitativa na modalidade de estudo bibliográfico e estudo documental. Espera-se que os resultados obtidos nesta investigação possam trazer elementos a uma avaliação crítica do curso de Licenciatura em Educação do Campo no município de Goiás-GO, assim como a apropriação de saberes docentes para com a atuação do docente para/do/no campo, de modo a contribuir com a melhoria da qualidade da educação do Brasil e de se construir e efetivar na prática uma educação capaz de romper com uma visão urbanocêntrica.

Palavras-chaves: Educação do Campo. Formação de professores. Saberes Docentes.

Abstract: This paper proposes analysis and research relating to aspects of teacher training to work in basic education and in the field, in the city of Goiás-GO. The main objective is to examine whether the menus and contents of the subjects worked in the field Education Degree courses, the city of Goiás-GO meet the training needs in terms of professional performance of future graduates. This is qualitative research in bibliographical study mode and documentary study. It is expected that the results of this research can bring elements to a critical evaluation of the Field Education Degree course in the city of Goiás-GO, as well as the appropriation of teaching knowledge towards the teaching of operations to / from / in the field in order to contribute to improving Brazil's education quality and to build and carry out in practice an education that can break with a urbanocêntrica vision.

Keywords: Rural Education. Teacher training. Teachers knowledge.

1 Considerações iniciais

Observando a história da educação, percebe-se que nem sempre a prática pedagógica desenvolvida pelo docente esteve adequada às necessidades da escola e dos discentes. Há uma ideia corrente de que bastaria ao professor ter vocação e interesse para exercer sua profissão, deixando de lado instrumentos profissionais necessários, tais como: o conhecimento e domínio de conteúdos, o conhecimento pedagógico do conteúdo, o conhecimento das características individuais e sociais dos alunos e de suas práticas socioculturais para o sucesso e qualidade da educação.

¹ Pedagoga, mestra em Educação e professora na Universidade Federal de Goiás, Regional Goiás.



Neste estudo procura-se verificar a relação entre os processos formativos desenvolvidos pelo projeto pedagógico, matriz curricular e metodologia, e a apropriação pelos alunos dos saberes necessários à formação profissional de professores que irão atuar na educação básica do campo, no curso de Licenciatura em Educação do Campo no município de Goiás-GO. Foi desenvolvida uma pesquisa de tipo qualitativo (TRIVIÑOS, 2008), uma vez que a pesquisa qualitativa possibilita compreender um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados, além de envolver a obtenção de dados descritivos, colhidos no contato direto com o objeto de estudo, com a preocupação voltada ao processo. Desse modo, a realidade é estudada em seu contexto natural, procurando dar sentido aos fenômenos ou interpretá-los de acordo com os significados presentes no contexto, tal como ocorre.

Pretende-se, também, avaliar a contribuição efetiva dos projetos pedagógicos e matrizes curriculares para a formação profissional, ou seja, saber se esses documentos e disciplinas estão colaborando para a eficiente apropriação de saberes docentes no processo formativo.

A escolha do curso de Licenciatura em Educação do Campo ocorreu por meio de minha vivência profissional atual, pois através do convívio diário com professores formadores e acadêmicos desse curso, foram surgindo algumas questões e inquietações sobre o tema: a formação de professores nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, no Estado de Goiás, incorporam necessidades formativas em função do exercício profissional e realidade local dos futuros professores e alunos?

Segundo o Ministério da Educação (MEC)/Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (BRASIL, 2006), pouco mais de um quinto dos adolescentes da zona rural estão matriculados no ensino médio. No campo, 25,8% dos jovens não foram alfabetizados. A escolaridade média da população rural a partir de 15 anos corresponde a menos da metade do índice entre a população da zona urbana (SANTOS, 2013). Esses dados e outros fatores nos levam a pensar que parte desses resultados talvez estejam ligados à atuação dos docentes.

No Brasil, os cursos de Licenciatura em Educação do Campo começam a ser implantados no ano de 2006. De acordo com dados do MEC, os primeiros cursos de Licenciatura em Educação do Campo do país foram oferecidos na: Universidade de Brasília (UNB), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade Federal de Sergipe (UFS), no ano de 2008, após processo seletivo



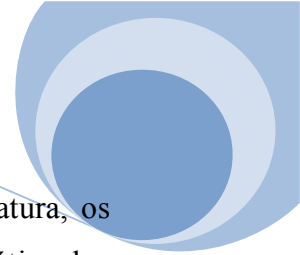
disposto em edital público no ano de 2007, proposto pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). A proposta inicial, a fim de romper com a lógica fragmentária de disciplinas presentes nos cursos de licenciatura, ofertava cursos por áreas de conhecimento, tais como: Linguagens e Códigos; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Sociais e Humanas; Ciências Agrárias. Já no ano de 2009, o MEC apoia a implementação desses cursos nas Instituições Públicas de Ensino Superior de todo o país (TAFFAREL et al., 2011; BRASIL, 2012).

Sabe-se que as políticas públicas educacionais para a educação do campo surgiram a partir da década de 1990, onde reivindicações dos movimentos sociais para com o Estado, apoiados no que rege a Constituição Federal (BRASIL, 1998) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) (BRASIL, 1996), fizeram emergir um conjunto de programas e ações que compõem políticas públicas educacionais para a população do campo, uma vez que a formação de professores para a educação no campo tem sido vista como uma ação fundamental para atender as necessidades de um país com características agrárias.

Esses fatores induziram ao objeto da pesquisa, ou seja, o estudo sobre a formação profissional de professores no curso de Licenciatura em Educação do Campo no Estado de Goiás. Almeja-se assim, esclarecer e definir de que forma o curso de Licenciatura em Educação do Campo do município de Goiás-GO está contribuindo para com a realidade do ensino da escola do campo e para a prática pedagógica dos docentes em exercício.

Acredita-se que a escola e os professores precisam saber seu lugar na construção de outras formas de sociabilidade e de justiça social, assim como formas de promoção de desenvolvimento intelectual e afetivo já que a difusão do conhecimento pode ser um fator diferencial nas relações entre os sujeitos, as culturas e as classes sociais. A busca de um novo perfil de docente comporta, portanto, a necessidade de um repensar a educação, pois precisa-se de uma educação mais ampla, implicando diversos objetivos, conteúdos e métodos. Para isso, as instituições formadoras possuem um papel fundamental em relação à formação do profissional. É importante que os professores estejam qualificados para o enfrentamento dessas atuais realidades sociais, contribuindo com a melhoria da estrutura e da qualidade da Educação Básica, tendo em vista a melhoria das condições de aprendizagem dos alunos.

2 Formação Profissional de Professores do Campo e Saberes Docentes



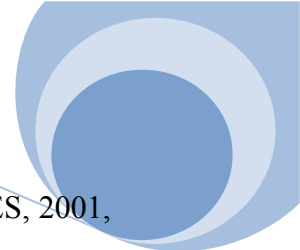
Alguns estudos recentes investigaram a situação dos cursos de Licenciatura, os percalços da escola pública e sua relação com a atuação dos professores, a problemática dos saberes docentes e os conteúdos necessários à formação profissional no Brasil. Nesta perspectiva, procurou-se analisar trabalhos de autores que investigaram o papel e a participação do profissional das áreas específicas no trabalho dos docentes, que fizeram pesquisas por diversos lugares do país com o objetivo de verificar se os cursos de formação de professores estão contribuindo efetivamente para a atuação e qualificação desse profissional, de forma a atender às necessidades sócio-históricas e socioculturais da sociedade.

Ao considerar o saber como uma construção social, Tardif (2002), destaca que a atividade docente é algo complexo, uma construção social que necessita de escolhas. Desse modo, os saberes docentes precisam ser constituídos por meio de opções pessoais, a partir de diferentes caminhos a serem percorridos, possibilitando aos professores ponderações sobre o seu trabalho, visto que a reflexão docente é ponto de partida para que o profissional se constitua como investigador de sua prática.

Nesse sentido, Tardif (2002, p. 36) define o saber docente como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. O autor ainda afirma que os saberes docentes devem estar presentes nas diversas áreas do ensino e no estudo do trabalho realizado pelos docentes, pois são elementos que compõem a prática do profissional.

[...] 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 na escola, etc. [...] um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional. Ao contrário, esse saber é produzido socialmente, resulta de uma negociação entre diversos grupos (TARDIF, 2002, p. 1 e 13).

Segundo Nunes (2001), estudos sobre os novos paradigmas para melhor compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos voltados aos conteúdos escolares a ser “ensinados/aprendidos” surgiram a partir da década de 1990, quando, em um contexto real da sociedade brasileira, inicia-se o desenvolvimento de pesquisas que atentam para a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, procurando retomar o papel do professor, enfatizando a importância de se pensar na “formação docente dentro de uma abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o



desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente” (NUNES, 2001, p. 16).

Em pesquisa realizada por Gatti e Nunes (2009, p. 23), foram constatadas as “precárias condições de carreira e trabalho dos professores e as ambiguidades de suas perspectivas pedagógicas”, além de dados sobre a condição social, cultural e econômica dos professores, suas condições e concepções de trabalho, expectativas e imagem social. Nesse mesmo estudo, as autoras abordam a necessidade de definir um perfil profissional do professor com maior “aprofundamento intelectual”, significando que este profissional tenha maior capacidade de desenvolvimento de novas técnicas e/ou métodos de utilização dos conhecimentos e que tenha reais condições para romper barreiras, principalmente na divisão de áreas de conhecimento e trabalho, com uma visão ampla e objetiva em relação à diversidade em alguns aspectos profissionais e da vida. A autora também fez estudos e levantamentos em algumas universidades do país, com o objetivo de analisar a relação entre a formação profissional do docente e os percalços encontrados na Educação Básica. No mesmo estudo, as pesquisadoras constataram que o currículo proposto pelos cursos de licenciatura possui uma característica fragmentada, apresentando um conjunto de disciplinas variadas e dispersas, em que se pode encontrar uma grande variedade de nomenclatura de disciplinas, que divergem pouco da visão convencional, trazendo pouca inovação aos conteúdos e contribuições às questões específicas da aprendizagem, além da maioria dessas disciplinas possuírem uma formação genérica, comprometendo a parte curricular que auxilia o desenvolvimento de habilidades profissionais do futuro profissional da educação básica.

Assim, as pesquisadoras concluem que, a escola, enquanto instituição social e de ensino está quase ausente nas ementas, levando-nos a pensar em uma formação genérica de caráter abstrato e com pouca integração da realidade em que esse profissional irá atuar. É importante refletir sobre esse contexto, pois é essencial que a prática docente esteja associada à realidade em que o professor e os alunos estão inseridos e que os conhecimentos sejam constituídos por uma base sólida.

3 Considerações finais

Levando em consideração as pesquisas apresentadas e a análise dos documentos curriculares do curso de Licenciatura em Educação do Campo do município de Goiás-GO, depara-se facilmente com fragilidades nas matrizes curriculares e ementas do curso



pesquisado, em especial nas disciplinas de formação profissional específica, visto que estas não estão atendendo aos requisitos necessários à formação do futuro profissional em educação, de forma que esse profissional esteja qualificado e preparado para desenvolver e/ou trabalhar com seus alunos conhecimentos e competências em seu exercício profissional.

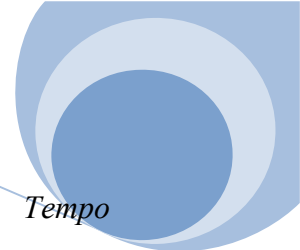
A Educação do Campo deve ser compreendida como uma prática social de enfrentamento das contradições da sociedade, que faz emergir na prática pedagógica um projeto político transformador (SOUZA, 2011). Pois é resultado das lutas e demandas dos movimentos sociais ao Estado, de maneira que a Licenciatura em Educação do Campo se materializa como uma nova modalidade de graduação nas universidades públicas brasileiras, cujos principais destinatários são os próprios sujeitos camponeses, quer já sejam eles professores que atuam no meio rural, quer sejam jovens camponeses que almejam se tornar educadores (MOLINA, 2014).

Dessa forma, esta não pode ser desenvolvida como um simples contexto de aplicação do conhecimento já produzido pelas pesquisas em educação, mas sim como um projeto de Educação que possui algumas finalidades legitimadas pelos movimentos sociais (MOLINA, 2011). De acordo com Munarim et al. (2011), trata-se de uma concepção que reivindica o sentido de educação universal e, ao mesmo tempo, volta à construção de uma autonomia e respeito às identidades dos povos do campo.

Neste contexto, torna-se necessário considerar a história, a cultura e o modo de viver do educando, respeitando seus costumes e suas maneiras de se relacionar com o trabalho. Assim, novas pesquisas e práticas em Educação do Campo estão sendo demandadas, considerando a contemporaneidade desses novos enfrentamentos e as especificidades e pluralidade inerentes aos contextos do campo (BRIK et al., 2014).

De modo ainda mais específico, pouco se encontra sobre a realidade da Educação do Campo no estado de Goiás. Muitos são os desafios que permeiam o cotidiano das escolas do campo. Estes se iniciam desde questões de estrutura física, infraestrutura, transporte de professores e alunos, falta de material didático, permanência de professores efetivos, exaustiva carga horária docente, entre outros.

A concepção pedagógica de muitos cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil propõe uma formação com vistas a uma ação pedagógica com base na compreensão das lutas sociais do campo. Nesta perspectiva, a estrutura de organização metodológica institui a lógica da *Alternância* como estratégia curricular, em momentos



pedagógicos que se interagem denominados de *Tempo Universidade (TU)* e *Tempo Comunidade (TC)*.

Nesta perspectiva, a Licenciatura em Educação do Campo toma como enfrentamento formar professores não apenas para atuar no campo, mas para atuar na Educação do Campo – considerando efetivamente seus princípios, especificidade e demandas – exigindo necessariamente a articulação entre a constituída área de Educação e a emergente área de Educação do Campo (BRIK et al, 2014).

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de Seleção nº 02/2012 - SESU/SETEC/SECADI/MEC de 31 de agosto de 2012.** Chamada Pública para seleção de Instituições Federais de Educação Superior – IFES e de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, para criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, na modalidade presencial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13300&Itemid=> Acesso em: 16 set. 2016.

_____. **Educação Superior Brasileira: 1991-2004.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

_____. **Constituição 1988:** Texto Constitucional de 5 de outubro de 1988 com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 18/98 e Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1998.

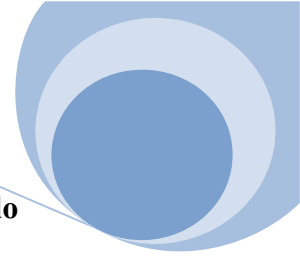
_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRIK, E. M. et al. Paulo Freire: interfaces entre Ensino de Ciências Naturais e Educação do Campo. In: MOLINA, M. C. (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais:** desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar. Brasília: MDA, 2014, p. 22-59.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental:** estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/DPE, 2009.

MOLINA, M. C. (Org.) **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais:** desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar. Brasília: MDA, 2014.

_____. Desafios teóricos e práticos na execução das políticas públicas de educação do campo. In: MUNARIM, A.; BELTRAME, S.; CONTE, S. F.; PEIXER, Z. I. (Orgs.) **Educação do campo:** reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2 ed. 2011, p. 103-121.



MUNARIM, A.; BELTRAME, S.; CONTE, S. F.; PEIXER, Z. I. (Orgs.) **Educação do campo**: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2. ed. 2011.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educ. Soc.**, v. 22, n. 74, p. 27-42, 2001.

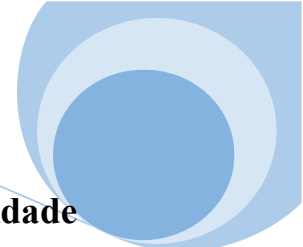
SANTOS, C. F. **O "aprender a aprender" na formação de professores do campo**. Campinas, SP: Autores Associados. Vitória da Conquista, BA: Edições UESB, 2013.

SOUZA, M. A. Educação do campo na investigação educacional: quais conhecimentos estão em construção? In: MUNARIM, A.; BELTRAME, S.; CONTE, S. F.; PEIXER, Z. I. (Orgs.) **Educação do campo**: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2. ed. 2011. p. 81-102.

TAFFAREL, C. Z. et al. Desafios da educação do campo na UFBA: proposições superadoras - o sistema complexo. In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (Orgs.) **Licenciaturas em Educação do Campo**: registros e reflexões a partir das experiências-piloto. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

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

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. São Paulo: Atlas, 2008.



Programa “Escola da Terra”: organização e funcionamento na unidade escolar JK¹

Program “Earth’s School”: organization and functioning at Schools Care JK

Rosielson Soares de Sousa²
Secretaria Municipal da Educação de Palmas-TO
rosielson.soares@hotmail.com

Francisco Edvigés Albuquerque³
Universidade Federal do Tocantins
fedvigés@uol.com.br

Resumo: O Programa “Escola da Terra” tem o compromisso de trabalhar com a distorção idade-ano de estudantes do campo promovendo o acesso, a permanência e a melhoria das condições de aprendizagem. Nessa direção, descrevemos a organização e o funcionamento do “Escola da Terra”, na Unidade Escolar JK, localizada no município de Palmas-TO. Nossos resultados demonstram o reflexo da inépcia governamental frente às condições necessárias (físicas) de manutenção dessa política pública garantida em lei.

Palavras-chave: Educação do campo. Escola da Terra. Unidade Escolar JK.

Abstract: The “Earth’s School” program have the committed to work with age-class distort of country’s students promoting access, remain and teaching’s conditions improvement. In this direction, we describe the “Earth’s School” organization and functioning at schools care JK, located in the Palmas’s-TO city. Our results demonstrate the government inertia’s reflection front the necessary conditions (physical) of maintenance of this public policy guaranteed by law.

Keywords: Country’s education. Earth’s School. Schools care JK.

Introdução

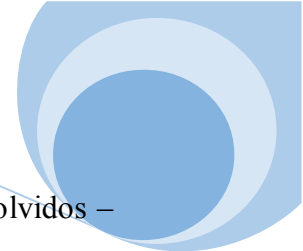
Neste trabalho cujo foco é o *Programa Escola da Terra*, destacamos os sujeitos envolvidos na pesquisa, colocando no cerne, os atores pertencentes a uma política pública do governo federal viabilizada por uma ação do Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo.

Nossos esforços partem do princípio de mostrar a arquitetura do “Escola da Terra” e sua implantação física e pedagógica na Unidade Escolar JK. Expomos as dificuldades a fim de chamar atenção uma situação que pode refletir no fracasso escolar.

¹ Para preservar a identidade da escola, o nome apresentado é fictício.

² Professor efetivo da Secretaria Municipal da Educação de Palmas-TO, Mestre em Letras pela Universidade Federal do Tocantins – UFT e Graduado em Letras/Português pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI.

³ Professor Adjunto III da Universidade Federal do Tocantins – Campus Araguaína, Doutor em Letras pela Universidade Federal Fluminense, Mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás. Coordenador Institucional do Observatório de Educação, Projeto nº 11395 - Edital 049/2012/CAPES/INEP.



Para justificar os fatos, recorreremos às palavras dos próprios agentes envolvidos – professores, supervisores, gestores e funcionários – através de depoimentos. Isso deu-nos uma dimensão macro da realidade, uma vez que extrapola os *intramuros* da sala de aula do “Escola da Terra”.

Assim sendo, para “escarafunchar” situações que atrasam e dificultam o ensino básico na educação do campo, nos debruçaremos em reflexões do Programa “Escola da Terra”, na Unidade Escolar JK, a fim de sabermos que ações efetivamente estavam sendo tomadas no intuito de melhorar a educação no País.

1 Programa “Escola da Terra”: um panorama geral

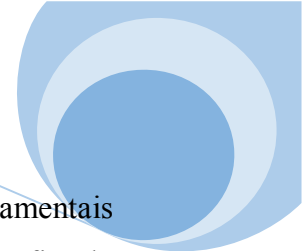
No cumprimento de englobar os espaços sociais de forma democrática, o Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo, instituído pela Portaria nº 86 de 2 de fevereiro de 2013, constitui uma política de educação específica para o campo, em que, o Ministério da Educação, juntamente, com outros sistemas públicos de ensino e os movimentos sociais do campo, firmam compromissos com a qualidade e a efetivação de ações na área da educação campesina e quilombola do século XXI. Momento este que marca reconhecimento da enorme dívida do poder público às populações do campo.

O “Escola da Terra” é uma das ações do Pronacampo, a qual engloba a Política de Educação do Campo, Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010, que visa apoiar ações específicas de efetivação do direito à educação dos povos do campo e quilombola, pauta de reivindicações históricas dessa população. Razão pela qual a Portaria nº 579, de 2 de julho de 2013, institui o “Escola da Terra”.

O Programa “Escola da Terra” tem o propósito de equacionar a distorção idade-ano dos estudantes do campo promovendo o acesso, a permanência e a melhoria das condições de aprendizagem.

O atendimento “Escola da Terra” às escolas do campo e às escolas situadas em comunidades quilombolas ocorre em turmas compostas por alunos das mais variadas idades e anos (séries) do Ensino Fundamental (Classes Multisseriadas).

Para aderir ao programa, cada ente federado (estados, municípios e Distrito Federal), além das instituições públicas de ensino superior, aceitam o Termo de Adesão ao “Escola da Terra”, cabendo ao Ministério da Educação (MEC) apoiar às respectivas esferas administrativas.



A partir do momento que se efetiva a adesão, (02) dois objetivos fundamentais precisam ser atendidos. São eles: (i) formação continuada específica de professores a fim de atender às realidades específicas das escolas do campo e das localizadas em comunidades quilombolas; e (ii) oferta de materiais didáticos e pedagógicos que atendam às populações do campo e quilombolas.

Vale destacar que o “Escola da Terra” também apresenta quatro (04) componentes básicos – sendo: (I) - formação continuada de professores; (II) - materiais didáticos e pedagógicos; (III) - monitoramento e avaliação; e (IV) - gestão, controle e mobilização social.

De acordo com a Portaria nº 579/2013, fundamentada pelo Decreto nº 7352/2010, com relação à formação continuada dos professores, é significativo dizer que o objetivo perpassa o fortalecimento/desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodológicas condizentes às realidades atendidas, para fim de promover a melhora do desempenho escolar de alunos do Ensino Fundamental integrantes de salas multisseriadas.

Essa formação acontece com a oferta de curso de aperfeiçoamento com carga horária mínima de 180 horas, estruturados em períodos chamados de tempo-universidade e tempo escola-universidade.

O tempo-universidade compreende os encontros presenciais realizados pelas instituições formadoras (as instituições públicas de ensino superior – IPES), com frequência mínima, e ministrado entre 90 e 120 horas. Enquanto, o tempo escola-universidade acontece no local de serviço do cursista, o qual desenvolve uma atividade acompanhada por tutores, com carga horária entre 60 a 90 horas. Ao final do curso, a soma dos (02) dois tempos deve computar 180 horas no mínimo.

A respeito do material didático e de apoio pedagógico o projeto ganha do MEC/FNDE kits com jogos, mapas, recursos para a alfabetização/letramento, com o objetivo de contribuir com o processo de ensino e aprendizagem. Os kits foram distribuídos a todas as escolas passíveis de adesão ao Escola da Terra.

A condução pedagógica e a gestão da formação continuada são realizadas por uma equipe formada por meio de seleção pública entre servidores das redes estadual e distrital de ensino, conforme alínea C, inciso III do Art.10 da Portaria 579 de 02/07/2013.

A Portaria Ministerial nº 579/2013 define que a coordenação da Instituição Formadora, Instituição Pública de Ensino Superior, indicará o coordenador do curso, o supervisor, professores pesquisadores, professores formadores e tutores para a execução e acompanhamento da formação continuada, no âmbito da instituição.



Para desenvolver o trabalho de acompanhamento e avaliação da ação “Escola da Terra” realizar-se-á atividades com objetivos específicos, tais como: visitas de acompanhamento pedagógico pelo menos uma vez por mês para acompanhar o trabalho dos professores, bem como a evolução da aprendizagem dos estudantes; produção de relatório mensal das turmas do “Escola da Terra”, de acordo com o modelo oferecido pelo MEC.

O relatório de acompanhamento é prerrogativa do tutor responsável pela assessoria pedagógica da rede estadual, distrital e municipal da escola do campo ou escola quilombola e encaminhado ao coordenador estadual e/ou distrital que fará a sistematização e consolidação e enviará, posteriormente, à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC).

O Ministério da Educação, por intermédio da SECADI/MEC e nos termos da Lei nº 11.273 de 6 de fevereiro de 2006, concederá bolsas de estudo e pesquisa para o coordenador estadual ou distrital e para os tutores (assessores pedagógicos) que acompanham e orientam os professores no tempo escola-comunidade.

Compreendida numa visão macro, a gestão, o controle e a mobilização social se entrelaçam com vistas a construir um arranjo institucional vigoroso, em que todos os pontos/componentes envolvidos se articulem. Por exemplo, é necessário articular a Comissão Nacional de Educação do Campo e a Coordenação Nacional das Comunidades Negras Rurais Quilombolas, com as instâncias colegiadas dos estados, do Distrito Federal e dos municípios no acompanhamento e desenvolvimento das atividades e ações vinculadas ao “Escola da Terra”.

A gestão acontecerá em nível local, tendo como parceiros os estados, o Distrito Federal e os municípios.

Quadro 1: Síntese dos agentes do “Escola da Terra” e suas responsabilidades

	SECADI/MEC	FNDE	SEE/DF	Prefeituras	IPES
Responsabilidade	Coordenar e monitorar a implantação e consolidação do “Escola da Terra” em âmbito nacional.	Elaborar, em comum acordo com a SECADI/MEC, os atos de pagamento de bolsas.	Coordenar, acompanhar e executar as atividades em sua área de abrangência.	Assinar e encaminhar à SECADI/MEC o Termo de Adesão ao “Escola da Terra”.	Participar da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública.

Garantir os recursos orçamentários e financeiros necessários para os cursos de formação continuada, bem como pagamento de bolsas.	Monitorar o crédito dos pagamentos das bolsas de estudo junto ao Banco do Brasil S/A.	Responsabilizar-se pelos custos de transporte dos tutores e do coordenador estadual e/ou distrital.	Coordenar, acompanhar e executar as atividades em sua área de abrangência.	Encaminhar à SECADI/MEC a proposta pedagógica do curso, a planilha financeira e a previsão de bolsas.
Informar ao FNDE, no início de cada exercício fiscal, as metas e a previsão de desembolso anual de pagamento aos bolsistas, bem como a estimativa da distribuição mensal dos recursos financeiros.	Enviar à SECADI/MEC relatórios sobre a execução dos pagamentos das bolsas de estudo.	Validar o pagamento das bolsas dos tutores da rede estadual/redes municipais.	Garantir a participação dos tutores e professores cursistas nas atividades de formação.	Enviar mensalmente à SECADI/MEC relatórios das atividades desenvolvidas no período.
Informar tempestivamente ao FNDE quaisquer irregularidades que possam ocorrer quanto ao pagamento de bolsas no âmbito da ação.	Adquirir kits de materiais didáticos e pedagógicos e entregá-los conforme relação fornecida pela SECADI.	Encaminhar à SECADI/MEC relatórios mensais sobre o trabalho realizado.	Responsabilizar-se por fazer chegar os materiais pedagógicos.	Certificar os cursistas que concluírem a formação.

Fonte: PORTARIA Nº 579, de 02 de julho de 2013.

Por fim, com base ainda na Portaria nº 579/2013, o MEC se esforçará na implementação de medidas destinadas ao reconhecimento de trabalhos realizados pelas instituições e professores. O objetivo é revelar através da formação continuada de professores iniciativas que abarquem as especificidades das escolas e dos sujeitos do campo.

2 “Escola da Terra”: organização e funcionamento na Unidade Escolar JK

Na seção anterior mostramos o passo a passo/a essência do Programa “Escola da Terra”. Nosso diálogo partiu do entendimento de evidenciar as ações de operacionalização de cada agente envolvido.

Pela relevância que reveste a concretização das ações no “chão da escola”, vamos à detecção delas *in loco* (Unidade Escolar JK, localizada no município de Palmas-TO). Para fins didáticos, cabe um esclarecimento burocrático para melhor entendimento do leitor.

A iniciativa de parceria, conforme destacamos, requisitou do ente federativo – município de Palmas-TO, duas contrapartidas. Uma, perpassava a criação de turmas



multisseriadas, e a outra, seria o aceite do Termo de Adesão. A rigor, esses passos seriam necessários para validação do programa no município.

Uma vez estabelecendo os requisitos necessários à identificação do “Escola da Terra”, indefinições operacionais foram decisivas perante a condução do programa no âmbito da parceria MEC e Prefeitura. Diante do exposto, recorreremos às explicações da coordenação do Programa “Escola da Terra” na unidade escolar com a finalidade de entendermos o caso.

Era pra ter feito ano passado ((2014)). Aí o MEC não abriu, o sistema para fazer a adesão. Quando iniciou ano passado a Escola da Terra, ((o Setorial do Campo)) explicou que para funcionar... um dos pré-requisitos para que a escola ((JK)) tivesse o Programa Escola da Terra e recebesse as bolsas dos professores, a formação pelas universidades: é que já existisse as turmas multisseriadas na escola. E que: no prazo determinado, o MEC abriria o sistema para as secretarias e prefeituras aderirem ao projeto. O ano passado, não sei porque motivos, né, isso não foi no passado, não foi aberto o sistema, para que as prefeituras e secretarias fizessem a adesão. O que o ((Setorial do Campo)) nos passou, é que sempre estava entrando em contato com o pessoal responsável do MEC, e que eles ficavam mandando aguardar que vai abrir (...) (Depoimento da Coordenadora do “Escola da Terra” da Unidade Escolar JK).

Para dar suporte ao Programa, o “Termo de Aceite” junto ao órgão responsável – MEC – não aconteceu em 2014, e, no ano posterior – 2015 – a oficialização, ainda, aguardava abertura do sistema via SECADI/MEC.

Sobre o imbróglio, a seguir reproduzimos a resposta do Ministério da Educação à Secretaria Municipal da Educação de Palmas (SEMED-Palmas):

Prezado (a),

A adesão ao Escola da Terra dar-se via Plano de Ação Articulada – PAR (preenchido pelas secretarias municipais e estaduais de educação), em tempo certo, com inclusão de dados ao SIMEC. No momento, essa adesão específica não está disponível via sistema. Ainda estamos atendendo/finalizando demandas de estados e municípios que fizeram adesão no momento anterior. Estamos em fase de planejamento para futuras adesões que ainda não tem uma prazo definido para acontecer. Orientamos a fazer contato periódico conosco, ou ficar atento as informações vinculadas no SIMEC e no portal de comunicação do MEC. Atenciosamente, [...] (E-mail encaminhado à SEMED).

A partir daí a SEMED assume a implantação do Programa “Escola da Terra” em 2014/2015. Através do Setorial do Campo, este abraçou a causa, promovendo através dos próprios esforços a manutenção desse programa, que desde o início, ficou à deriva por parte do governo federal que não abriu o sistema para adesão. De acordo com a fala do gestor, “o (Setorial do Campo) promovia de boa vontade os encontros, discutindo a proposta”.



Em meados de 2014, o “Escola da Terra” começou a ser implantado na Unidade Escolar JK, compondo – uma turma (Classe I) para os Anos Iniciais e outra (Classe II) para os Anos Finais do Ensino Fundamental. No primeiro ano de implantação, 02 (dois) professores efetivos ficaram responsáveis pelas turmas, estes tinham a seguinte formação: Normal Superior e Magistério – Ensino Médio.

No ano de 2015, os professores do ano anterior foram substituídos por outros educadores da instituição. Um dos motivos da mudança foi a remoção, a pedido, do professor da Classe I – Anos Iniciais para outra escola. Vale destacar que a escola para a qual o docente pediu sua remoção desenvolvia o mesmo projeto. Notadamente, podemos dizer que houvera uma continuidade dos trabalhos desenvolvido no ano anterior pelo referido professor na nova instituição.

Os novos professores do “Escola da Terra” que preencheram as vagas, na Unidade Escolar JK, não possuíam afinidades com a ideia do programa - sendo um problema, *a priori*, pois os mesmos precisariam de tempo para se ambientarem a proposta.

A respeito da mudança do mestre da Classe II – Anos Finais, os motivos foram por “questões internas” e predileção. Todo caso, em comum acordo, os educadores resolveram fazer as alterações.

Por ora, tratamos de criar pseudônimos aos envolvidos, de forma a proteger a identidade dos participantes neste trabalho. Adiante, visualizamos um quadro síntese dos participantes do Programa “Escola da Terra”, na Unidade Escolar JK.

Quadro 2: Informações dos participantes

Participante	Idade	Formação	Experiência	Turma
Rosa	57	Licenciatura em Pedagogia com especialização em Psicopedagogia; Instituição pública.	- 31 anos de profissão; - Lecionou por muitos anos Ciências; - Coordenação pedagógica.	Escola da Terra – Anos Finais
Ramos	20	Magistério – Ensino Médio; Graduando do Curso de Direito (3º período); Ambos em instituição privada.	- Vendedor; - Auxiliar administrativo; - Auxiliar de edificações; - Monitor mais educação.	Escola da Terra – Anos Iniciais
Ceci	41	Normal Superior; Instituição pública.	- Educação infantil ao 5º ano; - Turma de distorção idade-ano.	Escola da Terra – Anos Finais

Alunos	14 - 18	Cursando o Ensino Fundamental.		Escola da Terra – Anos Finais
--------	---------	--------------------------------	--	-------------------------------

Fonte: Dados da pesquisa (2015)

Durante as observações realizadas em meados de 2014, o engajamento dos professores ao Programa era notório. Mas as dificuldades eram muitas, a começar pelas limitações dos alunos: morosidade em executar tarefas, problemas de grafia e inaptidão em produzir textos com coesão/coerência. A nota de diário de campo evidencia outra questão, na fala da professora Ceci, docente da Classe II – Anos Finais – a limitação dos conhecimentos escolares pelos alunos seria reflexo do comportamento e atitudes de seus familiares.

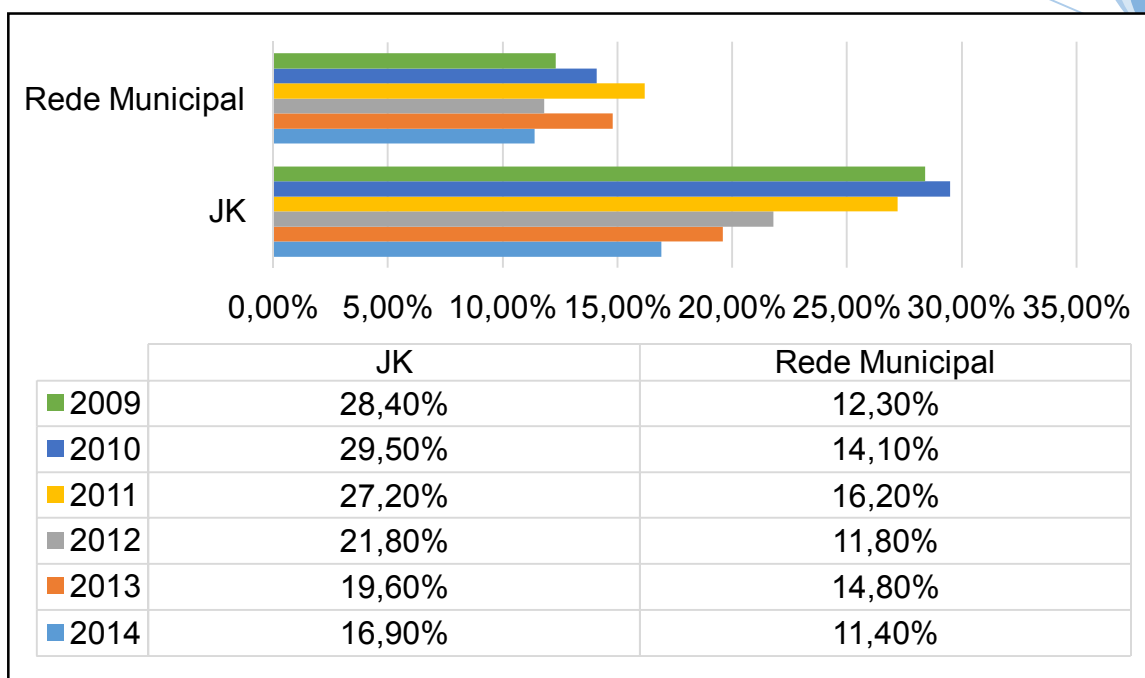
De fato, fatores sociais, culturais e econômicos interferem na formação do sujeito. No relato da professora Ceci, referente à aluna (A), a participação e contribuição da família ou não – (d)estimulam o analfabetismo.

Está cursando ainda o 7º ano, em virtude de muita dificuldade que ela tem. É... fatores familiares agravam muito que (A)... é filha de pais separados. Quem fica com ela a maior parte do tempo é a mãe, às vezes, os avós, e também pelo fato dela ter que cuidar... ajudar a mãe a cuidar das crianças menores. Essa se ausenta muito da escola sendo prejudicada. Ela falta muito, tem dificuldade, desde novinha, desde a alfabetização. E essa dificuldade aos poucos, mesmo com muita tentativa, não consegue ser superada, não por causa dela, talvez por causa da família. E daí a pouco ela vem adquirindo um bloqueio.

Esquece-se que bloqueios podem surgir no percurso escolar, prejudicando a aprendizagem do aluno. Esse fator exemplifica as inúmeras dificuldades enfrentadas pelos professores do “Escola da Terra”, as quais acabam sendo potencializadas pela questão da distorção idade-ano.

Particularmente, a questão da distorção idade-ano se faz presente dentro dessa escola. Os dados do Gráfico 1 apontam que o problema é de longa data, atrelado às especificidades do espaço geográfico (ambiente rural).

Gráfico 1: Distorção idade-ano escolar



Fonte: INEP/indicadores educacionais (2014)

Verifica-se a queda de mais de 10% da distorção idade-ano da escola, no intervalo de 07 (sete) anos. Mesmo assim, o índice ainda é alto, se comparado com os dados da rede municipal. Por sua vez, os dados permitem afirmar que a escola JK adotou medidas que permitiram a redução da distorção idade-ano.

Podendo levar certo tempo, assim como sucedeu, as decisões/medidas surtiram efeito. E pesquisando o que foi realizado, elencamos 02 (dois) pontos. O primeiro, a motivação de toda a equipe escolar fez com que os números alcançados, se tornassem realidade. Segundo, foram os programas/projetos (Mais Educação, Dia 'D' da leitura, Escola da Terra, Reforço Monitorado, Conhecer) implantados e implementados, que notadamente reverteram os 29,50% de distorção idade-ano na JK.

Considerar uma escola como boa, vai além de quantificar baixas taxas de distorção idade-ano, pois o interesse maior (o papel social), é fazer com que todos aprendam, independentemente, da dificuldade em aprender.

Nesse sentido, o "Escola da Terra" investe profundamente no aprender do aluno, respeita o direito à aprendizagem. Em consonância, um funcionário da escola mostra o aspecto positivo desse projeto.

E foi adotado em todas as escolas (Escolas do Campo). Inclusive, os diretores foram os primeiros a serem convocados por conta do problema – o alto índice de distorção idade-série das escolas. Nós somos uma das maiores de distorção idade-série. Aí, o que acontece, no sistema já teve um avanço com a Escola da Terra, por quê? Já se



criou uma turma no SGE (Sistema de Gestão Escolar). [...] (Depoimento de funcionário)

Levando em consideração os trechos sublinhados, o avanço diz respeito à possibilidade do aprendiz com distorção idade-ano acompanhar o ano correspondente a sua faixa de idade. Por outro lado, através desse formato, haveria uma “pseudo” melhora das turmas regulares e dos indicadores; nesse último, há um reducionismo por dados numéricos que não se pode compactuar.

O “Escola da Terra” não vai conseguir resolver todas as dificuldades desses aprendizes, haja vista compreendermos como lugar de múltipla defasagem de aprendizagem. Registramos que a superação desses desafios é complexa e de longo prazo.

Ao lado disso, a melhora dos indicadores também nos transparece certo falseamento da realidade. A partir do momento em que as dificuldades são conjugadas no Programa “Escola da Terra”, surge-se, uma escola dentro da outra. Há uma ideal, com bons índices, e outra, com os maus. Parece-nos que houve uma transferência de responsabilidades. À medida que as dificuldades fossem vencidas pelos alunos do Programa, estes ganhariam o direito de retornar, reocupando, então, o lugar de origem, na Unidade Escolar JK.

Os alunos do campo apresentam conhecimentos inerentes a sua realidade. Os desafios para concretizar outros conhecimentos, por assim dizer, como o escolarizado/acadêmico, a este educando, é mais complexo, porque as especificidades, o interesse e particularidades do campo são outras. A nosso ver, esse é o primeiro obstáculo enfrentado pelos professores, na medida em que não tiveram nenhum contato com o meio no qual estão sendo colocados para trabalhar – meio rural.

Apesar disso, precisamos construir uma educação longe de aspirações individuais e de grupo. Segundo Leão (s/d) isto deve ser dito, porque os professores enviados ao interior e que se diplomaram na capital ou nas grandes cidades, estão acostumados com outros problemas. E é fato que quando chegam nos meios sertanejos e matutos vão monopolizar concepções cidadinas, não sendo proposital, mas acontece inconscientemente, pois sua realidade é outra, não aquela.

Nas turmas do “Escola da Terra”, o foco de trabalho é a aquisição do processo de alfabetização, com ênfase na leitura, na escrita e na interpretação de textos, observando os eixos de Língua Portuguesa, conforme proposta pedagógica do “Escola da Terra”, do Pacto e do Pró-Letramento, consoante material da Educação do Campo-Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Unidade 01 (Currículo no Ciclo de Alfabetização:



Perspectivas para uma Educação do Campo) e 02 (Planejamento do Ensino na Perspectiva da Diversidade).

Vale ressaltar que os referidos eixos são aplicados desde a Educação Infantil ao 9º ano, variando o grau de complexidade do conteúdo. “O aprendizado e a progressão da criança, entretanto, dependerão do processo por ela desenvolvido, do patamar em que ela se encontra e das possibilidades que o ambiente escolar lhe propiciar, em direção a avanços e expansões” (PRÓ-LETRAMENTO - fasc. I, 2008, p. 14).

Ao discutir essa problemática nos anos de 1930, Carneiro Leão afirmava que

A escola e o mestre, que poderiam ser fatores poderosos de educação, de direção de vida e de civilização, nada fazem além de ensinar a ler, escrever e contar. As escolas não se tornam, portanto, agências de ajustamento social, de bem estar físico, mental e moral [...] São elementos à margem, às vezes desintegrados e quase sempre nulos como fator de construção do grupo (LEÃO, s/d, p. 287).

Para o autor, há uma apatia da escola rural, a qual perpassa a postura do professor. O dado importante é que já começamos a vislumbrar a quebra de tal resistência – as Licenciaturas em Educação do Campo são bons exemplos.

Sem sombra de dúvida, a luta pela melhoria da educação rural é uma constante por todos aqueles que fazem o processo. Tanto é verdade que isso é notório na fala dos educadores do “Escola da Terra” em uma formação realizada pelo Setorial do Campo, em 15 de maio de 2015. Segue a apreciação de um professor (k) sobre o assunto:

K: ... o professor do “Escola da Terra” tem que amar o que faz, buscar estratégias inovadoras, valorizar os alunos. Para isso, é preciso – de uma sala de aula para melhor atender os alunos; de material didático específico; e de encontros de formação.

O professor deixa claro que precisa de condições para desenvolver seu trabalho. Sua fala clama por melhorias, em que nesta foto (Figura 1), a política educacional desenrolada é bem contrária àquela que havia sido gerada pela Portaria nº 579, de 2 de julho de 2013, que institui o “Escola da Terra”.

Figura 1: Sala de Aula do Programa “Escola da Terra”



Fonte: Rosielson Soares. 21/05/2015

Em linhas gerais, é na relação dialética escola e contradições de efetivação dos direitos proclamados, que o Programa “Escola da Terra”, como política educacional voltada às populações do campo, conclama os agentes (SECADI/MEC, FNDE, SEE/DF, PREFEITURAS E IPES) a agirem no enfrentamento do desafio do analfabetismo funcional, enfatizando os eixos leitura, escrita e interpretação de textos.

É preciso extirpar o discurso dos opressores. São seres humanos vítimas do sistema, que, por conveniência, recebem rótulos de “culpados”, tanto educadores e educandos, pelo fracasso escolar. Por isso, precisamos entender que uma escola não é igual a outra, há escolas e escolas. Desse ponto de vista, a que sempre que se lutar pelo incremento financeiro e pedagógico na educação rural.

Considerações finais

Diferentemente das outras turmas da Unidade Escolar JK, as turmas Classe I – Anos Iniciais e Classe II – Anos Finais, conhecidas também por “Saberes da Terra”, englobam o Programa “Escola da Terra”, proposta pela SECADI/MEC.

Paradoxalmente, a globalização processa a inclusão e exclusão de classes sociais desprivilegiadas, reforçando um mal-estar educacional. E é sobre isso, diferenças no campo e



na cidade, que o “Escola da Terra” professa. Este apresenta, por sua vez, características peculiares para o ensino do campo.

Nessa direção, nossas palavras apontam que se o ambiente não é condição precípua para uma aprendizagem efetiva, ela se torna necessária para os indivíduos se constituírem enquanto cidadãos/sujeitos, ou seja, a espacialidade é condição importante de fortalecimento das identidades.

O modelo implantado do Programa “Escola da Terra” destinado às escolas do campo, na JK, foi instituído sem antes ter condições de investimento, provocando “hematomas”, como o espaço físico de uma sala de aula.

Em virtude disso, há reclamações por parte de agentes da educação por uma escola transformadora e inclusiva, em que se atribua às instituições escolares, principalmente, a do campo, um caráter mais “sociológico”, conforme Leão. Para ele, exige-se uma escola “ajustadora” às necessidades das populações rurais.

Assim, nossos resultados demonstram o reflexo da inépcia governamental frente às condições necessárias (físicas) de manutenção dessa política pública garantida em lei.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 579 de 02 de julho de 2013. Institui a Escola da Terra. **Diário Oficial da União**. 03 jul. 2013, Seção 1, p. 11-12.

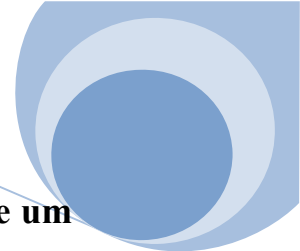
_____. Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Pró-letramento**: programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental. Alfabetização e linguagem. Brasília, DF, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: currículo no ciclo de alfabetização: perspectivas para uma educação do campo – unidade 01 e 02. Brasília, DF, 2012.

INEP. **Indicadores educacionais**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 17 set. 2015.

LEÃO, A. C. **Sociedade rural**: seus problemas e sua educação. Rio de Janeiro, s/d.



Educação Infantil do Campo: reflexões acerca da materialização de um direito

Infantile Rural Education: reflections on the materialization of a right

Clerislene da Rocha Morais Nogueira
Secretaria Municipal de Educação de Miracema do Tocantins-TO
clerislene@uft.edu.br

Tatiane da Costa Barros
Secretaria Municipal de Educação de Miracema do Tocantins-TO
tatiuft@gmail.com

Ana Corina Spada
Universidade Federal do Tocantins
anacorina@uft.edu.br

Resumo: O presente texto se propõe a refletir sobre a Educação Infantil do campo na perspectiva da criança enquanto sujeito de direito no contexto sócio-histórico da Educação Infantil. Desse modo, iniciamos com uma discussão acerca da trajetória da educação infantil do campo e os desdobramentos ligados ao papel das políticas educacionais. Em seguida, apresentamos um recorte acerca da realidade da educação infantil no município de Miracema do Tocantins. As ideias expressas no texto são resultado de estudo bibliográfico e vivências junto às instituições da Rede Municipal de Educação que oferta educação infantil no campo. Assim, conclui-se que a Educação Infantil do campo foi profundamente influenciada pelo seu contexto social, a exemplo o capitalismo, com ênfase também para o importante papel dos movimentos sociais do campo como sinônimo de luta a uma educação voltada para os sujeitos do campo. Assim, é importante destacar que houve avanços, mais ainda há muito o que se realizar, uma vez que a educação do campo deve reconhecer e atender as necessidades dos sujeitos que residem no campo.

Palavras-chave: Educação do Campo. Educação Infantil. Educação Infantil do Campo.

Abstract: This text proposes to reflect on the Early Childhood Education field in view of the child as a subject of law in socio-historical context of early childhood education. Thus, we begin with a discussion about the history of the early childhood education field and the developments related to the role of educational policies. Then we present a clipping about the reality of early childhood education in Tocantins Miracema municipality. The ideas expressed in the text are the result of bibliographic research and experiences with the institutions of the Municipal Education Network that offer early childhood education in the field. Thus, it is concluded that the Early Childhood Education field was profoundly influenced by their social context, like capitalism, emphasizing also the important role of rural social movements as synonymous with struggle to an education for the subject field. Thus, it is important to note that there has been progress, but still there is much to be done, since the education field should recognize and meet the needs of individuals who reside in the field.

Keywords: Rural Education. Child education. Children's Rural Education.

Introdução

As discussões apresentadas são fruto de pesquisa desenvolvida no âmbito do curso de especialização em Educação Infantil, ofertado pelo Câmpus de Miracema, da



Universidade Federal do Tocantins, por meio de convênio firmado entre esta instituição e a Secretaria da Educação Básica, do Ministério da Educação.

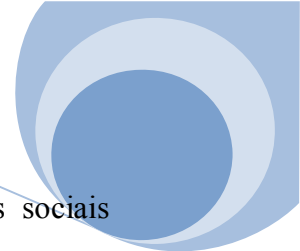
Em meio às questões que tocam a formação docente para a Educação Infantil, regulamentada como primeira etapa da Educação Básica, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Número 9394/96), consideramos oportuno o enfrentamento acadêmico de questões relativas à oferta de educação para crianças entre zero e cinco anos e onze meses, residentes em áreas rurais.

Os conhecimentos acumulados no âmbito do atendimento institucional de crianças no Brasil sinalizam que há uma profunda relação entre sua expansão e elementos como a inserção feminina no mundo do trabalho; bem como a convergência de fatores de ordem política, econômica e ideológica, em vigor desde a metade do século XIX, quando se pretendia inserir o Brasil em um projeto de modernidade (KUHLMANN JR., 1998).

Houve desde o princípio do atendimento institucional direcionado às crianças, durante os primeiros anos de vida, distinção entre o tipo de atendimento prestado que, em geral, pautava-se no critério da origem econômica e social das camadas atendidas. Portanto, os espaços pensados para crianças de camadas populares eram organizados com base no trabalho assistencial, ou seja, os locais de acolhida eram defendidos como forma de afastar as crianças de meios capazes de contaminá-las, dentre eles, as ruas. Ressaltamos ainda que a manutenção desses locais era feita por instituições filantrópicas e assistenciais, não pelo Estado brasileiro.

Evidentemente, o atendimento institucional de crianças circunscrevia-se aos meios urbanos, em virtude do amplo crescimento populacional, provocado, sobretudo, pela intensificação dos processos de industrialização. Constatamos que as crianças urbanas tornaram-se objeto de ação das políticas públicas e também das ações governamentais, em virtude da inserção feminina no mundo do trabalho e da demanda pelo acolhimento das crianças nesse momento.

Um importante marco histórico para a compreensão da delimitação da Educação Infantil como parte integrante do sistema público de ensino é o período de redemocratização do país, culminando com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Construída a partir das tensões e contradições que marcam o processo de abertura política do Brasil e encerramento do regime político pautado na ditadura militar, a Constituição de 1988 traz uma nova dimensão para a criança, pois a retira da condição de “menor” e passa a tratá-la como “cidadã”, “sujeito de direitos”.



Mas, tendo em vista a correlação de forças que permeia as relações sociais estabelecidas em um cenário regido pelo modo capitalista de produção, observamos certa distância entre a garantia legal dos direitos e a sua materialização. O primeiro aspecto a corroborar essa ideia baseia-se no fato de que a oferta de atendimento educacional em creches e pré-escolas concretiza-se em uma proporção muito aquém da demanda que se apresenta; os espaços institucionais ainda não conseguiram superar completamente o paradigma do trabalho assistencial; a Educação Infantil concretiza-se como um fenômeno urbano.

Considerando os elementos supracitados, passamos a questionar como ficaria a questão da oferta de Educação Infantil para os povos do Campo. Para orientar as reflexões, consideramos oportuno delimitar a escrita recorrendo à expressão Educação Infantil do Campo. Recorremos, pois, às construções de Frigotto (2010), que realiza uma análise do conteúdo histórico presente nas expressões **para o** campo, **no** campo e **do** campo. O termo **para o** campo remete às concepções e políticas do Estado alinhadas à perspectiva da educação como extensão de modelos e conteúdos pedagógicos planejados de forma centralizada e autoritária, ignorando as especificidades dos processos sociais, produtivos, simbólicos e culturais da vida do campo. A proposição **no** campo mantém a perspectiva extensionista e explicita uma visão de crianças, jovens e adultos camponeses como sujeitos merecedores de uma educação menor, voltada às operações simples e ao trabalho manual.

A terminologia **do** campo, por outro lado, busca confrontar a perspectiva colonizadora, de extensão das abordagens e métodos pedagógicos utilizados em outros contextos (urbanos). Mas, o confronto somente pode ser entendido na perspectiva da estruturação de um movimento social e de um sujeito social e político que disputa um projeto social e educacional contra-hegemônico (FRIGOTO, 2010, p. 32).

Essa consideração suscita a ideia de que a inexpressiva oferta de atendimento educacional para crianças do campo, que estão na idade de frequentar creches e pré-escolas, revela que a Educação Infantil concretizou-se como um fenômeno urbano, articulado às demandas do capital, dentre elas citamos a absorção feminina como força de trabalho e a necessidade de minimizar os impactos da exclusão social e extrema pobreza gerados pelo modo capitalista de produção.

Após apresentarmos as bases que dão sustentação às argumentações, passamos a delimitar os tópicos que compõem esse texto. Em uma primeira seção apresentamos dados relativos ao contingente de crianças residentes em territórios rurais brasileiros e a demanda pelo atendimento em instituições de Educação Infantil, argumentando sobre a necessidade da oferta de atendimento educacional para crianças camponesas e os princípios que devem



nortear as escolas do campo. No segundo tópico apresentamos dados relativos ao município de Miracema do Tocantins, TO, que iniciou a oferta de atendimento educacional para crianças pré-escolares residentes na área rural. Por fim, apresentamos nossas considerações finais, sem, contudo, esgotar esse assunto.

1 Educação Infantil do Campo: demandas e caminhos para sua construção

Conforme explicitado anteriormente, a Educação Infantil, embora regulamentada como primeira etapa da Educação Básica, a ser ofertada em creches (para crianças entre zero e três anos de idade) e pré-escolas (para crianças de quatro a cinco anos e onze meses), concretizou-se como um fenômeno essencialmente urbano.

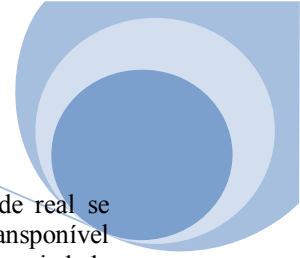
As iniciativas de atendimento educacional para crianças residentes em áreas rurais e com idade até cinco anos e onze meses de idade, em geral, são empreendidas pelos movimentos sociais do campo. Salientamos que a ideia de criança cidadã e sujeito de direitos restringe-se a um tipo específico de ser-humano-criança: aquela residente em áreas urbanas.

Dados estatísticos apresentados pelo IBGE (2010) dão a dimensão da amplitude da exclusão a que as crianças de áreas rurais brasileiras são submetidas: 3,59 milhões de crianças de zero a 6 anos são habitantes de áreas rurais; do total de crianças que vivem no campo, 12,1% frequentam creches e 67,6% têm acesso a pré-escolas – como contraponto, as crianças urbanas matriculadas em creches é de 26% e em pré-escolas a cobertura é de 83%.

Barbosa, Gehlen e Fernandes (2012) sinalizam que o atendimento escolar de crianças na faixa etária acima de quatro anos de idade, residentes em áreas rurais, é feito, majoritariamente, por instituições localizadas em áreas urbanas.

Os elementos apresentados nos sinalizam aspectos a serem refletidos e considerados na construção de uma Educação Infantil do Campo: em primeiro lugar há um processo de negação de direitos básicos às crianças residentes em áreas rurais, dentre eles a educação; devemos considerar ainda que a restrição do acesso à educação implica na negação a conhecimento historicamente acumulados pela sociedade; por fim, sinalizamos que a construção social dos direitos é relativa, ou seja, não abrange a todos de forma igualitária, uma vez que exclui um grande contingente de pessoas, negando-lhes o acesso a direitos básicos.

Sobre essa questão, Molina (2012) sinaliza a necessidade de caminharmos na superação de uma igualdade jurídico-política para uma igualdade fática:



[...] a igualdade jurídico-política oculta a impossibilidade de a igualdade real se materializar nas sociedades capitalistas: existe nelas uma barreira intransponível para a igualdade real entre os sujeitos decorrente da instituição da propriedade privada, que impede os sujeitos de serem iguais de fato, visto que uns se apropriam privadamente dos meios de produção e da força de trabalho de outros (MOLINA, 2012, p. 588).

Esse processo de expropriação materializa-se amplamente no âmbito rural. Mas, se por um lado devemos reivindicar o direito das crianças brasileiras a ter acesso à Educação Infantil ofertada em instituições públicas, criadas e geridas pelo Estado, por outro, precisamos considerar que a educação constitui um processo, acima de tudo, de natureza política. Não basta reivindicar a presença do Estado e a criação e manutenção de instituições educacionais no meio rural.

Defendemos, portanto, que a educação ofertada nas escolas do campo considere as necessidades e os elementos constitutivos do modo de vida camponês. Nesse sentido, demarcamos a necessidade de que a educação realizada em instituições do campo atendam aos interesses da classe trabalhadora, valorize os saberes e modos de vida camponês e não aprofunde a dicotomia entre o rural e o urbano, habilmente utilizada pelas atuais configurações do modo capitalista de produção, cuja matriz produtiva assenta-se no agronegócio.

Convém então problematizar a educação oferecida no território rural: que concepções de educação e de formação humana essa proposta educacional traz? Qual imagem de campo constrói entre os estudantes? Como discute a questão do trabalho humano?

Percebemos que as reflexões e necessidades não se concentram somente na busca pela equidade do atendimento educacional. Na verdade, as reflexões acerca da educação a ser desenvolvida no campo abarcam questões de natureza mais profunda, que consideram as bases do processo formativo.

A perspectiva de Educação do Campo que orienta considerações e ações de movimentos sociais, pesquisadores e universidades, pauta-se na organização pedagógica, curricular, administrativa e financeira desenvolvida com base no protagonismo dos sujeitos camponeses, articulada a um projeto de desenvolvimento popular do campo (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999).

O paradigma de escola delineado pelos movimentos sociais e discutido pelas escolas e universidades alinhadas a um projeto de campo pautado na agricultura camponesa contempla fatores de natureza social, econômica e política. Vincula o sistema formativo ao trabalho, mas, não qualquer trabalho – trata-se de um plano que entende o campo como meio



de produção e reprodução da vida, pautado nos sujeitos que lá vivem e não na produção de capital.

As considerações acerca dessa escola integram a consolidação de uma proposta para o campo e estrutura seus movimentos educativos no respeito ao universo cultural, aos saberes e às formas próprias de aprendizagem dos diversos povos camponeses. Um modelo de formação humana que ancora o ensino e aprendizagem de saberes sistematizados em uma dimensão política do contexto social em que se insere, tornando a educação uma ferramenta de luta para a conquista de direitos e para a construção da cidadania.

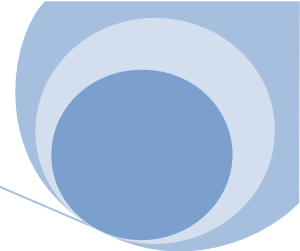
Em termos conceituais e filosóficos, trata-se de uma escola que orienta seus sistemas educativos em uma dimensão mais ampla de formação, considerando o desenvolvimento humano em sua totalidade, promovendo o conhecimento crítico de um sujeito historicamente situado.

No que tange a estrutura física, as discussões aludem a uma escola pensada para os camponeses e, portanto, situada no campo.

Quanto à localização da escola, o propósito é estar o mais próximo possível da residência e/ou do trabalho dos estudantes. Essa escola deverá atender ao Ensino Fundamental, ao Ensino Médio, à Educação Infantil e à Educação de Jovens e Adultos. Escolas com qualidade física, com laboratórios, com equipamentos de informática e vídeo, biblioteca, áreas de lazer e de esportes. Uma escola aberta para as práticas coletivas da comunidade, como reuniões, comemorações, jogos, cursos, acesso à biblioteca, entre outros. Uma escola da, na e para a comunidade, aberta ao diálogo e atenta às necessidades de formação da população. Os estudantes devem ter acesso ao conhecimento científico em um processo construtivo, no que diz respeito ao diálogo entre diferentes formas de saberes. O currículo deverá levar em conta a sustentabilidade ambiental, agrícola, agrária, econômica, social, política e cultural, bem como a equidade de gênero, étnico-social, intergeracional, entre outros (ANTUNES-ROCHA, 2008, p. 63).

É nesse sentido que o conceito de Educação do Campo estabelece uma ruptura com o paradigma da educação rural. A proposição da educação rural assenta-se em uma perspectiva dicotômica entre o rural e o urbano. A Educação do Campo, ao contrário, tem seu contraponto fundado no modo de produção capitalista, que produz profundas desigualdades sociais, favorece a exploração dos trabalhadores e coloca o campo como *locus* de produção do capital e reprodução de riquezas, extirpando de seu espaço o modo de vida camponês e todo seu processo constitutivo baseado em raízes históricas, culturais, sociais e econômicas.

A materialização da concepção educativa “do campo” vincula-se aos movimentos sociais camponeses que lutam por direitos, escola e desenvolvimento. Ela exige novas práticas e posturas e sua implantação não se dá sem conflitos. Apesar das dificuldades, o Movimento pela Educação do Campo conquistou importantes avanços na última década, colocando novas questões aos educadores, à escola, ao Estado e à sociedade (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 11).



Reconhecemos que atualmente existem dois projetos distintos para o campo no Brasil. Um deles alinha-se aos interesses do capital, que transforma o campo em espaço de produção para atender aos interesses do modo capitalista de produção, orientado pela monocultura, produção em larga escala e exportação.

O outro modelo de produção é fundamentado na agricultura camponesa, na reprodução material da vida com base no trabalho no campo, na produção de alimentos agroecológicos para consumo interno e no manejo sustentável do solo e dos recursos naturais. É a essa perspectiva produtiva da existência no campo que as discussões aqui desenvolvidas se alinham.

Esses projetos de desenvolvimento propostos para o campo são antagônicos, assentados em perspectivas estruturalmente distintas de elaboração material da vida. Os princípios apresentados são fundamentais na construção de uma educação que atenda às necessidades das populações do campo, em qualquer faixa etária.

Apresentamos no próximo tópico elementos relativos à construção do atendimento em Educação Infantil em áreas rurais de Miracema do Tocantins, TO.

2 Escolas de Educação Infantil do Campo em Miracema do Tocantins: algumas reflexões

A Secretaria Municipal da Educação de Miracema do Tocantins estabelece metas para os níveis e modalidades de ensino assumidas pela esfera municipal em consonância com a Constituição Federal de 1988, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (BRASIL, 1996), Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005/2014, Lei nº 409 de 2015 que aprovou o Plano Municipal de Educação e na Lei nº 111A/2004 que instituiu o Sistema Municipal de Ensino, bem como os Projetos Políticos Pedagógicos e Planos de trabalhos das equipes diretivas das instituições de ensino. De acordo com o Plano Municipal de Educação do município de Miracema, na meta 1, estratégia 1.10 diz que o município vai:

Garantir o atendimento das populações do campo, na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada (PME, Decênio 2015-2025, pág. 29).



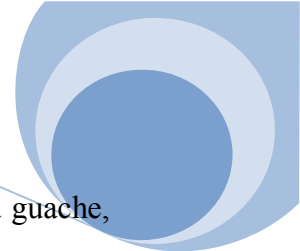
Dessa forma, em análise desses documentos e de documentos de monitoramento nas instituições de ensino que ofertam educação infantil no campo, foi observado que dentre as doze Unidades de Ensino, sendo sete na zona urbana e cinco no campo, dentre essas, somente duas não ofertam a modalidade de educação infantil.

Em razão dessa realidade, foi contatada a técnica de acompanhamento das instituições de educação infantil na SEMED, que apresentou relatórios do monitoramento que foi realizado bimestralmente nas instituições de ensino que oferta educação infantil no campo. De acordo com os documentos do monitoramento bimestral, cinco escolas do campo possuem sala de educação infantil com professores graduados e alguns pós-graduados com formação na área de atuação. As turmas atendem crianças de quatro e cinco anos, quase todas as turmas segundo a instrução normativa de lotação da SEMED, deveriam atender um quantitativo de vinte quatro crianças por turma, porém esse número sempre é inferior, totalizando no máximo 15 crianças. Em algumas instituições as turmas são unificadas para atender crianças de 4 e 5 anos. Os professores trabalham com uma estrutura de planejamento e ficha de avaliação, que foi construída por meio de encontros de formação continuada com a coordenadora de educação infantil da SEMED e professores das Unidades de Ensino.

Em observação ao relatório de monitoramento das instituições de ensino que ofertam educação infantil no campo, alguns relatos chamam atenção quanto ao desenvolvimento do trabalho nas instituições de educação infantil. Por descrição e ética profissional, não serão citados nos relatos a baixo os nomes das instituições de ensino e nem os nomes dos profissionais, será usado o termo genérico escola nº 1, 2 e 3.

Ao levar em consideração essa perspectiva é importante salientar que no relatório de acompanhamento da escola nº 1, o(a) professor(a) relatou que uma das maiores dificuldades enfrentadas pela escola é o acompanhamento das famílias no processo de ensino aprendizagem das crianças e a infrequência. Os materiais pedagógicos são suficientes para desenvolvimento de um bom trabalho com a turma, pois na sala de aula tem materiais emborrachados, concretos, jogos pedagógicos, dominó, bingo dentre outros, que facilita o desenvolvimento do trabalho.

O planejamento ocorre semanalmente, o caderno de plano da professora está atualizado, a professora utiliza, além da Coleção Aprender com Alegria, outros livros como Ciranda, Lápis na mão, etc. Ao observar o ambiente da sala aula, o mesmo está decorado com letras, números, cantinho da história, alfabeto, datas comemorativas, aniversariantes e etc. Quanto ao mobiliário existente na sala de aula, há uma mesa para o professor e um armário



que é utilizado para organizar os materiais pedagógicos, os livros das crianças, tinta guache, cola, tesoura dentre outros.

No relatório de acompanhamento da escola nº 2, a coordenadora pedagógica relata que o material pedagógico é suficiente, tem diversos materiais que auxiliam o trabalho da professora com as crianças, tais como: jogos, dominós, blocos lógicos, quebra cabeça, jogo da memória e outros. Trabalham também com a Coleção Aprender com Alegria; a professora e a coordenadora relataram que o material é muito bom, porém foi insuficiente para disponibilizar um por aluno, dessa forma a professora selecionou as atividades e trabalhou com xerox das atividades com as crianças. Além dessa coleção, a professora também utilizou outros livros e materiais no seu planejamento, como: Porta aberta, Bem-me-quer, Tic Tac, e pesquisas de atividades diversificadas na internet. No que diz respeito aos mobiliários, têm apenas as carteiras e mesas para as crianças, uma cadeira e mesa para a professora, um cantinho da leitura e alguns cartazes na parede.

No relatório de acompanhamento da escola nº 3, de acordo com a professora, os materiais pedagógicos são suficientes para o desenvolvimento da sua prática pedagógica, pois a escola possui vários jogos, alfabeto móvel, quebra-cabeça, dominó, material de madeira, números, jogo da memória e outros. O caderno de plano está organizado e atualizado.

A unidade de ensino utiliza também o material didático da Coleção Aprender com Alegria, porém a quantidade foi insuficiente para disponibilizar um volume para cada aluno. Dessa forma as atividades foram desenvolvidas, na maioria das vezes, em dupla, mas o material da coleção Aprender com Alegria, segundo a professora, é ótimo e constantemente trabalha com atividades xerocopiadas. A professora relatou ainda que utiliza outros livros didáticos para apoio do trabalho pedagógico e realiza pesquisas de atividades diferenciadas na internet.

Quanto ao mobiliário, a sala possui cadeiras com mesas pequenas adequadas para a faixa etária das crianças, só que a quantidade é insuficiente para o quantitativo de alunos, possui também, um armário para guardar os brinquedos e materiais pedagógicos. O ambiente é ornamentado com números, alfabeto, cantinho da leitura, chamadinha e cantinho da matemática.

Considerações Finais

Buscamos apresentar a trajetória sócio-histórica para a conquista da Educação Infantil, evidenciando os aspectos legais dessa implementação, bem como também os desafios



que se apresentam para a Educação infantil do campo. É fundamental destacar a importância do papel dos movimentos sociais do campo para as discussões junto ao poder público em relação às especificidades e investimento na educação infantil do Campo. Cabe salientar que o município tem como meta a construção da proposta pedagógica e curricular, voltada à realidade do campo, formação de professores com vistas a contemplar as especificidades do campo, bem como oferta e ampliação de vagas.

Ainda há muito que avançar em relação aos direitos da criança do campo, mas aos poucos as discussões vêm ganhando espaço no cenário nacional, estadual e municipal. Nesse entendimento, ainda é necessário percorrer um longo caminho para que as crianças de 0 a 5 anos, tenham seus direitos efetivados. Desta feita, a criança deve ser compreendida como um sujeito em processo de descoberta de si, do mundo e com infinitas possibilidades de descobertas.

Pois a educação infantil do Campo deve propiciar uma educação em que a criança se perceba como parte desse espaço, com liberdade para criar e recriar a partir do seu olhar e do seu significado e que assim possa valorizar e construir sua identidade enquanto sujeito que vive no campo. Nessa perspectiva, é preciso acreditar num projeto de ensino voltado a realidade e necessidade, das pessoas que ali vivem num processo de valorização do modo de vida dos sujeitos que vivem no campo.

Referências

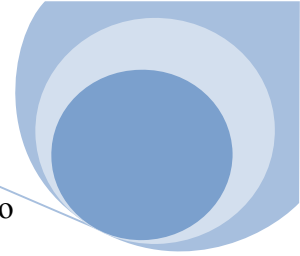
ANTUNES-ROCHA, M. S.; MARTINS, A. A. (Orgs.) Educação do Campo: **desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2009. (Coleção Caminhos da Educação do Campo, v. 1).

BARBOSA, M. C. S.; GEHLEN, I.; FERNANDES, S. B. A oferta e a demanda de Educação Infantil no Campo: um estudo a partir de dados primários. In: _____ et al. (Orgs). **Oferta e demanda de Educação Infantil no Campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012. p. 71-105.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

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



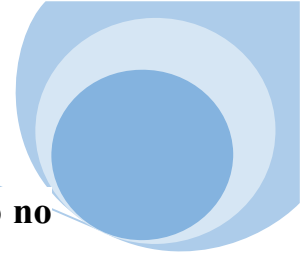
KUHLMANN JR., M. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KOLLING, E. J.; NERY, I.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação básica do campo**. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

MOLINA, M. C. Políticas públicas. In: CALDART, Roseli Salette et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola politécnica de saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 201., p. 587-596.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Licenciaturas em Educação do Campo: **registros e reflexões a partir das experiências-piloto**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2011.

PME. Lei nº 409 de 2015 que aprovou o **Plano Municipal de Educação** de Miracema do Tocantins.



Cultura, identidade e diversidade no contexto da escola do campo no Tocantins: relatos pibidianos

Culture, identity and diversity in the context of the countryside school in Tocantins: pibidianos accounts

Jaqueline Mendes Costa
Universidade Federal do Tocantins
jmc20081987@gmail.com

Roger Trindade Pereira
Universidade Federal do Tocantins
rogertp@mail.uft.edu.br

Glinys Maria dos Santos Homrich
Universidade Federal do Tocantins
glinyssantos7@hotmail.com

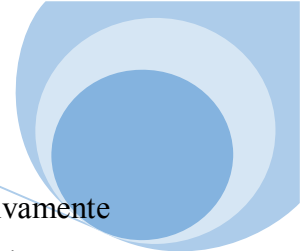
Resumo: Este trabalho objetiva relatar e discutir atividades docentes a partir do eixo pedagógico denominado “Identidade, Cultura e Diversidade”, realizadas em uma escola pública do campo no município de Palmas, estado do Tocantins. Neste diálogo tríplice buscamos discutir por meio da iniciação à docência (Pibid) sobre as diferentes possibilidades desta temática nas abordagens de ensino lúdicas-didáticas-culturais e do direito à educação. Como referencial teórico utilizamos as contribuições sobre diversidade e educação de autores como Candau (2003) e Garcia (2006), e documentos legais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e as Diretrizes Operacionais da Educação nas Escolas do Campo (2002). Concluímos que o trabalho com eixos temáticos permitiu uma superação dos conteúdos prescritos e suas abordagens passivas diante do conhecimento histórico e do próprio mundo social. Especialmente porque as propostas contemplaram temas vinculados às problemáticas contundentes vividas pelos alunos no seus cotidianos, por exemplo, discriminações étnicas e culturais e a miséria social.

Palavras-chave: Educação no campo. Pibid. Diversidade cultural.

Abstract: This work aims to report and discuss teaching activities from the pedagogical axis called "Identity, Culture and Diversity", held at a public school in the countryside of the municipality of Palmas, state of Tocantins. In this three-way dialogue, we seek to discuss through pedagogical initiation (Pibid) about the different possibilities of this theme in the approaches of teaching-didactic-cultural education and the right to education. As a theoretical reference, we use contributions about diversity and education of authors such as Candau (2003) and Garcia (2006), and legal documents such as the National Curriculum Parameters (1997) and the Operational Guidelines for Education in the Field Schools (2002). We conclude that the work with thematic axes allowed an overcoming of the prescribed content and its passive approaches to historical knowledge and the social world itself. Especially because the proposals included topics related to the strong problems faced by students in their daily lives, for example, ethnic and cultural discrimination and social misery.

Keywords: Rural Education. Pibid. Cultural diversity.

Introdução



Este trabalho objetiva relatar as atividades realizadas individual e coletivamente na Escola Municipal de Tempo Integral João Beltrão, ocorridas no segundo trimestre de 2015, que foram desenvolvidas a partir do eixo pedagógico “Identidade, Cultura e Diversidade”. Neste diálogo tríplice buscamos refletir sobre as diferentes possibilidades desta temática a partir de abordagens de ensino lúdicas-didáticas-culturais e do direito à educação.

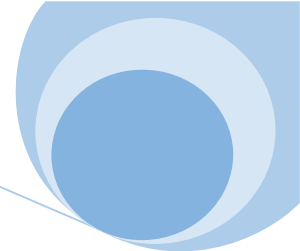
A diversidade compreende a multiculturalidade como um dado da realidade sociocultural. A diversidade cultural (UNESCO, 2002) e étnica passou a ocupar o lugar de expressão social e política nas sociedades multiculturais. Podemos concluir que no modelo de organização societal globalizado as identidades mesclam aspectos abrangentes envolvendo o continente, a nação, a região, o local, a idade, o gênero, a etnia, a classe, etc.

O direito à educação, como direito fundamental social, deve ser efetivado por políticas públicas, que são formas concretas de agir em razão dos interesses da comunidade de modo a alcançar a justiça social, a segurança e o desenvolvimento econômico/social (GARCIA, 2009). Observamos, assim, que não se deve entender o direito à educação como um simples dever de oferecimento ou prestação do ensino, mas como posições jurídicas destinadas a promover a igualdade de condições imateriais e materiais na sociedade.

Essa situação no âmbito da cultura faz da educação um interlocutor sobre a pluralidade de diferenças enquanto projeção cultural. Como agência social, a escola foi convertida em um espaço onde as questões multiculturais exprimem-se diante de debates e conflitos que se manifestam na sociedade. Na escola do campo, marcada pela ausência de políticas específicas para o ensino no ambiente rural, cresce a demanda pela formação política e cultural e o fortalecimento dos grupos sociais discriminados ou postos à margem da sociedade.

A preocupação com a Educação do Campo (BRASIL, 2013a) é recente no Brasil, embora o País tenha tido origem e predominância agrária em boa parte de sua história. Por isso, as políticas públicas de educação, quando chegaram ao campo, apresentaram-se com conceitos urbanocêntricos: a escola rural nada mais foi do que a extensão no campo da escola urbana, quanto aos currículos, aos professores, à supervisão.

A escola João Beltrão está localizada na zona rural, município de Palmas-TO, e por ser uma escola do campo possui uma proposta de trabalho um tanto diferenciada das demais Escolas de Tempo Integral. Além de trabalhar os conteúdos determinados pelo MEC, comuns a todas as escolas, ela contempla conteúdos específicos a Escolas do Campo, propostos no seu Projeto Político Pedagógico. Estes conteúdos específicos estavam organizados pelos seguintes eixos temáticos:



- 1) Eixo temático 1: cultura, identidade e diversidade;
- 2) Eixo temático 2: saúde, esporte e lazer no campo;
- 3) Eixo temático 3: economia sustentável no campo;
- 4) Eixo temático 4: movimento e organizações sociais no campo.

A estrutura física da escola foi adaptada para atender os alunos na modalidade integral no campo, pois eles são filhos de pequenos produtores rurais ou de funcionários das grandes propriedades da região. A integração entre escola e comunidade foi perceptível durante o período de parceria do programa com a escola, na qual verificávamos que os responsáveis pelos alunos sempre compareciam quando convocados para as atividades da escola.

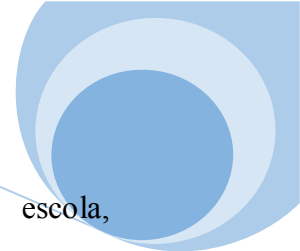
A partir do eixo “Cultura, Identidade e Diversidade”, delimitamos o nosso trabalho aos sub-eixos: “Cultura Tocantinense”, “Eu e a Família”, e “Racismo Contra o Negro”. Este eixo contempla a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, que, ao tratar das Diretrizes Operacionais da Educação nas Escolas do Campo, refere-se à construção de uma política específica e a necessidade de atender à diversidade das populações que residem no meio rural, de acordo com suas realidades, usando uma expressão muito feliz: essa diversidade deve “ancorar-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros” (BRASIL, 2002).

A proposta de formação docente como bolsistas do programa está de acordo com Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013, que, ao tratar do Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), contempla no inciso IV, do art. 4, os objetivos do programa:

[...] inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2013b, p. 02).

Nossa proposta de intervenção na escola-campo foi utilizar metodologias de trabalho diferenciadas, buscando atividades e aulas mais interativas, com música, brincadeiras, dinâmicas, rodas de conversa, passeios culturais e outros, auxiliando no processo de ensino aprendizagem dos alunos de maneira mais satisfatória.

Desenvolvimento



Atendendo a demanda das professoras supervisoras do Pibid na escola, elaboramos nossos subprojetos de intervenção dentro do eixo referenciado como proposta para este texto. O estudo por eixos temáticos está articulado à apropriação de conceitos e ocorre por intermédio de métodos oriundos das investigações históricas, permitindo que o aluno possa aprender a extrair informações de diversas fontes (documentais ou não), tais como textos escritos, iconografias, musicais etc.

O primeiro sub-eixo que abordamos foi a “Cultura Tocantinense”, com uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental. Abordar essa temática na escola foi importante para resgatar os aspectos sócio-históricos e culturais do Estado, que são de imensa riqueza para os moradores, e também para apresentar a cultura local para os que ainda não a conheciam.

As atividades deste sub-eixo foram para contextualizar com as crianças a história da criação do Tocantins, suas principais festas religiosas e folclóricas do Estado, os frutos nativos, um pouco da geografia e principalmente a cultura popular tocantinense.

Candau (2003) afirma que:

A cultura é um fenômeno plural, multiforme que não é estático, mas que está em constante transformação, envolvendo um processo de criar e recriar. Ou seja, a cultura é por sua vez um componente ativo na vida do ser humano e manifesta-se nos atos mais corriqueiros da conduta do indivíduo e, não há indivíduo que não possua cultura, pelo contrário cada um é criador e propagador de cultura (p. 10).

Na capital tocantinense os habitantes são oriundos principalmente dos estados do Maranhão, Pará, Piauí, Goiás, e demais estados brasileiros, sendo poucas as pessoas que nasceram na região e que mantêm viva a sua cultura. Vários fatores influenciam a desvalorização da cultura local, destacamos a falta de políticas públicas culturais e a desvalorização cultural reproduzida pelas mídias televisas.

Identificamos durante as aulas que os alunos demonstravam pouco conhecimento sobre suas raízes e outros aspectos regionais, por exemplo, a geografia, o clima, a flora e fauna, mesmo sendo nativos da região. Por isso, propomos estudos sobre os aspectos culturais das principais cidades históricas do Tocantins, como Natividade, Arraias, Porto Nacional, ressaltando as festas folclóricas e religiosas que acontecem anualmente em vários municípios, por exemplo, as Cavalhadas, a Súcia e a Jiquitaia, o festejo do Senhor do Bonfim e a Folia do Divino Espírito Santo, e estudamos um pouco da criação da capital Palmas.

Ainda buscamos relação reciprocidade entre escola e cultura, que para Candau (2003):



A escola é, sem dúvida, uma instituição cultural. Portanto, as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como entre dois pólos independentes, mas sim como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados. (p.160)

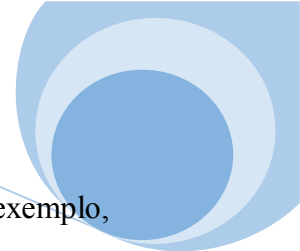
Nessa teia cultural escola-cultura, organizamos uma visita ao Museu Histórico do Tocantins, conhecido popularmente como “Palacinho”, o qual foi a primeira edificação construída em Palmas, no ano de 1989, logo após a criação do estado do Tocantins. O museu abriga consigo um acervo considerável de artefatos históricos que permitem conhecer a história e a cultura do povo tocantinense.

O passeio foi muito educativo, pois as crianças estavam estudando este tema em sala nas disciplinas obrigatórias. Durante a visita elas puderam observar os artefatos indígenas, quilombolas, artesanatos típicos da região, etc. Nesta oportunidade as crianças puderam fazer o resgate do que já haviam estudado em sala, em relação à cultura e história do Tocantins, o que contribuiu para consolidar a aprendizagem. Ressaltamos que o passeio somente foi possível de realizar devido a parceria da escola com o Pibid do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins, a qual nos disponibilizou dois micro-ônibus para o transporte das crianças.

Após desenvolvermos o sub-eixo a “Cultura Tocantinense” em sala de aula, foi feita uma culminância, em que todos os pibidianos realizaram a socialização dos trabalhos desenvolvidos na escola. Na ocasião, elaboramos uma sala temática para apresentar a comunidade escolar e local diversos artefatos pertencentes a cultura tocantinense, como as fotos históricas, as comidas típicas, o artesanato e os frutos regionais. As crianças também realizaram a apresentação da Jiquitaia, uma dança folclórica oriunda dos escravos, cujos descendentes permanecem até hoje nas cidades de Natividade e Arraias.

Ainda dentro do eixo pedagógico, “Cultura, Identidade e Diversidade”, trabalhamos o segundo sub-eixo “Eu e a Família”, cujas atividades foram desenvolvidas com alunos do segundo ano do ensino fundamental. A educação no ensino fundamental é considerada como uma fase fundamental no processo de aquisição do conhecimento, de mudança e desenvolvimento cognitivo da criança. A metodologia utilizada contou com os seguintes recursos: contação de histórias, vídeos infantis, artes (pintura, painéis, árvore genealógica) e teatro, tudo a fim de abordar a temática da família de maneira mais lúdica.

O trabalho com eixos temáticos permite o rompimento com conteúdos prescritos, assim como a superação da passividade diante do conhecimento histórico e do próprio mundo social. Especialmente se essas propostas recomendam a escolha de temas vinculados às



problemáticas contundentes vividas pela sociedade no seu cotidiano, como por exemplo, discriminações étnicas e culturais e a miséria social.

Nessa perspectiva, iniciamos as atividades do Pibid-Pedagogia com a turma do segundo ano dividindo-as em cinco aulas. Na primeira aula realizamos uma roda de conversa, a qual iniciamos de maneira descontraída e atrativa com uma dinâmica “O verdadeiro tesouro”. Esta dinâmica consistiu numa caixinha de madeira decorada com espelhos colados no seu interior, dizendo que dentro dela havia um verdadeiro tesouro.

Logo em seguida, propomos que cada criança teria que olhar o que havia na caixa e identificar qual era o tesouro e não contar a ninguém o que viu, a regra era manter o segredo. Após todos terem visto sua imagem refletida no espelho e terem tido as mais diferentes reações, abrimos para o debate. Depois o momento foi de questionamentos: O que viram? Descobriram o tesouro? Criando assim situações pedagógicas para que os alunos distinguíssem suas características físicas, o seu eu, e percebessem que eles são o tesouro, por isso não poderiam contar o segredo, pois somos únicos, ninguém é igual a ninguém, auxiliando na autoconfiança e valorização da diferença com o outro.

Na segunda aula, as crianças confeccionaram um quadro com molduras para exposição de todas as atividades realizadas no decorrer das aulas anteriores, como autorretrato, colagem de fotos da família, pinturas. Na terceira aula realizamos uma contação de estória “Família de Marcelo”, da autora de literatura infanto-juvenil Ruth Rocha. Enfatizando que cada família vai ter sua particularidade pautada por sua história, suas relações, seus valores intergeracionais, suas situações presentes e as pelas características dos seus membros; além do contexto social e cultural em que vivem.

Na quarta aula, dividimos a turma em dois grupos, para montar uma peça teatral representando uma família; as crianças decidiram por iniciativa própria quem poderia fazer parte da família fictícia, compreendendo as relações e a estrutura do seu próprio grupo familiar. O próximo passo foi abordar os princípios da árvore genealógica, que é um recurso útil para auxiliar a criança a compreender melhor as relações de parentesco.

Percebemos que as crianças do segundo ano da escola ETI João Beltrão necessitam de maior contato com suas famílias para saberem a estrutura do seu grupo familiar. Finalizamos o sub-eixo “Eu e a Família”, com a culminância dos trabalhos realizados pelos pibidianos na escola, que ocorreu juntamente com diversas atividades, incluindo apresentações culturais e do grupo “As crespas”, formado por mulheres negras que utilizam o cabelo natural objetivando autoafirmação de identidade.



Ainda dentro do eixo “Cultura, Identidade e Diversidade” trabalhamos o terceiro sub-eixo “Racismo Contra o Negro”, na turma do 4º ano do Ensino Fundamental. Dentro da perspectiva da diversidade, foram abordadas diversas questões relacionadas principalmente ao reconhecimento e respeito às pessoas negras e sua história.

Para isso, apresentamos contextos diferenciados em que foram valorizadas as diferenças étnico-raciais, e confeccionamos junto com as crianças cartazes com as personalidades negras que de alguma forma marcaram a história dos negros no Brasil e no Mundo. Esta atividade referência os Parâmetros Curriculares que propõem uma educação comprometida com a cidadania, elegendo princípios que devem orientar a vida escolar como dignidade da pessoa humana, igualdade de direitos, participação, co-responsabilidade pela vida social (BRASIL, 1997, p. 22).

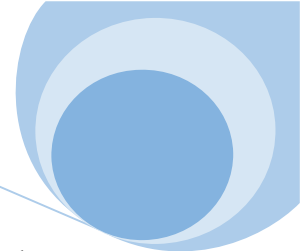
Para sistematização deste assunto trabalhado com a turma foi realizado o jogo Caça Palavras de Tabuleiro, no qual as crianças em equipes deveriam encontrar algumas palavras que foram ditas durante a aula. Essa foi uma metodologia proporcionou que as crianças, durante a realização do jogo, evidenciassem o seu entusiasmo com o tema, trabalho em equipe e conhecimento sobre o assunto.

Foram realizadas também atividades de construção de Autobiografia, Autoretrato, colagens, bem como o estudo de personalidades negras como: Barack Obama, Zumbi dos Palmares, Martin Luther King, Benedita da Silva, Chiquinha Gonzaga e Dandara, salientando o grande marco da trajetória de vida e luta de cada um deles em defesa dos negros.

Eleger a cidadania como eixo da educação implica colocar-se explicitamente contra valores e práticas sociais que os desrespeitem, comprometendo-se com as perspectivas e decisões que os favoreçam, ou seja, valores e também conhecimentos que permitam desenvolver as capacidades necessárias para a participação social efetiva (BRASIL, 1997, p. 23).

Considerando que a temática falava sobre o Racismo contra a pessoa negra, uma das nossas supervisoras convidou o grupo das meninas “Crespas”, a participar da culminância da participação do programa na escola. Elas se propuseram a oferecer algumas oficinas como: maquiagem para a pele negra, cuidados com os cabelos crespos e turbantes, foi uma experiência bastante prazerosa. O evento foi aberto à comunidade e foi muito satisfatório perceber que a comunidade rural se interessou pelas oficinas e que tivemos muitas participações.

Conclusão



Uma política pública adequada à Educação do Campo necessita, desde logo, a adoção de ações conjuntas de colaboração e cooperação entre as três esferas do Poder Público – União, Estados (mais o Distrito Federal) e Municípios, com a finalidade de se expandir a oferta de Educação Básica que viabilize o espaço educativo de qualidade. Nesta perspectiva o Pibid mostra-se uma ferramenta de cooperação entre universidade, políticas públicas e educação básica.

As ações do Pibid relacionadas ao eixo pedagógico “Identidade, Cultura e Diversidade” proporcionaram aos alunos ações educativas articuladas entre os bolsistas discentes do curso de pedagogia e as supervisoras da escola conveniada, e visaram atender as demandas da instituição escolar buscando a dinamicidade e inovação dos processos de ensino aprendizagem em sala de aula.

Ao finalizar o subprojeto, acreditamos ter alcançado os objetivos propostos, que consistiam em trabalhar com as crianças temáticas que envolvem a identidade, a cultura e a diversidade, buscando o resgate de valores. Tema que se faz importante dentro e fora do contexto escolar. Ao avaliar as atividades acima relatadas, podemos inferir que os alunos conseguiram alcançar os resultados esperados, mantiveram-se interessados e participativos.

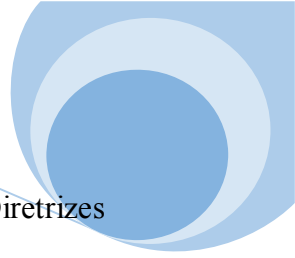
As experiências, as discussões e os aprendizados que aconteceram na escola João Beltrão permitiram o crescimento pessoal e acadêmico. Foi bastante significativo para nós identificar e enfrentar os desafios que surgiram durante o processo de planejamento e de execução das atividades.

Participar deste programa tem sido uma grande oportunidade de crescimento, pois nos proporciona oportunidades que nem todos os acadêmicos das licenciaturas possuem, que é adentrar a escola ainda no início do curso e poder desenvolver atividades significativas para a formação dos alunos. As experiências práticas e de reflexão na ação proporcionadas pelo Pibid nos possibilitam o preparo para exercer um trabalho docente diferenciado nas escolas públicas.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013a.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria nº 096**, de 18 de julho de 2013. Dispõe sobre o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília: Capes: 2013b.



BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1**, de 3 de abril de 2002. Dispõe sobre as Diretrizes Operacionais da Educação nas Escolas do Campo. Brasília: CNE/CEB, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANDAU, V. M. F. Educação escola e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, 2003.

GARCIA, E. O Direito à Educação e suas Perspectivas de Efetividade. **Revista Forense**. Rio de Janeiro, vol. 383, p. 83-112, 2006.

UNESCO. **“Declaração universal sobre a diversidade cultural”**, 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>>. Acessado em: 02 jul. 2016.

Eixo Temático II: Artes e Música da Educação do Campo



Arte e Experiência de vida: um olhar sobre um artista autodidata na cidade de Santa Terezinha do Tocantins-TO

Art and Life experience: a look at self-taught artist in the city of Santa Terezinha do Tocantins-TO, Brazil

Julienne Araújo Oliveira Sousa¹
Universidade Federal do Tocantins
julienne_thamirez@hotmail.com

Gustavo Cunha de Araújo²
Universidade Federal do Tocantins
gustavo.araujo@uft.edu.br

Resumo: O presente artigo tem a finalidade de analisar como os artistas autodidatas aprendem ofícios sem ao menos terem cursado algum curso de arte visual, isto é, sem terem passado pela educação formal. Esta pesquisa de abordagem qualitativa se caracteriza descritiva e interpretativa, a qual adotou como instrumento metodológico a entrevista. Em consonância com a pesquisa descritiva, utilizamos também a revisão teórica, para auxiliar nas análises das informações obtidas no campo da investigação. Diante do exposto no texto pelo entrevistado e pelos autores citados, foi possível perceber a importância da arte na vida do artista, neste caso, quando faz seus desenhos de histórias em quadrinhos ao expressar sentimentos, novas ideias e conhecimentos. É necessário e relevante que tenhamos uma sensibilidade maior para com os artistas existentes nas comunidades do campo, dando seus merecidos valores, para que possamos ter um novo olhar para as artes, com a capacidade de apreciá-las com propriedade.

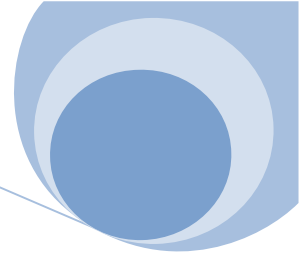
Palavras-chave: Autodidatas. Arte. Educação Formal. Educação Não Formal.

Abstract: This article aims to analyze how the self-taught artists learn trades without even having attended a course of visual art, ie without passing through formal education. This qualitative research is characterized descriptive and interpretative, which adopted as a methodological to interview. In line with the descriptive research also used the theoretical review, to assist in the analysis of information obtained in the field of research. Given the above in the text by the interviewee and by the authors mentioned, we saw the importance of art in the artist's life, in this case, when you make your drawings of comics to express feelings, new ideas and knowledge. It is necessary and important to have a greater sensitivity to the existing artists in the communities of the field, giving their deserved values, so we can have a new look to the arts, with the ability to enjoy them properly.

Keywords: Self-Taught. Art. Formal Education. Non-Formal Education .

¹ Discente do curso de Educação do Campo com Habilitação em Artes e Música, da Universidade Federal do Tocantins, campus de Tocantinópolis.

² Professor do curso de Educação do Campo com Habilitação em Artes e Música, da Universidade Federal do Tocantins, campus de Tocantinópolis. Doutorando em Educação pela UNESP de Marília/SP. Líder do Grupo de Pesquisa em Artes Visuais e Educação – GPAVE/CNPq.



Introdução

A arte é um campo de conhecimento amplo, tendo nas artes visuais uma das suas principais áreas de pesquisa. Por envolver pintura, desenho, escultura, grafite, cinema, arte instalação entre outras linguagens, bastante predominantes na educação formal e não formal nos dias atuais, pode ter levado ao interesse de diferentes artistas autodidatas do campo a aprenderem conhecer seus procedimentos técnicos e artísticos, sem ao menos, pelo menos a maioria, terem passado por uma educação formal, como foi constatado nesta pesquisa. São pessoas extremamente curiosas que buscam aperfeiçoar cada vez mais as suas habilidades por meio de fontes de pesquisas diversificadas, como na *internet*, livros e experiências com outras pessoas de seu convívio social, que possibilita uma rica troca de saberes e aprendizado em artes.

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, se caracteriza como descritiva e interpretativa, a qual adotou como instrumento metodológico a entrevista semiestruturada, neste caso, com um artista autodidata. A esse respeito, entendemos autodidata como sendo uma pessoa que aprendeu um determinado ofício sem nenhuma formação formal, ou seja, sem ter aprendido na instituição escolar. Em consonância com a pesquisa descritiva, utilizamos também a revisão teórica, para auxiliar nas análises das informações obtidas no campo da investigação.

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo [...]. Nada é considerado como um dado adquirido e não escapa à avaliação. A descrição funciona bem como método da recolha de dados, quando se pretende que nenhum detalhe escape ao escrutínio (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

O tema deste artigo surgiu a partir de uma inquietação enquanto pesquisadores: como uma pessoa pode ser especialista em artes visuais sem nunca ter feito “cursinho” ou um curso superior dessa área? Ser artista em arte visual é um “dom”? Ou se aprende com o tempo? Essas são apenas algumas inquietações que tentamos responder neste texto. Parece-nos que há muitas pessoas que foram educadas em educação não formal em comunidades situadas no meio rural, tendo nos trabalhos de escultura de madeira, louça, argila, desenhos em um simples papel entre outros, como principais meios de produção visual e artística.

A partir desses pressupostos, iremos adentrar em uma história de vida, digamos, de um “especialista” que foi educado por meio de uma educação não formal, e utiliza uma



arte bastante popular e conhecida entre nós: histórias em quadrinhos (HQs), mas voltadas para personagens de super-heróis, como Super Homem, Homem Aranha, entre tantos outros.

O artigo está estruturado em duas partes: na primeira, após a Introdução, apresentamos as análises feitas do objeto de estudo desta pesquisa, analisadas em diálogo com a fundamentação teórica que fundamenta este estudo. Nessa parte, é ressaltado um breve comentário sobre um artista autodidata, como exemplo de educação não formal e a arte como experiência de vida. Em seguida, a partir de algumas reflexões desenvolvidas na pesquisa de campo, são apresentadas algumas considerações sobre a problemática enfatizada neste estudo, para que possamos ampliar o debate a respeito da temática arte e educação do campo.

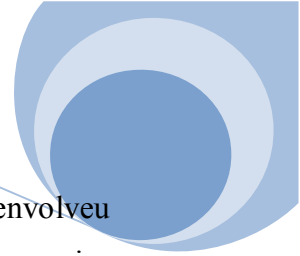
Um olhar sobre um artista autodidata: artes e educação não formal

A arte ocupa papel importante na vida das pessoas como modo de manifestação artística, cultural e de comunicação, além de promover a interação entre os indivíduos com o meio social em que estão inseridos, proporcionando-lhes diferentes experiências, fundamentais para a socialização do ser humano na sociedade e produção de conhecimento. A arte é tão importante para a vida das pessoas que Barbosa (1991, p. 27) é clara em suas palavras ao afirmar que “[...] se a arte não fosse importante não existiria desde o tempo das cavernas, resistindo a todas as tentativas de menosprezo”.

Dentro do âmbito das artes visuais, uma das quatro³ áreas das artes, temos uma linguagem bastante popular entre nós: as histórias em quadrinhos ou, arte sequencial. Conforme Araújo, Nardin e Tinoco (2010), as histórias em quadrinhos são veiculadas frequentemente por diversos meios, como jornais, revistas e, mais recentemente, na *internet*. Essa nona arte, entendida também como “arte sequencial”, tem como principal característica contar uma história a partir de uma sequência de imagens, que podem conter textos escritos – verbais – ou visuais (não verbais). Nessas sequências, geralmente utilizam-se termos específicos dos quadrinhos como elementos constituintes dessa narrativa visual, a saber: onomatopeias, hachuras, enquadramentos, cenários, personagens, linhas de movimentos entre outros elementos.

As reflexões presentes neste artigo pretendem fazer uma breve análise de uma educação não formal em consonância com a história de experiência de vida, especificamente, de um artista autodidata de uma comunidade do campo, em Tocantins, como exemplo de

³ Estamos nos referindo às artes visuais, teatro, dança e música.



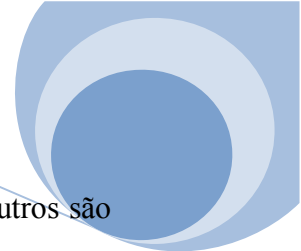
educação não formal. O artista relata sua vida desde quando era criança e como desenvolveu as habilidades em desenhar com tanta perfeição, sem mesmo ter participado de curso superior na área de artes visuais. A autora Gohn (2006) esclarece que a educação formal é centrada em um educador e na escola, enquanto que na educação não formal os responsáveis pela educação do indivíduo são a família, um grupo de amigos ou de uma associação, movimentos sociais entre outros que convivem socialmente com esse indivíduo. As diferenças e semelhanças entre estes saberes são muitas, como, por exemplo, na educação não formal ou informal o próprio espaço não se restringe a sala de aula. No que se refere à educação formal, instituições como a escola é um grande exemplo (GOHN, 2006).

Parece-nos que a educação não formal ainda é pouco valorizada no âmbito educacional brasileiro, pelo fato de que o próprio sistema educacional prioriza o saber de cunho técnico e científico voltado para o mercado de trabalho, de modo a desprezar a educação não formal que é o conhecimento que o sujeito adquire no seu cotidiano e, que também faz parte da formação do cidadão, mesmo sem ser reconhecida “oficialmente” como uma modalidade de educação pelos órgãos oficiais. Tais aspectos exigem que repensemos e que ampliemos a discussão da educação não formal no bojo acadêmico.

[...] A educação não formal capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais. Seus objetivos não são dados a priori, eles se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo. Um modo de educar surge como resultado do processo voltado para os interesses e as necessidades que dele participa (GOHN, 2006, p. 29-30).

Nessa perspectiva, segundo Gohn (2006), a educação formal destaca os objetivos voltados para aprendizagem das habilidades cognitivas para desenvolver as funções ativas do cidadão. O que se espera é a não desvalorização do saber que vem entrelaçado na vida do sujeito, ou seja, do cotidiano, pois a educação não formal contribui para a transformação do ser humano para o exercício da cidadania.

Schlichta e Tavares (2006, p. 77) nos apontam que o homem, a partir da prática social, constrói seus sentidos e forma sua sensibilidade. Pois arte é a expressão do seu sentimento e de conhecimento, e através desse sentido o artista transforma os objetos do cotidiano em sua arte, que pode encantar uns e outros não, dependendo do olhar, da interpretação e da experiência estética de cada indivíduo. Nesta mesma visão Chauí (2000, p. 415) frisa que a arte é “como expressão, as arte transfiguram a realidade para que tenham acesso verdadeiro a ela.” Assim, Schlichta e Tavares (2006, p. 77) afirmam que “a função da arte adquire novas nuances em razão do contexto histórico. A partir da análise do contexto



histórico, podemos compreender por que certos gêneros são privilegiados enquanto outros são secundarizados.”

Vale destacar que utilizamos a entrevista como instrumento metodológico de pesquisa, tomando por base os estudos de Szymanski (2004), a qual afirma que a entrevista passa por diferentes momentos, dentre os quais destacamos: o contato inicial, a condução da entrevista, aquecimento, a questão desencadeadora, a expressão da compreensão, sínteses, questões de esclarecimento, focalizadoras e de aprofundamento e, devolução.

O contato social com o entrevistado é o primeiro momento da entrevista, no qual são fornecidos ao entrevistador dados sobre a sua própria pessoa, sua instituição de origem e qual o tema a ser pesquisado, isto é, este é o momento em que é esclarecido ao entrevistado os objetivos da pesquisa e suas finalidades, buscando sempre estabelecer uma relação cordial entre ambos (SZYMANSKI, 2004).

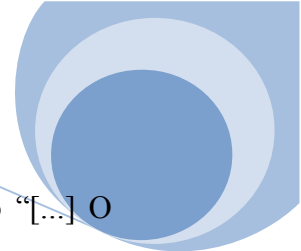
Para o próprio entrevistado a entrevista pode ser uma oportunidade para que seja ouvido ou mesmo avaliado (SZYMANSKI, 2004), produzindo diferentes emoções e sentimentos de acordo com o andamento e interesses da mesma, principalmente se for aspectos de sua vida, podendo ocorrer intervenções do entrevistado durante a entrevista, na qual o entrevistador precisa entender ser uma forma de dar voz às ideias do entrevistado, procurando sempre considerar a cientificidade da entrevista na pesquisa, pois

[...] é tendo em mente os diferentes significados e sentidos emergentes em uma situação de entrevista, tanto para o entrevistado como para o entrevistador, que poderemos caminhar para uma compreensão daquilo que está se revelando na situação da entrevista (SZYMANSKI, 2004, p. 18).

O artista ao qual estamos falando se chama Danilton Ferreira de Oliveira⁴, nasceu na cidade de Estreito – MA e reside em Santa Terezinha do Tocantins – TO, próxima à cidade de Tocantinópolis – TO.

Durante a entrevista, o entrevistado demonstrou várias vezes satisfação no que faz com seu trabalho artístico, pois tem uma dedicação e um prazer na produção de seus desenhos. Ele sempre está procurando se superar, quando o mesmo diz “*que nunca se dá por satisfeito, pois, sempre procura fazer melhor*”. Foi possível constatar que o mesmo desenha para expressar algo que é muito forte dentro dele, o que é perceptível em suas obras. É bastante dedicado na sua arte, pois faz uma mistura do real com o imaginário. Conforme Chauí (2000, p. 407), “as artes não pretendem imitar a realidade, nem ser ilusões sobre a

⁴ Nome fictício, devido ao fato de respeitarmos o anonimato dos sujeitos da pesquisa na ética em pesquisas acadêmicas.



realidade, mas imprimir de forma artística a própria realidade”. Ou ainda, quando “[...] O pintor deseja revelar o mundo visível; [...]”. Neste mesmo sentido Prosser salienta que:

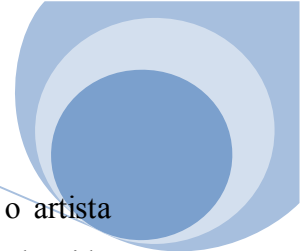
A Arte pode ser considerada uma expressão do universo cognitivo e afetivo de cada um, pois revelamos o que sentimos e pensamos quanto trabalhamos com ela. Pode ela ser um reelaboração da realidade, pois cada pessoa vê uma mesma coisa de maneira diferente e a reconstrói usando formas, ritmos, linguagens e elementos diversos (PROSSER, 2006, p. 06).

Nessa perspectiva, a arte é e sempre será um condutor do imaginário ou, mesmo, “reelaboração da realidade” transmitida pelas pessoas que estão se expressando através de algum objeto artístico que é transformado por meio de diferentes procedimentos técnicos, pois permitem ao artista desenvolver sua imaginação criadora, seja em uma tela de pintura ou em um simples desenho no papel. Arte é um conhecimento que é aperfeiçoado com o passar do tempo e por meio de estudos constantes de teorias da arte e práticas artísticas.

Seus primeiros desenhos foram nas paredes de sua casa, porém, a casa era feita de barro. Durante a entrevista, o artista relatou que: *“pegava um prego e logo começava a desenhar, eram rabiscos, mas ali tinha sua expressão e que outra pessoa não olhava, pois, apenas sua mãe que gostava”*. É importante destacar que o mesmo faz semelhança com artes rupestres, que foi uma arte surgida na pré-história, a qual representava símbolos, desenhos de animais, plantas, enfim, de elementos presentes à volta do homem pré-histórico.

No entanto, por ser de família simples, nunca teve a oportunidade de expandir seu trabalho, como, por exemplo, fazer cursos de desenhos, mas tem procurado a cada dia desenvolver melhor seu trabalho a partir de técnicas de desenho. Para isso, sempre contou com a ajuda de pessoas conhecidas, dentre as quais citou um dos seus instrutores que, inclusive, ensinou-lhe a pintar. Segundo ele mesmo diz, não se conteve somente com o que aprendeu, buscou ampliar seus conhecimentos, chegando ao ponto de ter superado seu “mestre”, neste caso, seu instrutor, quem tinha lhe ensinado “os primeiros passos” para o desenho.

Ao perguntar ao entrevistado o que motivou ele a ser artista, o mesmo relatou que foram os filmes que ele gostava de assistir à época em que era criança. Embora as imagens da televisão fossem pretas e brancas, teve um impacto visual em sua vida, pois ele se deparava com bastantes desenhos animados e filmes que, com efeito, o estimulou a realizar os primeiros desenhos, rabiscando nas paredes de sua casa. Nessa perspectiva, para Chauí, (2000, p. 415) “a arte faz ver a visão, faz falar a linguagem, faz ouvir a audição, faz sentir as mão e o corpo, faz emergir o natural da natureza, o cultural da cultura”.



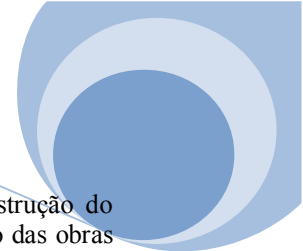
Ao perguntar o porquê escolheu este tipo de arte, neste caso, as HQs, o artista descreveu que surgiu dos filmes a admiração por este tipo de arte. Apesar de que tenha tido uma pessoa em sua vida que o auxiliou a aprender a pintar, não era exatamente o que ele queria. Nesse sentido, Caruso et al. (2005, p. 04) afirma que “assim sendo, torna se oportuno lembrar que aquilo que nos é informado pode ser esquecido, mas os valores assimilados passam a contribuir para a transformação de outros valores, em escala social, embora, é claro, os valores possam ser pensados e transformados historicamente.” Ou seja, não basta a informação chegar até nós se não nos interessamos em assimilar ou nos apropriar dessas informações. No caso desse artista, o mesmo não se interessou pela pintura, apesar de ter tido um professor para lhe ensinar os procedimentos técnicos dessa arte. Ao contrário, o seu interesse foi voltado para o desenho. Com relação às histórias em quadrinhos na educação,

É oportuno enfatizar neste texto que as histórias em quadrinhos são ressaltadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997; 1998) no segmento de Arte. Por sua vez, a Lei n.º 9.394/96 conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vai instituir o ensino da arte como componente curricular obrigatório na educação básica, o que vai implicar na obrigatoriedade também do ensino das quatro principais linguagens artísticas - Artes Visuais, Teatro, Dança e Música - por meio dessa disciplina, o que possibilitou a inserção das histórias em quadrinhos na educação escolar na educação básica, pois essa arte sequencial está inserida no campo das Artes Visuais (ARAÚJO, 2013, p. 307).

Em adição a esse pensamento dos quadrinhos na educação, com relação aos artistas da linguagem visual, como este pesquisado, Chauí (2000, p. 413) expressa:

A obra de arte não é pura receptividade imitativa ou reprodutiva, nem pura criatividade espontânea e livre, mas expressão de um sentido escondido no mundo, e um processo de construção do objeto artístico, em que o artista colabora com a Natureza, luta com ela ou contra ela, separe-se dela ou volta a ela, vence a resistência dela ou dobra-se às exigências dela. [...] A arte é trabalho da expressão que constrói um sentido novo (a obra) e o institui como parte da Cultura. O artista é um ser social que busca exprimir seu modo de estar no mundo na companhia dos outros seres humanos, reflete sobre a sociedade, volta-se para ela, seja para criticá-la, seja para superá-la.

O artista entrevistado, ao falar sobre o que é arte, descreve que até um rabisco é arte, pois por mais simples que seja um desenho de criança, é uma forma de arte, pois arte é expressão. Segundo ele, a arte está relacionada ao ponto de vista de cada um, ou seja, na forma particular de ver, de interpretar de cada indivíduo e também na expressão do próprio artista no desenho. Toda arte tem seu valor, o que leva a entendermos que a arte é útil e importante na sociedade, e que não existe arte feia na contemporaneidade, pois toda arte tem sua beleza. Nessa linha de pensamento, Suassuna (2008) assim se pronuncia:



[...] Ao dizer que a Beleza não está no objeto, mas, sim, é uma construção do espírito de quem olha para o objeto, [...] impossível qualquer julgamento das obras de arte. De fato, se a Beleza é construída pelo espírito do contemplador, os objetos não são mais nem belos nem feios. Não existirá mais um quadro feio e outro belo: o quadro será feio ou belo de acordo com a reação de quem se ponha diante dele. (p. 79).

E completa ao afirmar que:

[...] a unidade da ideia e da aparência individual é essência da Beleza e de sua produção na Arte: se estivermos atentos para o fato de que a Ideia, em Hegel, e o mesmo que o Infinito ou o Absoluto [...] veremos que tanto faz definir a Beleza como o Infinito representando através do finito ou como a Ideia representada através do sensível. (p. 87).

Nessa linha de reflexão, é possível afirmar que na contemporaneidade não há arte feia ou bonita, pois depende do olhar de cada indivíduo, das interpretações que ele tem da realidade à sua volta e das vivências que o mesmo tem com outras manifestações artísticas. A própria arte contemporânea não se caracteriza por essas designações, ao contrário do que acontecia séculos atrás na história da arte.

Na relevância desse contexto, é importante enfatizar que cada avanço nas teorias e práticas para se aperfeiçoar em arte é um efeito que transcreve positivamente na técnica artística, neste caso, desse artista que trabalha com desenho e HQs, o que pode contribuir tanto para os autodidatas como para aqueles que já fizeram um curso preparatório numa instituição de educação formal, por exemplo.

Nesse sentido, Gohn salienta que: “há na educação não formal uma intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes”. (GOHN, 2006, p. 29). Em adição a esse pensamento, Caruso et al. (2005, p. 02) assim complementa:

Embora, "formar" e "informar" não sejam metas excludentes, entendemos que é possível informar sem formar, mas o ato de formar, por sua vez, pressupõe o ato de informar. Constatamos, assim, uma relação a ser estudada – uma articulação entre formar e informar [...], o qual, tendo como alvo o ensino da ciência através da descoberta, [...] diferencial entre "formar" e "informar". Uma vez que ambos pressupõem comportamentos e valores da parte do educador e do educando, [...] através da valorização da educação não-formal – equacionam esse diferencial, com vistas à descoberta científica e não à mera repetição de conhecimentos consagrados institucionalmente.

Portanto, é importante ampliar as discussões e reflexões sobre arte, educação não formal e educação formal no âmbito acadêmico. É fundamental esta discussão para que o debate sobre essa temática se amplie no processo de produção de conhecimento, na



fomentação do senso e conhecimento crítico e reflexivo, principalmente na educação do campo.

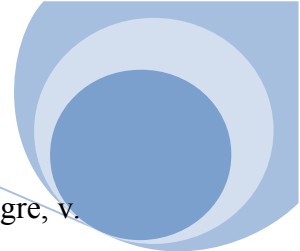
Considerações finais

Diante do que foi analisado neste texto, foi possível perceber a importância da arte na vida do artista, quando faz seus desenhos de histórias em quadrinhos ao expressar sentimentos, novas ideias de mundo e conhecimentos. É necessário e relevante que tenhamos uma sensibilidade maior para os artistas existentes nas comunidades do campo, dando seus merecidos valores, para que possamos ter um novo olhar para as artes, com a capacidade de apreciá-las com conhecimento. Além disso, é preciso entender que na contemporaneidade não existe arte feia ou bela, depende muito das experiências com as artes ao longo da vida que o indivíduo terá, ao oferecer diferentes interpretações do objeto artístico.

A arte está em praticamente tudo à nossa volta, dependendo do contexto ou do olhar de quem faz e de quem vê, interpreta a obra. Na educação não formal, pensamos que é considerado artista até mesmo aquele que nunca “pisou” numa sala de aula para aprender tal ofício, como por exemplo, desenhar, pintar uma tela entre outros, a exemplo dos artistas autodidatas, que aprendem sozinhos e desenvolvem as suas habilidades através de meios não formais. Esse tipo de artista é encontrado em muitos lugares, inclusive no município de Santa Terezinha do Tocantins-TO, contexto desta pesquisa.

Referências

- ARAÚJO, G. C. Dialogando com a linguagem visual das histórias em quadrinhos em sala de aula. **Revista de Letras Norte@mentos**, Cáceres, v. 2, n. 12, p. 303-317, 2013.
- ARAÚJO, G. C.; NARDIN, H. O.; TINOCO, E. F. Criação e técnica: as histórias em quadrinhos como recurso metodológico para o ensino de arte. **Revista Idea**. v. 1, n. 2, p. 1-21, 2010.
- BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução de Maria João Alvarez. Porto: Porto Editora, 1994.
- CARUSO, F. et al. **Ensino não-formal no campo das ciências através dos quadrinhos**. Ciência e Cultura, São Paulo, v. 57, n. 4. 2005.
- CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2000.



BARRETO, U. A epistemologia do ensino do desenho. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 67-81, jan./abr. 2016.

GOHN, M. G. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Aval. Pol. Pub. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

PROSSER, E. S. **A Arte no cotidiano e sua importância no processo educativo: Metodologia**. 2002.

SZYMANSKI, H. (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

SUASSUNA, A. **Iniciação à estética**. 9. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

SCHLICHTA, C. A.; TAVARES, I. M. **Artes visuais e música**. Curitiba: IESDE Brasil, 2006.



A música e a formação de professores em Educação do Campo: uma proposta dialógica

The music and the training of teachers in Countryside Education: a dialogic proposal

Marcus Facchin Bonilla
Universidade Federal do Tocantins
marcusbonilla@uft.edu.br

Resumo: Esse artigo faz uma discussão em torno de uma proposta de disciplinas específicas na área da música no contexto da formação de professores de Educação do Campo habilitados em artes e música. O texto parte de uma revisão bibliográfica nas áreas de Educação do Campo e de Educação musical que tratam desse assunto e, partindo dos princípios freirianos, propõem-se algumas alternativas para reflexão.

Palavras-chave: Música. Educação musical. Educação do campo. Currículo. Educação humanizadora.

Abstract: The article is a discussion of a proposal for a specific curriculum in music for Countryside Education course with specialization in arts and music. The text part of a literature review in the areas of Countryside Education and music education that address this matter and, starting from the Paulo Freire principles are proposed some referrals.

Keywords: Music. Music education. Countryside education. Curriculum. Humanizing education

O presente trabalho discute sobre o ensino de música na perspectiva da Educação do Campo, mais especificamente, faz uma proposta para a criação de um currículo adequado para a formação de professores em Educação do Campo habilitados a trabalhar também com a música. Esta análise surge de reflexões constantes desse autor desde que passou a integrar o corpo docente do curso de Educação do Campo com essa habilitação na Universidade Federal do Tocantins – UFT. As proposições aqui apresentadas são frutos de discussões sobre o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), do grupo de pesquisa em Educação do Campo GEPEC da UFT, atividades desenvolvidas em sala de aula, assim como nas discussões sobre políticas educacionais para uma Educação do Campo.

Trata-se de uma área envolvendo tanto as questões da Educação do Campo como da área da Educação Musical, que possui uma trajetória bem mais longa que a primeira. É importante, inicialmente, destacar que o conceito de Educação do Campo é recente e nasce como mais uma entre as demandas de lutas pela terra propostas por movimentos e organizações sociais do campo, em especial o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Além de terra, a educação também é uma das facetas de inúmeras privações que os povos do campo estão sujeitos. Segundo consta no projeto educacional desse movimento, a respeito do histórico de lutas dos camponeses, “se a terra representava a possibilidade de



trabalhar, produzir e viver dignamente, faltava-lhes um instrumento fundamental para a comunidade de luta [...] para os Sem Terra, a educação tornou-se prioridade do Movimento” (MST, 2014). Nesse sentido, a arte e a música também são campos importantes do conhecimento e que não podem ficar à margem desses processos educativos.

O campo é um espaço de contradições geradas pela lógica de acumulação de capital, principalmente pela consolidação do agronegócio, que representa uma aliança entre os grandes proprietários de terra, o capital estrangeiro e o capital financeiro. Nessa perspectiva, a Educação do Campo vem como uma política afirmativa para minimizar as privações que os povos do campo vêm sofrendo ao longo dos anos, incluindo os camponeses, ribeirinhos, quilombolas e indígenas. Por outro lado, levando-se em conta que toda a educação está fundada numa ideologia, se faz necessária uma educação que não apenas reproduza os interesses dessas classes dominantes, mas que possa contemplar também as necessidades e interesses dos próprios camponeses.

A ideia pedagógica em que se baseia essa discussão é a busca de uma educação contra-hegemônica, ou seja, que se oponha a atual educação hegemônica que atende apenas aos interesses das classes dominantes. Um espaço em que a cultura e os conhecimentos populares sejam valorizados e respeitados.

Segundo Munarim (2011), que discute essa questão a mais tempo no sul do País, os autores da área definem educação do campo como uma negação à educação rural que vem sendo implantada por sucessivos governos, um “projeto de desenvolvimento capitalista urbano-industrial” (p. 28) e que não só exclui os povos do campo no processo educacional, como afirma a hegemonia de uma classe social específica, além de gerar um desenvolvimento predatório em diversas áreas: econômica, social, cultural e ambiental para os povos rurais.

Por outro lado, as discussões sobre o ensino de música na escola vêm se ampliando, desde que entrou em vigor no ano de 2011 a lei 11.769/08 (BRASIL, 2008) que torna a música conteúdo obrigatório no currículo da educação básica. Apesar dessa lei, até o momento o ensino de música ainda é uma realidade distante para muitas escolas, sobretudo no interior do Brasil, conforme pude verificar em recente pesquisa que coordenei na cidade de Tocantinópolis, interior do Estado do Tocantins (BONILLA; *et al*, 2014). Nesse estudo, verificamos que apenas duas escolas desse município abordam o conteúdo música em seus planos pedagógicos, mesmo assim sem professores licenciados ou especializados na área e, sobretudo, de forma precarizada. Maura Penna, importante referência na área da educação musical, pontua bem essa questão ao afirmar que “Leis e termos normativos não são capazes de, direta ou automaticamente, promover mudanças no cotidiano escolar, como muitas vezes



idealizamos ou desejamos” (PENNA, 2012, p. 161). Nota-se que a educação musical possui seus próprios desafios, porém estabelece muitas relações e desafios comuns com a Educação do Campo.

Vale salientar que minha aproximação com esse universo acontece quando passo a atuar como professor na área da música com vaga criada pelo MEC para a implementação do curso de Licenciatura em Educação do Campo: habilitação em Artes Visuais e Música na Universidade Federal do Tocantins - UFT em final de 2013. Desde então, pude verificar que os modelos de currículos e metodologias largamente adotadas nos cursos de licenciatura em música no Brasil pouco dialogam com a proposta pedagógica dos cursos de Educação do Campo. Leva-se em conta ainda que tive toda minha formação acadêmica direcionada para a área da música e, subitamente, me vejo imerso no universo da educação do campo, dos movimentos sociais, na luta pela terra, das comunidades tradicionais, tomando mais consciência das privações e dificuldades que o homem do campo precisa lidar.

Justamente nesse contexto, que surgem inúmeros questionamentos nesse encontro de saberes, destacando dois que mais me intrigam: que conteúdos, metodologias, vivências e reflexões em música são importantes para formar educadores habilitados nessa área para atuarem nas escolas do campo? Como conciliar o ensino de música e suas especificidades dentro da perspectiva das políticas educacionais da Educação do Campo?

Importante lembrar que estamos falando de um curso único, até então, no Brasil, e que nasce da chamada pública estabelecida no Edital de Seleção nº 02/2012 – SESU/SETEC/SECADI/MEC, de 31 de agosto de 2012 (Brasil, 2012) para implementação de 42 cursos de Licenciaturas em Educação do Campo. Contudo, apenas este, em uma ação conjunta dos campi de Tocantinópolis e Arraias da Universidade Federal do Tocantins, propuseram o Curso de Licenciatura em Educação do Campo: (área códigos e linguagens) com habilitação em Artes e Música. Provavelmente o único curso desse tipo com essa habilitação na América Latina.

Devido ao fato de se tratar de uma área recente e um curso com características únicas, é mínima a bibliografia que trate da música no contexto da Educação do Campo, o que ocasiona que as pesquisas nessa área são insipientes. Anseios, dúvidas e inquietudes são constantes e fazem parte do cotidiano das atividades desse curso.

Os currículos dos cursos de licenciatura em Educação do Campo ainda estão em discussão. Uma ampla pesquisa iniciada em 2013 realizada pela pesquisadora Mônica Molina, envolvendo a Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade Federal do Pará (UFPA) e Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará



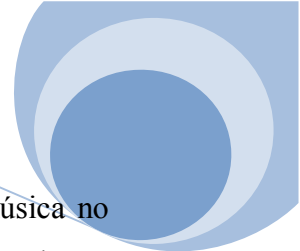
(Unifesspa) intitulada “Educação do Campo e Educação Superior: uma análise de práticas contra-hegemônicas na formação de profissionais da Educação e das Ciências Agrárias nas regiões Centro-Oeste, Nordeste e Norte” levanta discussões que são importantes para nós, estando os cursos da UFT participando dessa pesquisa como fornecedora de dados. Porém, no que se refere às questões voltadas especificamente para a habilitação em música, característica desse curso, não encontrei discussões de maior fôlego.

As disciplinas desse curso voltadas para a área da música foram baseadas nos cursos já existentes de licenciatura em música que, se olharmos sob a ótica das discussões que fundamentam a Educação do Campo, elas passam ao largo de questões importantes, tais como: inclusão, diversidade, valorização das experiências e conhecimentos dos povos tradicionais, hegemonia e contra-hegemonia. Segundo Pereira (2014), os cursos de licenciatura em música no Brasil baseiam-se no que ele chama de *habitus conservatorial*, ou seja, repetem padrões estruturais que reproduzem concepções da formação de “músicos-professores”, aos moldes das práticas eurocêntricas do séc. XIX, muito longe do que se quer para esse curso.

Existem trabalhos produzidos academicamente que relacionam a música com os movimentos sociais, tais como Moscal (2013) que reflete sobre a relação da música com a ideia da agroecologia no MST, um recorte sobre seu trabalho de doutoramento. Também Benzi (2013) faz uma etnografia de cancionistas que atuam no mesmo movimento.

Mais próximo do nosso interesse, é importante destacar o trabalho de Silva e Abreu (2014), publicação em que as autoras refletem sobre as dificuldades e desafios no ensino de música no Instituto Federal do Pará, no campus rural de Marabá, uma escola de educação do campo que adota a pedagogia da alternância ao nível do ensino médio. No caso dessa pesquisa, que se trata de um artigo prévio da dissertação de mestrado da professora Mara Pereira da Silva, que atualmente também atua como docente desse curso na UFT, essas autoras cercam-se de referenciais teóricos da educação musical e da educação do campo para focar especificamente os alunos indígenas desse curso. Ou seja: quem são? Que conhecimentos possuem? O que querem e qual o sentido dessas aulas para eles? Trata-se de um primeiro trabalho mais consistente que pontua o encontro dessas duas áreas.

Porém, um trabalho que me instigou para repensar um currículo que fosse mais adequado a nossa realidade foi Pereira (2012) e (2014), que questiona concepções até então intocadas na área de Educação Musical, como o da desconstrução da real necessidade de disciplinas como: percepção, análise, harmonia, contraponto, história da música, prática musical, entre outras, para a formação de um licenciado em música. Segundo esse autor, essas



e outras disciplinas estão uniformizadas em diferentes cursos de licenciatura em música no Brasil e foram naturalizadas, oriundas dos conservatórios musicais, não possuindo nenhuma orientação nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2004) para os cursos de graduação em música.

Como consequência a essa prática, existe uma valorização de determinados aspectos do universo musical sobre outros, como no caso da supremacia da execução sobre a recepção, da escrita sobre a oralidade e da cultura europeia sobre as demais, e esse pensamento tornou-se oficial.

apenas um produto musical tem sido selecionado como oficial e, conseqüentemente, o currículo é estruturado a partir de processos imanentes a este produto: a música erudita. Esta seleção é orientada pelo *habitus conservatorial* entendido como uma ideologia própria do campo artístico que foi incorporada nos agentes que passaram a atuar no campo educativo (PEREIRA, 2014, p. 96).

Apesar de os currículos dos cursos de Licenciatura em Música ainda estarem fortemente arraigados a concepções eurocêntricas, questões como a valorização das diferenças culturais, inclusão e diversidade são temas recorrentes nas pesquisas na área de Educação Musical, principalmente no que se refere à formação de professores.

Com essas questões em vista e na busca de alternativas aos currículos disciplinares, lineares e sequenciais que temos atualmente, Santos (2012) propõe pensá-los a partir do conceito de “rizoma” e “mapa-cartografia”, conceitos adotados por Deleuze. Rizoma é um agrupamento, uma ligação entre ideias que podem ser sugeridas por um mapa aberto de possibilidades, suscetível a mudanças, variações, aberturas e clausuras, enquadrar e desenquadrar.

Um rizoma não começa, nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo ser, mas o rizoma tem como tecido a conjunção ‘e...e...e’ ... Há nessa conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser [...] (DELEUZE, GUATTARI, 1995, p. 37 *apud* SANTOS, 2012, p. 278).

Um currículo baseado nesses conceitos poderia ser mais dinâmico e proporcionar mais facilmente a articulação compartilhada entre educadores e educandos, contemplando as especificidades de cada turma, o que me instiga a refletir de que forma isso pode ser viabilizado ou se, simplesmente, não estaríamos trocando um modelo europeu por outro?

Penna (2006) traz outras contribuições para pensar sobre as bases conceituais de duas posições contrárias que desencadearam a criação da Lei que estabelece a música como conteúdo obrigatório em sala de aula (11.769/08): a visão contextualista em contraposição a essencialista. A primeira que vinha sendo contemplada pela LDB até antes da implementação



dessa nova lei, tratava os conteúdos de música de modo superficial ou como um recurso para o aprendizado de disciplinas “mais importantes”. A nova lei foi motivada por uma visão essencialista da música, em que a música deve ser valorizada por ela mesma, trazendo uma visão técnico-especialista, uma oposição necessária para dar equilíbrio na área. Segundo a autora, baseado em um enunciado de Lênin, esse direcionamento:

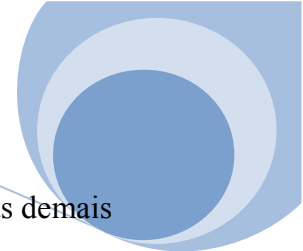
atende à ‘teoria da curvatura da vara’, segundo a qual, para endireitar uma vara que está torta, é necessário puxá-la para o outro lado, para que, quando for solta, ela possa finalmente encontrar o ponto central. Nesse sentido, refutar a postura contextualista foi um momento necessário para o resgate das especificidades de cada linguagem artística, em seus conhecimentos próprios (PENNA, 2006, p. 37).

Diante disso, a autora entende que deve haver um equilíbrio entre a função social da música e estudos mais aprofundados e críticos com os conteúdos e especificidades musicais, para que não corramos o risco de cairmos em armadilhas de uma abordagem superficial, tratando a música apenas a serviço de outros conteúdos ou na supervalorização como uma redenção à rigidez dos conteúdos escolares ou usar a sala de aula para uma reprodução de técnicas da música de conservatório a partir do discurso da arte pela arte, “assim como qualquer ensino das mesmas como capazes de contribuir para a formação global do indivíduo, corremos o risco de perder a visão crítica e de cair no etnocentrismo” (PENNA, 2006, p. 38).

Essa autora também aborda questões importantes também para a Educação do Campo sob a ótica da Educação Musical, chamando a atenção da importância de se tratar da pluralidade para evitar o etnocentrismo, não tomando como referência a nossa própria música. O entendimento de multiculturalismo pode ser usado como uma boa referência teórica para tratar da diversidade contemporânea, os desafios da pluralidade cultural e quebra de preconceitos.

Para Penna (2006; 2012) o multiculturalismo ajuda a evitar o etnocentrismo, porém é importante estar atento aos riscos de se cair na “guetização”, ou seja, direcionar estudos ou supervalorizar pequenos grupos culturais – guetos – isolando-os de contextos maiores e supervalorizando suas práticas e concepções. E também o folclorismo “O folclorismo está ligado à fixação e congelamento das práticas culturais, na medida em que trabalha com a ideia do ‘típico’, negando o caráter vivo da cultura e caindo em estereótipos” (PENNA, 2006, p. 40).

Penna (2006), em consonância com concepções também da Educação do Campo, trabalha com a ideia de diálogo para romper com a disciplinaridade na formação. Ao questionar a fragilidade da concepção de multidisciplinaridade, diante da diversidade, usando



o princípio da relativização, surge a necessidade do diálogo entre a área da música e as demais áreas do conhecimento, como alternativa para lidar com a música no contexto escolar.

Entendo que esse aspecto é o ponto chave dessa junção de áreas, visto que uma das discussões da Educação do Campo é de tratar os conteúdos por áreas de conhecimento e não mais por disciplina. “Uma das principais características dessa nova política pública de formação de educadores do campo centra-se na estratégia da habilitação de docentes por área de conhecimento” (ANTUNES-ROCHA e MARTINS, 2011, p. 186). Sob essa perspectiva, como lidar com as especificidades da música dentro de uma grande área de conhecimento?

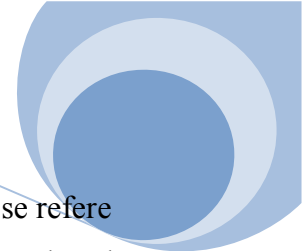
Por outro lado, alguns autores que pensam a formação de professores para a Educação do Campo, como Molina (2015), Antunes-Rocha e Martins (2011), Neto (2011), Caldart (2000), entre outros, defendem que uma educação para os povos do campo deve formar “intelectuais orgânicos” no sentido proposto por Gramsci (1982; 1995) que, entre outros aspectos, quebra a dicotomia entre teoria e prática e propõe a práxis.

Se se coloca o problema de identificar teoria e prática, coloca-se neste sentido: de construir sobre uma determinada prática uma teoria, a qual, coincidindo e identificando-se com os elementos decisivos da própria prática, acelere o processo histórico do ato, tornando a prática mais homogênea, isto é, mais elevando-a a máxima potência; ou então, dada uma certa posição teórica, no sentido de organizar o elemento prático indispensável para que esta teoria seja colocada em ação. (GRAMSCI, 1995, p. 51).

Ao analisar as propostas pedagógicas de Gramsci, Silva e Rosa (2007) mostram que essa dicotomia reproduz a mesma segregação e alienação no trabalho, que dificultam a unidade das práticas humanas. A teoria é indissociável da prática, mas é ela que traz a reflexão sobre a realidade. “É na unidade teoria e prática que pode haver uma práxis transformadora da realidade” (2007, p. 11).

Sobre esse aspecto, a área da Educação Musical já vem promovendo discussões que entram em consonância com essa concepção de práticas reflexivas. Ao fazer uma análise das atuais diretrizes curriculares nacionais, Mateiro (2014) critica o constante debate da existência de articulações entre teoria e prática presentes nos documentos oficiais, defendendo que “torna-se imprescindível refletir sobre essa concepção de formação docente em que o conhecimento sobre a prática prevalece sobre o conhecimento teórico” (2014, p. 29).

Diante dessa breve revisão, me parece que o uso dos princípios pedagógicos de Paulo Freire (2014) são adequados para uma abordagem musical na perspectiva da Educação do Campo, transitando tanto pela área da Educação Musical como da Educação do Campo. Seu conceito de pedagogia humanizadora já é tratado na área da Educação Musical por autores como Joly e Targas (2008), Joly e Severino (2016), Sanchez (2009), entre outros.



Freire é uma das principais referências para os movimentos sociais do campo no que se refere à educação. Sua proposta estabelece uma relação dialógica e de respeito à identidade cultural dos educandos para construção do conhecimento. O que me parece em total confluência com o que Penna (2012) propõe de “contribuição multiculturalista para a educação musical” (p. 87).

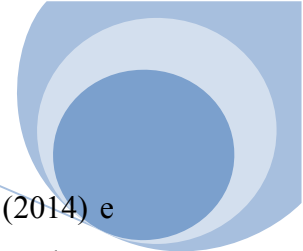
Os princípios freirianos baseiam-se na ideia de uma pedagogia “humanizadora”, ou problematizadora, em que o conhecimento não é um conteúdo dado e sim construído a partir de relações dialógicas e críticas, envolvendo tanto os educandos, os educadores, assim como a própria realidade posta. Parte-se da percepção do homem como um ser histórico-social e, portanto, inconcluso. Nesse sentido, a educação deve servir para a libertação humana, uma busca do “ser mais”, quebrando a relação enraizada que envolve oprimidos e opressores imbricados entre si, refletida nos conflitos de classe.

Opondo-se a isso, Freire trata da pedagogia tradicional como bancária ou desumanizadora, aquela mantida historicamente pelas classes dominantes, para que possa servir aos seus interesses, “cuja tarefa indeclinável é ‘encher’ os educandos dos conteúdos de sua narração” (FREIRE, 2014, p. 79). É importante salientar que esse autor entende que até mesmo os conteúdos programáticos devam ser trabalhados e mediatizados pela consciência da realidade, aspecto esse que se relaciona diretamente com essa proposta.

O caminho para a educação não acontece de forma unilateral. Segundo Freire, ninguém educa ninguém nem a si mesmos, “os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (p. 96), sendo esse o caminho possível para a libertação. “O educador problematizador re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também” (p. 97).

Uma das propostas didáticas de Freire é a criação de temas geradores para emersão da realidade pela reflexão entre educando e educadores, ou no caso da alfabetização, a palavra geradora, para que ambos possam, a partir de uma “consciência real”, atingirem o que o autor chama de “consciência possível”, a partir de sua “práxis”, ou seja, uma ação conjunta da objetividade da realidade com a subjetividade de homem histórico-social, superando as barreiras ideológicas, econômicas, físicas e, principalmente, culturais impostas por situações de opressão.

Baseado nessas discussões é possível pensar em um currículo contra hegemônico que seja humanizador e que possa também preparar os educandos para atuarem em sala de aula como facilitadores na área da música. Pensar em um currículo que não esteja engessado



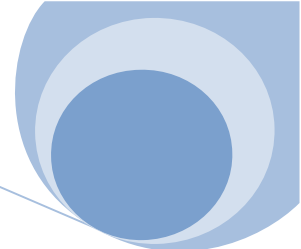
em disciplinas que vieram do “*habitus conservatorial*” como apontado por Pereira (2014) e sim que possa humanizar os educandos no sentido proposto por Freire (2014), interligando os conteúdos de música às vivências de cada um em seus respectivos contextos sociais. Mas, sobretudo, com respeito aos saberes e vivências de cada educando.

Alguns aspectos dessa pedagogia já são bem aplicados no contexto do curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Artes e Música da UFT no campus de Tocantinópolis, como no caso do Seminário Integrador e dos temas geradores das atividades em Tempo Comunidade. Porém, é possível avançar, principalmente no que se refere à habilitação em música.

Nesse sentido, surge a proposta da criação de um espaço na grade curricular do curso em questão, que trabalhe a área da música com características de laboratório prático e teórico, um momento em que se possa construir juntamente com o educando e a realidade da sua comunidade e do curso, os conteúdos e as atividades musicais. A partir das vivências pessoais, assim como dos desafios que os educandos terão que lidar como futuros docentes é que se extrairá o material básico de trabalho. Um espaço que possa funcionar também para o diálogo com as demais disciplinas de artes e do núcleo comum de educação do campo, contribuindo para a uma formação mais crítica.

Além desta, e também com caráter colaborativo, é importante que houvesse conjuntamente, e de modo articulado, outro momento com espaços para discussões mais epistemológicas com enfoque teórico/prático, envolvendo conteúdos sobre didáticas na área da música, etnomusicologia e, eventualmente, assuntos mais técnicos que surgem da necessidade do aprendizado elencado pela ação conjunta de educandos e educadores, e que possam trazer ferramentas para a construção de conhecimento, como história, sociologia ou teoria da música, sem fórmulas prontas e procurando manter relações de confiança e dialéticas.

Trata-se de uma proposta embrionária ainda não experienciada efetivamente nessa realidade, mas que faz parte das discussões para a reformulação do currículo do curso. Não esperamos que com isso tenhamos todos os nossos problemas de uma formação mais humanizada e adequada à realidade da Educação do Campo resolvida, mesmo porque estamos subordinados a uma estrutura universitária que não está preparada para o acolhimento integral de uma lógica contra hegemônica. Mas entendo que possa ser um passo nessa direção e abrir um canal de discussão entre a Universidade juntamente com os movimentos sociais, que protagonizaram esse debate e representantes das comunidades envolvidas, para que no diálogo possa-se construir uma educação melhor e mais eficiente para os povos do campo.



Referências

ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, A. A. (Orgs.) **Educação do Campo**: desafios para a formação de professores. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

BENZI, D. Z. MST e seus cancionistas: Etnografia musical no assentamento Eli Vive/PR. In: **Anais do VI ENABET Encontro da Associação Brasileira de Etnomusicologia**: música e sustentabilidade. João Pessoa: UFPB, 2013.

BONILLA, M. F.; BRANDÃO, C. F.; SANTOS, E. R. FERREIRA, W. M. Música no contexto da educação do campo: mapeamento das práticas musicais nas escolas do campo do município de Tocantinópolis. In: **Anais do II Seminário Integrado dos cursos de Ciências Sociais, Pedagogia, Educação do Campo e Pedagogia/PARFOR** - UFT, Tocantinópolis, 2014.

BRASIL. **Lei n. 11.769**, de 18 de agosto de 2008. Brasília: Diário Oficial da União, ano CXLV, n 159, de 19/08/2008, Seção 1, página 1.

_____. Ministério da Educação. **Edital de Seleção nº 02/2012** - SESU/SETEC/SECADI/MEC de 31 de agosto de 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13300&Itemid= Acesso em: 03 jul 2016.

_____. Resolução nº 2, de 8 de março de 2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música**. Brasília: CNE/CES, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES02-04.pdf>. Acesso em 03 jul 2016.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 58. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2014.

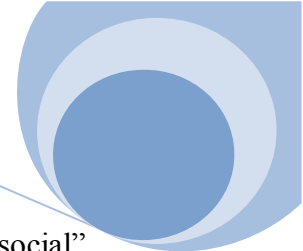
GRAMSCI, A. **A concepção dialética da História**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

_____. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro. Ed. Civilização Brasileira, 1982.

JOLY, I. Z. L.; TARGAS, K. M. Canções, diálogos e educação: uma experiência em busca de uma prática escolar humanizadora. In: **Revista da ABEM**. v. 17. nº 21, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <http://www.abemeducao musical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/artic le/view/242/174>. Acesso em 02 jul 2016.

JOLY, I. Z. L.; SEVERINO, N. B. **Processos educativos e práticas sociais em música**: um olhar para educação humanizadora. Curitiba: Editora CRV, 2016.

MATEIRO, T. A prática de ensino na formação dos professores de música: aspectos da legislação brasileira. In: MATEIRO, T.; SOUSA, J. (Orgs.) **Práticas de ensinar música**: Legislação, Planejamento, Observação, Registro, Orientação, Espaços, Formação. 3. ed. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2014.



MOSCAL, J. Sons da luta sem terra: a agroecologia como “projeto de transformação social” musicado. In: **Anais do VI ENABET Encontro da Associação Brasileira de Etnomusicologia: música e sustentabilidade**. João Pessoa: UFPB, 2013.

MOLINA, M. **Análises de Práticas contra-hegemônicas na formação de Educadores: reflexões a partir do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Texto de apoio - pesquisa do observatório da Educação do Campo/CAPES, 2015.

MUNARIM, A. Educação do campo e políticas públicas: controvérsias teóricas e políticas. In: MUNARIM, A.; BELTRAME, S.; FRANJONI, C.; PEIXER, Z. I. (Orgs.). **Educação do Campo: Políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas**. Florianópolis: Insular, 2011.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Site Oficial, 2014, em: <http://www.mst.org.br/educacao/>. Acesso em 22 ago 2016.

NETO, A. J. M. Formação de professores para a Educação do Campo: projetos sociais em disputa. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, A. A. (orgs.) **Educação do Campo: Desafios para a formação de professores**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

PENNA, M. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed. revisada e ampliada. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2012.

PENNA, M. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. In: **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 13, p. 35-43, mar. 2006.

PEREIRA, M. V. M. Licenciatura em música e *habitus conservatorial*: analisando o currículo. In: **Revista da ABEM**. Londrina, v. 22, n.32, p. 90-103, jan./jun. 2014.

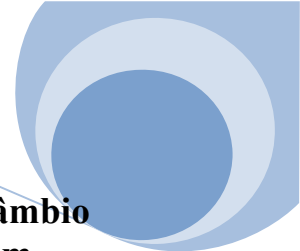
_____. **Ensino Superior e as Licenciaturas em Música: um retrato do *habitus conservatorial* nos documentos curriculares**. 2012. Tese (Doutorado em Educação). Campo Grande. UFMS, 2012.

SANCHEZ, M. F. **Dança e música: por uma educação humanizadora em prática musical coletiva**. Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFSCar, 2009.

SANTOS, R. M. S. (Org.) **Música, Cultura e Educação: múltiplos espaços de educação musical**. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2012.

SILVA, M. P.; ABREU, D. V. Experiências musicais de jovens indígenas do curso técnico em Agroecologia integrado ao Ensino Médio. In: **Anais do XXIV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música**: São Paulo, 2014.

SILVA, K. A. C. P. C.; ROSA, S. V. L. Políticas na formação de professores e a relação teoria e prática: um debate com Gramsci. In: **Anais do IV Simpósio Trabalho e Educação**. Ago, 2007.



O circuito cultural “O de casa!” na formação de professores: intercâmbio de saberes, memórias e culturas entre os cursos de licenciatura em Educação do Campo e Teatro

The Cultural Circuit "O de Casa!" Teacher Training: Exchange of Knowledge, Memories and Cultures Among Undergraduate Courses in Rural Education and Theatre

*Bárbara Tavares dos Santos
Universidade Federal do Tocantins
barbara.tavaresreis@uft.edu.br*

Resumo: Este artigo trata de parte das ações do Circuito Cultural “O de casa!” realizado na cidade de Arraias no Estado do Tocantins em 2014. O projeto é fruto de uma parceria entre os cursos de licenciatura em Teatro e em Educação do Campo. O público do projeto foi a comunidade acadêmica e as unidades escolares municipais e estaduais. As práticas artístico-pedagógicas desenvolvidas envolveram jogos, oficinas teatrais, culinária, danças, capoeira, visita ao museu histórico da cidade, visita a uma comunidade quilombola e apresentação de uma cena de Teatro Fórum. O intuito do projeto foi promover um intercâmbio de saberes, memórias, histórias de vida e culturas populares entre docentes, discentes e comunidade. O presente texto toma como foco as reminiscências da experiência vivida, e a partir da memória levanta questões acerca das relações entre experiência e sentido na formação de professores.

Palavras-chave: Intercâmbio de saberes. Memória. Experiência. Sentido. Formação de professores.

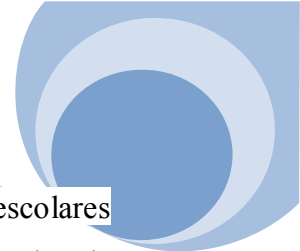
Abstract: This article is part of the actions of the Cultural Circuit "O de casa!" in the city of Arraias in the State of Tocantins in 2014. The project is the result of a partnership between the degree courses in theater and Rural Education. The project participant audience was the academic community and the state and local school units. The artistic and pedagogical practices developed involving games, theater workshops, cooking, dancing, capoeira, visit to the historical museum of the city, visit to a quilombo and presenting a scene of Theatre Forum. The project's aim was to promote an exchange of knowledge, memories, stories and academic and popular cultures among teachers, students and community. This paper takes as its focus the reminiscences of lived experience, and from memory raises questions about the relationship between experience and meaning in teacher training.

Keywords : knowledge exchange . Memory. Experience. Sense. Teacher training.

Introdução

Este artigo narra parte das ações que ocorreram no Projeto Circuito Cultural “O de casa!”, apoiado pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (Proex) da Universidade Federal do Tocantins UFT e realizado na cidade de Arraias em setembro de 2014. As práticas artístico-pedagógicas vivenciadas foram realizadas em parceria por docentes e discentes da UFT dos cursos de licenciatura Educação do Campo (Arraias) e licenciatura em Teatro (Palmas).

O projeto emergiu do desejo dos docentes dos referidos cursos por intercambiar saberes e culturas populares, memória e histórias de vida de pessoas que vivem nas diferentes cidades e realidades dos *campis* que abrigam os cursos de licenciatura em artes da UFT. O



Circuito Cultural teve como público alvo a comunidade acadêmica e as unidades escolares municipais e estaduais. A programação do evento contou com oficina de teatro, rodas de capoeira, culinária, danças, visitas ao Museu histórico da cidade, ao Ponto de Cultura Associação Cultural Chapada dos Negros (ACCN) e a comunidade Quilombola Lagoa da Pedra.

Durante as visitas realizadas, presenciamos momentos de contação de histórias de vida e trocas de conhecimentos populares dos antigos moradores que vivem na cidade. Na visita ao Museu Histórico e Cultural, podemos conhecer um pouco sobre a mineração, a arte local e os grupos de resistência negra na região. Participamos ainda de um batizado de capoeira na cidade de Campos Belos e também promovemos uma noite cultural na Praça da Matriz no centro histórico de Arraias, local onde ocorreu a apresentação da Cena de Teatro Fórum, Maculelê e Samba de Roda.

Entre as experiências vivenciadas, destaco a oficina de Teatro do Oprimido aberta aos estudantes da comunidade acadêmica. A oficina foi realizada na sede do campus da UFT de Arrais/Polo UAB¹. Participaram docentes e discentes do Curso de Licenciatura em Teatro, do curso de Educação do Campo e dos cursos de Licenciatura em Matemática, Biologia e Pedagogia. A atividade teatral foi ministrada pela professora que ora narra, tendo como mediadoras as professoras Daniela Gomes e Sílvia Tavares, respectivamente dos cursos de Teatro e Educação do Campo, ambas idealizadoras do projeto. As atividades duraram três dias, tendo 18 participantes na oficina entre 20 a 45 anos do sexo masculino e feminino.

Esta narrativa insere-se no contexto dos estudos de autores como Jorge Larrosa, Marie-Christine Josso, Elizeu Souza (entre outros) que se propõem a pensar a educação a partir da superação dos pares ciência-técnica e teoria-prática. Larrosa nos propõem pensar a experiência como campo, um estado de passagem e de paixão fora do tempo veloz da informação e da opinião. Elizeu reflete o quanto a autobiografia tem possibilitado ampliar o debate acerca das questões teórico-metodológicas na pesquisa em educação. Josso argumenta a favor das narrativas de histórias de vida centradas na formação ao longo da carreira docente, como forma de revelar “sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver junto” (2007, p. 413).

Numa perspectiva semelhante aos referidos autores, o texto traz a voz da professora-pesquisadora, suas memórias passadas e recentes, atravessadas aos encontros

¹ Universidade Aberta do Brasil e um sistema universitário de ensino a distância.



realizados no Projeto “O de casa!”. O intuito aqui é o de suscitar novos olhares, experiências e sentidos na formação de professores, em especial professores de artes.

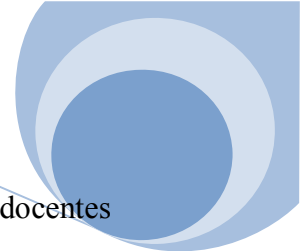
Fragmento de memória: uma escolha estético-afetiva

Dando seguimento a experiência vivenciada, passo a fazê-lo em forma de fragmento de memória, pois tal como Walter Benjamin nos fala: “A memória é a mais épica de todas as faculdades” (1994, p. 210). Ela é o fragmento do todo que nos permite apropriarmos do curso das coisas vividas, por um lado, e resignarmos, por outro lado, com o esquecimento das coisas. Porém, não se trata aqui apenas de uma crônica de impressões vividas e/ou esquecidas, mas da exposição de traços de reminiscências que atravessam instâncias individuais e coletivas. Isto é, fragmentos de memórias, por meio das quais é possível visar em um fluxo espiral, aspectos históricos, estéticos, políticos e afetivos que articulam passado, presente e futuro.

Seguindo na esteira do pensamento próximo ao de Benjamin, mas refletindo acerca da formação docente, Elizeu Clementino de Souza também nos diz que a escolha da memória como fonte de conhecimento crível e como potencialidade formativa se deve ao fato de que “(...) a memória, seja a memória institucional ou a do sujeito, faz emergir a necessidade de se construir um olhar retrospectivo e prospectivo no tempo e sobre o tempo reconstruído como possibilidade de investigação e de formação de professores” (2007, p. 63-64). Pelas palavras de Souza, percebemos que a memória pode ser um elemento importante na formação. Isso porque nós nos lembramos sozinhos, mas nossas memórias quando narradas e repassadas se tornam prospectivamente matéria de análise e conhecimento pessoal e coletivo. Sendo assim, a memória é um arcabouço fecundo de investigação para pensarmos não só a formação de professores, mas a formação humana como um todo.

Tomando então a reminiscência como um conceito operante, proponho trazer a memória como um fio condutor que conduz a vida e que nos permite experienciar, imaginar e sentir, talvez até mais que descrever e analisar. A memória que contém a ancestralidade que transpassa fronteiras e que possibilita juntar (nessa narrativa) reflexões de Augusto Boal, de Walter Benjamin, de Elizeu Souza e de Josso com a experiência com a capoeira, a súaia², as comidas e bebidas típicas, as histórias sobre as opressões do coronelismo, sobre o ciclo da mineração no Brasil e sobre as resistências negras na cidade de Arraias. Enfim, a memória

²Súcia é uma dança folclórica de origem cultural negra do antigo norte do Goiás, hoje estado do Tocantins. É uma espécie de bailado marcado pela sonoridade percussiva das caixas, tambores e cuícas, em que homens e mulheres festejam, cantam e dançam em círculo. Bastante presente nas cidades de Paranã, Santa Rosa do Tocantins, Monte do Carmo, Natividade, Conceição do Tocantins, Peixe, Tocantinópolis.



que une a geografia física e política da cidade com as histórias de vida de nós todos, docentes e discentes oriundos de diversas partes do país e, atualmente, estudantes, professores e artistas-pesquisadores residentes no Tocantins. Parece-me então, que de fato, “ela a (memória) tece a rede que em última instância todas as histórias constituem entre si” (BENJAMIM, 1994, p. 211).

Permito-me a partir de agora seguir o fluxo das reminiscências conforme elas vão sendo rememoradas sem uma preocupação com encadeamento muito linear dos fatos, mas procurando narrar os múltiplos (e simultâneos) espaços e tempos que me atravessaram, e que me permitem aqui e agora, estabelecer sentidos e suscitar aprendizados. Ultimamente tenho tido um pensamento recorrente de que, em se tratando de educação, talvez de fato ninguém forme ninguém, talvez nossos maiores aprendizados estejam nas nossas histórias, memórias e experiências vividas, propriamente nos conteúdos e nas técnicas aprendidas e repassadas.

Fragmento I – um encontro com a(s) realidade(s)

Não posso dizer ao certo se chegamos a Arraias, ou se foi à pequena cidade que chegou até nós. Era por volta da hora do almoço, o sol brilhava intensamente sobre as pequenas ruas de paralelepípedo. Assim, fomos recepcionados pela professora Sílvia Tavares³. Em seguida, ela nos conduziu à sede do campus da UFT no centro da cidade, local onde ocorreu a oficina. Tenho a lembrança de termos entrado rapidamente no edifício que abrigou as atividades artístico-pedagógicas. Depois de algum tempo, passada a correria pelo início da oficina, atentei-me para o fato de que o local era uma espécie de casarão que, embora já bastante modificado, mantinha parcos traços e resquícios longínquos de uma arquitetura portuguesa estilo colonial. Arquitetura esta, também pouco presente em outras casas que avistamos depois.

Após alguns instantes ficamos sabendo durante a apresentação da história da cidade, feita pela professora Sílvia Tavares, que Arraias foi fundada em meados do século XVIII durante o período do Ciclo do Ouro e que, portanto, guarda de fato em suas tradições, traços desse tempo passado. Lembro-me também da professora Silvia contar aos estudantes que estavam participando da oficina um pouco da sua história de vida, de suas lutas, seus trabalhos e conquistas profissionais trilhadas na cidade. Embora no momento do relato da história da cidade imbricada à própria história de vida da professora Silvia, eu não tivesse de

³ Professora da UFT, capoeirista e moradora nascida e criada na cidade de Arraias.



imediatamente antevido as considerações que ora exponho, sinto nesse momento o quanto a nossa ida a Arraias já proporcionou por si só encontro(s) com realidade(s).

Isto é, encontro(s) com a fé, com festejos populares e com as tradições artísticas que compõem o rico patrimônio imaterial da cidade e da região do Tocantins. Encontro(s) com diferentes e disparens histórias de vida e memórias advindas das negritudes e das tradições lusitanas que outrora ajudaram a erguer a cidade, e que constituem hoje as etnias miscigenadas que compõem as atuais realidades arraianas. E, por fim, encontros *in loco* com a história de um processo colonial forjado na exploração das riquezas da terra e no *status quo* aristocrático que sustentou mecanismos de agenciamento e manutenção de opressões.

Sentidos

A partir dessa experiência, percebo o quanto a oportunidade de aprender e ensinar teatro, por meio de um projeto que proporciona encontro(s) de histórias de vida e de saberes populares, pode ser produtivo na formação de professores. Produtivo, não apenas do ponto de vista do levantamento de materiais cênicos, como também no sentido de estimular a redimensão de procedimentos e métodos de ensino, e de possibilitar novas relações entre arte e vida.

Ao reconstruir o seu percurso de vida, o sujeito realiza uma reflexão quando rememora o seu passado e, a partir disso, toma consciência de si no presente. O caráter formativo do método autobiográfico reside na tomada de consciência das próprias experiências, sejam elas negativas ou positivas, as quais por sua vez possibilitam rever a identidade e certos pontos de atuação docente. Elizeu Souza nos diz sobre o tema que:

Ao longo do seu percurso pessoal, consciente de suas idiossincrasias, o indivíduo constrói sua identidade pessoal mobilizando referentes que estão no coletivo. Mas ao manipular esses referentes de forma pessoal e única, constrói subjetividades, também únicas. Nesse sentido, a abordagem biográfico-narrativa pode auxiliar na compreensão do singular/universal das histórias, memórias institucionais e formadoras dos sujeitos em seus contextos, pois revelam práticas individuais que estão inscritas na densidade da própria história (2007, p. 65).

Podemos perceber então, que em termos metodológicos os aprendizados extraídos por meio da autobiografia e da história de vida (tais como os aprendizados contidos na narrativa da professora Silvia Tavares), guardam em si singularidades e perspectivas que possibilitam evidenciar heranças e memórias, questionar a identidade, a continuidade e a ruptura de projetos de vida, bem como balizar os múltiplos recursos ligados a formação institucional e aquisição de conhecimentos.



Trazendo a questão mais especificamente para o campo do teatro, que é a minha área de formação, percebo hoje o quanto a minha biografia profissional vem revelando sentidos e traços de minha identidade e de minhas escolhas éticas, estéticas e afetivas. Por outro lado, penso também o quanto minha identidade nunca está totalmente formada e o quanto ela vem metamorfoseando-se nesses últimos anos. Sou graduada em interpretação teatral, licenciada em Educação Artística e mestre em Artes Cênicas, mas curiosamente comecei minha vida profissional como professora de Química. Posteriormente, larguei o curso para fazer Artes Cênicas; troquei os átomos, os elétrons, as fórmulas matemáticas e os laboratórios científicos pelas experiências dos laboratórios cênicos. Apesar das diferenças e das particularidades de cada uma das áreas, o que sempre me interessou na prática docente foi a possibilidade de trocas e de descobertas sobre a natureza humana.

Partindo dessa perspectiva de vida e de trabalho, há aproximadamente quinze anos venho atuando no campo do ensino de teatro. Já me debrucei em pesquisas que abarcaram as fronteiras entre linguagens artísticas e os discursos do corpo e da imagem. Atualmente tem me instigado os debates que buscam problematizar as novas teatralidades, o lugar de fala e de atuação do professor/a – encenador/a e as falsas dicotomias entre teoria e prática e arte e vida. Talvez por isso eu tenha buscado na minha formação como artista e professora encontro(s) com uma pluralidade de sentidos e estilos de representação. E, assim, nessa busca por diferentes propostas cênicas é que conheci e passei a praticar as metodologias do Teatro do Oprimido.

Fragmento II – A oficina de teatro do oprimido: corpos em afetos

Dei início à oficina às 14 horas. Com a ajuda dos estudantes, retiramos as carteiras que estavam na sala para que pudéssemos realizar os jogos/exercícios. Anunciei que se tratava de uma oficina de Teatro do Oprimido, e perguntei quem conhecia a metodologia. Alguns disseram que já tinham ouvido falar e outros disseram que não. Fiz, então, uma breve explanação sobre quem foi Augusto Boal (criador da metodologia) e sobre a contribuição dele para a história do teatro brasileiro e mundial.

Expliquei ainda que, o “Teatro do Oprimido, em todas as suas vertentes busca sempre a transformação da sociedade no sentido fomentar a liberdade dos oprimidos. Ele é ação em si mesmo, e é também preparação para ações futuras” (2005, p. 19). Após esse momento de contextualização, dei início aos jogos/exercícios. Talvez, um leitor não



familiarizado com o tema possa estar se perguntando: O que são os jogos/exercícios no Teatro do Oprimido? Para responder a pergunta, convido então o próprio Boal a falar:

Neste livro, utilizo a palavra “exercício para designar todo o movimento físico, muscular, respiratório, motor, vocal que ajude aquele que o faz a melhor conhecer e reconhecer seu corpo, seus músculos, seus nervos, suas estruturas moleculares, e suas relações com os outros corpos, sua gravidade, objetos, espaços, dimensões, volumes, distâncias, pesos, velocidade e as relações entre essas diferentes forças. [...] Na verdade, os jogos e exercícios que aqui descrevo são antes de tudo *joguexercícios*, havendo muito de exercício no jogo e vice-versa. (2000, p. 87-88).

Percebemos pela fala de Boal que os jogos/exercícios são procedimentos físicos, expressivos e didáticos, que possibilitam aos jogadores estabelecer encontros(s) e descobertas corporais individuais e coletivas. Partilhando desse espírito de descobertas iniciamos os trabalhos.

Entre os momentos vivenciados na oficina, recordo-me dos corpos em afetos. Lembro-me da variante que fizemos do exercício *Floreta dos sons* (BOAL, 2000, p. 155), relacionado à percepção auditiva. Estávamos todos em círculo de mãos dadas com os olhos fechados. Os participantes, que já haviam sido anteriormente divididos entre as funções de cego e guia, respiravam juntos em sintonia. No instante em que o *start* do jogo foi dado, em meio aos sons produzidos pelos guias, os cegos começaram a movimentar-se lentamente desfazendo aos pouquinhos o círculo. Durante o deslocar dos corpos, os participantes cegos caminhando em direção ao som emitido por seus parceiros guias, esbarravam por vezes uns nos outros, formando um balé de afetos advindo do contato sutil entre mãos, braços e corpos, que em movimento esculpam formas vivas.

Lembro ainda, ao final desse exercício, de ter ouvido um estudante de Arraias comentar que há muito tempo ele não sentia seu corpo tão presente em si mesmo, e no aqui e agora quanto naquele instante do exercício *Floresta dos sons*. Durante a fala do estudante, eu experimentei uma sensação de viajar pela minha própria história de vida. Lembrei-me de como conheci a obra de Boal e de como ela modificou a minha vida. Posso dizer que o nosso encontro (digo o meu com o Boal) foi uma dessas ironias da vida.

Eu ainda era estudante de teatro, fazia Bacharelado em Interpretação Teatral, e mesmo sem conhecer direito, eu tinha um preconceito com o Teatro do Oprimido. Numa das aulas de História do Teatro Brasileiro, nossa professora convidou um pesquisador de teatro político para falar sobre o Teatro do Oprimido. O convidado não proferiu apenas uma fala, mas deu-nos uma verdadeira aula sobre o trabalho de Augusto Boal, e sobre a contribuição da obra do autor para o campo político-social e estético-teatral brasileiro. Quase no fim da fala



do convidado, questionei: “Acho um absurdo isso de teatro para atores e não atores, por acaso você conhece medicina para médicos e não médicos?!?”.

O convidado ficou, por alguns segundos, perplexo ao perceber que a frase havia suscitado opiniões de concordância na sala. Em seguida, ele explicou-nos que as formas de conhecimento humano deveriam (no entender dele) serem livres e não pertencer apenas aos especialistas. Falou-nos ainda que muitas senhoras camponesas espalhadas pelo país detinham consigo um conhecimento sobre curas, raízes e ervas, por vezes muito maior que os conhecimentos de bioquímicos e médicos acadêmicos. Entretanto, naquele momento, eu não conseguia reconhecer as formas populares de conhecimento, e nem tão pouco conseguia aceitar que o teatro é uma linguagem de expressão humana que não pertence apenas aos que fazem desta arte sua profissão.

Em suma, levei algum tempo de minha vida para perceber que no mundo coexistem muitas verdades e muitas realidades, e que “(...) todos os seres humanos podem ser atores, porque agem, e espectadores, porque observam. Somos todos *espect-atores*. E o Teatro do Oprimido é uma forma de teatro, entre tantos outros teatros” (BOAL, 2000, p. 09).

Desde então, muitas coisas aconteceram em minha vida. Para além da atriz, passei a atuar como professora e diretora teatral e tive a felicidade de participar do curso de formação de multiplicadores de Teatro do Oprimido, fruto do Projeto do Ministério da Cultura *TO de Ponto a Ponto*. Lá conheci o próprio Boal e a equipe de profissionais que trabalhou com ele por mais de 25 anos. Passei a praticar as metodologias do Teatro do Oprimido, em especial o Teatro Fórum e o Teatro Invisível. Aprendi pela experiência vivenciada no corpo e em afeto com diferentes alteridades, que podemos pluralizar a existência, que existem muitos teatros que eles podem ser éticos, estéticos, divertidos e pedagógicos.

Fragmento III - A Cena Fórum: uma pluralidade de vozes no jogo cênico

Seguindo o fluxo de minhas reminiscências, lembro-me da experiência de montagem da Cena Fórum. O Teatro Fórum, uma das vertentes do Teatro do Oprimido, é um pequeno espetáculo baseado em fatos reais, no qual personagens oprimidos e opressores entram em conflito de forma objetiva na defesa de seus interesses. No confronto, o oprimido



fracassa e o público é convidado pelo Curinga⁴ a entrar em cena, substituir o protagonista e apontar alternativas para o conflito encenado.

A cena que montamos na oficina surgiu de uma votação feita pelos participantes do grupo. A história escolhida e lembrada foi a da Dona Maria⁵, uma senhora de 50 anos que estava em uma casa lotérica no fim de uma fila para pagar uma conta. Mas, em decorrência de estar na menopausa, Dona Maria sentiu-se muito mal, pois sua pressão repentinamente abaixou e ela por pouco não desmaiou no estabelecimento. Em virtude disso, Dona Maria pediu às pessoas que estavam na fila à sua frente que a deixassem passar adiante para pagar a conta e retornar logo a sua residência. Todos já estavam concordando, quando a funcionária da casa lotérica impediu Dona Maria de passar adiante argumentando que ela não tinha ainda 60 anos, e que naquele estabelecimento ninguém furava fila

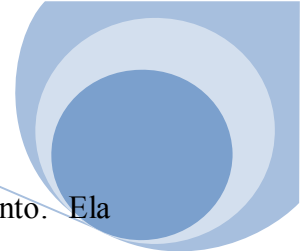
Construímos a cena, com os estudantes das Licenciaturas em Educação do Campo, Matemática e Biologia nos papéis protagonista (oprimido), antagonista (opressor) e demais coadjuvantes. Os estudantes do curso de Teatro ficaram responsáveis pelos figurinos, cenários e sonoplastia, feita ao vivo. Do ponto de vista da encenação trabalhamos com uma construção de cena baseada em um processo colaborativo. Essa metodologia é pautada por uma forma de construção cênica dialógica que horizontaliza as relações entre os criadores do espetáculo. Em virtude disso, os improvisos de cena suscitaram entre o grupo debates acalorados, mas também promoveram aprendizados profundos tanto no campo ético-afetivo quanto no campo da interpretação teatral, da construção dramatúrgica e da visualidade cênica.

Do ponto de vista da recepção, podemos dizer que a cena foi polêmica. Ocorreram algumas intervenções feitas diretamente pelo público com apontamentos de solução objetivas para a questão mostrada. Como é exemplo, um rapaz que entrou em cena solicitando que Dona Maria permaneça sentada enquanto ele resolveria a questão. E assim ele permaneceu esperando na fila até o seu atendimento. Quando chegou a sua vez, o rapaz argumentou com a funcionária da casa lotérica que o tempo de atendimento agora pertencia a ele, e que, portanto, ele teria o direito de pagar quantas contas tivesse em mãos e, conseqüentemente, pagar também a conta da Dona Maria.

Outra intervenção foi feita por uma moça que, ao entrar em cena, solicitou imediatamente que a funcionária da casa lotérica chamasse o gerente ou o proprietário do estabelecimento, pois ela queria fazer uma reclamação sobre a falta de delicadeza da

⁴ Especialista nas técnicas de Teatro do Oprimido, o curinga desempenha um papel fundamental durante as práticas teatrais, lidando com o público e com os aspectos político-culturais e estético-artisticos do evento.

⁵ Trata-se do relato de um fato real que ocorreu com a mãe de uma das estudantes que estava participando da oficina.



funcionária para com os cidadãos que pagavam as contas neste estabelecimento. Ela argumentou também que, ainda que Dona Maria não tivesse 60 anos e não pudesse entrar em uma fila preferencial, tratava-se de uma questão de saúde que requeria o mínimo de solidariedade por parte da funcionária. Não conseguindo contra-argumentar à fala da moça, a funcionária da casa lotérica acabou por permitir que Dona Maria passasse à frente na fila e pagasse a conta.

Mas, houve também uma intervenção cênica desfavorável a Dona Maria que gerou polêmica e que obteve eco por parte de algumas pessoas da plateia. Um homem de meia idade gritou do meio do público que a situação cênica não fazia o menor sentido, e que um conflito dessa natureza não deveria ter sido nem exposto, porque se Dona Maria tem problemas sérios de saúde ela não deveria nem se quer sair de casa, quanto mais pagar contas. A contestação gerou muita polêmica e também suscitou no público falas acaloradas a favor e contra a Dona Maria.

Ao término do debate, que se prorrogou por algum tempo, percebi que nós docentes e discentes ali envolvidos na Cena Fórum não tínhamos apenas contribuído para levantar soluções cênicas para conflito de opressão. Na verdade, tínhamos contribuído muito mais no sentido de levantar questões em torno de a quanto caminhava as relações sociais na cidade.

Sentidos

Em meu ponto de vista, o que é mais curioso no Teatro do Oprimido e na prática com Cena Fórum é que não se trata apenas de uma representação cênica, mas de uma forma de teatralidade que invade a vida numa irrupção do real, e que gera no público empatia e sensibilização para com as alteridades e as opressões mostradas. Mas, o Teatro Fórum não prega uma verdade, ao contrário, deixa vir à tona as muitas vozes e realidades que estão em jogo no conflito de opressão. Há na cena um redimensionamento da visão puramente dualista dominante e dominado. Isso pode ser visto no próprio fórum onde aparecem vozes que se colocam a favor e contra a ação conflituosa.

Podemos perceber, em meio ao debate, as múltiplas variáveis que estão imbricadas nas relações humanas. Sabemos que todas as relações humanas são também relações de poder. Michel Foucault (2005) afirma que as formas de dominação não se referem apenas a um domínio global de um grupo sobre outro, mas também as múltiplas e microformas de poder e dominação que podem funcionar no interior do corpo social.



O poder deve ser analisado como algo que circula e que funciona em cadeia. Não está localizado aqui ou ali, não está nas mãos de alguns. O poder funciona e se exerce em rede. Os indivíduos, em suas malhas, exercem o poder e sofrem sua ação. Cada um de nós é, no fundo, titular de certo poder e, por isso, veicula o poder. Nesse caso, o abuso de poder da funcionária da casa lotérica em relação à Dona Maria é um reflexo dessas microfísicas de circulação do poder que podem mostrar violências físicas e simbólicas submersas nas relações sociais.

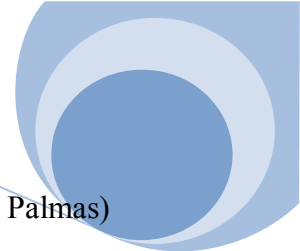
Outro interessante aspecto é que a Cena Fórum também possibilita perceber, por meio das diferentes vozes que emergem do conflito, os posicionamentos éticos e políticos que estão inscritas no corpo social e que até momento do conflito estavam camuflados. Então, penso que uma experiência como essa pode ser para os estudantes de Teatro e de Educação do Campo muito rica. Primeiro do ponto de vista estético, pois articula de forma integradora corpo, imagem, som e palavra. E depois, porque possibilita questionar posições, regras e regimes de verdade estabelecidos.

Nesse sentido, talvez seja possível afirmar que a experiência com o Teatro do Oprimido suscita uma pedagogia próxima ao que Boaventura Santos sugere em sua proposta “Por uma Pedagogia do Conflito”.

O conflito serve, antes de tudo, para vulnerabilizar e desestabilizar os modelos epistemológicos dominantes e para olhar o passado através do sofrimento humano que, por via dele e da iniciativa humana a ele referida, foi indescusavelmente causado. Esse olhar produzirá imagens desestabilizadoras suscetíveis de desenvolver nos estudantes e nos professores a capacidade de espanto e de indignação e a vontade de rebeldia e inconformismo (1996, p. 33).

Pensando no que Boaventura nos diz, sinto nas minhas práticas docentes que a metodologia do Teatro do Oprimido tem sido um caminho para unir vida e arte e para trabalhar as opressões que nos incomodam nas relações humanas e na sociedade. Isso porque a estética do oprimido produz imagens cênicas desestabilizadoras que suscitam rebeldias e inconformismos nos atores envolvidos no processo. Mas por outro lado, também quero dizer que mesmo já tendo vivido diversas experiências com Teatro do Oprimido, a cada encontro com a metodologia eu busco extrair um novo sentido para aquela ação. Quero dizer com isso que as nossas práticas docentes não estão prontas e finalizadas, e que podemos nos surpreender com as técnicas e com os procedimentos que já praticamos há muitos anos.

Fragmento IV – Dança, festa, brincadeira e teatro na visita a comunidade Lagoa da Pedra



No dia seguinte ao término da oficina nós (docentes e discentes de Palmas) fizemos um passeio pela cidade. Na verdade, foi um mergulho na cultura arraiana. Entramos em um espaço de *entremundo*⁶. Visitamos a casa de um brincante da comunidade, não me lembro agora o nome do senhor, mas lembro-me bem que ele é um fabricante de tambores e caixas, instrumentos usados no cortejo das Festas de São Gonçalo e da Súcia, e que tocou, cantou e dançou para que conhecêssemos algumas das músicas típicas dos dois folguedos.

Depois, acompanhamos o trabalho do Mestre Fumaça⁷, que há 30 anos ensina capoeira na cidade, e luta para que as histórias e conquistas da negritude não sejam esquecidas pelos moradores mais jovens. Fizemos também uma visita a comunidade Quilombola Lago da Pedra. Lá, além de assistirmos a uma apresentação de Súcia, realizada pelas crianças da escola local, oferecemos à comunidade dois espetáculos de teatro coordenados pela professora Daniela Gomes.

Lembro-me do momento da apresentação da Súcia dentro espaço da escola. Na verdade, posso dizer que escola toda é apenas uma grande sala com um pé direito baixo e com apenas um ventilador. Mas, nem mesmo o forte calor da região foi capaz de conter a nossa festa. Dançamos e cantamos na roda de Súcia junto com as crianças e estabelecemos naquele momento uma troca de afetos em que já não éramos mais professores, estudantes da UFT e moradores da comunidade, mas um grande grupo de brincantes de um festejo popular.

Acabada a Súcia, descemos caminhando pelo espaço da comunidade, e em meio ao sol quente do Tocantins nos reunimos todos de baixo de um pequeno galpão de madeira e palha. Nesse espaço, em meio ao capim dourado e a paisagem retorcida e agreste do cerrado, a professora Daniela Gomes e os estudantes de teatro da UFT do grupo UMPONTODOIS apresentaram dois espetáculos. O primeiro a entrar em cena foi o musical Santimbancos, adaptação da obra de Chico Buarque.

Cantado a capela sem nenhum cenário, mas com um figurino e maquiagem estilizados que transformou os atores em espécies *Cartoon(s)* vivos, o espetáculo encantou não só as crianças da comunidade, mas todos nós. O olhar dos meninos e meninas para a cena era de estupefação, algo como se os atores na pele dos personagens-animais fossem seres mágicos que pularam do livro, da TV ou do cinema para se materializarem ali ao vivo diante de todos. Foi como se o mundo da fantasia irrompesse o real de forma lúdica, musical e

⁶ Termo discutido pela pesquisadora e brincante Joana Abreu em seu livro *Teatro e culturas populares: diálogos para a formação do ator* (2010). A ideia de *Entremundo* conecta e perpassa reflexões a respeito da cultura popular, da tradição, da brincadeira e da *performance*.

⁷ Reginaldo Ferreira de Moura, nascido em Arraias, mestre de capoeira da região e presidente da Associação Cultural Chapada dos Negros.



poética para nos falar, por meio da alegoria, dos conflitos de classe os donos dos meios de produção e os trabalhadores do campo, os operários e os artistas.

O outro espetáculo apresentado, também dentro do universo do Realismo Fantástico, trouxe a história de “Rosa Adormecida”. Uma jovem trabalhadora do campo que se apaixona muito cedo pelo também jovem rapaz João. Mas infelizmente ambos veem suas vidas serem separadas, destruídas e consumidas pelo trabalho e pela velhice. A imagem da consumação do tempo do amor de Rosa e João é materializada em cena pela figura de uma velha bruxa que atravessa os tempos rondando o casal. A bruxa vai construindo um muro imaginário que se interpõem entre o amor dos dois. Triste, cansada e longe de João, Rosa adormece e morre em meio a um manto de flores. Mas, a força do amor é tão grande que os pensamentos de João vão destruindo o muro erguido pela velha bruxa e desencantando a Rosa adormecida. E, assim, livre do feitiço da bruxa, a jovem Rosa corre ao encontro de seu príncipe João para viver uma vida de felicidade e amor.

Realizada também sem nenhum cenário, utilizando apenas os gestos e ações físicas executadas corporalmente pelos atores, o espetáculo Rosa Adormecida emocionou a todos da plateia. Ao final da apresentação, lembro-me de um morador da comunidade Lagoa da Pedra que, ainda com os olhos marejados, agradeceu ao grupo pelos dois espetáculos apresentados. Ele nos contou que a personagem Rosa fez com que ele se lembrasse de sua falecida mãe e de todos os sonhos que ela não conseguiu realizar em vida. Assim como, também, o fez lembrar-se de outras tantas senhoras que vivem na comunidade e que tiveram (ou mesmo que têm no presente) seus sonhos ceifados pela dureza da vida.

O senhor nos disse: “Muito obrigada por vocês nos oferecerem esse momento de imaginação e de lembrança. Quisera eu que minha mãe pudesse acordar como num sonho mágico e levantar da terra repleta de flores, e assim como a Rosa fosse viver uma vida de felicidade. O teatro deve de ser isso mesmo, de fazer a gente reviver pelos atores a nossa própria vida para poder olhar para ela de outro jeito”.

Sentidos

No momento em que eu ouvi a fala desse senhor, confesso que me emocionei. Contudo, não pensei sobre o que exponho agora. Na verdade, essas são reflexões feitas no ato da lembrança. Hoje, pensando sobre a fala daquele senhor, reflito o quanto a imagem fantasiosa pode suscitar reflexões críticas no olhar do espectador.



Isso porque o espetáculo Rosa Adormecida foi inspirado nos contos de fadas e estruturado dentro do modelo aristotélico de representação dramática⁸. Isto é, sem narração explícita e sem efeitos de distanciamento do Teatro Épico⁹. A cena transcorre com os personagens interagindo apenas entre si, sem trocas ou falas diretas com o público. Assim, os atores permanecem todos centrados na própria estrutura da ficção/ilusão que está mostrando.

No entanto, a estrutura do conto de Fada tem essa capacidade de inverter a lógica da fantasia e da catarse¹⁰, levando paradoxalmente o público a um distanciamento da realidade mostrada. A cena traz ações e imagens do irreal e do fantástico como se fosse algo cotidiano e natural, mas inversamente à fantasia, a imagem do sofrimento de Rosa assume a função de uma lente de aumento sobre a vida capaz de instigar atitudes de transformação frente à realidade.

E, talvez, em função disso é que o senhor tenha dito: “Quisera eu que minha mãe (todas as mulheres que sofreram) pudesse ressuscitar e levantar da terra repleta de flores, e assim como Rosa, fosse viver uma vida de felicidade”. Ou seja, a imagem de Rosa o fez olhar para a história de sua mãe e, por conseguinte, o fez olhar também para outras mulheres que vivem hoje a sua volta e que (exatamente como a sua mãe) foram (ou estão) sendo consumidas pela dureza de uma vida infeliz. Reflexões como esta possibilitam ver o quanto o universo fantástico pode ser político e o quanto ele possibilita repensar e transformar o curso da vida.

Essa experiência de audiência foi muito significativa para mim. Passei a dar mais atenção aos contos de fada, e refiz também algumas considerações sobre o efeito de distanciamento¹¹ crítico dentro de estrutura dramática. Tudo isso são aprendizados que me ajudam continuamente a repensar, nas minhas aulas, como discutir as relações entre real e irreal, dramático e épico, e entre vida e arte.

Fragmento V – Em volta do fogão á lenha a experiência e o encontro de gerações.

⁸ A definição oferecida por Aristóteles assevera que no gênero literário dramático há uma totalidade da ilusão. Além disso, a imitação dos personagens é feita por eles próprios, diferentemente da epopéia, na qual há a intervenção da fala e da vontade do narrador que, inclusive, assume outras personalidades. (PAVIS, 1999).

⁹ Segundo Bertolt Brecht o Teatro Épico é uma prática ou estilo de representação que se opõem a dramaturgia clássica aristotélica. Trabalha com a forte intervenção do narrador e dos efeitos cênicos de distanciamento ou estranhamento na cena.

¹⁰ Catarse do grego κάθαρσις, *kátharsis* é uma palavra utilizada em diversos contextos, como a tragédia, a medicina ou a psicanálise, que significa "purificação", "evacuação" ou "purgação". Segundo Aristóteles, a catarse refere-se à purificação das almas por meio de uma descarga emocional provocada por um trauma, um acontecimento ou uma ficção. (PAVIS, 1999).

¹¹ Conceito estético pertencente ao Teatro Épico de Bertolt Brecht. Trata-se de procedimento de tomada de distância da realidade cênica representada/(desilusionismo). Assim, a cena nos aparece sob uma nova perspectiva e nos revela o seu lado oculto (PAVIS, 1999).



Na manhã seguinte, no nosso último dia em Arraias, nós terminamos a visita a cidade na chácara da professora Sílvia Tavares em um almoço preparado coletivamente por docentes e discentes. A frase de ordem da vez foi: “Cozinhando é que a gente se entende”.

Todos nós fizemos algo na cozinha. Desde a ida a horta para colher as folhas da salada, passando por pisar o alho e o sal, temperar a carne de porco e o frango, descascar as verduras e as frutas. Rememorando a sábia Cora Coralina – viveu dentro de nós uma mulher cozinheira. Pimenta e cebola. Limão com cominho. Hortelã com alecrim. Quitute bem feito. Panela de barro. Taipa de lenha. – O almoço foi prazeroso, preparado no fogão à lenha, regado a licor de pequi, cachaça, caldo de cana moída na hora, suco de limão e mangaba colhidos do pé, e de sobremesa, rapadura e café produzidos na região.

Por volta das 15 horas pegamos a estrada de volta a Palmas, tivemos tempo ainda para um banho de cachoeira. No ônibus, felizes e cansados, pude perceber nos olhos dos discentes do curso de Teatro que a viagem para Arraias valeu por muitas aulas na universidade. Assim como pude sentir também, que as experiências vividas aliadas às trocas de saberes, memórias e histórias de vida serão lembradas como um momento único e especial de ensino e aprendizagem.

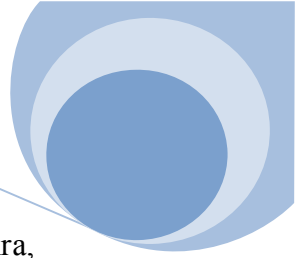
Sentidos

O que posso dizer do projeto? Que foi a vida vivida. E o que é a vida se não projetar sentidos? Sinto que nós vivemos um território de passagem, de transformação e de paixão. Nas palavras de Larrosa, “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (2014:18). “A experiência vem do latim *experiri*, provar (experimentar)” (2014, p. 26). E exatamente assim fizemos. Provamos novos sabores, escutamos e trocamos história e músicas, dançamos e nos lançamos na experiência estético-coletiva do Teatro do Oprimido. Deixamos para trás a informação pela informação, as técnicas metodológicas fechadas e a falta de tempo que a vida nas grandes cidades nos impõe cotidianamente. E, assim, imersos em um espaço de atravessamentos, passagens e paixões nós nos abrimos a outros sentidos na educação e vivemos a experiência do Projeto “O de casa!”.

Referências

BENJAMIM, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOAL, A. **Teatro do Oprimido e outras poéticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.



_____. **Jogos para atores e não atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

FOCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro. Nau, 2005.

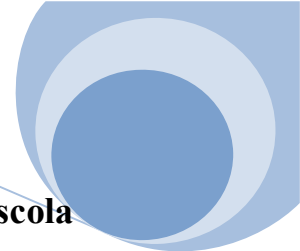
JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Revista Educação**. Porto Alegre, n. 3, v. 63, p. 413-438, set/dez. 2007.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

PAVIS, P. **Dicionário de Teatro**. São Paulo. Perspectiva, 1999.

SILVA, L. E. **Reestruturação Curricular: novos mapas culturas, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre. Sulina. 1996.

SOUZA, E. C. (Auto) Biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, AD.; HETKOWSKI, TM., (Orgs.) **Memória e formação de professores [online]**. Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p. ISBN 978-85-232-0484-6. Available from SciELO Books .



Uma experiência de ensino de música através da cultura local da Escola Municipal de Tempo Integral Luis Nunes

A music teaching experience through the local culture of the Municipal School Full Time Luis Nunes

Adriana dos Reis Martins
Universidade Federal do Tocantins
adrianaarte@uft.edu.br

Rubenildo Ferreira Araújo
Universidade Federal do Tocantins
rubenildo.ferreira048@gmail.com

Raquel Castilho Souza
Universidade Federal do Tocantins
raquelcastilho@uft.edu.br

Resumo: O artigo apresenta uma breve reflexão a respeito de como o Ensino da Música é apresentado a partir da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, n. 9.394/1996, e as políticas públicas elaboradas para o mesmo. Procuramos pensar sobre como vem sendo desenvolvido esse ensino, a partir de uma pesquisa realizada no contexto da comunidade rural Buritirana em Palmas-TO, na Escola Municipal de Tempo Integral Luis Nunes. O registro de manifestações musicais identificadas pelo estudo em questão, nos fez refletir sobre a necessidade de se definir estratégias, planejar ações e elaborar propostas para inclusão do ensino da música na educação básica, não somente pela busca do cumprimento irrestrito da obrigatoriedade imposta pela Lei 11.769/2008, mas também pela oportunidade que esta representa para conjecturarmos sobre a complexidade inerente às políticas e práticas no campo do ensino de música.

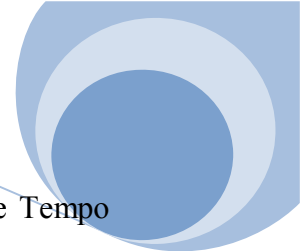
Palavras-chave: Aluno. Educação do campo. Ensino. Música. Professor.

Abstract: The article presents a brief reflection on how the music education is presented from the Law of Directives and Basis of National Education, n. 9.394 / 1996, and public policies prepared for the same. We try to think about how this teaching has been developed from a survey conducted in the context of the rural community Buritirana in Palmas -TO, the Municipal School Full Time Luis Nunes. The record of musical events identified by the study in question, made us reflect on the need to define strategies, plan actions and make proposals for inclusion of music education in basic education, not only by the pursuit of unrestricted fulfillment of the imposed obligation by Law 11,769 / 2008 but also for the opportunity it represents for to assume about the inherent complexity policies and practices in the music education field.

Keywords: Student. Rural education. Teaching. Music. Teacher.

Introdução

O presente trabalho apresenta uma pesquisa iniciada em agosto de 2014, vinculada ao Projeto Prodocência. A pesquisa foi dividida em dois momentos: o primeiro refere-se a um estudo de como o ensino da música foi previsto na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, n. 9.394/1996 e as políticas públicas elaboradas para o mesmo, em que já foi concluída. O segundo momento da pesquisa diz respeito ao currículo de música e a ação



pedagógica referente ao seu ensino em uma escola do campo: Escola Municipal de Tempo Integral Luis Nunes, situada no distrito de Buritirana - TO.

Após a compreensão das normatizações do sistema educacional de Palmas, buscamos escolher a escola em que desenvolveríamos o projeto. A escolha se deu pelo fato de entendermos que seria positivo trabalharmos em forma de parceria com o professor de música, o qual possui formação acadêmica na área pela Universidade de Brasília (UnB).

Compreendendo a relevância da aproximação do ensino escolar de música com a cultura local, realizamos a pesquisa no contexto da comunidade rural Buritirana em Palmas-TO. O registro de manifestações musicais aconteceu na primeira etapa do desenvolvimento do aludido projeto.

Feita a pesquisa, percebemos que o momento é propício para a definição de estratégias, planejamento de ações e elaboração de propostas para inclusão do ensino da música na educação básica, não somente pela busca do cumprimento irrestrito da obrigatoriedade imposta pela Lei 11.769/2008, mas também pela oportunidade que esta representa para refletirmos sobre a complexidade inerente às políticas e práticas no campo do ensino de música (BRASIL, 2008).

O ENSINO DA MÚSICA NA PERSPECTIVA DA LEGISLAÇÃO

Ao abordar o ensino das artes na educação básica, se fez necessário primeiramente compreender a legislação brasileira. Para tanto, buscou-se entender como o ensino da música é previsto no contexto da legalidade, qual o espaço direcionado para esse ensino, qual professor responsável pelo seu desenvolvimento e qual o currículo que está em prática nas escolas brasileiras. Para isso, compreender os aspectos históricos que envolvem esse ensino da arte foi primordial. Desse modo, iniciou-se uma reflexão a partir da LDB 9394/96, artigo 26, parágrafo 2º e 6º (BRASIL, 1997).

A Lei n. 9.394/96, em seu Art. 26, parágrafo 2, estabelece que “o ensino da arte constituirá componente obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Ou seja, a lei garante um espaço para as artes na escola.

Em 2004 iniciou-se uma mobilização a favor da inclusão da música no currículo escolar. Até então, a música aparecia no currículo das escolas simplesmente como um elemento da componente curricular de Arte. Aconteceram debates e mobilizações de entidades, músicos e educadores musicais junto a parlamentares. Como consequência desse



esforço conjunto, a realidade é alterada a partir da aprovação da Lei 11.769 em agosto do ano de 2008.

Essa Lei altera a até então atual Lei de Diretrizes e Bases, mantendo-a vigente, porém, tendo acrescido um novo parágrafo ao seu artigo 26, que explicita ser a música um conteúdo obrigatório, mas não exclusivo do ensino da arte na Educação Básica. A Lei fortaleceu o ensino de música, abrindo múltiplas possibilidades para a área. Entretanto, sabe-se que a concretização efetiva das possibilidades que se abriram para a música nas escolas depende de inúmeros fatores, inclusive do modo como o profissional atua concretamente nos múltiplos espaços físicos possíveis. Em 18 de agosto de 2008, a Lei 11.769 foi sancionada pelo Senhor Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva.

No texto da Lei 11.769/2008 lê-se:

Art. 1º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 6º:

§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.

Art. 2º Parágrafo único. O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área. (vetado)

Art. 3º Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos artigos. 1º e 2º dessa Lei.

Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação (BRASIL, 2008).

Segundo Saviani (1983, p. 193), “a legislação constitui uma mediação entre a situação real e aquela que é proclamada como desejável, havendo a probabilidade de contradições e defasagens entre elas”. Sua afirmação pode ser percebida na prática após a implantação da Lei 11.769/08. Leis e outros dispositivos regulamentadores não possuem a capacidade de sozinhos realizar mudanças na organização da prática escolar, dependendo muito da forma como são geradas condições para aplicabilidade da lei.

Em 2010 surge mais uma proposta de alteração na Lei que trata da obrigatoriedade do ensino das Artes, essa propõe a inserção das linguagens específicas da área de Arte acabando com a indefinição existente, tal como se destaca a seguir:

A Comissão de Educação da Câmara dos Deputados aprovou proposta que estabelece como disciplinas obrigatórias da educação básica as artes visuais, a dança, a música e o teatro. O texto altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – 9.394/96), que, atualmente, entre os conteúdos relacionados à área artística, prevê a obrigatoriedade somente do ensino da música. (ALESSANDRA, 2013, p. 1)

Vale mencionar que no ano de 2010 a Lei 9.394/96, no 2º parágrafo de seu artigo 26, sofreu reformulação por meio do Projeto de Lei 12.287/2010, no qual se tem descrito que



“O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 2010).

Esse projeto de lei foi publicado no D.O.U de 14/07 a lei nº 12.287, de 13 de julho de 2010, que altera a lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB) para dispor sobre o ensino da arte regional. Sendo que, o Deputado Eduardo Gomes, inspirado no art. 215,§1º da Constituição Federal, trata de incluir o estudo da cultura regional como componente curricular obrigatório da educação básica.

O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

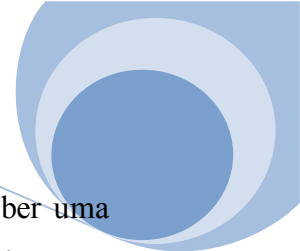
§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional (BRASIL, 1988, s/p).

O Brasil possui uma riqueza cultural e artística imensa e esses projetos de lei, como os mencionados anteriormente, sinalizam uma valorização e incorporação dessa prática no currículo escolar. Mas isso não é suficiente. São necessárias ações educativas que de fato, possibilitem a concretização de tudo isso na prática, implementando no sistema educacional brasileiro atividades e formações de professores capacitados para tal, baseado numa proposta curricular que atenda as necessidades locais, principalmente ao se tratar de uma educação que tenha uma particularidade específica, como a que é realizada no campo.

Pensar nas condições de ensino no meio rural se faz necessário. É a oportunidade de se valorizar a realidade de quem vive e trabalha no campo, na terra, enriquecendo suas experiências individuais e coletivas, e nesse caso específicas, por meio do ensino da música. E refletir também sobre as condições desse professor que se propõe a trabalhar com a música para desenvolver suas atividades e em possíveis ações que possam contribuir na sua atuação, a partir da realidade local. E sobre isso, trataremos a seguir sobre um relato de experiência de um professor que trabalha numa escola do meio rural.

O ENSINO DE MÚSICA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE PALMAS

O presente modelo educacional implantado no Município de Palmas começou a ser delineado em janeiro de 2005. Nesse ano foi criado o Grupo de Estudos em Políticas Públicas e Gestão da Educação – no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. O grupo contava com a participação de profissionais de diversas áreas: educacional, construção civil, arquitetônica, ambiental, bem como de membros do Conselho Municipal de Educação (Cf.



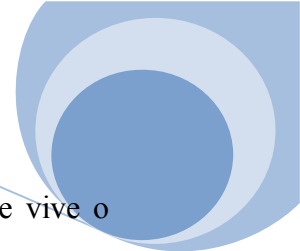
ALVES, 2012; SOUZA, 2012). O objetivo do grupo era “discutir, pensar e conceber uma proposta para a educação com tempos e espaços de aprendizagem diferenciados em relação ao que estava se realizando no momento.” Duas equipes foram formadas: uma arquitetônica – que ficou responsável pelo planejamento e construção do espaço físico, e uma equipe diretiva, cuja responsabilidade foi a de elaborar a proposta de educação em tempo integral, seu projeto político pedagógico (PPP) e sua matriz curricular. Para o cumprimento desses objetivos, essas equipes visitaram outras cidades, onde o ensino nessa modalidade já era realidade, buscando um referencial para a construção da proposta de ensino integral a ser aplicado no município de Palmas.

Considera-se escola de tempo integral (turno e contraturno ou turno único) o sistema de ensino com jornada escolar de sete horas no mínimo, durante todo o ano letivo, tempo esse que o estudante permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais (Cf. BRASIL/DCN, 2013, p. 26). Arroyo (2012, p. 43) chama a atenção para o fato de que a escola de tempo integral não se restringe à ampliação de tempo e de espaço, mas diz respeito à reorganização radical dos “tempos-espaços do viver a infância-adolescência, tornando-os mais próximos de um digno e justo viver, ao menos na totalidade dos tempos-espaços escolares”.

Para que haja uma real formação integral do aluno, a matriz curricular do Município de Palmas foi elaborada, propondo a integração das oficinas artísticas ao currículo, observando-se duas questões centrais: a ideia de arte como área de conhecimento humano, patrimônio histórico e cultural da humanidade, e a arte como linguagem e, portanto, um sistema simbólico de representação, tendo por objetivos:

Propiciar aos alunos a criação de formas artísticas, representação de ideias, emoções e sensações por meios poéticos nas diferentes linguagens da arte e como representação de pensamentos e sentimentos; possibilitar ao aluno reconhecer-se como produtor nas linguagens artísticas Teatro, Dança, Artes Visuais ou Música mobilizando-o a ampliar seus conhecimentos em cada uma das linguagens; propiciar um intenso e sistematizado contato dos alunos com a leitura e produção de textos nas linguagens não verbais, matéria-prima do universo da arte; Possibilitar aos alunos: manipular, organizar, compor, significar, decodificar, interpretar, produzir e conhecer imagens visuais, sonoras e gestuais/corporais, entre outros (PALMAS, PROPOSTA DE IMPLANTAÇÃO, 2007).

Percebemos que na proposta de implantação da educação integral de Palmas, o ensino das artes é apresentado, a partir de vivências curriculares que repercutem num processo de pensar/construir/fazer, o qual inclui atos técnicos e inventivos de transformação e



produção de formas a partir da matéria oferecida pela natureza e pela cultura onde vive o educando.

No ano de 2013, em pesquisas desenvolvidas na Rede Municipal de Palmas, foi possível coletar informações a respeito de como o ensino de música está sendo realizado. De acordo com os dados colhidos, são 46 unidades de ensino e, desse total, em apenas 15 tem ensino de música nas salas de aulas. Nas demais unidades de ensino, as aulas de música são ofertadas em oficinas no contraturno. Somente nas unidades de ensino de tempo integral é que a Música compõe a estrutura curricular, enquanto que nas unidades de ensino de tempo parcial, o ensino de música é ministrado em oficinas ofertadas pelo Programa Mais Educação. Esse Programa foi idealizado pelo Ministério da Educação e tem como objetivo estimular a ampliação da jornada de permanência dos alunos na escola com a oferta de atividades educativas no contraturno.

Para Penna (2008, p. 25),

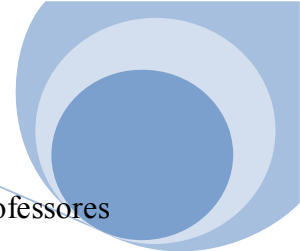
A função do ensino de música na escola é justamente ampliar o universo musical do aluno, dando-lhe acesso à maior diversidade possível de manifestações musicais, pois a música, em suas mais variadas formas, é um patrimônio cultural capaz de enriquecer a vida de cada um, ampliando a sua experiência expressiva e significativa. Cabe, portanto, pensar a música na escola dentro de um projeto de democratização no acesso à arte e à cultura.

No que se refere à formação dos professores, segundo informações coletadas na Secretaria Municipal (2013), apenas cinco deles são graduados em música no âmbito dessas 15 unidades de Tempo Integral. Quando se trata de oficinas na área de artes, de modo geral, e de música, em particular, os monitores são selecionados por habilidades e não por formação acadêmica. O quadro abaixo ilustra tais informações.

Quadro 1

Quantidade de Escolas Municipais - 46 unidades
Quantidade de Escolas Municipais – Em jornada de Tempo Integral - 15 unidades.
Quantidade de Escolas Municipais de Tempo Integral com Professor com formação Acadêmica em música – 5 unidades

FONTE: Dados da Secretaria Municipal de Educação de Palmas (2013).



A própria Secretaria reconhece que há um déficit muito grande de professores graduados em música. Das 15 unidades de ensino que ofertam a música como componente curricular, apenas cinco possuem professores graduados em música.

O ENSINO DA MÚSICA NA ESCOLA DO CAMPO: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Com a pesquisa realizada até então, foi possível notarmos a relevância da aproximação do ensino escolar de música com a cultura local. Após o levantamento de registro de manifestações culturais presente no interior da escola ligada a cultura musical na comunidade rural de Bauritirana, identificamos uma experiência vivida pela escola de ensino de música com a confecção de instrumento musical e contação de estórias, tal como propunha o projeto de pesquisa. Coletadas as informações junto à escola realizou-se uma série de conversas dirigidas com o artista local e com sua filha para conhecer a experiência vivida pela escola, a partir dos participantes. Os dois foram responsáveis pela realização de aulas para confecção da rebeca e para ensinar a tocar tal instrumento e as contações de estórias. Ambos nos pareceram tocadores natos de rebeca. Os dois nunca tiveram aulas sistemáticas para aprender a tocar e confeccionar o instrumento. Aprenderam no dia a dia da vida, como afirmam.

O professor sem formação acadêmica, intuitivamente e, a partir das experiências escolares na infância e o acompanhamento dos filhos, foi fazendo o que ele entendia ser feito em uma escola. O professor se diz analfabeto. E ele mesmo traz essas informações em seus relatos. E por isso, levava sua filha para ajudá-lo a fazer o registro de frequência “chamada” dos alunos. Utilizava a viola de buriti, que era um instrumento da cultura local para ensinar as crianças.

Essa viola também é conhecida como viola de vereda e trata-se de um instrumento de cordofone que foi criado na década de 1940 na comunidade do Mumbuca, situada no Jalapão, região do Estado do Tocantins. É formada por quadro cordas de nylon. Em sua forma não tem tampo nem fundo ou bojo. O corpo consiste de uma base retangular em que o braço sai direto. O braço é preso à base com grampo de taboca; tem uma pequena boca e não possui trastes. As cravelhas e o cavalete são feitos de vinhático, pois essa madeira garante melhor sonoridade do que o buriti. O professor, também é um dos muitos tocadores da viola de vereda. Dizia que quando criança, antes mesmo de começa a tocá-la, já tinha fabricado sua primeira viola de Buriti.

Segundo o professor as atividades na Escola de Tempo Integral Luiz Nunes iniciaram com uma turma de 20 alunos e todos estavam ansiosos para aprender a tocar.



Porém, as condições oferecidas no espaço escolar dificultavam a aprendizagem dos alunos, como também seu conhecimento prático. E isso, segundo o professor, foi um dos “obstáculos encontrado dificultando assim uma harmonização entres as crianças”.

Segundo Fonterrada (2008, p. 13)

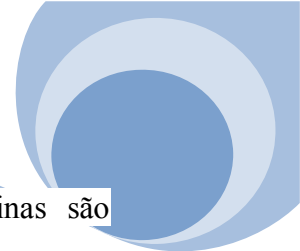
O fato de a música ter ou não seu valor reconhecido coloca-a dentro ou fora do currículo escolar, dependendo de quanto é ou não considerada pelo grupo social. Se, em determinada cultura, a música for uma das grandes disciplinas do saber humano, o valor da educação musical também será alto, em pé de igualdade com o de outros campos do conhecimento. Se, porém, se não houver esse reconhecimento, sua posição em relação às demais áreas será, também, marginal. Esta é a questão crucial com que se depara hoje no Brasil: o resgate do valor da música perante a sociedade, único modo de recolocá-la no processo educacional.

Uma questão bem delicada a ser tratado no ensino da música é o grande número de profissionais que sabem tocar e não tem conhecimento pedagógico para conceituar sobre o assunto em sala de aula e falar da importância da educação musical na formação do aluno. E o que se percebe diante dos estudos realizados é que o ensino da música deve estar vinculado aos desafios da escola no qual se propõe o seu ensino. O “saber tocar” não é suficiente para a formação de um professor pedagógico. Faz-se necessário relacionar os conteúdos musicais a prática pedagógica de sala de aula.

No entanto, o trabalho de campo nos oportunizou identificar pontos positivos de um músico nato que fabrica seu próprio instrumento de cordas e tambores, a partir de matéria prima extraída da própria natureza, além de compor suas próprias músicas com grande capacidade de ensinar os alunos. Segundo Rousseau, “para saber bem a música, não basta transmiti-la, é preciso compô-la, e uma se aprende com a outra, senão não a saberemos bem, jamais” (ROUSSEAU, 1969, p. 405). Schumann se mostra ainda mais encorajador em relação ao jovem compositor, pois, para ele, “pequenas melodias que se seguem e se encaixam, já é muito bom” (SCHUMANN, 1976, p. 233). Sugere também um procedimento capaz de alimentar sua pura imaginação: “Se vocês começam a compor, meditem, combinem, organizem tudo em sua mente, não tentem a peça ao piano, antes de tê-la fixado em seu espírito” (SCHUMANN, 1976, p. 233).

Nesses aspectos, vemos que temos que harmonizar a escala musical, tocar, transmitir, compor... só assim teremos uma plena convicção do que estamos ensinado.

Desse modo, mesmo que o professor, aqui mencionado, tenha tido sucesso ao ensinar os alunos a construir e tocar, a falta de informação e formação que poderia possibilitar a compreensão da prática pedagógica e o ensino de música se faz ausente. Um fato relatado ilustra bem isso: contou-nos que os alunos formam ficando pouco tempo, porque as aulas de



música aconteciam no mesmo horário das outras disciplinas. E essas disciplinas são consideradas mais importantes que fazer e tocar rebeca. Afirmava o professor com veemência: “É claro que matemática é mais importante. Como vai tirar o menino da aula de matemática para tocar rebeca?”

CONCLUSÃO

Feita a pesquisa, percebemos que o momento é propício para a definição de estratégias, planejamento de ações e elaboração de propostas para inclusão do ensino da música na educação básica, não somente pela busca do cumprimento irrestrito da obrigatoriedade imposta pela Lei 11.769/2008, mas também pela oportunidade que esta representa para refletirmos sobre a complexidade inerente às políticas e práticas no campo do ensino de música.

É muito salutar o trabalho que foi desenvolvido pela escola com a colaboração do professor, pois aproximou as crianças da cultura local, valorizando-a. Essa experiência vivida nos faz perceber a importância da continuidade da pesquisa e a necessidade de se desenvolver atividades vinculadas a prática pedagógica do ensino de música, como: aprender confeccionar instrumentos musicais e tocá-los. Mas, também, ensiná-los o valor da música na nossa sociedade. Ensinar sobre sons e contação de história.

Nesse sentido, a presente proposta dá seguimento com um novo projeto-piloto para desenvolvimento de material didático no contexto da comunidade rural Buritirana na cidade de Palmas-TO - Escola Municipal Luiz Nunes. Pretende desenvolver uma proposta de trabalho para a elaboração e aplicação de aulas com alunos do Ensino Fundamental da escola local. Ao final, pretendemos discutir a relevância e viabilidade da inserção da cultura local na escola, a partir da elaboração de material didático decorrente da experiência vivenciada pelos pesquisadores.

Referências

ALVES, R. P. S. **Implantação da educação integral em Palmas, Estado do Tocantins:** algumas reflexões sobre a experiência da rede municipal de ensino. Em Aberto, v. 25, p. 125-134, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 25 de julho de 2016



_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1997.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Leis Ordinárias de 2008. Lei 11.769/2008. Altera a Lei n 9.394/96, de 20 e 3 dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica.** Brasília, 2008. Disponível em:

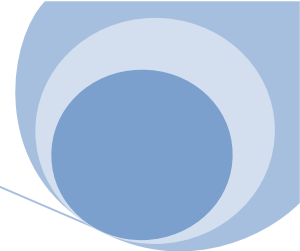
<<http://www.planalto.gov.br/ccivil/>>. Acesso em: 5 de junho de 2016.

_____. **Lei nº 12.287**, de 13 de julho 2010. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12287.htm>. Acesso em: 27 de julho de 2016.

FONTEERRADA, M. T. O. **De tramas e Fios: um ensaio sobre música e educação.** 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1983.



Práticas musicais no contexto das escolas do campo

Musical practices in the context of rural schools

Josione Pereira da Silveira
Universidade Federal do Tocantins
josionesilveira@hotmail.com

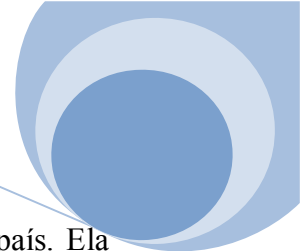
Resumo: O objetivo deste artigo é trazer uma reflexão sobre as práticas artísticas musicais em escolas do campo contribuindo para a discussão do tema uma vez que o ensino de música, depois de décadas esquecida pelos governantes, passa a ser um conteúdo obrigatório através da Lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008 a qual dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música em toda educação básica tanto em escolas urbanas como nas escolas do campo. Discute o ensino de música e suas práticas artísticas no contexto das escolas do campo trazendo algumas possíveis estratégias pedagógicas as quais podem ser trabalhadas com alunos desde a educação infantil até ao ensino médio de forma progressiva e coletiva. O presente trabalho busca ainda a compreensão da importância da contextualização e da interculturalidade quanto às práticas musicais nas escolas do campo dentro da perspectiva da realidade dos alunos respeitando seus gostos e costumes musicais e também o respeito em relação a outros tipos de manifestações musicais que porventura não fazem parte do seu cotidiano, mas que fazem parte da cultura musical da humanidade. Propõe o uso da forma canção como elemento de importância no contexto do aprendizado dos elementos técnicos musicais e também sociológicos, propõe o uso de flauta doce como instrumento democrático por ser acessível aos alunos por causa do baixo custo; propõe ainda a prática do canto coral como uma das estratégias de educação musical democratizador. As estratégias de algumas possíveis práticas artísticas dentro das escolas do campo que estão especificadas neste trabalho podem ser realizadas com poucos recursos financeiros, tendo em vista a real situação estrutural e financeira das nossas escolas do campo.

Palavras-chave: Prática musical. Escolas do campo. Ensino de música. Educação transformadora. Ensino democrático.

Abstract: The purpose of this article is to bring a reflection on the musical artistic practices in the field education contributing to the discussion of the theme once music teaching, after decades was forgotten by the government, now, it becomes a mandatory content through Law No 11.769 of August 18^o 2008 which provides the obligatoriness music teaching throughout all basic education such in urban schools as schools in the field. It discusses the music teaching and artistic practices contextualized in the field education bringing some possible strategies teaching which can be worked with students from kindergarten up to high school progressively and collectively. This study, seeks to understand the importance of contextualization as the musical practices in schools field from the perspective of the students reality respecting their musical preference and also the respect to other kind of music which is not part of their daily lives but it is part of mankind music culture. It proposes the use of the song how important element in the context of learning musical technical elements and also sociological, it proposes the use of the recorder as a democratic instrument to be accessible to students because of the low cost; It proposes the practice of choral singing as one of democratizing music education strategies. The strategies of some possible artistic practices within field schools which are specified in this work, can be carried out with limited financial resources, in view of to actual structural and financial situation of our schools in the field.

Introdução

A Educação do campo a qual se encontra em construção também está nas garantias constitucionais do Brasil. É uma realidade que vem sendo construída através do



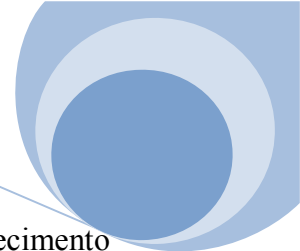
contexto das lutas dos movimentos sociais frente às forças hegemônicas do nosso país. Ela existe, portanto, graças às lutas dos movimentos sociais do próprio homem do campo insatisfeito com as demandas tradicionais de educação que sempre orientavam os processos educacionais do homem camponês dentro do modelo tradicional. Foi a partir dessa insatisfação dos camponeses em busca de melhores condições educacionais para suas comunidades, que nasceu o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária e o reconhecimento através de Lei ou especificamente a partir do parecer nº 1/2006 que passou a reconhecer o regime educacional de alternância que visa estabelecer no campo uma modalidade de ensino capaz de atender a realidade camponesa. Na própria LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira), em seu art. 28, está contida a garantia do acesso do homem do campo à educação. Garante também as adaptações necessárias às peculiaridades da vida do camponês e sua própria organização escolar e também o modelo de alternância que visa elucidar e oportunizar uma forma de educação sem prejuízos às suas realidades as quais se diferem e muito das realidades da vida urbana.

Apesar da educação do campo ser um direito garantido na LDB (Lei de Diretrizes e Bases), o próprio estado legislador é omissivo na execução de sua própria legislação. Isto acontece a partir da ausência de políticas públicas que venham melhorar as condições das escolas do campo as quais muitas delas se encontram fechando suas portas por causa da pouca operacionalidade do governo.

No caso do ensino de música, a qual se tornou disciplina obrigatória na educação básica com a criação da Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, esse direito também é garantido aos alunos do campo. Mas, como sabemos, a realidade ainda é bem diferente, pois faltam professores de música nessas escolas as quais em muitos casos, a disciplina de música é apenas trabalhada de forma solta em algumas datas festivas. Não há um trabalho mais conciso que levam os alunos a consciência do fazer musical. Se tal realidade ainda não acontece nem nas escolas urbanas as quais recebem um tratamento um pouco melhor por parte dos governantes, o que diríamos das escolas do campo que em sua grande maioria se encontra esquecida pelo Estado?

Aspectos pedagógicos da educação do campo transformadora

A luta do homem do campo para obter oportunidades no âmbito educacional, está ligada a ideia da construção do conhecimento dentro do seu próprio espaço de vivência, ou



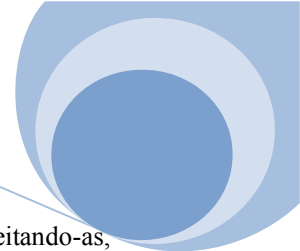
seja, o camponês não precisaria abandonar seu local de convívio para buscar conhecimento em cidades ou em lugares distantes de sua cultura ou realidade social. A respeito da importância da territorialidade dentro da importância educacional, assinala Molina (2006, p. 20).

A educação não existe fora do território, assim como a cultura, a economia e todas as outras dimensões. A análise separada das relações sociais e dos territórios é uma forma de construir dicotomias. E também é uma forma de dominação porque na dicotomia as relações sociais aparecem como totalidades e o território apenas como elemento secundário, como palco onde as relações sociais se realizam. Contudo, as relações não se desenvolvem no vácuo, mas sim nos territórios.

A partir do pressuposto do não abandono do homem do seu lugar de convívio para alcançar seus objetivos educacionais, tal pensamento nos remete à construção do conhecimento ou concepção pedagógica de Paulo Freire. Para Freire (1997), a educação ideal, a qual tem caráter problematizadora e também transformadora, só será possível quando levarmos em conta os processos históricos culturais. Nesse sentido, a proposta da educação do campo é o de levar o conhecimento ao camponês respeitando sua historicidade e costumes do campo. Ela é transformadora e libertadora, pois leva em conta às realidades locais as quais são problematizadas tendo como objetivo a transformação da realidade a partir da libertação das forças alienantes impostas pela concepção capitalista. Afirma ainda que o homem é um ser em constantes transformações e não se constitui em um ser pronto e acabado e que em muitos casos, o processo de transformação é prejudicado por causa da opressão causada pela sociedade de classes a qual leva o indivíduo a se acomodar com a realidade em que vive e o que é pior, passa a não acreditar na transformação da sua própria realidade aumentando dessa forma a subalternização e alienação e que tal transformação é algo utópico. Tais características dessa realidade sensibilizou Paulo Freire a desenvolver sua teoria baseada no que ele chamou de educação libertadora.

Outro ponto importante que devemos refletir com criticidade, diz respeito à aquisição de conhecimento o qual no ponto de vista positivista, ela se dá apenas nos aspectos formais e em muitos casos, ignora o fato da educação também se dá dentro dos aspectos informais como na convivência na comunidade, nos processos dialógicos dentro dos ambientes ou espaços sócio culturais, etc. A respeito da importância da aquisição de conhecimento dentro dos aspectos informais, assinala Meyer (1991, p.42):

Reconhecendo que a escola não é o único local de aprendizagem e que o processo educativo não se inicia nem se esgota no espaço escolar, torna-se fundamental dialogar com o conhecimento que as pessoas têm acerca do ambiente, aprendido

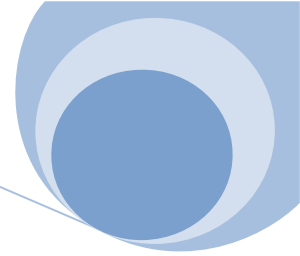


informalmente e empiricamente em sua vivência e prática social, respeitando-as, questionando-as, levando-as a repensarem o aprendido. Enfim, possibilitando que elas formulem e expressem suas ideias e descobertas, e elaborem os seus próprios enunciados e propostas.

No que diz respeito à educação musical tradicional positivista, ela é ensinada de forma mecânica, onde a técnica é a parte principal do aprendizado, isto sem falar das estruturas de ensino as quais não são democráticas, pois no geral, não praticam o ensino coletivo de música e sim, o ensino individual que na maioria dos casos, fica restrito a apenas ao contexto da música erudita onde o aluno é encarado como um mero reprodutor de incansáveis exercícios repetitivos e mecânicos para se tornar um virtuoso naquele instrumento musical que escolhera estudar, mas que ignoram de forma clara as possibilidades de uma educação musical que leva em conta o contexto e os aspectos sociais dos estudantes. Tal concepção tradicional de ensino musical tende a discriminar os conhecimentos prévios dos alunos. Em muitos casos, essa concepção discrimina abertamente as manifestações musicais populares, pois coloca a música erudita como sendo a única expressão musical válida em detrimento da música apreciada nas camadas mais pobres. Tal proposição não implica ou anula o uso da música erudita em ambientes não eruditos, pois o que propomos, é uma educação musical nas escolas do campo desprovida de preconceitos musicais. Devemos ressaltar que o ensino de música na educação básica não tem como objetivo formar músicos por excelência, mas sim, tornar nossos alunos mais conscientes da música que o cerca no seu cotidiano dentro de sua maneira de existir.

Em contraposição a essa realidade da educação tradicional e restrita do ensino de música, está o ensino democrático e participativo que a nosso ver, deve ser trabalhado de forma coletiva tais como o ensino coletivo de flauta doce, formação de grupos de canto coral e canto popular. O modelo de ensino individual de música faz com que nossos alunos tenham no professor de música a única possibilidade de aprender, e isto não é verdade. Já no ensino coletivo de música os alunos têm maiores possibilidades de aquisição de conhecimento pois além de aprender com o professor, os alunos aprendem uns com os outros de forma dinâmica e participativa onde aqueles alunos que têm maior facilidade, colaboraria com os outros colegas de sala que têm alguma dificuldade. Acreditamos que é através desse modelo de educação musical que poderemos alcançar um maior número de alunos com o objetivo de torná-los mais críticos e conscientes das músicas que eles ouvem.

O propósito da educação do/no campo



A proposta da educação do/no campo é de uma educação que contraponha à educação tradicional e conteudista a qual não tem interesse na transformação social e sim, em uma educação alienante e “bancária” que preza os interesses das classes dominantes. A respeito disto, assinala Freire (1997, p.81):

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão, a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro.

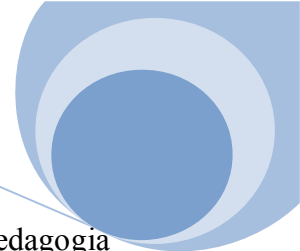
Ainda sobre a crítica ao estilo conteudista da educação tradicional brasileira, assinala o pensador Freire (1997, p.79):

Não pode haver conhecimento, pois os educandos não são chamados a conhecer, mas a memorizar o conteúdo narrado pelo educador. Não realizam nenhum ato cognoscitivo, uma vez que o objetivo que deveria ser posto como incidência de seu ato cognoscente é posse do educador e não mediatizador da reflexão crítica de ambos.

Comenta ainda que:

Assim é que, enquanto a prática bancária, [...] implica uma espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a imersão; a segunda, pelo contrário, busca a emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade. (FREIRE, 1997, p. 80).

Na concepção freiriana de educação, também está o aspecto da dialogicidade como sendo algo de muita relevância para o processo educativo. O próprio pensador dizia que ninguém se liberta sozinho. O sentido de libertar está relacionado à tomada de consciência do mundo ao redor por parte dos atores envolvidos no processo educacional dentro da visão problematizadora e libertadora. Para isso, a linguagem e interação dos estudantes, juntamente com o professor (o qual deve encarar a educação do campo com paixão), tem papel preponderante. O professor nesse processo, também se liberta aprendendo com os próprios alunos que não são interpretados como ignorantes ou vazios de qualquer tipo de saber tal qual acontece na concepção tradicional de ensino. Nesse processo, o professor deve ter a consciência da importância dos conhecimentos que seus alunos trazem consigo pela vivência na comunidade para a partir deste meio, promover reflexões a respeito de suas realidades e com isto, lutar para transformá-la.



O ensino de música nas escolas do campo deve ser pautado dentro da pedagogia não alienante, evitando os preconceitos, retendo aquilo que consideramos importante nas nossas práticas pedagógicas, as quais nos trazem a consciência dos acontecimentos dos processos sociais a nossa volta, que são fundamentais na luta pela transformação social.

O que propomos para esses alunos, que têm suas próprias particularidades, é um ensino musical ou práticas artísticas musicais contextualizadas para que possam se sentir mais próximos de sua realidade, aprendendo ou praticando o fazer musical de forma prazerosa e com responsabilidade e consciência. A respeito do ensino da disciplina de música na educação básica e sua contextualização, Loureiro (2003, p. 21) assinala que:

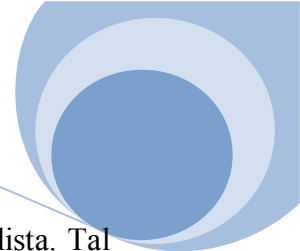
Atualmente, sabemos que poucas escolas incluem em seus currículos a disciplina de música. Quando há, o que encontramos é o uso excessivo da prática de cantar. Canta-se demais, de modo inconsciente e mecânico, o que ainda é pior, sem levar em consideração a realidade do aluno, levando-o, cada vez mais, a distanciar-se do prazer do fazer musical.

Breve reflexão sobre cultura

A palavra cultura tem sua origem no latim a qual está ligada às atividades agrícolas e vem do verbo colere que significa cultivar. O termo cultura é algo relativo, pois a diversidade dos povos é imensa. Com o passar dos séculos a palavra cultura ganha outras conotações com significados cada vez mais relacionados aos costumes de cada sociedade caracterizando suas peculiaridades tais como a maneira de se vestir de um povo, sua música, suas crenças, suas maneiras de interpretar a realidade, e a maneira pela qual uma sociedade qualquer utiliza os recursos da natureza para produzir riquezas, etc. Santos (2006) afirma que o desenvolvimento humano é marcado por contatos conflitantes entre tipos diferentes de organizar a vida social e a forma de apropriação dos recursos naturais transformando o meio em que vive. Como observamos o choque entre as culturas é marcada de interesses desiguais.

Outra dimensão do termo cultura também está associada às particularidades de cada indivíduo o qual está inserido dentro de um contexto cultural padrão e que dentro de uma determinada cultura, há sujeitos que tem seus próprios costumes tais como corte de cabelo, o modo de se vestir, etc..

A partir dessa ideia de que tudo ao nosso redor está sujeito às transformações, seja físicas ou ideológicas, podemos afirmar que a cultural não é algo estático. Outro ponto importante o qual nos auxiliará na compreensão do complexo significado do termo cultura, diz respeito a não dissociação dos processos culturais das relações de poder que há dentro dos



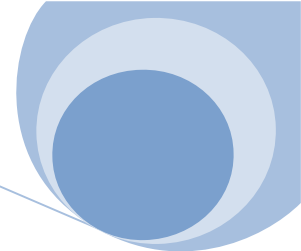
costumes de uma sociedade em especial àquelas imbuídas dentro do contexto capitalista. Tal relação de poder e os processos de controle por parte daqueles que estão no topo da pirâmide social, foi observado na história da formação do samba o qual era tido como música subalterna e que a partir da aproximação e apreciação desta música por parte de uma elite, o samba começa a ter reconhecimento, aceitação e respeito.

O modo de compreendermos a cultura se transforma na medida em que o tempo passa. O exemplo disto está à maneira de como os colonizadores do século XVI interpretavam a cultura dos ditos povos diferentes. Para eles, o entendimento de uma cultura distinta era apenas relacionado ao entendimento superficial daquele povo o qual se pretendia dominar. Não havia preocupação a respeito do estudo da diversidade local para a melhor compreensão da história do homem ou da humanidade. Para os dominadores navegantes, havia uma espécie de lei natural que justificava a superioridade Ocidental sobre quaisquer culturas espalhada pelo mundo. Como observamos, a cada dia que passa no mundo atual, o conceito de culturas isoladas vai perdendo o sentido.

O conceito ou ideia da chamada cultura popular surge a partir do século XIX o qual nos remete a ideia de uma cultura diferente da ideia de cultura erudita. Para Santos (2006), é a própria cultura das elites da sociedade as quais fazem parte das instituições dominantes que desenvolve o conceito do que seja cultura popular. Como analisaremos nas linhas que se seguem neste artigo, o samba que outrora era sobrepujado pelas elites dominantes, passa a ser, por influência dessas elites, o símbolo musical brasileiro com reconhecimento nacional e internacional. Nesse sentido, nos reforça a ideia de que os processos culturais são imbuídos de relação de poder onde as convenções que são tomadas a partir em muitos casos de maneira conflitantes. Isso se dá pelo fato das elites terem a vantagem de transitar tanto no seu próprio mundo cultural restrito a somente a elas, quanto na vantagem de transitar dentro das culturas denominadas populares. Desta forma, ao pensar o conceito cultura, não podemos deixar de lado a reflexão sobre as relações de poder ali inseridas. A respeito deste antagonismo entre o erudito e o popular, afirma Santos (2006, p. 56):

[...] o que se busca na cultura popular é seu caráter de resistência à dominação, ou seu caráter revolucionário em relação a esta, [...] a cultura popular tem de ser encarada não como a criação das instituições dominantes, mas comum universo de saber em si mesmo constituído, uma realidade que não depende de formas externas, ainda que se opondo a ela.

Práticas artísticas musicais para jovens, adultos e crianças nas escolas do campo



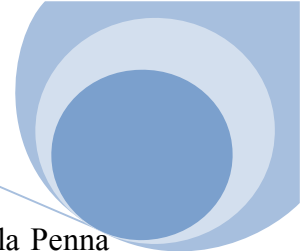
Há muito se tem discutido sobre o papel da arte na educação. Muitos até afirmam ser ela desnecessária, no entanto, sabemos que a arte é algo inseparável do ser humano e que o papel ou o objetivo do seu ensino é fazer o sujeito adentrar neste universo de forma reflexiva e consciente dos processos artísticos através dos elementos educacionais tanto formais como os não formais. Mas qual é o real objetivo do ensino das artes na educação básica? Tal questionamento nos faz refletir sobre as práticas dos artistas educadores, pois entender os processos e os reais objetivos das práticas artísticas nas escolas os farão melhores naquilo que se propõe ensinar.

O ensino de arte na educação básica é aquele ensino que deve estar pautado na educação do sensível, melhoramento das percepções da estética artística dentre outros. No caso da música, o seu ensino é de suma importância por ela ser a manifestação artística mais presente na humanidade. Não existe uma sociedade que não tenha a música como elemento de expressão. Por esse motivo, o seu estudo não deve ser de maneira alguma algo desprivilegiado nas escolas.

A música, como sabemos, não pode ser entendida como sendo uma linguagem universal e sim, uma manifestação cultural de um determinado povo. Ao dizermos que a música não é uma linguagem universal, estamos afirmando que ela tem suas próprias características e seus próprios contextos que são comungadas por um determinado grupo social.

A partir desse pressuposto, afirmamos que a música não é uma linguagem universal, que muitos estudiosos da área de música encontram certos problemas considerados difíceis de lidar. Como ensinar música na educação básica, uma vez que ela não constitui uma linguagem universal? Como trabalhar a música com os nossos alunos do campo, uma vez que, mesmo vivendo no campo, os gostos musicais são diversos? O que queremos ensinar? É consenso de muitos pesquisadores da área musical afirmar que o ensino de música na educação básica deve estar relacionado à música popular. Mas que música popular queremos ensinar?

Como é sabido, a nossa proposta de Educação do Campo é aquela em que os nossos alunos terão aulas de forma diferenciada das estruturas metodológicas das escolas das áreas urbanas tradicionais. Ao refletirmos sobre estes aspectos educacionais, observamos que, a temática do ensino e a desenvoltura de práticas musicais nas escolas do campo, deveriam ser contextualizadas, pois só assim, acreditamos numa real transformação da realidade. A respeito



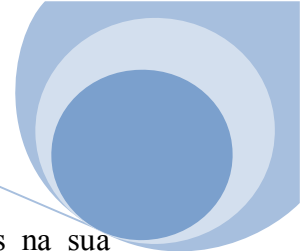
da importância da contextualização do ensino de música na educação básica, assinala Penna (2014, p. 44): “A musicalização, portanto, não deve trazer um padrão musical exterior e alheio, impondo-o para ser referenciado, em contraposição à vivência do aluno”. Mediante a esta sugestão metodológica, é importante que o educador musical tenha consciência da sua proposta de trabalho para que não venha reproduzir estratégias educacionais das escolas que não têm compromisso com a transformação social.

Na questão das práticas musicais nas escolas do campo, partindo da ideia de escola transformadora que almejamos, observamos que a música em forma de canção seria uma das ferramentas ideal para se construir um alunado imbuído de consciência crítica posta em prática juntamente com o professor de música os quais através de letras de canções estudadas e cantadas em sala de aula, podem fazer reflexões sobre diversos temas como, preservação do meio ambiente, os desmandos das forças hegemônicas, a poética camponesa, entre outros. Não são poucas as canções que o educador musical poderia usar para, além de informações teóricas musicais, faria se debates sobre os temas contextualizados propostos em dezenas de letras de música.

A música popular como ferramenta do ensino de música

A noção do conceito de música popular brasileira se difere e muito da nomenclatura que se tinha nos anos de 1960. Como sabemos, nossa música popular brasileira na atualidade, é formada por vários gêneros, subgênero e estilos. Samba, pagode, sertanejo e suas variações, gospel, arrocha, funk carioca, pancadão, etc. Como fora dito em linhas anteriores, essa gama de variedades musicais que temos hoje na nossa música popular, para muitos é considerada um problema quando se propõe usá-las como ferramenta de educação musical por causa dos diferentes gostos musicais que os nossos alunos jovens tem. Quanto a esse possível “problema”, o professor deverá intervir conscientizando o alunado da importância do não preconceito musical uma vez que a música tem vários elementos que são “comungados” ou que permeiam em qualquer manifestação musical independentemente da forma, do estilo, do andamento, etc. Um professor consciente do seu papel de educador, sabe bem que a cada dia ou ano que passa, o conceito de cultura isolada vem se perdendo proliferando assim, a ideia de multiculturalismo.

A partir dessa formulação da ideia do não preconceito musical, o professor dentro das práticas musicais nas nossas escolas do campo, poderá trabalhar as diversas manifestações



musicais sempre conscientizando seus alunos do respeito às diferenças existentes na sua realidade e poder interferir de forma positiva para o aniquilamento das práticas preconceituosas.

Nas práticas artísticas musicais, o professor consciente dos seus objetivos, aproveitaria ao máximo essas práticas para trabalhar juntamente com seus alunos a importância da cultura musical que reina no nosso país.

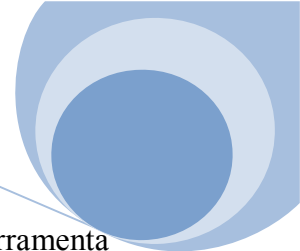
Com o exercício das práticas musicais nas escolas do campo dentro do universo da nossa música popular brasileira, podemos destacar que o canto coletivo é de suma importância dentro do contexto social dos estudantes uma vez que, ao cantar no coletivo, nossos alunos aprenderão a respeitar o próximo, pois a ideia de conjunto está ali engajada no processo.

Utilizando a música popular nas práticas artísticas musicais, o professor trabalhando a educação musical no coletivo, irá democratizar o acesso ao fazer musical uma vez que na aula de canto, o aluno usará seu próprio corpo como instrumento musical. Tal concepção de ensino de música na escola em formato canto popular coletivo, resolverá um pouco a questão da enorme falta de estrutura das nossas escolas do campo no que diz respeito a falta de espaço adequado e principalmente a falta de instrumentos musicais como violões, teclados, contrabaixo que no geral, são muito caros e inacessível aos nossos alunos.

O canto coral como práticas artísticas nas escolas do campo

Tal qual a música popular brasileira, o canto coral também é uma ótima ferramenta democrática para as práticas artísticas musicais em escolas do campo.

O canto popular se difere do canto coral por causa da quantidade de vozes cantadas em diferentes intervalos ao mesmo tempo. Sem sombra de dúvida, o canto coral é mais técnico e exige mais do educando e do professor. Tal exigência se faz necessária pelo fato do estudante não ter muito acesso a essa estética musical e pelo canto coral não ser muito divulgado na mídia em geral. No entanto, a partir do momento que o professor e alunos objetivam a construir um coral na escola do campo, com vozes cantando em intervalos diferentes, todos devem estar focados em seus objetivos. O canto coral é democrático, pois sua prática alcança uma enorme quantidade de alunos e pelo fato de não se ter a necessidade (a não ser quando queira) de acompanhamento de qualquer instrumento musical se não o próprio corpo.



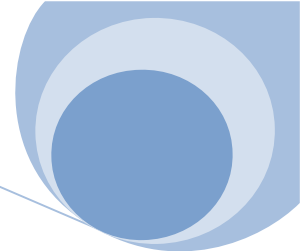
Ao elaborar essas práticas musicais nas escolas do campo, tendo como ferramenta o canto coral, isto não implica dizer que o repertório terá de ser de caráter exclusivamente erudito. Na verdade, qualquer música que seja popular, o professor consciente do seu trabalho, construirá arranjos vocais em diferentes vozes, mas com dinâmicas que podem ser das mais variadas possíveis. O canto coral, não necessariamente exige do estudante leitura de partituras. Para tal, o professor munido de um teclado irá ensaiar seus alunos através de exercícios variados de vocalizes ensinando seus alunos noções básicas de intervalos e tríade maior e menor.

A flauta doce nas práticas musicais em escolas do campo

Outra ferramenta de suma importância para as práticas artísticas musicais em escolas do campo é o uso da flauta doce soprano. Esse instrumento de fácil acesso é confundido por muitos como apenas um brinquedo.

A flauta doce é um dos instrumentos mais antigo e por muitos séculos foi usada como sendo um dos principais instrumentos musicais sendo substituída pela flauta transversal gradativamente, porém isto não tirou o seu espaço das salas de concertos definitivamente. Na atualidade, é o principal instrumento musicalizador no ensino da prática musical coletiva, tanto para crianças, como para adultos. A flauta doce, depois do canto popular e do canto coral, é a ferramenta mais democrática para o ensino e o desenvolvimento de práticas musicais nas escolas do campo por serem de baixo custo, isto, mesmo sendo flautas doces profissionais. Vale ressaltar que, na possível falta de recursos financeiros para a aquisição de flautas doces profissionais, os alunos podem adquirir flautas até mesmo de brinquedo ainda que a qualidade sonora seja um pouco prejudicada.

O professor ou o educador musical poderá usar a flauta doce como o principal instrumento de musicalização por ser um instrumento de tocabilidade fácil. Nesse instrumento, o aluno poderá associar a teoria musical a prática com muita facilidade, pois a técnica de execução de melodias são fáceis de se realizar. Com esses instrumento, os alunos tocariam dezenas de melodias arranjadas pelo professor. De acordo com o avanço musical do aluno, as práticas artísticas musicais se enriqueceriam com divisões de vozes na flauta tais quais as divisões de vozes no canto coral. A princípio, os alunos tocariam todos juntos em uníssono, mas de acordo com o melhoramento da técnica ou prática musical, o grupo de flautas tocaria em vozes diferentes até mesmo com o uso de flautas contralto e tenor.



Conclusão

Concluimos, a partir do que foi exposto, que uma educação musical crítica e transformadora se faz necessária nas escolas do campo e na luta pela transformação da sociedade, já que o nosso objetivo como educadores do campo é o de ensinar para libertar. Libertar para a transformação social, libertar das amarras do tradicionalismo, da alienação, da exclusão, da falta de democracia, do preconceito, etc. Acreditamos que o ensino de música nas escolas do campo tem grande importância para desenvolver a poética e a sensibilidade dos nossos alunos respeitando suas diferenças e desejos diversos.

Referências

ARANTES, A. A. **O que é cultura popular**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo 5**. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BRASIL. **LDB: 9394/96**. Brasil. Disponível em: <<http://WWW.planalto.gov.br/ccivil03/Lei/L9394-htm> consulta dia 13/07/2016>. Acesso em: 02 ago. 2016.

CRUVINEL, M. F. **Educação Musical e Transformação Social - Uma experiência com ensino coletivo de cordas**. Ed: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17 Ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

LOUREIRO, A. M. A. **O ensino de música na escola fundamental**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

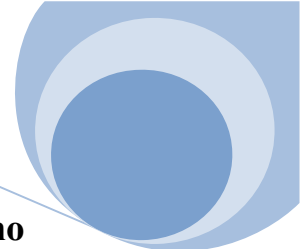
MEC. **Educação do Campo: Diferenças Mudando Paradigmas**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaocampo.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2016.

MEYER, M. A. Educação ambiental: uma proposta pedagógica. **Em aberto**, Brasília,

MOLINA, M. C. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: MDA, 2006.

PENNA, M. **Música(s) e seu ensino**. 2. Ed. Porto Alegre: Sulina, 2014.

SANTOS, J. L. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
v.10, n.49, jan./mar 1991.



O Teatro no Campo: processos relacionados à realidade do aluno

Marina Augusta Kamei Melo
SEMED
marina.artes.uft@gmail.com

Resumo: O presente resumo relata as experiências em sala de aula com a disciplina de Teatro na Escola de Tempo Integral João Beltrão localizada em Taquaruçu Grande. O processo de trabalho na escola desde o início até o momento tem dois anos. Durante esse período várias descobertas, desafios e conquistas surgiram da busca por uma prática que anseia o trabalho de Teatro em sala de aula que pense no aluno como o sujeito que está repleto de características culturais, de costume e de histórias. Para refletir a metodologia e a análise do processo de ensino de Teatro fez-se a pesquisa sobre Composição Poética Cênica (CPC) (CASIMIRO, 2013 apud SAMPAIO, 2014), onde o foco do Teatro não é o representacional, mas, um processo de criação baseado em experimentação, desenvolvimento e construção de movimentos/cenas (SANTOS, 2016).

Palavras-chave: Educação do campo. Teatro. Composição poética cênica.

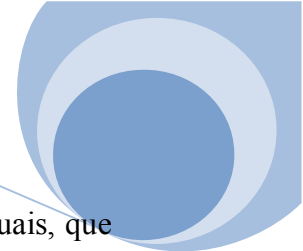
Abstract: The present summary reports experiences from art class at the full time school Joao Beltrao, located in Taquarucu Grande. The working process at the school, from its conception up until present date has taken two years. During this period many discoveries, challenges and achievements have arisen from the quest to attain a practice which longs to perceive the student as a subject full of cultural characteristics, of the usual and also from stories from within the subject of art taught in class rooms. . As to reflect on the methodology and analysis of the theater teaching process, research regarding the poetic scenic composition took place (CPC) (CASIMIRO, 2013 apud SAMPAIO, 2014), where the focus of theater is not representational, instead a process of creation based on experimentation, development and construction of movements/scenes(SANTOS, 2016).

Keywords: Field education. Theater. Poetic Scenic composition.

Introdução

O presente relato é um pequeno recorte de dois anos de experiências em sala de aula na Escola do Campo de Tempo Integral João Beltrão localizada na região de Taquaruçu Grande em Palmas-TO. A escola tem cerca de 240 alunos e oferece turmas do Pré ao 9º Ano do Ensino Fundamental. É um espaço pequeno, mas repleto de tradições culturais referentes à realidade do Campo. As aulas acontecem de segundas às quintas das 8h às 16h. Às sextas os alunos não têm aula, nesse dia da semana, de acordo com o que aponta a observação das atividades no bairro, é comum que os alunos auxiliem os pais nos afazeres em hortas, venda de produtos, manutenção de chácara etc.

A escola, por ser de Tempo Integral, possui em sua grade curricular disciplinas diversificadas, ou seja, são obrigatórias aulas relacionadas às linguagens artísticas: teatro, dança, música e artes visuais. Infelizmente não tem profissionais formados para todas as



áreas, sendo assim, o trabalho realizado na escola foca o ensino de teatro e artes visuais, que neste caso são ministradas pela autora do trabalho.

A realidade sobre o ensino das linguagens artísticas é recente no Brasil e tornou-se obrigatória nos diversos níveis da educação básica. Resulta disso não se ter muitos livros didáticos que foquem o trabalho de artes nas escolas, muito menos nas escolas do Campo, que foquem o ensino das diferentes linguagens artísticas. Frente a esse desafio, ao longo dos dois anos atuando na ETI João Beltrão, optou-se trabalhar por meio de projetos com os alunos, desde as séries iniciais até as finais.

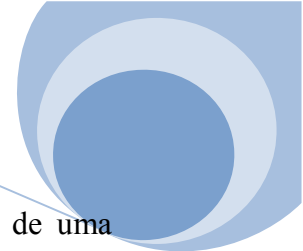
A partir da observação do lugar que esse aluno está inserido – campo –, da sua rotina, da precária alimentação e da falta de vivências culturais e sociais, atentou-se para se pensar na prática Teatral que busque levar o aluno a um processo de criação que não esteja longe da sua realidade. Ao contrário, que valorize e dê alternativas para ele experimentar seu corpo, de se relacionar com os colegas e criar sem estar preso a regras e técnicas teatrais.

Para fazer um recorte do trabalho realizado na escola fez-se a escolha da experiência realizada com os alunos do 8º Ano do Ensino Fundamental a ser relatada nesse trabalho. Ao decorrer do projeto trabalhou-se com a Composição Poética Cênica (SAMPAIO, 2014), uma perspectiva que tem como ideia central desenvolver a estrutura sócio-afetiva dos envolvidos (alunos).

Metodologia

O projeto realizado com os alunos do 8º Ano do Ensino Fundamental ocorreu através da observação das relações que eles tinham com seus colegas e no ambiente escolar. Era uma turma rotulada como: desobediente, com problemas de estudos e tinham atitudes de desrespeito com professores e colegas. A partir da observação da realidade dos alunos e seus comportamentos, fez-se a escolha de trabalhar sentimentos com eles. O objetivo era entender como surgem certos sentimentos e como é possível expressar por meio de movimentos corporais muitos deles.

As etapas que estruturaram o projeto foram: 1) Escolha do tema a ser trabalhado em sala de aula: sentimentos; 2) Escolha do texto que tinha a finalidade de explicar os sentimentos; 3) Executar ações corporais direcionadas pela professora; 4) Discussões sobre o tema e o desafio corporal; 5) Apresentação de movimentos criados pelos alunos a partir dos



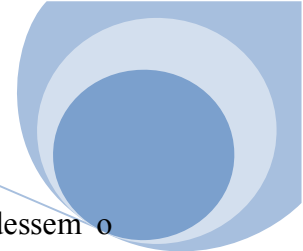
sentimentos; 6) Levantamento dos movimentos criados pelos alunos e montagem de uma nova sequência; 7) Relatório por parte dos alunos sobre o processo corporal.

A etapa 1 teve total relação com a realidade do aluno. Nessa etapa o professor observou o ambiente escolar e captou as necessidades e as transformou em temáticas de projetos. Muitas vezes no trabalho utilizando-se de projetos, o tema surge dos alunos ou da observação do professor. Nesse caso partiu do professor. Com a escolha do tema fez-se a pesquisa sobre sentimentos e foram selecionados mais de 100 deles. Isso se caracterizou a etapa 2 do projeto.

Na etapa 3 os alunos fizeram algumas ações corporais direcionadas pela professora. As atividades tinham o objetivo de trabalhar com o corpo, mas, principalmente, a confiança e o trabalho em grupo. Todos os alunos participaram e tiveram papel importante em cada atividade. Na primeira ação eles tiveram que carregar em grupo um dos colegas por um determinado percurso (todos eles foram carregados), na segunda correr com os olhos vendados e se jogar em um grupo de colegas, na terceira fizeram duplas onde um corria e o outro devia segurá-lo no alto, na quarta caminhavam pelo espaço e em determinado momento a professora indicava alertar. Alerta 1: tinham que pular; Alerta 2: passar pelo chão; Alerta 3: dar um abraço em um colega e Alerta 4: andar com as pernas abertas.

Na etapa 4 os alunos tiveram acesso ao material teórico sobre os sentimentos. Eles foram questionados se sabiam o que eram sentimentos, por que os sentimos, quais sentimentos são bons ou ruins, sempre captando quais informações os alunos possuem sobre o tema. Nessa etapa, além da discussão sobre sentimentos, os alunos foram desafiados em duplas a trabalharem com o corpo. O desafio era: “Construa com seu corpo e com o corpo do colega movimentos que expressem dois sentimentos que vocês irão escolher. Não é para criar uma cena, dramatizar ou construir personagens, apenas sintam e construam movimentos que remetam aos sentimentos. Para os alunos criarem a sequência de movimentos não foi fácil. Muitos não conseguiam experimentar. Ficavam apenas no campo das ideias. Imaginavam certos movimentos, mas não o experimentavam. Nesse momento identificou-se que os alunos estavam presos a *um corpo rígido*. Que Santos (2016) descreve:

O corpo rígido é aquele corpo que não consegue se ver fora dos movimentos cotidianos padronizados, e isso é um dos fatores que contribui para a não fruição da maior parte das aulas de Teatro. Os alunos têm vergonha de praticar qualquer tipo de movimento ao qual não estejam acostumados a fazer, mas que até fazem em algum momento de forma involuntária. O fator vergonha desfavorece a tentativa do rompimento com o cotidiano, deixando os alunos com os movimentos limitados. (SANTOS, 2016).



Foram precisos vários encontros e incentivos para que os alunos perdessem o medo e a vergonha de tentar acessar movimentos corporais. A partir do momento em que eles tomaram coragem, se entregaram ao processo de construção e abriram mão do corpo cotidiano estruturado, o processo fluiu e tiveram prazer e vontade para criar e experimentar.

A etapa 5 aconteceu depois de cinco encontros. As duplas apresentaram as sequências de movimentos criados; foram eles: movimentos com as pernas criando equilíbrio (os dois alunos tocavam seus próprios pés equilibrando o corpo com apenas uma das pernas em pé), ondas com as mãos (abriam os braços e os movimentavam como ondas para a esquerda e para a direita), abaixar girando (flexionavam as pernas para baixo girando o corpo em 360°), bater palmas e o colega cair de uma vez (um dos colegas ficava em pé e ao bater palma o outro colega abaixava rapidamente), arcos com as mãos (os alunos ficavam posicionados um de frente para o outro e davam as mãos acima de suas cabeças), girar o corpo e parar (girar o corpo por muito tempo e parar bruscamente), segurar o braço e o pé do colega e abaixar (um dos alunos segurava o pé e a mão esquerda do colega e ele tinha que se abaixar equilibrando) e pulsar o corpo várias vezes para frente (os dois alunos ficavam em pé e pulsavam o peito para frente e para trás). Esses movimentos foram coletados e expostos no quadro.

A etapa 6 representou um novo desafio para os alunos: “Fazer dois grupos grandes e criarem uma sequência de movimentos a partir dos movimentos anteriores. Caso algum novo movimento surgisse eles poderiam introduzi-lo. Esse processo de construção com mais colegas teve muitos impasses, descobertas, desafios, conquistas e principalmente o trabalho em grupo, de união. Os alunos construíram ao longo de um mês movimentos que os fizeram sair do corpo cotidiano e partir para uma prática do agir extra-cotidiano. As ações não ficaram apenas no campo das ideias, mas, também da execução. Ao final do processo eles tiveram que apresentar para os demais colegas da sala o trabalho que construíram em equipe. Todos ficaram eufóricos para poderem apresentar o que haviam criado durante todo o tempo. Todos os processos foram fotografados e a apresentação final foi filmada. Segue abaixo algumas das imagens dos processos corporais:

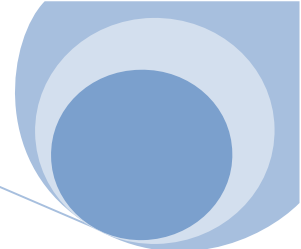


Figura 1: Equilíbrio e confiança



Figura 2: Equilíbrio



Figura 3: Desafios de limite do corpo



Figura 4: Prazer, equilíbrio e desafio

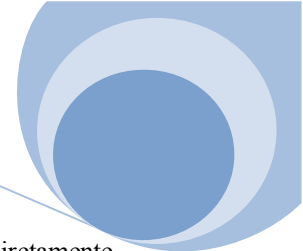


Figura 5: Força, concentração e trabalho em equipe

Na etapa 7 e última, os alunos fizeram relatórios sobre a experiência com o processo corporal. Relataram como foi trabalhar em grupo e desafiar-se em experimentar movimentos que os tiravam de uma rotina corporal. Tiveram os seguintes relatos: “ Foi muito difícil fazer. Tinha vergonha, mas isso acabou com o tempo. Depois o mais difícil foi o trabalho em grupo. Alguns colegas não queriam participar e ouvir. Só que depois eles viram que era legal e faziam.” (Aluna A, relato retirado de diário de campo da pesquisadora). “Foi a melhor aula de teatro que teve até agora. Nós brincamos e fizemos coisas sem ver o tempo passar. Gostei de fazer os movimentos.” (Aluno B, relato retirado de diário de campo da pesquisadora).

Após a aplicação e prática do projeto observa-se uma mudança no modelo de trabalhado pré-estabelecido de teatro na escola: não é necessário a representação. O processo do agir e criar movimentos a partir de experimentação foi o foco. É dessa forma que a Composição Poética Cênica (CPC) surge como uma perspectiva de trabalho, e que os envolvidos (alunos) sintam-se parte do processo criador e envolvidos afetivamente. E por processo criador não se está considerando a representação, mas sim a emergência de novidades corporais e afetivas para os alunos, possível por ser o teatro o operador das atividades e não o seu fim. A base da CPC está vinculada à ludicidade do indivíduo, ou seja, é pelo que os alunos tem real interesse, prazer e vontade para fazer a aula. Não foi solicitado que eles dramatizassem suas ações, “O corpo na Composição Poética Cênica não suporta o representar, apenas o agir.” (CASIMIRO, 2014, p.).

A Composição Poética Cênica é uma perspectiva de trabalho que o Dr. Juliano Casimiro Sampaio assume em 2013:



No âmbito das atividades físico-vocais começamos a trabalhar diretamente (intitulando assim) como a Composição Poética Cênica, termo que venho trabalhando, mas, que só nesse ano assumi efetivamente como conceito. (CASIMIRO, 2013 apud SAMPAIO, 2014, p. 54).

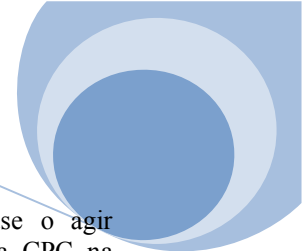
O primeiro contato com a CPC veio com a necessidade de buscar um novo caminho que substituísse os modelos pré-estabelecidos de ensino de teatro: jogos teatrais e construção de cenas dramáticas. A descoberta aconteceu com a participação no grupo de pesquisa do Dr. Juliano Casimiro intitulado como CONAC – Grupo de Pesquisa em Composição Poética Cênica, Narrativa e Construção de Conhecimento. As atividades no CONAC aconteciam durante a semana e tinham como foco o trabalho teórico e prático. O trabalho prático tinha como objetivo construir ações e movimentos, em que a essência era o corpo do participante. Nos encontros, os processos corporais e de criação não tinham o objetivo de montar cenas e dramatização. Era solicitado que se construíssem movimentos corporais que fizessem alusão a determinados objetos. Esse processo é sustentado por quatro etapas:

A primeira é o reconhecimento das ações que advêm de fontes de estímulos como objetos, imagens e sons, que nesse contexto é reconhecido como substantivo. A segunda etapa é o descobrir como esse corpo realiza uma ação em determinadas circunstâncias, intitulada verbo. A terceira etapa é a investigação de possibilidades de outras realizações de ações frente a relação de sentido estético-cênico que, na maioria das vezes, possui origem distinta da razão. A quarta etapa é a busca em apresentar um corpo onde antes buscava-se realizar uma ação e que agora ele passa a ser ação. (SANTOS, 2016)

Nesse processo surge a possibilidade de ampliação do corpo. De retirar o corpo do cotidiano e torná-lo a própria ação, sem que haja uma dramatização.

O contato com a perspectiva da CPC trouxe um novo olhar sobre o trabalho com o aluno em sala de aula e a possibilidade de ele participar da aula sem obrigações, mas sim de experimentar ações que não fossem pré-estabelecidas, ordenadas e rotuladas como normalmente se exige que ele faça; por exemplo, uma personagem que tenha características específicas e que deve alcançar uma interpretação que condiz com a sua personagem na cena. Na perspectiva da CPC os alunos têm total liberdade para criar, experimentar, construir e formular. O corpo dele fala e constrói cenas (caso aconteça) sem ser obrigado a chegar em um resultado.

A base da CPC está em trabalhar o lúdico com os alunos. O lúdico traz significado para eles.



A partir dessa natureza de ludicidade do jogo, que traz como base o agir naturalmente, é possível pensar no desenvolvimento da ludicidade da CPC na educação básica com intuito de fugir dos processos metódicos de algumas formas de se fazer Teatro, visando buscar o desenvolvimento dos alunos a partir do real interesse, prazer e vontade que cada um deles terão pelo processo no decorrer das aulas. Aqui não se busca em nenhum momento forçar o aluno a fazer nenhuma peça ou desenvolver nenhuma atividade que os desanime frente ao fazer teatral. (SANTOS, 2016).

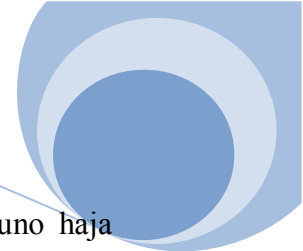
Durante o projeto os alunos agiram naturalmente em suas ações. Criaram, experimentaram, desenvolveram um trabalho de grupo que os aproximaram e mesmo com os desafios não desanimaram ou desistiram.

Considerações finais

A preocupação para se pensar em um projeto como esse surgiu da observação do lugar em que aquele aluno está inserido – campo –, da sua rotina, da precária alimentação e da falta de vivências culturais e sociais atentou-se em pensar na prática teatral que busque levar esse aluno a um processo de criação que não esteja longe da sua realidade, mas, que valorize e dê alternativas para ele experimentar seu corpo, de se relacionar com os colegas e criar sem estar preso a regras e técnicas teatrais.

O projeto proposto para os alunos do 8º Ano do Ensino Fundamental foi um grande desafio tanto para os alunos como para a professora. Ao observar que esses não tinham um bom relacionamento na sala de aula optou-se por procurar caminhos possíveis dentro do teatro para oferecer relações que aproximassem uns dos outros. O desafio era a professora propor, mesmo que fossem pequenas, relações de contato e trabalho em grupo com eles. E o desafio para os alunos eram eles experimentarem ações corporais que saíssem do cotidiano, e principalmente desafiá-los a perder o medo de tentar e experimentar.

Todo o processo desde a procura do tema, proposições de atividades e desafios lançados para a turma ocorreram de forma que fluísse naturalmente. Respeitou-se o desenvolvimento de cada aluno, sem que fosse cobrado deles resultados pré-estabelecidos. Durante o processo eles desenvolveram uma estrutura social entre seus colegas e principalmente afetiva. Isso foi bem claro em todos os encontros. Eles sorriam, se entregavam e tentavam sem medo de errar. Eles se sentiram livres, pois não foi exigido que criassem uma dramatização dos sentimentos, mas que experimentassem e improvisassem dentro da realidade deles e da forma como conseguiam criar os movimentos.



As práticas se desenrolaram com base na CPC, que permite que o aluno haja naturalmente e com espontaneidade. Permite ainda que ele se experimente e saia dos movimentos cotidianos e descubra possibilidades expansivas e novas do seu corpo.

O aluno precisa se sentir livre para criar sem se preocupar que o que esteja executando é certo ou errado, bonito ou feio. É necessário assim que o professor valorize todos os processos criados e experimentados por eles. Isso não quer dizer que o aluno irá fazer qualquer coisa ou de qualquer forma. O que se pretende é resgatar a espontaneidade perdida ao longo da idade e resgatar as sensações prazerosas que trazem alegria utilizando-se do corpo.

O que tem se constatado é que a perspectiva da CPC na sala de aula abre diversas possibilidades do trabalho corporal e o aluno se torna participante do processo de aprendizagem. Isso demonstra que novas ações podem ser pensadas e incentivadas pelo professor. Para isso ele precisa ser um pesquisador constante. Seu planejamento deve ser guiado pela realidade do lugar. Deve estar preparado e aberto para o que o aluno tem a produzir e mostrar. Deve ser o mais observador dos comportamentos e relacionamentos para pensar em temas que vão de encontro a sua realidade cultural, histórica e social.

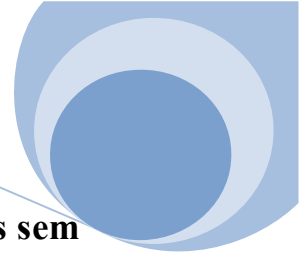
E, por fim, compreender que o aluno é papel importante para a pesquisa do professor. Cabe a ele se atentar a todos os detalhes e desenvolver um trabalho que enriqueça a vida escolar, criativa, perceptiva, compreensiva e comportamental dos alunos.

Referências

SAMPAIO, J. C. C. **As artes cênicas e o construtivismo semiótico-cultural em psicologia**. 2014. 165f. Tese (Doutorado em Psicologia), Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SANTOS, D. C. **A Composição Poética Cênica como perspectiva para o ensino de Teatro na educação básica**. 2016. 16f. TCC – Curso de Teatro/Licenciatura, Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2016.

**Eixo Temático III: Políticas Públicas e Movimentos Sociais no contexto
agrário**



Reflexões sobre a formação no movimento dos trabalhadores rurais sem terra (MST)-TO

Reflections on the formation in motion of workers landless (MST) -TO

Rejane C. Medeiros de Almeida
Universidade Federal do Tocantins
rejmedeiros@uft.edu.br

Resumo: O artigo tem por objetivo apresentar reflexões sobre a formação política no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, e compõe os estudos de doutorado em Sociologia sobre a práxis política no MST-TO. A questão que se coloca é como ocorre a formação do sujeito político coletivo no MST. E, sobretudo, entender de que forma a práxis política desenvolvida pelo grupo contribui na formação dos trabalhadores rurais Sem Terra envolvidos no processo da luta pela terra que revele educação. A pesquisa tem como metodologia, observações, entrevistas semiestruturadas com militantes do movimento e questionário, ambos realizados nos locais de formação política da militância, como: ocupações, marchas e manifestações. Ressalta-se que a pesquisa encontra-se em andamento. O resultado parcial da pesquisa aponta que ocorre educação em espaços formativos que não é a escola, embora, prescindida dela. Especialmente, que a educação nesses espaços elabora uma gramática política que resulta de processos de interação de saberes mais amplos que envolve práticas educativas.

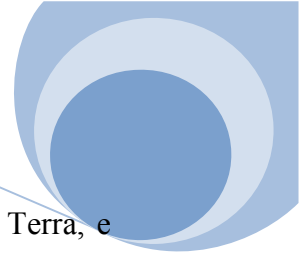
Palavras-chave: MST. Formação política. Educação. MST

Abstract: The article aims to present reflections on the political formation in the Landless Workers' Movement, and makes up the doctoral studies in Sociology of political praxis in the MST-TO. The question that arises is how does the formation of collective political subjects in the MST. And, above all, to understand how the political praxis developed by the group contributes to the formation of landless rural workers involved in the process of struggle for land that reveals education. The research has the methodology, observations, semi-structured interviews with militant movement and questionnaire, both held in local policy formation of militancy, such as occupations, marches and demonstrations. It is emphasized that the research is in progress. The partial results of the research points that occurs in education training spaces that is not the school, although it dispenses. In particular, that education in these spaces draw up a political grammar that results from wider knowledge of interaction processes involving educational practices.

Keywords: MST. Policy formatio. Education. MST

Introdução

Compreender a formação humana como dimensão sociocultural é buscar capturar o sentido educativo para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Por sentido sociocultural entende-se a produção histórica de um conjunto articulado de significados que se forja a formação do Sem Terra enquanto sujeito político coletivo, que vive um processo dialético, de produto e de agente de formação. Para Caldart (2004, p.33), não se trata de fazer referência a novos sujeitos e sim entender que “os sem-terra assentados podem até ser considerados uma nova forma de campesinato, [...] mas jamais serão os mesmos



camponeses de antes. Por isso, continuam chamando-se e sendo chamados de Sem Terra, e participam do MST; porque essa é a nova identidade [...]”.

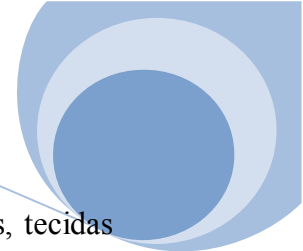
Como sujeito social os Sem Terra se constituem enquanto um coletivo que trava uma luta que busca garantir sua própria existência social enquanto classe trabalhadora que vive da terra. Enquanto sujeito social, o MST se constitui em uma realidade social, que tem no modo de produção da vida material o desenvolvimento da vida social, política e intelectual. Assim sendo, os Sem Terra se constituem como um sujeito social, no sentido de sujeito coletivo que tem a sua participação em mobilizações e ações coletivas. No entanto, quando se refere à formação de sujeitos, o MST se constitui na unidade da diversidade, o que implica em afirmar que há identidades que se imbricam na formação da identidade social mais ampla que é a identidade Sem Terra. O que Caldart (2004, p.34) afirma ser Sem Terra:

Formado pela dinâmica da luta pela Reforma Agrária e do MST, pode ser entendido também como um novo sujeito sociocultural, ou seja, uma coletividade cujas ações cotidianas, ligadas a uma luta social concreta, estão produzindo elementos de tipo de cultura que não corresponde aos padrões sociais e culturais hegemônicos na sociedade capitalista [...].

A partir desse entendimento é que se busca conhecer como ocorre a formação do sujeito político coletivo no MST. Um elemento norteador dessas questões é que se constitui como princípio do movimento é a luta pela educação. Uma educação pensada e construída pelos sujeitos que moram no campo. Destaca-se que a educação do campo nasceu como mobilização dos movimentos sociais, da combinação das lutas dos Sem Terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária, com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas, seu território, sua identidade.

Para pesquisa foram realizadas entrevistas com militantes do MST-TO, assim como observações nas atividades desenvolvidas pelo movimento nas ações de ocupações de terras, manifestações, marchas, jornadas, congressos, grupos de estudos, reuniões e encontros estaduais e nacional dos militantes do movimento e elaboração de estratégias políticas para combater o desenvolvimento predatório do capital e lutar pela reforma agrária no período de 2014 a 2016.

Buscou-se apanhar elementos da realidade que permitam travar diálogos com a realidade suscitada. Trata-se de momento indispensável com os trabalhadores assentados e acampados. Destaca-se, nesse sentido, o modo dessa abordagem como um instrumento promovido pelas vozes dos entrevistados, como produtores de relações sociais, possibilitando



focalizar de forma concreta o enredo existente nas contradições das relações sociais, tecidas pelas vidas entrecruzadas das histórias de ocupação no território em questão.

Ressalta-se que a pesquisa encontra-se em andamento e o resultado parcial aponta que há educação que se dá em outros espaços formativos, como por exemplo nas ações coletivas e na resistência cotidiana da luta pela reforma agrária. Isso pode implicar em processos formativos e educação dos sujeitos Sem Terra. Educação que pode resultar de processos de interação de saberes mais amplos, que envolvem toda a vida. São sempre o resultado de interações significativas da pessoa com ela mesma, na interação com o outro enquanto sujeitos sociais e como categorias diferenciais de sociabilidade, e de pessoas com sistemas e estruturas de símbolos e significados (BRANDÃO, 2002).

1 Trabalho como princípio formativo e educativo

Compreende-se trabalho como categoria relevante para entendimento desta sociedade. O trabalho, como criador de valores de uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem, em qualquer forma de sociedade. O trabalho como princípio educativo é o fundamento principal do desdobramento do projeto histórico a que nos vinculamos e que se desdobra em uma concepção de educação que busca uma outra forma para educação. Nesse aspecto, então, afirmar o trabalho como princípio educativo significa concebê-lo como a forma mediante a qual, em qualquer tempo histórico se define como modo humano de existir, a criação e recriação do ser humano.

Por essa razão, faz-se necessário, antes de tudo, entendermos que a educação é e deve ser uma pedagogia social, ligada ao desenvolvimento dos fenômenos sociais interpretados sob a teoria marxista. “Nosso trabalho no domínio escolar consiste em derrubar a burguesia, e declararmos abertamente que a escola fora da vida, fora da política, é uma mentira e uma hipocrisia” (PISTRAK, 2000, p. 29).

Conservar a concepção de educação como apolítica é impossível, pois colocar o trabalho cultural fora da política não se concebe. Antes de tudo, é preciso entender que conservar esta concepção que domina a sociedade burguesa e define a educação como neutra, não passa de uma invenção burguesa, uma forma de enganar a classe trabalhadora. Consiste em forma e conteúdo da ideologia da classe que opera na condução das relações de produção e por conseguinte das relações sociais. Para Marx (2003. p. 15),



A tradição de todas as gerações mortas oprime o cérebro dos vivos como um pesadelo. E justamente quando parecem empenhados em revolucionar-se a si e às coisas, em criar algo que jamais existiu, precisamente nesses períodos de crise revolucionária, os homens conjuram ansiosamente em seu auxílio os espíritos do passado, tomando-lhes emprestados os nomes, os gritos de guerra e as roupagens, a fim de apresentar, nessa linguagem emprestada, a nova cena da história universal.

Dito isto, parte-se do entendimento de que na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. Nesse entendimento, afirma-se a partir do que Marx (2003), considerada como o conjunto das relações de produção, que constitui a base econômica da sociedade, que o modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual. “[...] Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que inversamente, determina a sua consciência” (MARX, 2003, p. 5).

Contudo, as relações de produção burguesa são a última forma contraditória do processo de produção social. Porém, as forças produtivas que se desenvolvem no seio da sociedade burguesa criam ao mesmo tempo as condições materiais para resolver esta contradição. Implica dizer que uma nova sociedade será produzida no seio das contradições da antiga sociedade moderna, constituindo um novo modo de produção. É, através da concepção de educação enquanto princípio educativo que pauta o entendimento da formação que o MST define como sendo sua educação.

2 Formação do sujeito político coletivo no MST

Para produzir um novo sujeito político coletivo requer algumas condições básicas. “[...] Em primeiro lugar, é necessário elaborar uma consciência coletiva sustentada em uma análise apropriada da realidade [...]” (HOUTART, 2006, p. 427). O segundo elemento que contribui para construção da consciência coletiva é a ética. Com isso o autor chama a atenção para a formação do sujeito histórico com bases fundantes a partir do conjunto de atores sociais que levem em consideração a dignidade humana e o bem comum.

Consideram-se sujeitos políticos coletivos porque se organizam e lutam tendo por meta a construção de reações de tipo novo, que recolocam a relação dialética igualdade/liberdade nas condições de justiça, solidariedade e democracia. Em tese, nos parece que o sujeito político coletivo poderá coincidir com o sujeito histórico, porém esse tem a condição para ser mais rico, podendo abarcar mais de um sujeito político coletivo, conferindo-lhes unidade (RIBEIRO, 2010, p.136).



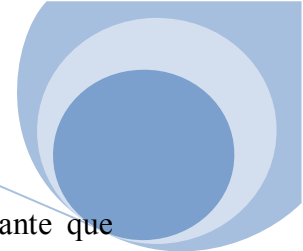
Nesse sentido, busca-se identificar no projeto de formação do MST a construção do sujeito coletivo:

Um processo infinito e sistemático de reflexão sobre a prática, de busca de conhecimentos já produzidos socialmente, e, um processo de produção e socialização de novos conhecimentos a partir das realidades concretas que se vive. Isto é, conhecimentos que brotam das contradições concretas da realidade; brotam do confronto das ideias e destas com a realidade e, em nosso caso, numa perspectiva de decifrá-la para transformá-la (CARTILHA MST, 2013, p. 27).

É a partir do entendimento acima que o MST revela sua matriz de formação e de projeto político para as linhas de formação, sendo: 1) Processo contínuo, amplo, infinito e sistemático de reflexão sobre a prática, na busca de conhecimentos já produzidos socialmente, assim como de produção e socialização de novos conhecimentos a partir das realidades concretas em que se vive, a fim de elevar o nível de consciência dos militantes do movimento; 2) Contribuir na implementação das estratégias da organização de acordo com os objetivos do movimento; 3) Formar militantes para a luta de classes, contribuir para a constituição da classe em luta; 4) Contribuir na elaboração teórica, na produção de novos conhecimentos para o desenvolvimento dos setores, coletivos e da organização como um todo.

Outro ponto importante na construção de um projeto para o movimento é 5) Contribuir na formulação de métodos de trabalho, de direção, de planejamento, na implementação dos princípios de forma participativa; 6) Refletir sobre a realidade, as contradições e possibilidades dos assentamentos e da Reforma Agrária; 7) Formação de quadros deve estar vinculada a um projeto político; 8) Primar pela autonomia política e ideológica com relação ao Estado; 9) Potencializar a realização de cursos formais (escolarização) para formar militantes e dirigentes, elevar o nível das coordenações pedagógicas dos cursos; 10) Qualificar o debate em torno da participação das mulheres na organização do MST; 11) Formação para o incentivo das místicas revolucionárias e internacionalista, avançando no conteúdo e na forma da sua vivência; 12) e por fim, formar formadores, a fim de ampliar os coletivos de formação em todos os níveis (CARTILHA MST, 2013).

Essas dimensões apresentadas acima se afirmam no texto síntese elaborado pela Via Campesina da Amazônia, onde o MST faz parte, pois chama atenção para a questão do momento histórico e seus desdobramentos no interior de cada processo, de cada organização e cada coletivo político. O momento é de aglutinação do projeto, de políticas de alianças com outras forças, para elaboração teórica e construção do programa de formação de quadros,



militantes e dirigentes nas organizações (TROCATE, 2014, p. 5). Para um militante que integra o MST desde sua origem no Tocantins, o grande desafio para o movimento é:

Hoje eu acho que o principal desafio é a formação [...], eu estava contando aqui que eu já passei fome, eu já dormi no chão, eu já andei a pé...moço eu não gosto de pensar nisso, mas quando a gente toma gosto da luta não quer deixar o companheiro no meio da estrada. Então, a maior dificuldade e um desafio é a formação, porque sem a formação não consegue organizar o povo. E o povo não adianta organizar eles sem formação, porque você não consegue massificar, amadurecer ele na luta, então primeiramente tem que ter a formação (Entrevistado, 50 anos, 2015).

Essa fala remete à importância do MST na formação dos sujeitos Sem Terra, aqui entendida como teoria e prática da formação humana. Por isso, olhar a formação dos Sem Terra é ver o MST enquanto sujeito pedagógico, enquanto coletividade em movimento, que produz uma prática educativa com intencionalidade no processo de formação das pessoas que os constituem. Intencionalidade que está contida na própria trajetória histórica do movimento na luta de classes. Isso se dá por meio de seus objetivos, princípios, valores e projeto de sociedade que produz. Nesse sentido, o MST se constitui num sujeito pedagógico (CALDART, 2004). E as ocupações de terra se constituem numa ação de práxis para formação do sujeito coletivo no MST.

2 Ocupações de terra como formação do sujeito político coletivo no MST

Muitas são as trajetórias familiares, políticas e culturais que levaram às ocupações de terra e, posteriormente, a formação de acampamentos do MST no Tocantins. A expansão do movimento pelo estado trouxe várias inovações táticas e organizativas na luta pela terra. Pode-se destacar a adesão a uma concepção de mobilização de massa e política de luta, com implicações tanto para a mobilização local dos trabalhadores como para a definição de alianças políticas com outros estados. As decisões tomadas nos acampamentos do MST são pautadas por uma organicidade no interior dos acampamentos.

A partir da fala de um militante que está há muitos anos no movimento é possível verificar a importância da formação política e da organicidade do movimento para a construção de uma outra cultura política:

No MST não tem presidente, nós trabalha com uma direção coletiva, no caso eu só frente de massa, o outro companheiro é da educação, outra é produção e formação, é isso que nós precisa no movimento. Um dia minha mãe dizia: Meu filho, que diabo de movimento é esse? Vocês não querem né a terra? O que vocês querem com política, o que vocês querem com saúde, o que vocês querem com educação? Mãe a Reforma Agrária é uma feijoada ela tem que ter tudo isso, só a terra não resolve, se a



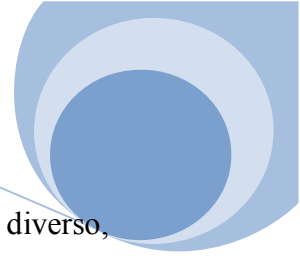
gente pegar a terra e não ter formação, nós vamos morrer de fome em cima dela, enroladinho bem assim, e ainda vamos colocar a culpa em Deus...[...] Depende de nós, da nossa organização, da nossa fé, do grupo que nós participar, porque se não, nós vamos morrer lascado sem conhecimento, sem nada, pois é preciso cada um de nós estudar, porque cada um de nós não é doutor não, mas conhece o que é a política, o que é a políticas públicas. Essas políticas que tem por aí assim nós estuda todo os dias e de pedacinho em pedacinho vai montando o quebra cabeça, [...] mas, nós temos que analisar porque sem não nós não sabe o que eles estão dizendo (Entrevistado, 50 anos, 2015).

Isso pode revelar a partir do que Porto-Gonçalves (2014) adverte ser as manifestações dos que são vítimas do contraditório processo de desenvolvimento no campo brasileiro, que são caracterizados pela grande mídia e burguesia como desordeiros, e que é preciso considerar em sua subjetividade, pois “trata-se da voz dos que questionam esse padrão de poder agrário através de manifestações realizadas em todo país” (PORTO-GONÇALVES, 2014, p, 151).

Implica dizer que nas disputas há o protagonismo dos movimentos sociais, grupos e etnias que não sofrem somente a violência, mas também operam na disputa contra a hegemonia do bloco que dirige o poder. Um bloco de organizações camponesas é fruto das contradições do capital, do modelo de desenvolvimento. No interior desse bloco é necessário indicar que força política e social construir. Ajustando a tática e o método de trabalho organizativo a fim de pautar uma alternativa política de negação e superação. Nesse sentido, é preciso territorializar os movimentos numa perspectiva de converter-se numa contradição ao capital. E que, sobretudo, a frente camponesa tenha na dimensão da sua territorialização a manutenção dos territórios históricos (Documento da Via Campesina Amazônia, p. 6, 2013). Mas, alguns desafios estão postos para a organização dos camponeses que é imprescindível destacar: Territorialização e manutenção dos territórios históricos, reelaborar e reafirmar as táticas de enfrentamento nos movimentos, desenvolver uma plataforma política de unidade e, especialmente ter um programa de formação (TROCATE, 2014).

3 Educação do campo e dimensão política no MST

As dimensões e as matrizes pedagógicas desenvolvidas pelos movimentos sociais do campo, através da educação nas ações coletivas e nas escolas convencionais, deixam marcas na formação dos atores sociais. Um componente que os movimentos trazem para o pensar e fazer educativos é reeducar para pôr o foco nos sujeitos sociais em formação. São sujeitos em movimento, em ação coletiva, novos e velhos atores sociais em cena que se



mostram como atores em público, com maior ou menor destaque. Seu perfil é diverso, trabalhadores, camponeses, mulheres, negros, povos indígenas, jovens, sem-teto. Sujeitos coletivos históricos, resistindo, em movimento.

Daí deriva o saber social que acontece, no entendimento de Pessoa (1999), quando os sujeitos e grupos buscam compreender a realidade em que estão submersos, tentando aumentar a capacidade de defesa dos seus próprios interesses, sejam estes econômicos, políticos ou culturais. O saber social é, desse modo, produzido a partir dos conflitos vivenciados pela classe trabalhadora do campo. Logo, o conhecimento se processa na própria experiência de vida, sem lugares específicos para transmissão do saber. Para (CHRISTÓFFOLI, 2006, p. 95), no MST

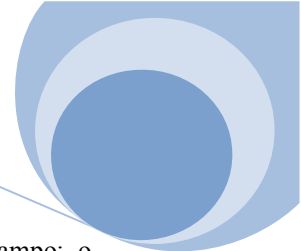
O processo educativo, desde seu início, acontece de forma coletiva, com a constituição de comissões nos acampamentos, que se encarregam dos vários aspectos da vida coletiva: construir um barraco para funcionar como escola, conseguir doações de materiais escolares, ou construir bancos e mesas improvisadas para as crianças sentarem etc. Aos poucos essas comissões começam a discutir o processo pedagógico, o aprendizado, a legalidade da escola etc. Essa marca do fazer-coletivo imprime-se como código genético da educação no MST, desde sempre. Não surgiu como elemento teórico trazido de fora, mas como resultado natural de um processo organizativo e de luta no acampamento, que buscava sempre construir coletivamente as principais decisões envolvendo aquela coletividade em luta.

Essa é a base para construção de uma educação que busca a formação de sujeitos históricos. E a educação do campo nasceu demarcando uma posição no confronto e na disputa por projetos de campo. Contra a lógica do campo, como lugar de negócio, que expulsa as famílias, que destrói a vida que nele existe.

A educação do campo é um conceito em construção, que tem nos movimentos sociais do campo o protagonismo. Passa a ser chamada assim, a partir da I conferência Nacional, realizada em 1998 e depois em 2002, reafirmada no seminário em 2004.

A compreensão da Educação do Campo se efetiva no exercício analítico de identificar os polos de confronto que a institui como prática social e a tomada de posição (política, teórica) que constitui sua especificidade e que exige a relação dialética entre particular e universal, específico e geral. Há contradições específicas que precisam ser enfrentadas, trabalhadas, compreendidas em relação com as contradições mais gerais da sociedade brasileira e mundial (ARROYO, 2012, p. 82).

Para Caldart (2008), a educação do campo exige que seja pensada a partir de três elementos constitutivos da realidade social: Campo, Políticas públicas e Educação. Essa tríade, como a autora denomina, é sempre tensa. E destaca:



Há um detalhe muito importante no entendimento da Educação do campo: o campo não é qualquer particularidade, nem uma particularidade menor. Ela diz respeito a uma boa parte da população do país; se refere a processos produtivos que são a base de sustentação da vida humana, em qualquer país. Não é possível pensar um projeto de país, de nação, sem pensar um projeto de campo, um lugar social para seus sujeitos concretos, para seus processos produtivos, de trabalho, de cultura e de educação (CALDART, 2008, p. 74).

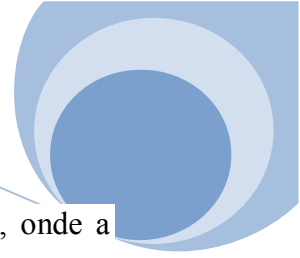
No Programa agrário do MST (2013, p. 45), a educação aparece como ponto importante na proposta e destaca que a educação é um direito fundamental de todas as pessoas. O acesso à educação, no sentido da escolarização ampla, e aos bens e valores culturais, são condições necessárias e imprescindíveis para a Reforma Agrária e para a democratização de nossa sociedade. Ainda mais, considerando que a educação é um direito fundamental de todas as pessoas e deve ser atendido no próprio lugar onde elas vivem e respeitando o conjunto de suas necessidades humanas, sociais. E o acesso à educação pelos trabalhadores é uma das condições básicas da construção do projeto Reforma Agrária Popular.

Implementar um programa massivo de alfabetização de todos os jovens e adultos do campo, universalizar o acesso à educação básica, construção e manutenção de escolas em todas áreas de Reforma agrária, transporte intracampo que garanta o fluxo de estudantes entre escolas das próprias comunidades do campo, processo de formação continuada para os educadores, ampliar o acesso de jovens e adultos à educação superior, implementar programas de formação e projetos de experimentação/pesquisa em agroecologia, apoiar as redes de pesquisadores que priorizem investigações e projetos de extensão universitária voltados para a melhorias dos processos educativos desenvolvidos em áreas de Reforma Agrária (CARTILHA PROGRAMA AGRÁRIO DO MST, 2013, p. 46- 47).

Nesta perspectiva é que se aponta, através da fala de um entrevistado, que a educação é indispensável para o avanço da territorialização do campesinato e para formação do sujeito coletivo.

A Educação é uma coisa que eu defendo, a Educação não é só feita nas escolas, mas em todos os espaços que a gente está, então por exemplo, nesse momento nós estamos em um processo de educação e essa Educação que a gente está tendo aqui ela pode e deveria ir para as escolas, ou seja é a vida das pessoas, é a cultura das pessoas e história de vida da classe que não pode chegar na escola. O Brasil de um modo geral ele é um país latifundiário. Então, sempre teve aqueles que mandaram e isso ocorre a partir do poder que é estabelecido pela posse da terra, então a educação é um instrumento de poder. Tem que ser pra nós também (Entrevistada, 34 anos, 2015).

Isso revela a importância da educação para os sujeitos Sem Terra. Pois como afirma Caldart (2008), a educação do campo é positividade, porque a denúncia é a



combinação com a prática, com proposições concretas do que fazer e como fazer, onde a educação, as políticas públicas, a produção, a organização das comunidades é prática política. E, sobretudo, é projeto, utopia de outra concepção de sociedade, de relação campo e cidade, de educação, de escola. Isso possibilita uma perspectiva de transformação social e de emancipação humana. Educação para um acampado é:

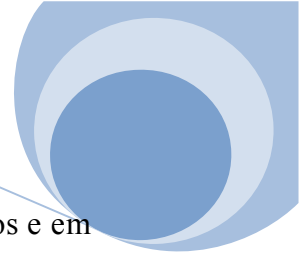
[...] Quando a gente ocupa estamos em processo de educação. Quando fazemos marcha, estamos em um processo de educação. Quando se organizam em coletivos, de Educação de Juventude, das Mulheres, então, esses coletivos produzem o conhecimento e é esse conhecimento que vai nós fortalecer [...] (Entrevistada, 34 anos, 2015).

Para Caldart (2008), uma questão é crucial no entendimento da educação do campo: qual concepção de educação que constitui ou que emerge da materialidade histórica da sua luta? Outra questão importante é qual o lugar da educação do campo no projeto educativo dos movimentos sociais que são protagonistas das lutas que lhe originou. Questões como estas balizam as reflexões do MST em seus espaços formativos. A materialidade educativa de origem da educação do campo está nos processos de formação dos sujeitos coletivos da produção e das lutas sociais do campo. Refere-se, portanto, à relação entre teoria e prática, ou seja, a *práxis*.

Considerações finais

Para Marx (2003), é por meio da produção social da sua existência que os homens organizam suas relações que são determinadas, necessárias, e que independem da sua vontade. Nesse sentido, as relações de produção constituem a estrutura econômica da sociedade, por conseguinte se constitui na base concreta sobre a qual estão determinadas as relações jurídicas e políticas, e sobre a qual estão as formas de consciência social. Nesse aspecto, o modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política, intelectual, pois não é a consciência, afirma Marx, que determina o seu ser, é o seu ser social que determina a sua consciência (MARX, 2003, p. 5).

A partir desse entendimento é que se verifica que a formação dos sujeitos políticos coletivos Sem Terra ocorre sobre uma realidade que contém um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais da sociedade e que entram em contradição com as relações de produção existentes. Ou seja, as formas ideológicas pelas quais os homens tomam consciência dos conflitos.



Ademais, as lutas sociais formam novos sujeitos sociais em vários espaços e em tempos históricos determinados e isto ocorre por meio de um processo cultural, que para Caldart (2004, p. 76), significa:

1. Que um grupo ou movimento se torna sujeito social, quando se sabe o sujeito, e não necessariamente no sentido intelectual desse termo, e este saber-se sujeito implica em experimentar sua condição em termos culturais;
2. Que a cultura produzida no processo forma sujeitos passa a ser um elo importante para compreensão mais profunda do próprio processo histórico.

Outro elemento importante que foi identificado na pesquisa é o projeto que norteia o Movimento, pois apresenta o que Berger (2015, p. 3) aponta ser importante:

[...] O projeto só existe verdadeiramente se houver um objetivo final e se os objetivos imediatos estão coerentes ou pelo menos não entram em contradição com ele. Assim, a correspondência, e em alguns casos, devido as condições sociais e históricas, a não-contradição, entre objetivos imediatos e objetivo final é fundamental para a existência de um projeto.

A pesquisa apontou que o MST apresenta um projeto de sociedade e um programa de Reforma agrária Popular em que vislumbra uma forma de sociedade e de homem, assim como as relações de produção desta sociedade. Isto está indicado a partir do seu programa, embora as contradições se revelem no percurso do processo da materialidade da realidade.

Referências

ARROYO, M. G. Trabalho e educação nas disputas por projetos de campo. **Revista Trabalho & Educação**. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte, v.21, n.3, p.81-93, set./dez. 2012.

BERGER, P. **Movimentos sociais**: futuro e utopia. Revista *Marxismo e autogestão*, vol. 01, n. 02, jul/dez, 2015.

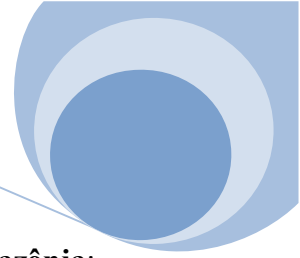
BRANDÃO, C. R. **A educação como cultura**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2002.

CALDART, R. S. **Pedagogia do movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Por uma educação do campo**. Brasília: Incra: MDA, 2008.

CARTILHA PROGRAMA AGRARIO DO MST. **“Sobre os nossos desafios e as linhas políticas de atuação do MST”**. São Paulo, 2013.

CHRISTÓFFOLI, P. I. Produção pedagógica dos movimentos sociais e sindicais. In: **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão- MDA: Brasília, 2006.



TROCATE, C. (Org.). **Ideias para o pensamento político da via camponesa na Amazônia:** pela construção de um bloco camponês e popular. Marabá-PA: editorial Iguana, 2014.

HOUTART, F. Os movimentos sociais e a construção de um novo sujeito histórico. In: BORON, Atilio; AMADEO, Javier e GONZALEZ, Sabrina (Org.). **A teoria Marxista hoje. Problemas e perspectivas.** São Paulo: Editora da CLASCO e Expressão Popular, 2006.

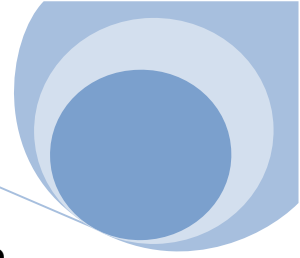
MARX, K. A mercadoria. In: _____. **O Capital** (crítica da Economia Política). São Paulo: Martins Fontes, 2003.

PESSOA, J. M. Aprender e ensinar no cotidiano de assentamentos rurais em Goiás. **Revista da ANPED**, n.10, jan.-abr, p.79-89, 1999.

PISTRAK. **Fundamentos da escola do trabalho.** Trad. Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PORTO-GONÇALVES, C. W. et al. O campo se manifesta: a questão (da reforma) agrária. In: CPT – Comissão Pastoral da Terra. **Conflitos no Campo – Brasil 2014** [Coordenação: Antônio Canuto, Cássia Regina da Silva Luz, Edmundo Rodrigues Costa]. Goiânia: CPT Nacional – Brasil, 2014, p. 150-163.

RIBEIRO, M. **Movimento Camponês:** trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação. São Paulo: Expressão Popular, 2010.



Legislação da Educação: Perspectivas de professores do campo

Education Legislation: Rural teachers Prospects

Daniele Silva da Silva
Universidade Federal do Tocantins
danielesilvaft@gmail.com

Helena Quirino Porto Aires
Universidade Federal do Tocantins
hequirino.uft@mail.uft.edu.br

Resumo: O presente trabalho apresenta os resultados de estudos realizados durante o período de monitoria, bem como dos conhecimentos adquiridos na disciplina de Legislação e organização da Educação Básica e do Campo, no curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Tocantins. Tem como objetivo analisar as perspectivas de acadêmicos/professores que atuam em escolas do campo acerca da Legislação da Educação do Campo. Utilizou-se entrevistas semestruturadas com professores do âmbito campesino para investigar questões referentes ao conhecimento a respeito das políticas públicas educacionais. A pesquisa nos indica que os professores entrevistados apresentam compreensão e perspectivas acerca da legislação educacional. Contudo, ressaltam a necessidade de garantir na prática a sua efetivação para que assim, as instituições de ensino possam ofertar uma educação de qualidade aos povos do campo.

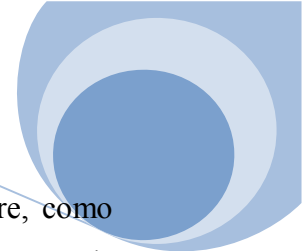
Palavras-chave: Educação do Campo. Legislação. Professores

Abstract: This paper presents the results of studies conducted during the monitoring period as well as the knowledge acquired in the discipline of law and organization of Basic and Rural Education at Degree in Education Course of the Federal University of Tocantins. It aims to analyze the prospects of academics / teachers who work in the field of schools on the Field of Education Law. We used semestruturadas interviews with campesino under the teachers to investigate issues relating to knowledge about educational policies. Research tells us that the teachers interviewed have understanding and perspectives on educational legislation. However, stress the need to ensure in practice their execution so that the educational institutions can offer a quality education to the people of the field

Keywords: Rural Education. Legislation. teachers

Introdução

O presente trabalho apresenta os resultados de estudos realizados durante o período de monitoria, bem como dos conhecimentos adquiridos na disciplina de Legislação e organização da Educação Básica e do Campo, no curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Tocantins. Tem como objetivo analisar as perspectivas de acadêmicos/professores que atuam em escolas do campo acerca da Legislação da Educação do Campo.



Assim, são muitas as problemáticas e que geram questionamentos sobre, como por exemplo, o conhecimento e a importância das políticas públicas/legislação no processo de ensino e aprendizagem dos educandos do campo, uma vez que essa temática se torna também essencial para que os professores possam atuar de maneira eficaz nos seus afazeres pedagógicos e, por isso que os estudos, análises e reflexões são relevantes e devem ser discutidas no âmbito da universidade no sentido de serem compreendidas pelos discentes do curso de Educação do Campo.

Entretanto, as dificuldades enfrentadas pelos docentes que atuam nas escolas do campo e a necessidade de enfatizar sobre a efetivação de políticas públicas especificamente voltadas para o atendimento deste segmento, se torna viável uma formação superior de qualidade não só nos cursos de licenciatura, mas também que este tenha a oportunidade de estar sempre aprimorando sua prática pedagógica por meio de capacitação contínua, levando em conta o contexto em que está inserido.

Portanto, a temática em legislação educacional se torna relevante para formação e atuação de professores, sobretudo, para que os direitos e particularidades de cada cidadão e grupo social sejam respeitados, cumpridos, principalmente no que diz respeito à educação e identidade cultural. A partir desta concepção de que uma educação de qualidade depende também de um bom professor, isso se faz necessário o entendimento do papel dele para a formação do aluno.

1. Alguns apontamentos sobre a Educação do Campo

A Educação do Campo é compreendida como uma modalidade de ensino e tem como objetivo atender as necessidades e especificidades das populações identificadas com o campo – agricultores, criadores, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, caiçaras, quilombolas, seringueiros e outros (BRASIL, 2002).

Nesse sentido, é importante destacar que a Educação do Campo só passou a ser pensada depois de muitas reivindicações acirradas dos povos do campo, principalmente pelos os movimentos sociais ocorridas a partir dos anos 1990. Contudo, segundo Aires (2015), a discussão sobre a universalização do ensino público vêm se discutindo deste os anos de 1930.

Somente com a aprovação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDB) algumas garantias individuais foram consolidadas, principalmente no que diz respeito ao direito a educação a todos brasileiros, inclusive os que vivem no campo. Norteia-se ainda que nos últimos anos muitos foram os



avanços na construção da Educação do Campo, que se construíram através das lutas dos movimentos sociais, educação esta que é voltada para trabalhar a realidade de vida dos povos camponeses.

Sob esses aspectos, as políticas públicas na educação do campo são vistas pelos docentes atuantes nessa modalidade de ensino, a priori, em problemas a serem problematizados com indivíduos sociais diversos resididos fora do âmbito urbano, distantes de um contexto geográfico priorizado subjetivamente das escolas e da baixa densidade populacional nas regiões rurais. A necessidade de levar “o conhecer” da legislação na educação do campo a esses sujeitos é um desafio, uma vez que a formação inicial não é suficiente para aquisição desses conhecimentos, requerendo assim, um estudo continuado em função de atualizações das leis educacionais.

Na Constituição Federal de 1988 explicita-se os plenos direitos aos povos do campo no âmbito da educação, quando fixa em seu artigo 205 que “A educação é direito de todos e dever do Estado [...]”, com um aparato prioritário em “lei maior” de que a educação seja ela urbanocêntrica ou ruralista é dever do Estado promover/oferecer uma educação para todos.

Nesse entendimento ainda, o artigo 206 menciona que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios

I- Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II-Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento a arte e o saber; III-Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV-Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VI-Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos na forma da lei, planos de carreira [...]; VII-Gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VIII- Garantia de padrão de qualidade.

Sobre esses princípios nos remete um olhar diferenciado acerca da legislação do campo, pois para desenvolver uma educação voltada para esses fins, será necessário que entes federados (federal, estadual e municipal) implementem, proporcionem, efetivem as políticas educacionais garantidas em leis, pois assim teremos a possibilidade de construir uma educação pública de qualidade para as pessoas que dela necessitam.

Vale destacar, que alguns debates no cenário brasileiro acerca da educação do e no campo começaram a ganhar força a partir do *I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária* (ENERA), realizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em 1997, com o objetivo de construir mecanismos de educação que



atendesse às especificidades das famílias do campo, parcela da sociedade que, historicamente, ainda não contava com prioridades nos projetos educacionais no Brasil (AIRES, 2015).

Outro marco legal importante para a Educação do Campo foi a realização da *I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo*, em 1998, promovida pelo MST, UNICEF, UNESCO, CNBB e UnB, cujo objetivo foi desencadear um amplo processo de reflexão sobre a situação da educação brasileira no campo. Foi “o momento do batismo coletivo de um novo jeito de lutar e de pensar a educação para o povo brasileiro que trabalha e que vive no e do campo” (CALDART, 2005, p. 26 apud AIRES, 2015).

Com essa articulação por uma Educação do Campo foram implementadas políticas públicas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), *as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*, em 2002. Documento este que norteia os princípios e procedimentos das escolas do campo as questões próprias dos sujeitos que vivem no e do campo.

As Diretrizes Operacionais (2002), em seu artigo nº 13, destaca quanto à formação de educadores para as escolas do campo, que os sistemas de ensino além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

- I – Estudo a respeito da diversidade e o afetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do País e do mundo;
- II – Propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.

Como observado, em relação à formação de educadores, os sistemas de ensino deverão observar em seu processo de formação para o exercício da docência nas escolas do campo, estudos a respeito da diversidade e protagonismo, incluindo propostas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural e transformação do campo. Assim, a educação do campo deve compreender que os sujeitos possuem história, participam de lutas sociais, sonham, tem nomes e rostos, lembranças, gêneros e etnias diferenciadas, Brasil (2004). Além de disso, os currículos precisam se desenvolver a partir das formas mais variadas de construção e reconstrução do espaço físico e simbólico, do território, dos sujeitos, do meio ambiente.

Nas especificidades da Educação do Campo, nota-se a importância de conservar a identidade dos educandos e verifica-se a necessidade de uma formação específica para esses



professores que atuam nas comunidades rurais, que sejam capazes de construir práticas pedagógicas contextualizadas com a dinâmica diferenciada em que se encontram essas populações. Nesse sentido, Arroyo (2007) ressalta que um programa de formação de educadores para o campo deve conhecer a centralidade da terra e do território na produção da vida, da cultura, das identidades, da tradição e dos conhecimentos. Ainda sobre esse assunto (ARROYO, 2007, p. 6) complementa ainda que,

[...] um projeto educativo e curricular, desvinculado desses processos de produção da vida, de cultura e do conhecimento ficará fora de contexto, inferindo assim a importância da centralidade desses saberes para a formação específica de educadores para as escolas do campo.

Por isso, a necessidade do corpo de profissionais docentes conhecerem e se comprometerem com a realidade das populações rurais, ou serem naturais dessas comunidades, tendo como herança a cultura e os saberes da diversidade de formas de vida no campo. Todavia, o que se nota na maioria dos casos é que a maior parte dos educadores vai a cada dia, da cidade à escola rural e retornam à cidade logo após o turno de trabalho, portanto, não conseguem criar vínculos com a raiz cultural do campo.

Essas condições de trabalho, além da formação incompleta recebida na graduação, não contribuem para uma atuação que leve em conta as especificidades da educação para as populações do campo. Para melhor formação desses profissionais, será preciso também criar condições que mantenham o entusiasmo inicial, a dedicação e a confiança nos resultados do trabalho pedagógico.

O Decreto nº 8.7352 de 9 de maio de 2016 em seu artigo 1º institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com a finalidade de fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre ente federados.

Portanto, conforme alguns apontamentos acerca da legislação educacional supracitados, podemos inferir que a Educação do Campo possui algumas políticas públicas relevantes para o atendimento da população do campo. Entretanto, quando analisamos sua eficácia na prática, há muito que fazer para se ter uma educação de qualidade, justa e igualitária para todos.

Assim, nesta pesquisa utilizou-se de procedimentos metodológicos de cunho qualitativo, em que lançamos mão de estudos bibliográficos, entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio que nos indicam visões e informações mais detalhadas sobre variados questionamentos a respeito da Legislação da Educação do Campo. As entrevistas foram



realizadas com 03(três) professores que atuam em escolas da educação do campo. Para a realização das análises, mencionamos os profissionais da educação como professor A, B e C no sentido de preservar sua integridade.

Diante dos pressupostos apresentados com embasamento teórico, realizou-se uma interligação em relação à Legislação e Organização da Educação Básica e do Campo com a prática de profissionais atuantes na área da educação do campo, questionando-os, como são pensadas, organizadas e aplicadas às propostas abordadas na educação pública.

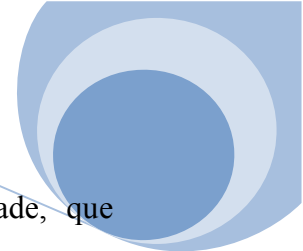
2. As perspectivas dos professores acerca da Legislação e organização da Educação Básica e do Campo

Os professores entrevistados apresentam uma compreensão a respeito da legislação educacional quando foram questionados sobre: “O que você entende por Legislação e da Educação Básica e do Campo”. Assim, um dos professores mencionou que “*Eu entendo que são leis que regem a educação básica do campo*”. Ainda a esse respeito outro professor complementa que:

Legislação é nome dado ao conjunto de leis que rege ou que direciona a nação em seus direitos e deveres. Quanto à educação, é um dos direitos básicos amparados pela lei, embora na prática ainda falte muito para que esse direito se cumpra com eficácia em todos os aspectos: formação de professor, salário digno, espaço físico adequado e material pedagógico necessário. (Professor A, 2016).

O Professor C ressaltou em sua fala o quão acredita que seja de suma importância entender sobre leis. Pela questão de empoderar o sujeito social acerca de seus direitos e deveres. Nesse sentido, o conhecimento da legislação educacional por parte principalmente dos profissionais da educação é essencial e fundamental para melhor exercer sua cidadania no cumprimento dos deveres, bem como saber reivindicar os direitos para que sejam efetivados.

Diante das falas dos entrevistados é possível notar que a aplicabilidade das leis no âmbito da educação do campo ainda é preciso ser melhorada em vários aspectos, como. Nessa perspectiva, outro professor se manifestou: *O problema maior é conseguir transformar essas leis em práticas do cotidiano. (Professor B, 2016); [...] a politicagem ainda é um agente que impede as lutas por essas conquistas em lei [...] Professor A, 2016. A implementação dessa legislação na prática, pois, a lei garante os direitos e deveres, mas o sistema engessa. (Professor C, 2016).*



É importante analisarmos essas considerações acerca dessa efetividade, que embora existam muitos entraves para a sua concretização, é preciso também continuar com as reivindicações, para que os responsáveis pelo seu funcionamento a contento percebam que os sujeitos envolvidos nesse processo compreendem e sabem que tipo de educação se almeja para a sua comunidade.

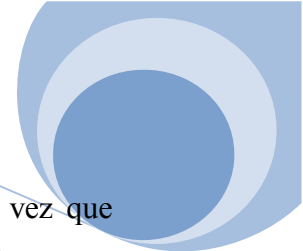
Quanto aos avanços na legislação educacional o professor B, menciona que “os avanços no meu âmbito de trabalho acontecem de forma lenta. Mas, o importante é que acontece. Hoje por exemplo à lei da direito de que o calendário de aulas seja adaptado a realidade dos discentes do campo, (Professor B, 2016). Nesse sentido, temos o artigo 28 da LDB/1996, que ampara a oferta de educação básica para a população rural, visto que os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, tendo a organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas.

A educação para o campo garantida na LDB oportuniza uma escolarização que, além de contextualizada, acontece em todos os níveis e modalidades de ensino. Todas as reflexões e análises extraídas são relevantes e, além de discutidas no âmbito da universidade, precisam ser entendidas pelos discentes do curso de Educação do Campo, tendo em vista que a formação é para atuar nas escolas do campo. A partir dessa discussão e compreensão há um avanço e, conseqüentemente, a promoção de um ensino de qualidade para as populações do campo.

Sobre as contribuições da Legislação e Organização da Educação Básica e do Campo para o funcionamento das instituições escolares, o professor A, enfatiza que “*garantir e amparar em lei os direitos já é um começo e um subsídio para poder fomentar as reivindicações a esse respeito*”. Professor A (2016).

Em primeiro lugar a legislação dá um norte de como deve ser a organização da escola, isso é um ponto positivo e pouco seguido. Em segundo lugar, assegura direitos voltados especificamente para a realidade do campo. E, por fim esclarece quais os deveres do Estado e direitos dos indivíduos do campo. (Professor A, 2016)

Diante do exposto pelo entrevistado, é perceptível a importância da legislação educacional na organização do trabalho da escola, pois isso norteia e possibilita a atuação dos profissionais com mais segurança nas demandas do cotidiano escolar. Sobretudo, é essencial que o educador do campo conheça as formas específicas de ser e de viver no campo, como as práticas da agricultura familiar, do extrativismo, da pesca, as crenças e valores, para proporcionar a estes a valorização de sua cultura, enriquecendo e trazendo fatos novos que



permitam o desenvolvimento sustentável de suas comunidades e populações, uma vez que esses saberes e culturas variam de acordo com suas formas de produção e de cultivo da terra.

3. Algumas considerações

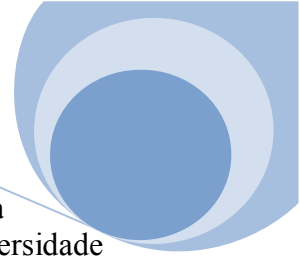
Esta pesquisa nos indica que os professores entrevistados apresentam uma compreensão a respeito da temática e percebem avanços significativos acerca da legislação para a educação do campo. Contudo, ressaltam a necessidade de garantir na prática a sua efetivação, para que assim, as instituições de ensino possam ofertar uma educação de qualidade aos povos do campo.

Para se construir uma educação de qualidade para o campo, faz-se necessário que haja políticas públicas em todos “âmbitos”, no que diz respeito à formação tanto inicial quanto continuada do corpo docente das escolas do campo, é preciso uma educação que atenda e garanta o direito a um ensino de qualidade e contextualizado para formar cidadãos que sejam capazes de transformar a realidade do espaço em que estão inseridos para uma melhor qualidade de vida.

Compreender a importância de conservar a identidade dos educandos verificando a necessidade de uma formação específica para os professores que atuam nas comunidades rurais, para que sejam capazes de construir práticas pedagógicas contextualizadas com a dinâmica diferenciada em que se encontram essas populações, sem deixar de perceber que a defesa da igualdade de direitos à educação de qualidade, exige políticas específicas e afirmativas para os povos do campo.

Assim, uma política de educação para o campo deve oportunizar uma escolarização que além de contextualizada, aconteça em todos os níveis e modalidades de ensino. Considerando o estudo importante para a área, todas essas reflexões e análises são relevantes e que devem ser discutidas no âmbito da universidade. Entretanto, precisam ser entendidas pelos discentes do curso de Educação do Campo, tendo em vista que a formação é para atuar nas escolas do campo. Assim, a partir dessa discussão e compreensão, espera-se um avanço e conseqüentemente a promoção de um ensino de qualidade para as populações do campo, como também para os futuros educadores do campo em formação.

Referências



AIRES, H. Q. P. **Um estudo sobre a Pedagogia da Alternância em Escolas Família Agrícola no Estado do Tocantins**. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2015.

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores (as) do campo. *Cadernos CEDES*. Campinas, v. 27, n. 72, 2007.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

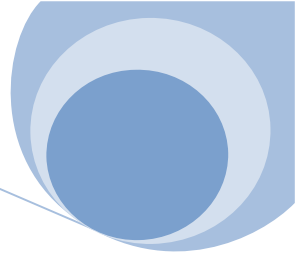
_____. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília, 2002.

_____. **Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo**. Caderno de Subsídios, 2003, p. 22.

_____. **Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo**: caderno de subsídios. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

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

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília, 2006.



As políticas públicas de educação do campo na cidade de Goiás

The public education policies of the countryside in the city of Goiás

Camomila Cordeiro
camocordeiro@gmail.com

Regina Sueli de Sousa
Universidade Federal de Goiás
reisabells@yahoo.com.br

Resumo: Este trabalho tem como principal objetivo discutir as Políticas Públicas de Educação do Campo no Brasil e na cidade de Goiás; compreender quais foram as lutas e as estratégias para conquista de Políticas que garantam os direitos sociais, a equidade e a universalidade destes direitos e a criação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB/1996). Com base nessa conquista, a universidade e os movimentos sociais lutam pela garantia de educação para a população do campo, bem como, constroem as bases de um novo conceito de Educação para os camponeses.

Palavras-chave: Educação do Campo. Políticas Públicas. Políticas Sociais. Movimentos Sociais.

Abstract: This work aims to discuss the Public Policies of Rural Education in Brazil and on Goiás city; to understand what were the struggles and strategies to the achievement of Policies that guarantee social rights, equity and universality of these rights and the creation of the Law of Guidelines and Bases for Education (LDB / 1996). Based on this achievement, the university and the social movements are fighting for education guarantee for the rural population as well as they build the basis of a new concept of education for farmers.

Keywords: Rural Education. Public Policies. Social Policies. Social Movements.

Introdução

Não há uma forma única nem um único modelo de educação, a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor. O ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante (BRANDÃO, 1981, p. 2).

A importância de se pesquisar a Educação do Campo no Brasil e na cidade de Goiás deve-se a necessidade de compreender como está organizado seu território, já que nesse há 23 assentamentos rurais e vários acampamentos. E uma população urbana com 25 mil habitantes. Conforme estudiosos da área econômica e social, as cidades com até 50 mil habitantes tem as características rurais, nesse caso, o município estudado apresenta os traços sociais, econômicos, culturais e políticos semelhantes aos demais municípios desse porte.

Em outros termos a cidade de Goiás tem um histórico de luta pela terra, de latifúndio, de coronelismo e patriarcalismo. Também é o município que mais possui Projetos de Assentamentos (PA) no Estado de Goiás. Ao todo, são 23 PAs, nos quais vivem 691



famílias. Esse quantitativo de famílias assentadas resultou na luta também por educação. Contudo, na modalidade de uma Educação do Campo, ela permite que os filhos da classe trabalhadora continuem a viver no campo. Essa luta por educação resultou em seis escolas do campo, que atendem os dois níveis do Ensino Fundamental e uma delas oferece o Ensino Médio.

A realidade das Escolas do Campo demonstra o quanto é significativo estudar essa temática. Conforme o texto base da *Primeira Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo* (1998), ainda falta muito material de pesquisa sobre o assunto, as escolas de campo ainda são poucas, as matrículas em todos os níveis de ensino são poucas, os professores não são capacitados para dar aula no campo e são muitos os que não têm o Ensino Superior.

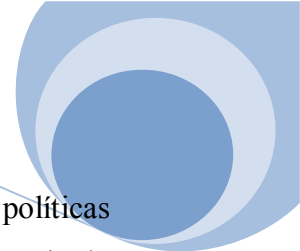
A pesquisa que subsidiou esse trabalho, realizada na Cidade de Goiás, foi desenvolvida em duas escolas do campo, consideradas *escolas polo*, porque atendem diversos PAs e várias famílias camponesas que vivem em fazendas vizinhas. Essas escolas recebem cerca de 200 alunos. Para garantir a ética da pesquisa com seres humanos, me referenciei na Resolução 466/12 e também na Resolução 196/96 que normatiza as pesquisas com seres humanos. Assim como, nas orientações do Código de Ética Profissional do Serviço Social como forma de garantir segurança ao entrevistado.

Nesse sentido, foram entrevistados onze estudantes, três professoras, as coordenações pedagógicas e as direções das Escolas Olympia e Holanda. Dentre os objetivos desse estudo, encontra-se a necessidade de compreender como estão as políticas públicas de Educação do Campo na cidade de Goiás; como foi estabelecida essa política pública no Brasil após a Constituição Federal de 1988, e quais foram às lutas sociais para assegurar esses direitos.

As políticas Públicas e a Política Pública de Educação do Campo no Brasil

Para se falar em Políticas Públicas de Educação do Campo no Brasil devemos primeiramente fazer uma reflexão sobre o que são políticas públicas, e de que maneira elas se organizaram após a Constituição Federal de 1988, que é considerada a *Constituição Cidadã*, porque ela assegura os direitos sociais e humanos.

As Políticas públicas referem-se a um conjunto de ações e decisões que o governo cria para enfrentar problemas políticos e públicos. Para executar essas ações, deve-se levar em



conta a conjuntura. Conforme diz Carlos Alberto Maciel, “a forma e o conteúdo das políticas públicas estão diretamente associados à conjugação de fatores estruturais e conjunturais de cada processo histórico de um determinado país” (2010, p. 137).

As políticas públicas são ações e decisões do governo, porém é preciso levar em conta outros fatores que são de extrema importância para se compreender políticas públicas, principalmente as sociais. Potyara Pereira (2006) faz uma análise sobre as necessidades humanas básicas, que considera essenciais para se projetar e programar políticas públicas.

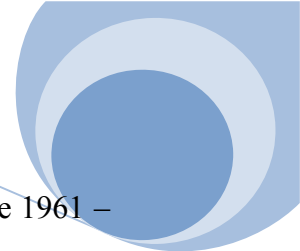
Essa autora compreende por necessidades humanas básicas, a necessidade de sobrevivência física e a necessidade de autonomia. E, para identificá-las no meio de tantos conceitos e noções frágeis, considera que é preciso sair do senso comum e olhar de forma mais crítica para o que é necessidade humana, bem como, se posicionar contra os fundamentos e concepções neoliberais. Ela também propõe forma de atuação contra hegemônica, de modo a entender que é possível fazer políticas com funções que realmente concretizem os direitos de cidadania e as necessidades sociais (PEREIRA, 2006).

A Constituição Federal Brasileira de 1988, considerada uma *Carta Magna cidadã*, tem no seu texto princípios de equidade e direitos sociais universais. Ela norteou a elaboração de leis complementares que ampliaram políticas públicas a serviço da classe trabalhadora, como a criação do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA, 1993), o Sistema Único de Saúde (SUS, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação nacional (LDB, 1997), entre outros. Nesse sentido, a política pública de educação, também passa por alterações que asseguram os direitos de universalidade (PIANA, 2009).

Para Vieira (2007), anteriormente à Constituição Brasileira de 1988, falava-se muito pouco sobre a educação escolar. Em seus termos,

É oportuno assinalar que a presença ou ausência da educação nas constituições brasileiras evidencia seu menor ou maior grau de importância ao longo da história. Nas primeiras constituições (1824 e 1891) as referências são mínimas, ilustrando sua pequena relevância para a sociedade da época. Com o aumento da demanda por acesso à escola, a presença de artigos relacionados com o tema cresce significativamente nas constituições posteriores –1934, 1937, 1946, 1967 e 1988 (VIEIRA, 2007, p. 306).

Afonso (2016) analisa que durante a elaboração da Carta Magna Brasileira de 1988 discutiu-se a Política Pública de Educação, assim como o significado dessa política para o país. Por isso, deliberou-se a necessidade de criar uma política de educação de qualidade, que também asseguraria melhoria na carreira dos professores, melhores formas de gerir as



escolas, obrigatoriedade de ensino, entre outros pontos, já que a antiga Lei – LDB de 1961 – estava completamente defasada e desatualizada diante da conjuntura. Posteriormente, para elaborar as Diretrizes e Base para a Educação (LBD) de 1996, foram mobilizados diferentes segmentos da sociedade civil, do Estado e diversas pessoas que trabalhavam no governo.

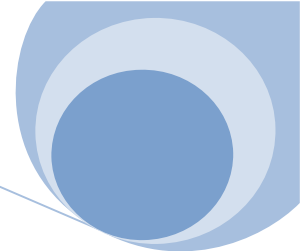
Dessa forma, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação só foi concluída e aprovada em 1996. Isso porque requereu um processo de intensos debates acerca do tema. Nesse sentido, apareceram duas propostas, uma que por pessoas da sociedade civil e a outra por membros do governo. Em outros termos,

Em 1993, como resultado das pressões do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública sobre os setores conservadores presentes na Câmara dos Deputados, conseguimos a aprovação, na Câmara dos Deputados, de um projeto de LDB que expressou a síntese de propostas diferenciadas e que foram acordadas ao longo do processo. Florestan Fernandes, um dos defensores da tese da Escola Pública, considerou que o texto aprovado foi o resultado de uma "conciliação aberta". (SAVIANI, 1997, <http://www.cefetsp.br/edu/eso/ldbapeosp.html>).

Em síntese, a Educação do Campo pensada como está na atualidade, surge como contraponto à Educação Rural de anos idos, que tinha uma proposta assistencialista. A Educação Rural também era oferecida pelos empresários ou fazendeiros, que procuravam uma forma barata de qualificar mão de obra. Contudo, a Educação do Campo tem como proposta pensar a educação para a população que vive no campo, a partir das demandas apresentadas por eles, levando em conta todas as particularidades presentes em cada região (CALDART, *et al.*, 2012).

Após o entendimento de que era preciso se pensar uma nova forma de educação, os estudiosos, juntamente com os movimentos sociais, se articulam para reivindicar políticas públicas destinadas a Educação do Campo. Nessa perspectiva, a inserção dos movimentos sociais em tal luta parte da constatação de que a política pública de Educação do Campo é maior do que simplesmente uma educação escolar, ou seja, esses movimentos e organizações apreenderam que poderiam contribuir na criação de uma nova forma de ensinar, que nesse processo poderia manter vivo o espírito de luta por uma sociedade mais justa e igualitária e, ainda, que essa Educação manteria viva a memória e as lutas por emancipação da classe trabalhadora,

Tendo a compreensão de que são os homens que fazem a história, os dirigentes do MST a cada conquista da terra criam como prioridade a escola, entendendo que este é um espaço de formação humana. E escola é um espaço de acesso da classe trabalhadora à informação e ao conhecimento científico. Sendo assim a materialização da escola é de suma importância para o Movimento, é através dela que se encaminharão às gerações os objetivos referentes à educação na perspectiva do MST (ARAÚJO; D'AGOSTINI, 2012, p.143).



A Política Pública de Educação do Campo no estado de Goiás está presente na Constituição Estadual de Goiás, na Lei Complementar nº 26, de 28 de Dezembro de 1998, nas Diretrizes e Bases do Sistema Educativo do estado de Goiás, e na Lei nº 18.320, de 30 de Dezembro de 2013 que institui as políticas públicas de Educação do Campo.

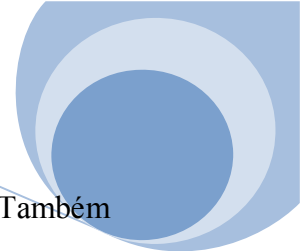
Todavia, esse marco legal regulatório não garante que a educação no meio rural seja de fato efetivada, porque as legislações dão muitas brechas para os governantes que, normalmente, preferem não investir na construção de escolas do campo, mas optam por transporte de estudantes para cidade. Essa opção ocasiona uma rotina completamente diferente da deles (SILVA, 2012). Ao desenvolver a pesquisa, conversamos com 11 estudantes, dos quais somente um demonstrou o desejo de estudar na cidade. Todos os outros gostariam de continuar estudando no campo, porém, no município de Goiás, somente existe o Ensino Médio na Escola Família Agrícola, em sistema de alternância, para o campo, e esta não comporta todos que necessitam estudar.

Outra situação que a pesquisa constatou foi a não efetivação de todas as políticas públicas de educação do campo. Dessa forma, muitas dessas escolas têm uma estrutura precária. Tanto em relação ao espaço físico, quanto aos equipamentos pedagógicos disponíveis. Nas escolas pesquisadas, tem uma na qual os estudantes recebem aulas dentro de um antigo curral, entre outros fatores.

Existe uma decrescente diminuição da população na zona rural em Goiás, e este processo é preocupante. Pois, a zona rural é um local no qual as pessoas poderiam viver e trabalhar se houvesse oferta de políticas públicas que atendesse a todos os camponeses. Todavia, as políticas públicas existentes nem sempre contribuem para a permanência desses trabalhadores no campo (SEGPLAN, 2011).

A cidade de Goiás tem, aproximadamente, uma população de 25 mil habitantes. Essa é predominantemente urbana. Contudo, vale ressaltar as discussões de José Eli da Veiga (2004), que analisa a situação social, cultural e econômica do porte das cidades com até 50 mil habitantes.

Como o foco desse trabalho é Educação do Campo, observa-se que as políticas públicas de Educação ainda são muito frágeis e isso dificulta a permanência da população no campo. Quando vamos até as escolas do campo, notamos falta de estrutura, como por exemplo, bibliotecas — quando existem, são muito pequenas, sem espaço para os estudantes



fazerem suas pesquisas. Tem poucos livros e sem terminais de computadores. Também inexistem quadras e piscinas para prática de esportes.

Embora seja uma Escola de Campo, não há integração ser humano e natureza; diferente das escolas urbanas, que carecem de espaço, mesmo assim, não têm árvores que deem sombra e bancos para os estudantes sentarem, conversarem e interagirem na hora do intervalo. Além disso, não existe planejamento e nem construção de espaços que ofereçam auditórios, teatro, salas de música, de laboratórios (ciências da natureza/matemática; ciências humanas e sociais), hortas, pomar, criação de animais entre outras oportunidades de desenvolvimento psicomotor, social, cultural dos estudantes e da comunidade rural.

Na cidade de Goiás, a luta por terra não foi iniciada pelo Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) como na maior parte do país. Aqui, a população rural teve a grande contribuição da Igreja Católica para conquistar seus direitos. O marco desse processo foi a chegada, em 1967, do Bispo Dom Tomás Balduino, que apoiou a luta dos camponeses por lugar de trabalho e moradia, por isso criou a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e a demarcação de terras indígenas, contribuindo com a criação do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) (MOREIRA, 2016).

As primeiras escolas que começaram a funcionar nos acampamentos/assentamentos tinha a modalidade do *ensino multisseriado*, com professoras voluntárias que nem possuíam a devida formação. Estas escolas tiveram muitas contribuições de algumas instituições, tais como o Instituto Brasil Central (IBRACE), a Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), Fundação Educar entre outras. Estas contribuíram até com a doação das primeiras carteiras, do material escolar, entre outras coisas; além da assessoria didático-pedagógica para as professoras (MOREIRA, 2016).

Os fundamentos/princípios pedagógicos das escolas dos assentamentos foram sustentados pela Filosofia de Educação de Paulo Freire, ou seja, uma *educação para a liberdade*, inserida na vida e realidade dos trabalhadores que vivem no campo e lutam pela terra. Todavia, mesmo concordando com essa modalidade de Educação, os assentados ainda ressentiram dessa modalidade, porque a experiência que tinham era com a *Educação Bancária*, nos moldes das escolas que estudaram. Então, essas duas concepções de Educação se apresentam no cotidiano dos acampamentos/assentamentos. Vale destacar que, quando estão nos acampamentos — luta pela terra — as famílias mantinham as discussões da Escola.



Quando são assentadas, vão assegurar essa Política Pública e deixam a Escola para os especialistas, no caso a Secretaria de Educação (MOREIRA, 2016).

Conclusão

Após a realização da pesquisa e estudos sobre as Políticas Públicas de Educação do Campo, compreendemos o quanto é relevante essa temática para o Serviço Social. Como essa categoria tem realizado vários estudos e reflexões sobre a política pública, e alguns estudos sobre a Educação.

Contudo, sobre Educação do Campo, ainda é muito carente as reflexões sobre ela. Como essa reflexão exige aprofundamento das temáticas da questão agrária, dos movimentos sociais, direitos humanos, desigualdades sociais, e esses temas são bases do compromisso ético político dessa categoria, assim como a luta por Reforma Agrária, faz-se necessário pesquisar mais sobre ela.

Destaca-se, ainda que, as Políticas Públicas brasileiras se voltaram para as questões sociais após a Constituição Federal de 1988. Essa influenciou a criação de diversas legislações complementares destinadas aos direitos da classe trabalhadora. Porém, o Serviço Social ainda carece de assegurar seu espaço na área de Educação e também na Educação do Campo.

Vale ressaltar que em 2001, o Serviço Social se posicionou em relação à Educação, durante o 30º Encontro Nacional CFESS/CRESS, em Belo Horizonte. E, a partir daí, vem se posicionando sempre e construindo discussões sobre essa temática. Todavia, carece aprofundar as discussões sobre a Educação do Campo nos espaços da categoria. A Educação do Campo como outra Política Pública qualquer, exige um conhecimento social bem amplo. Ressalta-se ainda, que as demandas desta política são pertinentes à atuação do Assistente Social. Porque essa imbrica o envolvimento com os movimentos sociais de luta pela terra, por políticas públicas universais, por direitos sociais e humanos, entre outros aspectos e problemáticas envolvidas nessa expressão da Questão Social. De acordo com autores do Serviço Social, como Marilda Iamamoto e Carvalho (2014, p. 84),

A Questão Social não é senão as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado. É a manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre proletariado e a burguesia, a qual passa a exigir outros tipos de intervenção, mais além da caridade e repressão.



Nesse sentido, a pesquisa de campo oportunizou adensar a compreensão da realidade dos assentamentos rurais e as Escolas de Campo como essas expressões da questão social, já que essas compõem o cotidiano das famílias camponesas. Assim como o dia a dia dos professores e estudantes.

Referências

ALMEIDA, N. L. T. (Org.). **Subsídios para o Debate sobre Serviço Social na Educação**. 2011. Disponível em: <<http://cfess.org.br/arquivos/subsidios-servico-social-na-educacao.pdf>>. Acesso em: 07 abr. 2016.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL, República Federativa do. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 2015. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/edicoes/paginas-individuais-dos-livros/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional>>. Acesso em: 23 out. 2015.

BRASIL, República Federativa do. **Plano Nacional de Educação**. 2010. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2015.

BRAVO, M. I. S. **O trabalho do assistente social nas instâncias públicas de controle democrático**. 2009. Disponível em: <<http://www.cressrn.org.br/files/arquivos/9IN2mnNP98m5WmPos4I3.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

CALDART, R. S. et al. (Org.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro/são Paulo: Expressão Popular, 2012.

COSTA, F. A.; CARVALHO, H. M. Campesinato. In: CALDART, R. S. et al. (Org.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro/são Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 113.

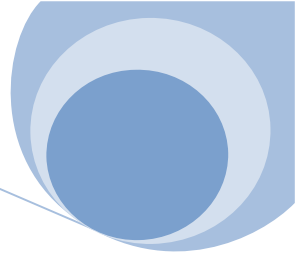
FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Org.). **Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo**. Brasília: Unesco, 1998.

_____. **Censo 2010**. 2010. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 12 mar. 2016.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução nº 1, de 03 de maio de 2002. **Diretrizes Operacionais Para Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília.

MOLINA, M. C. Políticas Públicas. In: CALDART, R. S. et al. **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro/são Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 585-594.



MOREIRA, D. A. M. **A educação do campo, a luta pela terra e a (re)produção camponesa no município de Goiás – GO**. 2016. 180 f. Dissertação (Mestrado em Agronomia). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

MST (Org.). **Quem Somos**. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/quem-somos/>>. Acesso em: 12 nov. 2015.

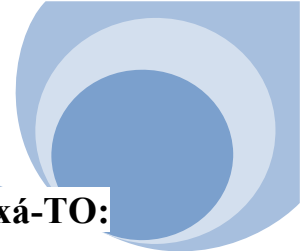
MUNARIM, A. et al. (Org.). **Educação do Campo: Políticas públicas, territorialidade e práticas pedagógicas**. Florianópolis: Insular, 2011.

PIRES, A. M. **Educação do Campo como Direito Humano**. São Paulo: Cortez, 2012. 160 p. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010. **Decreto N° 7.532**. Brasília.

SEGPLAN. Secretaria de Estado de Gestão e Planejamento. **Goiás em Dados**. Goiânia: Governo de Goiás, 2011.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, A. A. **A Educação do Campo em Goiás: Contribuições da Comissão Pastoral da Terra**. 2012. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012.



Sustentabilidade na Escola Municipal Osvaldo Reis na cidade de Axixá-TO: despertando a consciência ambiental

Sustainability in municipal school Osvaldo Reis in Axixá-TO city: awakening the environmental awareness

Daniele Silva da Silva
Universidade Federal do Tocantins
danielesilvaft@gmail.com

Irany Ferreira Lima
Universidade Federal do Tocantins
irany_abson.edu@outlook.com

Sidinei Esteves de Oliveira de Jesus
Universidade Federal do Tocantins
sidinei.jesus@uft.edu.br

Resumo: O presente artigo tem por objetivo apresentar com fidelidade ideias e fatos essenciais ao leitor sobre sustentabilidade na Escola Municipal Osvaldo Reis, em Axixá, Tocantins. A Unidade Escolar Osvaldo Reis desenvolve um projeto sustentável de consciência ambiental que tem sido idealizado e desenvolvido ao longo dos anos baseado na reciclagem de resíduos sólidos. O projeto que iremos apresentar ao longo do texto tem por objetivo a obtenção de conhecimentos socializados sobre sustentabilidade do meio ambiente e as experiências dos discentes da Unidade Escolar como também a finalidade de despertar a consciência ambiental dos envolvidos e da sociedade. Conclui-se que fontes teóricas e os projetos criados e desenvolvidos na escola foram pertinentes para serem incorporadas as identidades anônimas, os saberes e as práticas neste contexto onde atuam sujeitos sociais diversos e que se configura como espaço multicultural.

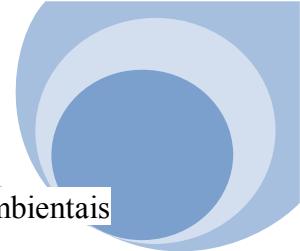
Palavras-chave: Pesquisa. Atividades pedagógicas. Sustentabilidade. Consciência ambiental.

Abstract: This work aims to present ideas and facts loyalty essential to the reader about sustainability at the Municipal School Osvaldo Reis, in Axixá city, Tocantins State. The ranking of these ideas in return for school unit develops a sustainable project of environmental awareness that has been designed and developed over the years. The project that we will present in the text aims to obtain socialized knowledge of environmental sustainability and the experiences of students of School Unit as well as the aim of raising environmental awareness of those involved and other society. We conclude that theoretical sources and projects created and developed at school were relevant to be incorporated anonymous identities, knowledge and practices in this context where they operate several social subjects and which is configured as a multicultural space.

Keywords: Research. Educational activities. Sustainability. Environmental Awareness.

Introdução

Os projetos ligados à conscientização ambiental tem sido tema de discussão e ação em grande parte das escolas brasileiras. Esses projetos vão desde a criação de horta escolar à reciclagem de resíduos sólidos. Os principais envolvidos na dinâmica desses



projetos são os docentes e os discentes, em alguns casos a comunidade e órgãos ambientais tornam-se parceiros no desenvolvimento dos projetos sustentáveis nas escolas.

Nas últimas décadas marcadas por constantes problemas ambientais, causado pela ação do homem à natureza, tem despertado nas escolas a construção de ideias que visam minimizar esses impactos. Assim, muitas ações têm sido pensadas e implementadas nos espaços escolares para conscientizar a sociedade sobre a prática do consumismo e os cuidados que se devem ter com o destino final dos resíduos sólidos, para não comprometer ainda mais o meio ambiente.

Nesse contexto, a presente reflexão nos condiciona a arrolar ideias de autores-chaves que se preocupam com temas como educação ambiental, desenvolvimento sustentável, sociedades sustentáveis, modernidade e desenvolver a percepção cognitiva dentro do âmbito de sustentabilidade, que segue um conceito aplicado na Escola Municipal Osvaldo Reis. Os objetivos do projeto em questão são despertar uma consciência crítica construtivista, trazendo para dentro da escola dimensões ambientais, econômicas, sociais, políticas e culturais.

Ainda busca através dessas ações, mecanismos que necessariamente traduzem várias preocupações: com o presente e o futuro das pessoas; com a produção e o consumo de bens e serviços; com as necessidades básicas de subsistência; com os recursos naturais e o equilíbrio ecossistêmico; com as práticas decisórias e a distribuição de poder e com os valores pessoais e a cultura. O intuito dessas práticas educativas é abrangente e integral e, necessariamente, distinta, quando aplicado às diversas formações sociais e realidades históricas. A valorização do meio ambiente gera uma ação conjunta e qualitativa, tentando a transformação das ações em relação a não degradação ao meio ambiente. Contudo, a satisfação se torna mútua, pois a participação social nas ações são condições essenciais para que o processo de conscientização ambiental esteja sempre em desenvolvimento, construindo ideias sustentáveis tanto ao meio escolar como no comunitário.

A presente pesquisa se deu a partir de uma visita de campo realizada na Escola Municipal Osvaldo Reis, em Axixá, Tocantins, para realizar as atividades da disciplina do Seminário Integrador (III) ‘conhecendo a comunidade’, do curso de Educação do Campo com habilitação em Artes e Música, campus Tocantinópolis. Nesta visita foi observado o Plano Político Pedagógico da unidade escolar (PPP), para que pudéssemos acompanhar o passo a passo das práticas educativas dos docentes.

Durante a pesquisa, descobrimos que a escola desenvolve um projeto de educação ambiental “Projeto Escola Sustentável”. Então, a fim de levar ao conhecimento de um maior grupo de pessoas, decidimos desenvolver este artigo para mostrar a importância de se pensar

atividades ambientais nos espaços formais e não formais de educação, a fim de que possa-se mostrar e conscientizar a importância do meio ambiente saudável para a sociedade.

1 A importância da educação ambiental na escola para a formação dos discentes

A Escola Municipal Osvaldo Reis é uma escola pública municipal, fica localizada na área urbana da cidade de Axixá do Tocantins, na Rua 21 de Abril S/Nº, bairro São Raimundo. A mesma foi inaugurada em 13 de Setembro de 1993. A Escola atende no seu espaço físico cerca de 280 discentes, sendo que 126 são da 1º fase do ensino fundamental, 116 da 2º fase e 42 de modalidade EJA, funcionando nos turnos matutino, vespertino e noturno. Contudo, é válido ressaltar que os alunos do meio urbano são de um percentual de 25% e do meio rural (vilas, assentamentos, povoados) soma um percentual maior de 75%. A imagem abaixo mostra localização da escola em mapa geográfico do bairro:

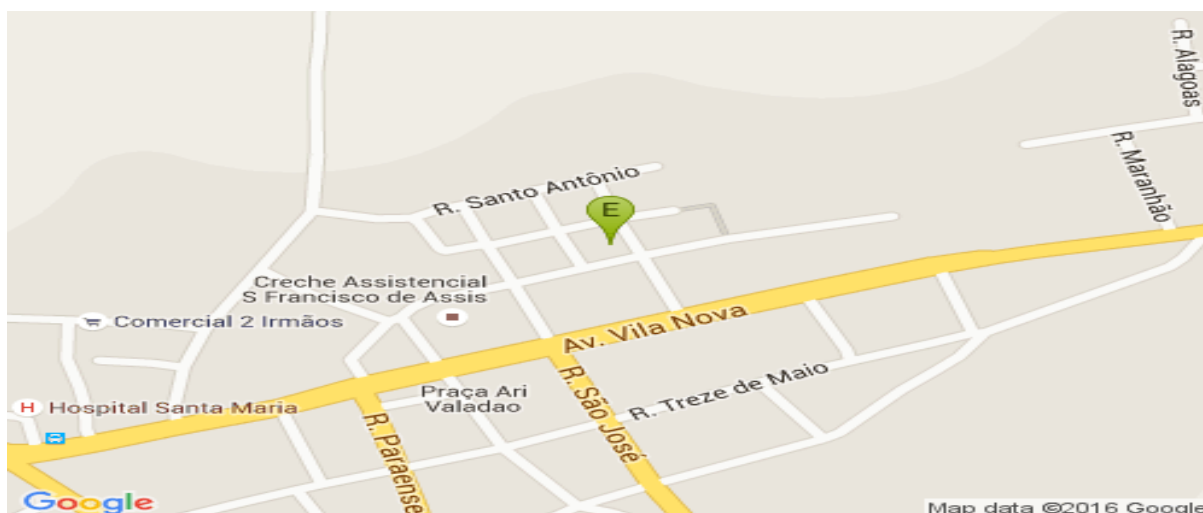


Figura 01: Localização da Escola Municipal Osvaldo Reis
Fonte: googlewebligth.com

Quanto à estrutura física a escola possui sete salas de aula, uma biblioteca, uma secretaria, uma cantina, dois banheiros, uma sala para depósito de materiais diversos, um pátio, um laboratório de informática, uma quadra de esportes e área livre ao redor de toda a escola. A UE pertence ao município, o qual a principal fonte de renda advém do extrativismo, agricultura, pecuária, funcionalismo público, pequenos comércios locais e programas sociais: bolsa família, bolsa alimentação, PRONATEC-Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego.



Figura 02: Fachada da Escola Municipal Osvaldo Reis
Fonte: Anexos da escola

A Escola Municipal Osvaldo Reis vem desenvolvendo continuamente durante o ano letivo um conjunto de práticas educativas e ensinamentos que incentivem a sustentabilidade ambiental. Contudo, como destaca Jara (1998):

O conceito de desenvolvimento sustentável tem dimensões ambientais, econômicas, sociais, políticas e culturais, o que necessariamente traduz várias preocupações: com o presente e o futuro das pessoas; com a produção e o consumo de bens e serviços; com as necessidades básicas de subsistência; com os recursos naturais e o equilíbrio ecossistêmico; com as práticas decisórias e a distribuição de poder e com os valores pessoais e a cultura. O conceito é abrangente e integral e, necessariamente, distinto, quando aplicado às diversas formações sociais e realidades históricas [...] e o processo de desenvolvimento seja julgado como sustentável (1998, p. 35).

Dessa forma, a coordenação pedagógica da Unidade Escolar (UE) juntamente com os educadores reuniram-se e decidiram ampliar essa política pública de ensinamento bem mais além do que cobra o Plano de Desenvolvimento Educacional – PDE. É relevante ressaltar que a escola deve se sensibilizar com os índices de destruição ambiental, e estimular os alunos a buscarem valores que os conduzam a uma cultura de prática educativa, a fim de despertar no consciente de cada educando o seu lado sustentável. Para Sachs (2004), a escola exerce um papel fundamental na formação cultural do aluno, diante disso é imprescindível o apoio desta para se alcançar o paradigma desejado.

A educação é essencial para o desenvolvimento, pelo seu valor intrínseco, na medida em que contribui para o despertar cultural, a conscientização, a compreensão dos direitos humanos aumentando a adaptabilidade e o sentido de autonomia, bem como a auto confiança e a auto estima (SACHS, 2004. p. 39).



Portanto, conforme o seu pensamento, é notório e indubitável a influência de uma educação voltada para essa prática, que certamente acarretará em resultados positivos, firmando um compromisso com a sobrevivência das gerações futuras. A educação ambiental (EA) é capaz de levar as pessoas a reavaliarem suas atitudes diárias e transformar os hábitos que não condizem com a prática educativa ensinada. É necessária uma educação advinda da prática, da realidade que faça com que os alunos tomem ciência da situação real que se encontra nosso planeta. Trevisol (2003) defende que:

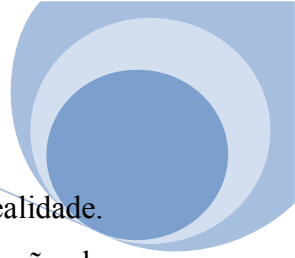
A EA não é um tema qualquer que pode ser adiado ou relegado a segundo plano. Trata-se de uma necessidade histórica latente e inadiável, cuja emergência decorre da profunda crise socioambiental que envolve nossa época. Educar para a sustentabilidade tornou-se um imperativo, sobretudo porque as relações entre sociedade e natureza agravaram-se, produzindo tensões ameaçadoras tanto para o homem quanto para a biosfera (TREVISOL, 2003, p. 23).

A Educação Ambiental é sem dúvidas um instrumento forte para a concretização do desenvolvimento sustentável, que apesar de não se restringir ao ambiente escolar, deve ter origem neste, para posteriormente se dissipar em vários espaços vividos e frequentados cotidianamente. Pois, um conjunto escolar como um todo não pode se desvincular da sociedade, já que a mesma possui a responsabilidade formal de ensino do sujeito, para posteriormente atuar de forma crítica e reflexiva no meio em que ele está inserido.

Ao longo dos tempos vários aspectos no contexto sustentável vêm sendo ressaltado, vários autores também fazem contribuições pertinentes a esse referencial sustentável e prático pedagógico, tanto nas suas práticas como nos seus escritos, porém sem a intenção de definir como seria construída sua base conceitual e metodológica, por possuir pressupostos opostos à proposta de paradigma para uma educação ambiental planetária é adotada oficialmente no Brasil.

O intuito de despertar uma “consciência sustentável” mostra que os projetos e ideias desenvolvidos no âmbito escolar proporciona um marco integrador mais apropriado, tanto para o público integrado a escola como na comunidade em geral. A construção desses projetos educativos é compreensivos, inovadores e visam o eco desenvolvimento do meio ambiente.

Isso significa um desenvolvimento social integral endógeno à natureza e também baseado na participação responsável de todos os membros do tecido social. Neste trabalho surge em todo o seu contexto o efeito da flexibilidade na Educação Ambiental (EA), concluindo que para a construção de sociedades sustentáveis será necessário que se



promovam a cidadania ambiental, abrangendo diversos planos e dimensões da realidade. Entende que o alargamento da subjetividade, vindo como consequência da aceleração da globalização, propicia uma reflexão e expansão de uma consciência crítica do homem sobre os problemas atuais.

2 Políticas socioeducativas adotadas pela Escola Municipal Osvaldo Reis

✓ Projeto horta na escola:

É uma parceria entre a comunidade e a unidade escolar. Iniciou-se com uma gentileza de uma funcionária da UE, mãe de um aluno que cedeu um terreno para que os professores de biologia realizassem o projeto. Vale destacar que como resultado, o projeto teve uma produção significativa, que contribuiu para a merenda escolar, além do quão gratificante em se alimentar de produtos saudáveis vindo direto da plantação e fruto do trabalho dos próprios educandos.

✓ Projeto reciclagem:

Foram realizados em 16/11/2015 alguns trabalhos com reciclagem, utilizando o método de decapagem, e com o auxílio da cola e tesoura. Juntamente com os materiais recicláveis aconteceram oficinas que restauraram os objetos da escola, como mesas e cadeiras. (TRISTÃO, 2004, p. 110) diz que “O que de fato, acontece nas práticas pedagógicas dos projetos de educação ambiental denominadas interdisciplinares, não passa de multidisciplinaridade”.



Figura 03: apresentação do projeto reciclagem
Fonte: Anexos da escola

A mesma concepção é citada por KRASILCHIK (2005), quando reafirma que;

A educação ambiental deverá ter um enfoque global e integrado, não podendo ser reduzida a uma disciplina escolar. Deverá ser responsabilidade de toda a escola e permear todo o currículo escolar, visando, em última instância, que a comunidade se estruture e se organize para o desenvolvimento de pesquisas permitindo que, com recursos próprios e tecnologia adequada, sejam resolvidos os problemas prioritários” (KRASILCHIK 2005, p.192).

1ª Gincana Ecológica:

Em setembro do ano de 2015 a escola realizou a I Gincana do Meio Ambiente. A culminância do projeto aconteceu com apresentações voltadas para a preservação do meio ambiente, o qual os alunos fizeram apresentações que valeram pontos interdisciplinares, como paródias, peças e danças, todas voltadas para o tema proposto. As equipes escolheram temas inerentes ao meio ambiente, os quais foram renascer, amigos da natureza e planeta água.

Durante o evento cada equipe sujeitou-se a diversas provas, entre elas de conhecimento e preservação ambiental, e a campeã foi a “Amigos da natureza”. Com isso, os envolvidos ganharam em aprendizagem, o que é mais importante, e a equipe vencedora da gincana ganhou como prêmio um passeio turístico a Serra do Estrondo, localizada no município de Axixá do Tocantins.



Figura 04: Gincana ecológica na Unidade Escolar
Fonte: Anexos da escola



Figura 05: Banner divulgação na cidade de Axixá-TO
Fonte: anexos da escola

3 Projeto Escola Sustentável

A UE visa propor a todos os discentes, colaboradores e comunidade um combate ao desperdício e consumo de forma inconsciente e desenfreada do meio ambiente. Contudo, implantado o projeto escola sustentável que subdivide os objetivos e tarefas nas respectivas classes com o intuito dos discentes elaborarem atitudes sustentáveis dentro do âmbito escolar e promover ações que sejam disseminadas em toda a comunidade. Assim, coloca-se em



prática os ensinamentos propostos e adquirir uma cultura mais rica em preservar os recursos naturais.

Desta forma, a comunidade também é envolvida e participa de forma direta nos projetos. Juntos abraçam a causa conscientizadora e se unem aos alunos e professores para cuidar, zelar e edificar os bens naturais proporcionados, não sendo necessário deixar de utilizá-los, mas consumir apenas o que se precisa, prezando sempre pelos RRR da sustentabilidade: Reduzir, Reutilizar e Reciclar.

Com base na realidade enfrentada, foi montado um projeto proposto pelo Ministério da Educação no Plano de Ensino Educacional, que agregou os seguintes pontos citados a seguir, onde os quais visam instruir algumas atitudes que são eficientes na preservação de tais recursos:

° **Energia:** alertou a todos sobre a necessidade de utilizar a luz natural quando possível, abrindo as janelas das salas para clarear.

° **Água:** foram colocados avisos próximos às torneiras do banheiro para desligá-las enquanto estiverem escovando os dentes e também adicionando baldes para coletar água da chuva e reutilizá-la para lavar o chão da escola e regar as plantações.

° **Resíduos:** com o lixo seletivo propiciou a reciclagem dos materiais para serem reutilizados nas aulas de artes e divulgados nas feiras culturais, incentivando assim o descarte correto do lixo, bem como alertando sobre as consequências catastróficas dos desperdícios desnecessários para o meio ambiente, ocasionando inclusive doenças.

Todas as políticas citadas foram adotadas e contribuíram bastante para o êxito dos projetos, e servem de degraus para chegar ao paradigma almejado que é a formação de uma sociedade mais sustentável. Dias (2001) acredita que Educação Ambiental é um processo onde as pessoas apreendem como funciona o ambiente, como dependemos dele, como o afetamos e como promovemos a sua sustentabilidade. Conforme corrobora o autor, o respeito ao meio ambiente começa com ações simples no cotidiano da escola e se aprofunda com as intervenções na realidade e participações sociais dos discentes, docentes e sociedade no âmbito escolar.



4 Considerações finais

Sabemos que vivemos numa sociedade de riscos derivada da modernidade e, contudo, são tomadas iniciativas através de possibilidades pedagógicas, entendendo que o homem pode optar por comportamentos, atitudes e ações políticas generalizadas dirigidas a um projeto de sociedade baseado na eficiência econômica, prudência ecológica e justiça social. Articulações bem propostas também reforçam os argumentos aqui apresentados, pois afirma que a EA é estratégica na condução do processo de transição paradigmática para uma sociedade sustentável.

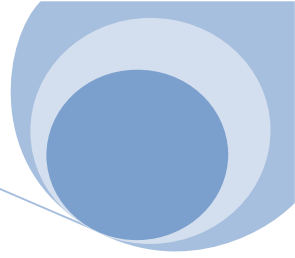
Trevisol (2004) considera que a EA é um elemento estratégico na condução do processo de transição para uma sociedade sustentável (SS), pois supera apenas a preservação ambiental. E reforça sua argumentação de que, para haver sustentabilidade, há de existir um equilíbrio dinâmico entre as demandas humanas e a capacidade da natureza em satisfazê-las. Em concordância com Trevisol, o que se tem feito no espaço da Escola Municipal Osvaldo Reis é o desenvolvimento pedagógico sustentável que depende de algumas características importantes, que são o diferencial desta proposta de um novo paradigma ou marco conceitual metodológico para a EA contemporânea na comunidade.

O protagonismo através da comunidade é participativa e dialógica, há definição contextual, autônoma e política em oposição a uma visão generalista, globalizante e indefinida, pois é trabalhada uma inclusão social e democrática (em oposição à visão economicista, societária e ambiental). A questão central a ser problematizado é combater a exclusão social e os impactos ambientais negativos, propostas de políticas públicas, conhecimento baseado em múltiplos saberes em oposição ao técnico e científico.

As soluções alternativas para as comunidades são influenciadas pelas unidades de conservação. Entendemos que essas questões permanecem até hoje em dia; entretanto, um novo paradigma para a teoria e prática na Educação Ambiental tem que ser desenvolvido e construído através de novas identidades. Esse artigo também enseja que educadores ambientais e não ambientais possam desenvolver e se debruçarem sobre esta questão, pois a construção desta consciência sustentável ainda constitui uma demanda urgente para a Educação Ambiental, sendo necessária a produção de mais reflexões e pesquisas.

Referências

ARAÚJO, M. C. S. **Escola Municipal Osvaldo Reis**, Rua 21 de Abril, s/n, Bairro São Raimundo, Axixá do Tocantins, 1992.



DIAS, G. F. **Educação Ambiental:** princípios e práticas. São Paulo, Gaia, 1992.

GRANDISOLI, E. Sustentabilidade e Escola: Uma dupla de futuro. **Inovações em educação.** São Paulo, Jul. 2013. Disponível em <<http://porvir.org/sustentabilidade-escola-uma-dupla-de-futuro/20130701/>> Acesso em: 02.fev.2016

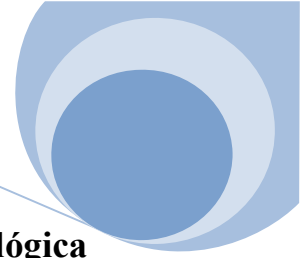
KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

SACHS, I. **Desenvolvimento:** includentes, sustentável, sustentado. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

TREVISOL, J. V. **A educação em uma sociedade de risco:** tarefas e desafios na construção da sustentabilidade. Joaçaba: UNOESC, 2003. P.166.

TRISTÃO, M. **A educação ambiental na formação de professores:** Redes de saberes. São Paulo: Annablume, 2004.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO-PPP. Escola Municipal Osvaldo Reis. Axixá-TO, 2016.



Educação ambiental na educação infantil: a base da consciência ecológica

Environmental education in early childhood education: the basis of ecological awareness

Maria Félix Martins dos Santos
Universidade Federal do Tocantins
felixsantos333@hotmail.com

Júlia Martins da Luz
Universidade Federal do Tocantins
julia.dericky@gmail.com

Francivaldo Fernandes Barbosa
Universidade Federal do Tocantins
timaol100@uft.edu.br

Sidinei Esteves de Oliveira de Jesus
Universidade Federal do Tocantins
sidinei.jesus@uft.edu.br

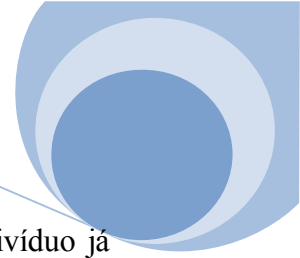
Resumo: Este artigo faz uma análise da importância do estudo das questões ambientais na educação infantil, para a construção de uma mentalidade ecologicamente correta. O estudo leva em conta o quanto as crianças nessa idade estão abertas ao aprendizado e assumem o que aprendem na escola como verdade absoluta. Daí a importância do trabalho pedagógico bem elaborado com profissionais empenhados e com formação qualificada e desenvolver um trabalho com as crianças através da experiência de causas e fatos reais que as rodeiam. Com esse pressuposto chega-se a convicção de que a convivência do ambiente escolar voltada para a ecologia fará a diferença na vida social delas, transformando-as em um adulto mais responsável pelas questões ambientais com o sentimento de pertencimento, tendo plena convicção de que o que afeta um prejudica também o outro.

Palavras-chave: Educação ambiental. Educação infantil. Ensino-aprendizagem.

Abstract: This article analyzes the importance of study environmental issues in early childhood education, to build eco-friendly minds. The study takes into account, as children at that age are open to learning and take what they learn in school as absolute truth. Hence the importance of pedagogical work well prepared with committed professionals with qualified training, develop a work with children through the causes of experience and real facts that surround them. With this assumption comes to the conviction that the coexistence of the school environment focused on ecology will make a difference in the social lives turning them into a more responsible adult for environmental issues with the feeling of belonging, with full conviction that what It affects one also harms the other.

Keywords: Environmental education. Early childhood education. Teaching and learning.

Introdução



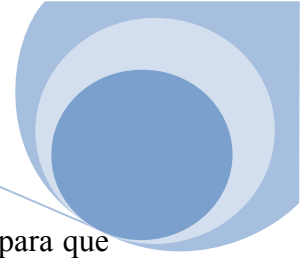
Viver por si só já é uma relação íntima com o meio ambiente, pois o indivíduo já nasceu no meio que o recebe em seus braços fornecendo o necessário ao desenvolvimento da vida, como: luz, ar, água e alimento. O presente trabalho tem como objetivo, discorrer sobre a importância da educação ambiental num campo mais propício a germinação com terras férteis capazes de produzir árvores gigantescas de raízes profundas de frutos que sacie as necessidades da nação.

O estudo coloca a educação ambiental como principal assunto a ser trabalhado na educação infantil, como ponto central do ensino-aprendizagem para uma sociedade ecologicamente correta. O indivíduo em tenra idade está em processo de desenvolvimento construído através das relações de troca com o meio em que se encontra inserido, podendo se tornar agente de transformação sustentavelmente correta, com uma consciência influenciada pela construção de identidade sustentável pré-estabelecida pelas formas de agir com ela e dentro dela.

A Constituição Federal, a lei suprema em organizar e proteger a sociedade, em seu artigo 225 ampara e resguarda o uso equilibrado do meio ambiente, e cabe ao ser humano ter o contato com os dispositivos de ensino desses valores no espaço educacional desde a Educação Infantil, para que venha surtir efeito no cotidiano humano ao longo da vida. O presente trabalho surgiu a partir da observação do trabalho ambiental feito nas escolas do ensino médio em Araguatins, Tocantins, onde os professores, além de debaterem em sala de aula, apresentaram seminários e socializam as reservas de matas, rios e riachos que estão secando no município, porém, não tem sido desenvolvido um trabalho eficaz, pois os rios continuam secando devido o assoreamento causado pelo desmatamento das matas ciliares dos mesmos, o que demonstra a carência de um trabalho pedagógico ambiental eficaz a ser desenvolvido.

Para fins de entendimento da temática tratada nesse trabalho, será usada a cidade de Araguatins como exemplo e fonte de pesquisa para trazer a reflexão, como exemplo da degradação ambiental dos rios e seus afluentes. Como diz Loureiro (2004), agir e pensar *in lócus* pressupõe agir e pensar no todo.

Ainda sobre o autor, o mesmo mostra que é preciso ter claro que a atuação educativa ocorre nos conjuntos das relações em que esta se insere, pela qual se define, é condicionada e/ou visa alterar, necessitando estar combinada com outros locais, agentes, saberes e poderes. Nesse aspecto o educador da educação infantil necessita apropriar-se da



maneira pela qual a criança aprende, e assim trabalhar as potencialidades da criança para que esta se aproprie do conhecimento das questões ambientais naturalmente.

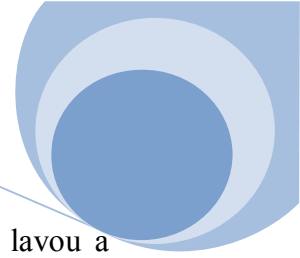
O presente trabalho foi realizado devido à necessidade de produção científica na disciplina de Educação Ambiental do Curso de Educação do Campo, Campus de Tocantinópolis, com a perspectiva de desenvolver nos acadêmicos e futuros professores uma consciência do seu papel socioambiental como prática para a vida. Como base para o tema foi usado exemplo vividos ocorridos na prática educacional com os alunos do segundo grau do Centro de Ensino médio Professora Antonina Milhomem CEM, Araguatins-TO, observados desde dois mil e três, no que concerne ao trabalho de observação da degradação dos rios da região, mas sem uma eficácia na ação para propor soluções que venha resolver tais problemas, pois cada ano aumenta a seca dos rios e igarapés da região.

Devido à inquietação de ver a inércia de resultado com o trabalho feito no segundo grau e fazendo um contraponto com os conhecimentos adquiridos pelas crianças da Educação Infantil que assumem os conhecimentos desenvolvidos na escola como realidade prática para a vida, é que este trabalho vem propondo que se trabalhem as questões ambientais com os alunos da Educação Infantil das mais diversas formas possíveis, envolvendo o lúdico e também a experiências práticas em lócus.

A construção deste artigo foi por embasamento teórico de análise de outros artigos, observação de trabalhos do CEM, informações fornecidas pela autora de algumas fotos, experiências de trabalho com a Educação Infantil, observação dos rios *in locus* e relatos sobre os rios feitos por pessoas que moram perto desses rios e que acompanham sua degradação e seca a cada ano, visto que o mesmo contou com a orientação do professor da disciplina: professor Sidinei Esteves de Oliveira de Jesus, em orientar o grupo de autores deste artigo.

O ensino da educação ambiental nas escolas

A forma como é trabalhada a questão ambiental na escola ainda parece muito superficial, por ainda não ter provocado ou desenvolvido uma consciência ecológica no indivíduo. Por mais que pesquisem e estudem sobre o assunto, o que fica como ação é uma passividade muito grande de achar que é assim mesmo, podendo no mínimo praticar a ação da reutilização da água nas próprias práticas do aluno, como escovar os dentes com o caneco d'água ou fechar a torneira enquanto o mesmo faz sua higiene pessoal, tomar banho com o



balde ou fechar o chuveiro enquanto se ensaboa, lavar o terraço com a água que lavou a roupa, ao invés de usar a mangueira, molhar as plantas usando a água que lavou as verduras entre outros.

Esses são exemplos de como utilizar recursos naturais, que está quase em extinção, porém em alguns lugares do Brasil e do mundo, já não existem mais. Atitudes como essas poderiam fazer muita diferença, porém parece realidade de uma comunidade da zona rural onde a vida não acontece tão freneticamente como nas cidades maiores, que na verdade são quem mais precisam dessas atitudes ecologicamente conscientes dia a dia.

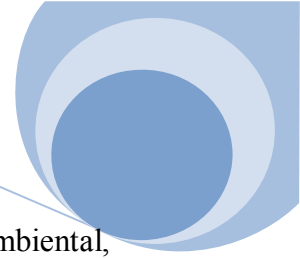
Na verdade o que falta para que essa mudança de atitude seja efetiva na vida do indivíduo é uma base educacional desde a primeira infância para que se torne eficazmente ativa durante a vida inteira. Segundo Carvalho (2001), “O educador ambiental é um dos novos profissionais que ganha destaque no campo ambiental pelo seu papel pedagógico e sua missão de formação de novos sujeitos ambientalizados” (CARVALHO, 2001, p. 46-56).

O exercício da docência para ser eficaz na vida do discente deve estar carregada de afetividade, através de palavras e atos desenvolvidos na sala e fora dela, fazendo essa relação de amor e pertencimento do indivíduo à natureza. Feito assim, nem mesmo a correria produzida pelo sistema econômico capitalista afastará do indivíduo o amor ao seu meio, provocando nele o desejo de proteção e preservação, mesmo que isso exija esforço ou maior atenção.

A água é apenas uma parte de um todo do ambiente, do qual não se pode viver sem ela. Esse elemento, assim como outros componentes naturais, precisam de nossa ação preventiva ou sustentável, como evitar o desmatamento, as queimadas, a destruição das matas ciliares responsáveis pela erosão e a seca de rios, igarapés e suas nascentes.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, Volume 2 (1998), ressalta que ampliando suas relações sociais, interações e formas de comunicação, as crianças sentem-se cada vez mais seguras para se expressar, podendo aprender, nas trocas sociais, com diferentes crianças e adultos cujas percepções e compreensões da realidade também são diversas. Para se desenvolver, portanto, as crianças precisam aprender com os outros, por meio dos vínculos que estabelecem.

Portanto, se as aprendizagens acontecem na interação com as outras pessoas, sejam adultos ou crianças, elas também dependem dos recursos naturais. No entanto, dentre alguns recursos que as crianças utilizam, destacam-se a imitação, o faz de conta, a oposição, a linguagem e a apropriação da imagem corporal. Tais características se bem utilizadas pelo



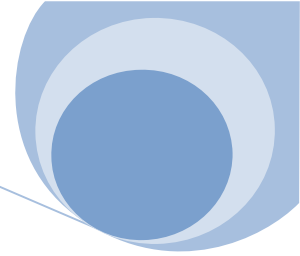
professor da Educação Infantil no processo de desenvolvimento de uma educação ambiental, tornará o discente um cidadão que se espera com a responsabilidade socioambiental na prática vivida.

A criança é um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. Tem desejo de estar próxima às pessoas, é capaz de interagir e aprender com elas de forma que possa compreender e influenciar seu ambiente[...]. A imitação é resultado da capacidade de a criança observar e aprender com os outros, e de seu desejo de se identificar com eles, ser aceita e de diferenciar-se[...]. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais. (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, 1998, p. 21-22, 24).

Essas características inerentes ao indivíduo e, com maior pré-disposição à construção do conhecimento na infância, precisa ser muito bem aproveitada através dos trabalhos feitos pelo professor em sala de aula, para com ela construir a compreensão do que é indispensável a uma vida de qualidade. Muitas vezes não são levados a pensar em seu meio social primário, vivendo a vida dissoluta. Nesse aspecto, dando valor ao secundário e deixando passar despercebido o primordial à vida, é importante uma relação de respeito mútuo com os recursos naturais, tendo a consciência do pertencimento existente e uma mente educada capaz de reconhecer os danos causados a vida humana, quando não se cuida da natureza como necessidade básica à vida.

Quando a sociedade se ausenta dos princípios básicos da consciência ambiental, torna-se inevitável as consequências de tais atos. É comum dentro da sociedade, pessoas capazes de proteger o meio ambiente, no entanto, talvez por falta de uma consciência ambiental significativa ou eficaz, seguem destruindo o essencial a fauna, a flora e conseqüentemente a água, fonte de vida.

Como se observa com grande frequência, os latifundiários, e até mesmo os pequenos produtores e mais aqueles que têm apenas uma chácara nas beiras dos córregos, cometem diversos crimes ambientais, em alguns casos são apenas por prazeres egoístas. Martins (2001) acrescenta que ao longo da história do Brasil, a cobertura florestal nativa, composta pelos diferentes biomas, foi sendo fragmentada, perdendo espaço para as culturas agrícolas, as pastagens e as cidades. Nesse sentido, é visto que a produção de lixo em nossas casas também está relacionada com os impactos ambientais existentes.



Impacto ambiental no Rio Taquari em Araguatins

Falando com o olhar voltado para a cidade de Araguatins, mais especificamente sobre os rios e igarapés desse município, após a visita *in locus*, constatou-se que o Rio Taquari encontra-se em situação preocupante, suas matas ciliares - principal instrumento natural de combate ao assoreamento encontra-se em estado de degradação. Segundo Ribeiro (2001, p. 11), mata ciliar e mata de galeria “são florestas ou outros tipos de cobertura vegetal nativa, que margeiam rios, igarapés, lagos, olhos d’água (minas, nascentes) e outros corpos de água, mesmo que temporários ou construídos pelo homem [...]”.

Ao longo dos últimos anos, o desmatamento da vegetação que forma a mata ciliar dos recursos hídricos do município de Araguatins tem sido devastada e com isto os córregos e rios estão sendo comprometidos. Sem as matas ciliares, o rio fica indefeso, corroborando para a sua degradação ambiental.

Ao longo das margens do Rio Taquari há um grande número de chácaras, dentro dessas propriedades, boa parte das matas ciliares que deveria proteger o leito do rio já desapareceu. Com o resultado de tanto maus tratos o mesmo se encontra quase seco.

O Rio Taquari é um dos afluentes do Rio Araguaia, e é responsável direto pelo abastecimento de água ao município de Araguatins. Contudo, percebe-se que há falta de preocupação, principalmente, por boa parte daqueles que residem próximo a sua margem.

Constatou-se em vários pontos visitados, o acúmulo de lixo inorgânico (vidros, plásticos, ferro). Resto de construção é usado também como “estaleiro” para construção de embarcações, onde nessas atividades, os resíduos não são retirados tendo seu destino final o leito do Rio Araguaia. Assim, todos esses acontecimentos têm como efeito a colaboração direta para sua degradação e conseqüentemente a escassez desse bem de grande importância para a população local que é a água.

Esse descaso com o meio ambiente é apenas um reflexo dentre muitos outros transtornos cometidos com os rios e córregos da região que se encontram quase seco, como o Brejo, o Taquari, o Rio São Martin, o Lavatório, o Taquarzinho e muitos outros não mencionados aqui. A figura (01) demonstra o caso típico de seca dos rios pelo desmatamento das matas ciliares para a construção de espaços de lazer do homem, onde ele transforma o ambiente como melhor lhe convém.



Figura: (01). Rio Lavatório/Igarapé (afluente do Rio Araguaia).
Fonte: Maria Félix Martins dos Santos

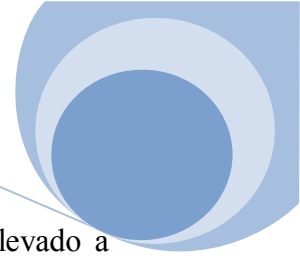
No entanto, quem diria que todo esse assunto é uma questão educacional ou que o espaço escolar poderia interferir nessas questões. O interessante e talvez preocupante é que os educadores ainda não desenvolveram um fazer pedagógico eficaz, capaz de despertar nas crianças um pensamento crítico reflexivo que se torne prática na vida cotidiana, apesar de esse tema fazer parte da grade de ensino escolar a consciência ambiental da sociedade local ainda parece ser algo abstrato.

O que nos leva a questionar se os educadores estão ou foram preparados para trabalhar tais questões, com autonomia e verdade vivida, é a diferença entre o que se ensina e o que deve ser ensinado em educação ambiental. Nesse aspecto, precisaria que esse mesmo educador tivesse também passado por uma educação eficaz.

Nessa proposta formativa, Loureiro (2003) mostra que:

Por fim, se entendemos o processo educativo como um processo libertador, precisamos fornecer subsídios para que os aprendizes resgatem e exerçam sua autonomia pensando por si próprios e realizando livremente as escolhas que julguem mais adequadas às suas vidas e necessidades individuais e sociais (LOUREIRO, 2003, p. 92).

O Rio Taquari, há muito tempo, tem sido objeto de estudo dos professores e alunos de segundo grau em Araguaatins, fazendo visitas ao rio e debatendo os assuntos relacionados a ele em sala. No entanto, não tem sido feito nada na prática e, o rio ano após



ano, tem sofrido os efeitos do assoreamento por falta das matas ciliares, que tem levado a diminuição do volume de água de modo considerável.

O questionamento que fica é porque esse mesmo assunto não é trabalhado desde a educação infantil, onde servirão de base sólida para o futuro, e por que as formações dos professores não são voltadas para a prática na solução dos problemas como orientação das formas de reconstituição dos leitos dos rios que estão secando por causa da erosão e do assoreamento? Nessa perspectiva, o que se observa é a ausência de uma educação ambiental crítica, transformadora e emancipatória, para que esta seja a chave da mudança da consciência ambiental de toda a sociedade.

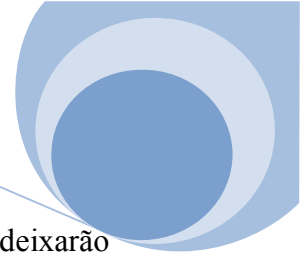
A EA crítica, transformadora e emancipatória tem como ponto de partida a ideia de que a prática social é construída e construtora da humanidade, isto é, é construída pelas relações sociais de produção da vida social, contribuindo na construção dessas mesmas relações. A formação humana plena na perspectiva de superação radical de alienação, da exploração do homem pelo homem e da exploração da natureza pelos seres humanos, exige um processo educativo que garanta condições concretas para uma prática social transformada e transformadora (TOZONI-REIS, 2007, p. 13).

Em se tratando especificamente de Araguatins, o que não diverge do resto do mundo, a primeira medida é a conscientização da população para que o lixo não seja jogado nos rios. Outra medida é a ação dos governos com projetos de manutenção dos rios, através do processo de desassoreamento dos mesmos.

Alguns dos procedimentos para o processo de desassoreamento consistem em retirar do fundo dos rios, com o uso de máquinas, todo tipo de lixo e detritos depositados. Desta forma, consegue-se aumentar a vazão do rio. Outra forma é verificar se existem projetos de desassoreamento promovidos pelo governo local, onde os sedimentos podem ser removidos com o uso de máquinas.

Essas são as únicas medidas que promovem a volta do rio assoreado ao seu estado anterior a poluição. Porém, como afirma Tundisi (2005), o processo de revitalização dos recursos hídricos ocorre de maneira lenta e com um custo muito alto, mas se torna necessário, pois se sabe que a água é um recurso finito e, de fato, deve ser feito todo esforço por parte de toda sociedade para preservá-la.

Nesses casos, é indispensável uma intervenção do homem quanto a sua conscientização para evitar catástrofes, para tanto, uma das estratégias para que esse problema seja resolvido, é a conscientização da população sobre a prevenção eminente, não jogando lixo nos rios e deixar de construir propriedades em suas margens. Dessa forma, um rio



desassoreado pode voltar a correr normalmente, e tanto a natureza quanto o homem deixarão de ser prejudicados, e fenômeno que traz risco direto à própria população como as enchentes, poderá ser evitado.

Percebe-se que os recursos hídricos são um dos mais importantes que a natureza proporciona para a sobrevivência dos seres vivos. No entanto, são um dos mais impactados pelos atos antrópicos, fazendo sua exploração de forma incorreta, com vista apenas para obter os benefícios oferecidos por ele, sem ter a preocupação com os danos que irão causar. Contudo, é possível compreender os problemas gerados por estes impactos ambientais, tendo como maiores indícios da destruição do seu leito, ecossistema e biodiversidade, conseqüentemente levando a sua escassez.

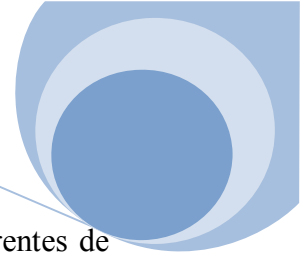
A água é um elemento indispensável para a sobrevivência humana e os demais seres vivos, por sua utilidade múltipla, restando assim apenas desenvolver técnicas para conservar a conscientização para conter a destruição desse bem insubstituível.

A água é um recurso fundamental para a subsistência de todas as formas de vida no planeta. Esse recurso indispensável vem sofrendo grande pressão em várias partes do mundo, que deverá aumentar em função do crescimento da população e do aumento da produção agrícola e industrial. São grandes os desafios para o gerenciamento do recurso água, que envolve a solução de problemas como a escassez, a degradação da sua qualidade e a alocação adequada do seu uso. (FURRIELA, 1999, p. 51).

Nesta lógica, nota-se a necessidade de um trabalho de conscientização ambiental a nível local com vistas ao efeito mundial, destacando a importância dos recursos naturais - nesse caso as águas do Rio Taquari – quanto à necessidade de sua preservação, visando à sustentabilidade. Devendo a comunidade reconhecer os impactos decorrentes do uso inconsequente do solo, água e da biodiversidade, e logo a situação preocupante em que o meio ambiente se encontra e, assim, poderá mudar seus hábitos.

No sentido de priorizar o bem estar ambiental do Rio Taquari, espera-se que como atitudes do poder público e iniciativa privada, a implementação de programas de educação ambiental para promover as informações necessárias sobre a importância dos recursos hídricos para a continuidade da vida. Nessa ótica, Fernandes (2004), aponta a educação ambiental de qualidade como caminho para a consciência ambiental do indivíduo.

A educação e percepção ambiental despontam como armas na defesa do meio natural, e ajuda a reaproximar o homem da natureza, garantindo um futuro com mais qualidade de vida para todos, já que desperta uma maior responsabilidade e respeito dos indivíduos em relação ao meio em que vivem. (FERNANDES, 2004, p. 2).



Alencastro/Lima (2014) diz e discorre sobre a existência de quinze correntes de educação ambiental, que tem a preocupação com o meio ambiente e o reconhecimento do papel da educação para melhorar os meios da relação ser humano/natureza, onde cada uma defende seus parâmetros com a finalidade de melhor alcançar o objetivo em comum: uma educação ambiental que se caracterize por criar espaços voltados à transformação individual e coletiva das realidades que causam a crise socioambiental, e a geração de resíduos causados pelo desenfreado consumismo.

Existem quinze correntes de educação ambiental, que apresentam uma pluralidade de proposições entre elas. Sauvé em seu esforço de sistematização divide as correntes em dois grupos, em comum têm a preocupação com o meio ambiente e o reconhecimento do papel da educação para melhorar a relação ser humano/natureza. Grupo (1) – As correntes tradicionais, que se divide em naturalista, conservacionista/recursista, resolutiva, sistêmica, científica, humanista, moral/ética; e Grupo (2) – As correntes recentes, subdivididas em: holística, biorregionalista, práticas, crítica social, feminista, etnográfica, da ecoeducação, da sustentabilidade (ALENCASTRO/LIMA, 2014, p. 610- 611).

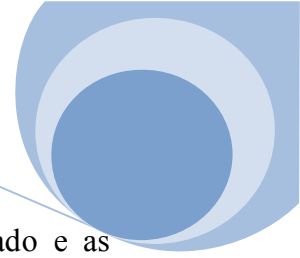
A concepção conservadora faz reflexão e sugere a construção e análise de valores que estejam voltados ao bem-estar e qualidade de vida que são valores inegociáveis. Em se tratando de formação de educadores competentes, faz-se necessário a presença de disciplina e conteúdos de teor crítico que analisem com cuidado as práticas conservadoras da sociedade. Nessa formação deve-se entender que os privilégios da sociedade não devem estar acima do bem-estar coletivo.

Para Lima (2004):

A educação ambiental emancipatória se identifica com a concepção transformadora e complexa de educação e de sustentabilidade, mas entende que o momento presente e as condições existentes constituem o princípio de toda ação educativa e as bases de construção de novas relações sociais e socioambientais que sirvam de ponte para a reinvenção do futuro (LIMA, 2003, p.106).

Para que as questões ambientais tenham efeito prático na vida do aluno da educação infantil, essa teoria de conhecer de onde vem o problema levará o indivíduo a si reconhecer como causador do mesmo. Com isto, é possível proporcionar uma possível mudança neste sujeito, que resultará positivamente para conhecer o caminho por onde passa os resíduos que acabam parando nos leitos dos rios.

Para tal situação, se faz necessário uma reflexão sobre o que impediria isso acontecer, levando o aluno a se sentir autor do processo desse cuidado, voltando o olhar para



os modos de produção de alimentos, os cuidados com o desmatamento exacerbado e as consequentes secas dos rios que nos cercam. A esse modo de trabalhar a educação pode ser denominada de metodologia problematizadora. Método e forma de concepção de educação presente na proposta de Paulo Freire.

No entanto, hoje pouco se trabalha as questões ambientais, deixando passar tantas oportunidades e trabalhando só em períodos programáticos como a semana do meio ambiente na escola e outros afins. Na maioria das vezes, o trabalho efetivado não leva o aluno nem mesmo a uma reflexão, muito menos à ação, pois na maioria das vezes o cotidiano do aluno não é levado em conta e são tratados de assuntos superficiais que não tem significado para o aluno.

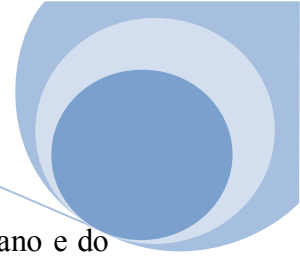
Loureiro (2004) continua dizendo que:

A pedagogia freireana, ao propor uma educação libertadora, traz uma rica contribuição teórica e metodológica para a prática da educação ambiental emancipatória quando procura despertar a consciência do educando através da problematização dos temas geradores pertencente ao seu universo vivido. Trabalha, nesse sentido, sua percepção de indivíduo no mundo em relação com outros indivíduos visando sua inserção crítica nessa realidade. Nesse processo os educandos reconhecem situação como problema e se deparam com a possibilidade de assumirem sua história, superando os obstáculos que impedem seu crescimento e humanização (Loureiro, 2004, p.99).

Segundo Freitas et al. (2007), a questão ecológica encontra-se cada vez mais presente no cotidiano da sociedade em geral, seja através da divulgação pela mídia, seja devido as nítidas alterações da paisagem e climas nos diversos ambientes. É nesse contexto que se insere a Educação Ambiental, importante ferramenta para subsidiar o debate ecológico e expandir o número de pessoas envolvidas na prática da conservação e da conscientização ambiental, indispensável para a formação de cidadãos plenos.

Para Loureiro (2004), espera-se de uma educação libertadora que o exercício da problematização desenvolva um pensamento crítico, criativo e complexo sem o qual não se faz possível compreender as relações entre a sociedade, a educação e o meio ambiente. Aqui se incluem as capacidades de pensar por si próprio, de estabelecer relações e de perceber diferenças e semelhanças entre fatos e processos, de avaliar e tomar decisões autônomas, embora não isoladas dos ambientes físico e social dos quais se participa.

Na educação infantil esse processo deve ser aplicado através do lúdico, como já foi dito, as crianças aprendem de variadas formas, sempre envolvendo o lúdico entre os quais a representação teatral, a música e o desenho são essenciais. Assim, não podem deixar de ser



explorado no processo educativo sobre o meio ambiente fazendo a relação do cotidiano e do fantástico com o mesmo tema gerador.

Podem também trabalhar com a realidade *in locus* ou fazendo fotos num paralelo através dos relatos contados pelos moradores mais antigos de como o meio ambiente era e como se encontra na atualidade. Como exemplo dessa modalidade de ensino, a figura (02) abaixo mostra o quanto se tem agredido as matas ciliares e o quanto o Rio Taquari está cada vez mais seco.

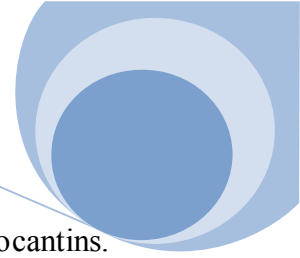


Figura (02): Margens do Rio Taquari em Araguatins e Araguaia – TO. Afluente do rio Araguaia.
Fonte: Dimária Mikelle

A figura (02) reflete as consequências causadas pelos desmatamentos das matas ciliares em decorrência também da adequação do homem, tanto em apropriar o ambiente para o desenvolvimento de um trabalho, no caso com os barcos, como em aumentar um pouco mais as suas propriedades (fazendas), desrespeitando o limite permitido pela lei e abrindo espaços para que o gado possa beber nos rios sem levar em conta, que essas aberturas também acabam sendo uma contribuição para o assoreamento dos rio, devido à falta das mata ciliares.

No caso do desmatamento das matas ciliares fica visível a degradação do Rio Taquari retratadas nas fotos acima, a consequência desse ato provoca a seca dos rios em geral. Em se tratando do Rio Taquari, as imagens mostram o assoreamento em apenas alguns lugares, mas essa ação ocorre ao longo de todo o rio, até seu desemboque no Rio Araguaia.

Como observa Jesus (2010), a perturbação ambiental causada nas matas ciliares e/ou as matas de galerias que margeiam os recursos hídricos, tem-se tornado os impactos



ambientais cada vez mais frequentes ocorridos ao meio ambiente no Estado do Tocantins. Desta forma, é imprescindível o fortalecimento de uma educação ambiental crítica transformadora nos espaços de aprendizagens formal e não formal, para que se possam mitigar os danos ambientais ocorridos nas últimas décadas.

Considerações Finais

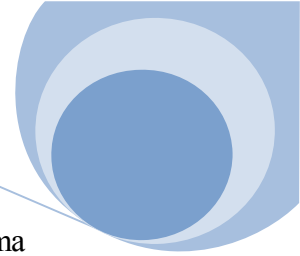
As reflexões até aqui apresentadas sugere que o trabalho sobre as questões ambientais não seja trabalhado com maior ênfase apenas nas séries finais do ensino básico ou no superior, mas que sejam trabalhadas desde a Educação Infantil com a mesma perspectiva: de desenvolver no cidadão uma consciência ecologicamente correta, onde o indivíduo consegue assimilar e colocar como prática diária em sua vida os conhecimentos adquiridos, levando esse conhecimento também as suas famílias servindo de reforço positivo do conhecimento adquirido que se ampliará em sua vida de criança, até se formar o adulto que precisa ser, que saiba cuidar e cuide do meio ambiente, porque sua qualidade de vida dependerá desse cuidar. Pode-se observar as consequências sofridas, causadas pela ação inconsequente que o homem sem consciência e sem conhecimento tem provocado com o desmatamento em geral e mais ofensivo ainda das matas ciliares, que tem sido o responsável pelos rios e riachos estarem sofrendo grande seca, a exemplo os rios do município de Araguaína citados neste artigo como afluentes do rio Araguaia na região.

Com educação, as mentes são transformadas e as atitudes dos homens mudam, é com esse intuito de mudança que o ensino e aprendizagem devem colaborar com as questões ambientais desde a Educação Infantil e deve ser uma constante durante o ensino básico. Como mostra Brandão (2005, p. 51) “A educação não muda o mundo. A educação muda às pessoas. As pessoas mudam o mundo”.

Referências

ALENCASTRO, M. S. C.; LIMA, J. E. S. Educação Ambiental: breves considerações epistemológicas. **Revista Meio Ambiente e Sustentabilidade**, vol. 7, n. 3, p. 601 – 629, jul/dez 2014.

BRANDÃO, C. R. Paulo Freire, educar para transformar. **Produção de terceiros sobre Paulo Freire**. Série Livros, 2005.



CARVALHO, I. C. M. Educação Ambiental e Movimentos Sociais: elementos para uma história política do campo ambiental. **Educação: Teoria e prática**, v. 9, n. 16, p. 46-56, 2001.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. 35ª edição 2012. Constituição. Constituição da república Federativa do Brasil. 1988.

FERNANDES, R. S. et al. Uso da percepção ambiental como instrumento de gestão em aplicações ligadas às áreas educacional, social e ambiental. **Encontro nacional de pós-graduação e pesquisa em ambiente e sociedade**, v. 2, p. 1-15, 2004.

Disponível em: <http://www.redeceas.esalq.usp.br/noticias/Percepcao_Ambiental.pdf>. Acesso em 27 de Julho de 2016.

FREITAS, R. E.; RIBEIRO, K. C. C. Educação e percepção ambiental para a conservação do meio ambiente na cidade de Manaus uma análise dos processos educacionais no centro municipal de educação infantil Eliakin Rufino. **Revista Eletrônica Aboré-Publicação da Escola Superior de Artes e Turismo Manaus-Edição**, v. 3, 2007.

FURRIELA, R. B. Educação para o consumo sustentável. **Ciclo de Palestras sobre Meio Ambiente. MEC/SEF/COEA**, p. 47-55, 2001.

JESUS, S. E. O. Desmatamento da mata ciliar do rio Santo Estevão em Wanderlândia-TO. In: **Encontro de Geógrafos Brasileiros**. Porto Alegre-RS, 2010. Disponível em:< <http://www.agb.org.br/evento/download.php?idTrabalho=4338>>. Acessado em: 23/06/2016.

LIMA, J. F. C. Educação, emancipação e sustentabilidade: em defesa de uma pedagogia libertadora para a educação ambiental. **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, p. 85-111, 2004.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental transformadora. **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, p. 65-84, 2004.

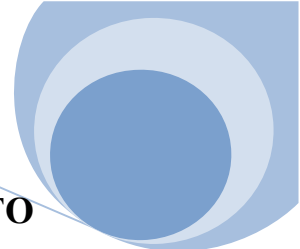
MARTINS, S. V. **Recuperação de matas ciliares**. Viçosa – MG, Aprenda Fácil, 2001. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Formação Pessoal e Social, v. 2, p. 2, 21, 22, 24. Brasília, 1998.

RIBEIRO, J. F. et al. **Cerrado: Caracterização e Recuperação de Matas de Galerias**, Planaltina-DF. Editora EMBRAPA CERRADOS, 2001.

TOZONI-REIS, M. F. de C. Fundamentos teóricos para uma pedagogia crítica da Educação Ambiental: algumas contribuições. In: 30ª Reunião anual da ANPEd, 2007, Caxambu. **Anais da 30ª Reunião anual da ANPEd**, 2007.

TUNDISI, J. G. Gerenciamento integrado de bacias hidrográficas e reservatórios—Estudos de caso e perspectivas. **Ecologia de reservatórios: impactos potenciais, ações de manejo e sistemas em cascata**. São Carlos: Rima, v. 1, p. 1-21, 2005.

Eixo Temático IV: Memória e Histórias de Vida no Campo



Vozes dos babaçuais: memória e trabalho em Tocantinópolis – TO

Voices of the Babaçuais: memory and work in Tocantinópolis – TO

Gracilene dos Santos
Universidade Federal do Tocantins.
nandatoc2010@hotmail.com

Jéssica Adriana dos Santos Silva
Universidade Federal do Tocantins.
nicolyprincezinha@gmail.com

Cássia Ferreira Miranda
Universidade Federal do Tocantins.
cassiamiranda@uft.edu.br

Resumo: O artigo tem como foco principal direcionar um o olhar sobre a comunidade de Tocantinópolis buscando aprofundar aspectos relativos à memória dos moradores que mantêm um vínculo significativo com a palmeira do babaçu e seu fruto. Além do levantamento bibliográfico sobre o tema, é utilizada a metodologia de história oral temática, entrevistando pessoas que veem na palmeira do coco babaçu uma alternativa de renda. Foi entrevistado um casal que trabalha diretamente com a coleta e quebra do coco, um trabalhador da fábrica que utiliza o babaçu como matéria prima e uma artesã que faz seus trabalhos com o mesmo. Dessa forma, busca-se diferentes narrativas sobre a importância do babaçu como alternativa de subsistência e como traço identitário da sociedade tocaninopolina.

Palavras-chaves: Palmeira do coco babaçu. História oral temática. Fonte de renda.

Abstract: The article focuses on direct look on Tocantinópolis's community seeking to deepen aspects of the memory of residents who maintains a significant link to the palm of babaçu and its fruit. In addition to the literature on the subject, the methodology of oral history is used, interviewing people who see the coconut palm tree babaçu as an alternative income. Was interviewed a couple who works directly with the collection and breaking of the coconut, a factory worker who uses babaçu as a raw material and an artisan who makes your work with it. This different seeks to narratives about the importance of babaçu as an alternative livelihood and identity as a feature of society of Tocantinópolis.

Keywords: Palm babaçu coconut. Oral history. Source of income.

Introdução

Esta pesquisa é realizada na cidade de Tocantinópolis, no norte do Tocantins. A proposta surge a partir do trabalho proposto pelos professores do curso de Licenciatura em Educação do Campo: com habilitação em Artes e Música durante as disciplinas de Seminário Integrador I e II. A proposta era buscarmos conhecer melhor a comunidade da qual fazemos parte. Diante disso, foi nos sugerido realizar uma pesquisa e produzir um vídeo de um minuto abrangendo as temáticas daí oriundas. Como a relação com o coco babaçu sempre esteve



muito presente em nossa vivência familiar, escolhemos realizar o trabalho buscando valorizar a palmeira do coco babaçu e sua utilização pela comunidade como fonte de renda principal ou complementar.

A região na qual Tocantinópolis está inserida pertence à microrregião denominada como Bico do Papagaio. Possui uma vegetação rica em babaçuais¹, planta que durante muitos anos foi a principal fonte de renda para famílias devido à possibilidade de usar a palmeira e seu coco babaçu como matérias primas. É possível, através de seu tronco, fazer adubos para plantas, do seu fruto se extrai o óleo, o azeite, faz-se carvão, e suas folhas, conhecidas como palhas, são feitos vários tipos de adornos, citados pelos entrevistados e muito utilizados pela comunidade - abano, esteira, cofo, casas. Da palmeira tudo se aproveita, desde a sua raiz até a sua copa.

A partir da proposta, lançamos o olhar sobre nossa comunidade buscando nos aprofundar em aspectos relativos à memória coletiva (HALBWACHS, 1990) e a identidade dos moradores que mantem um vínculo significativo com a palmeira e seu fruto. Mesmo com o crescimento da cidade e o êxodo rural, os moradores de Tocantinópolis ainda mantêm uma relação bem próxima com os babaçuais do entorno, seja como principal fonte de renda, ou como uma possibilidade de complementar seu orçamento. Além da abordagem bibliográfica, utilizamos como fontes primárias entrevistas realizadas com pessoas que mantêm a palmeira do babaçu como fonte de renda.

O coco babaçu e as memórias do povo tocantinopolino



Fotografia 01: Palmeira do Babaçu. FONTE: Jéssica Adriana dos Santos Silva, jan. 2016.

¹A palmeira do babaçu é uma planta nativa do Brasil tendo uma concentração maior nos estados do Maranhão, Piauí, Bahia e Tocantins. Tem um caule imenso e muito resistente de cor acinzentada em formato cilíndrico, sua copa é composta por grandes palhas, inclinada em direção ao chão devido a sua dimensão. De acordo com Carrazza, Silva e Ávila (2012, p.15), “o babaçu [...] pode medir entre 10-30 metros de altura, e entre 20-50 cm de diâmetro (caule). Frutifica a partir do oitavo ano e alcança a produção plena após 15anos”.



Tocantinópolis é uma cidade pequena, arborizada e praticamente toda asfaltada, composta por vilas, bairros e povoados. Foi cenário de intensas disputas religiosas e territoriais, aspectos que contribuíram para a construção da identidade de seu povo. Além desses aspectos, a palmeira do coco babaçu também integra essa identidade, fazendo parte do imaginário social da cidade. Lucena (2008, p. 25) destaca que:

O babaçu apresenta elevada importância ecológica, social e política como produto extrativismo, envolvendo uma infinidade de famílias [...] sua importância social ainda é maior porque a exploração do produto ocorre no período de entressafra das principais culturas regionais, concorrendo para a manutenção dessas famílias e contribuindo para conter o êxodo rural. Ademais, o babaçu exerce um papel fundamental na manutenção da fertilidade do solo - imprescindível para a sustentabilidade dos sistemas agropecuários.

A prática da quebra do coco babaçu para extração de carvão e óleo vem sendo pouco utilizada pelos seus moradores, visto que houve uma desvalorização comercial desses produtos, atualmente somente possuindo valor econômico quando os frutos são encaminhados para a indústria local chamada *Tobasa Bioindustrial*². Buscando compreender melhor o universo fabril desta na cidade de Tocantinópolis, entrevistamos o superintendente Antonio Marco Eleime que nos relatou que está há muitos anos a frente da fábrica e que a mesma foi implantada na cidade devido a abundância da matéria-prima regional. Essa grande indústria tem incentivado a cata do coco inteiro nas áreas de babaçuais devido ao fato de adquirir dos catadores os cocos coletados e os quebrar à máquina, em suas instalações. Na entrevista, Eleime (2016) faz um levantamento dos trabalhadores que são vinculados direta ou indiretamente a *Tobasa Bioindustrial*:

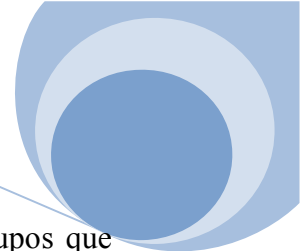
a empresa emprega 152 pessoas, média de 4 indivíduos por família, totalizando num total de 608 pessoas que tem ajuda do coco para sua subsistência. Na coleta extrativista, empregos indiretos são 1800 que vive da quebra e da coleta do coco um media de 4 pessoas por família ou seja um média de 7200 pessoas que vivem com ajuda do coco³.



Fotografia 02 Antonio Marcos Eleime . FONTE: Jéssica Adriana dos Santos Silva, jan. 2016.

² A empresa começou a ser implantada na cidade no ano de 1969 e inaugurada em 1972.

³ Optou-se por manter a grafia mais aproximada da oralidade utilizada pelos depoentes.



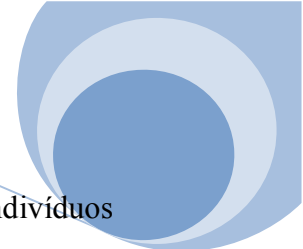
Mesmo com a industrialização do trato com o babaçu, há pessoas e grupos que resistem e permanecem utilizando o coco como matéria prima. Relevante citarmos aqui a atuação do *Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu* (MIQCB).⁴ Seu uso no artesanato local também possibilita alternativas de subsistência para diversos moradores da região. Visando conhecer mais sobre o fazer artesanal relacionado à palmeira do coco babaçu, entrevistamos a artesã e artista plástica Bia Reis. A artista tem um comércio que trabalha exclusivamente com a venda de produção artesanal regional, revendendo peças de outros artesãos e peças de criação própria. Com relação ao tema em questão, ela trabalha na confecção de biojóias e outros objetos utilizando como matéria prima o coco babaçu.

Para buscarmos conhecer mais o universo vivenciado por aqueles que têm proximidade com o babaçu, se fez necessário realizarmos entrevista também com quebradores e quebradoras de coco. Na busca pelas vozes dos babaçuais, entrevistamos o casal Maria Alves Medrado e Salomão Medrado. Os entrevistados Maria e Salomão ambos casados há mais de trinta anos, segundo seus relatos, os mesmos iniciaram as atividades com a quebra do coco quando ainda eram crianças e por mais que esse trabalho exija um esforço físico, eles não deixam de desempenhar essa prática, pois além de ser um legado de seus pais, contribui significativamente na renda de sua família. Vale lembrar que a única renda familiar que eles possuem, fora a ajuda do coco, é a aposentadoria de dona Maria.

Para melhor utilizarmos os relatos coletados durante a pesquisa, foi necessário buscarmos mesclar a abordagem de história oral temática com aspectos da história de vida dos depoentes. Ao recorrermos a momentos da história de vida dos protagonistas desta pesquisa, buscamos conhecer suas experiências e compreender melhor suas memórias, visto que, conforme destaca Cavignac (2001, p. 77), “as histórias de vida revelam universos diversos e constituem, a nosso ver, um material rico para analisar como esta diversidade é elaborada por seus produtores”.

A história de vida de um indivíduo está relacionada a objetos concretos que o possibilita reviver o passado a partir da lembrança. Quando um objeto ou situação são compartilhados por determinado grupo, como é o caso, nesta pesquisa, da relação com a palmeira do coco babaçu, há a possibilidade da construção de uma identidade que brota do compartilhamento de experiências em comum. Portanto, utilizamos a metodologia de história

⁴ De acordo com Silva (2011, p.26) o *Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu* (MIQCB) “foi criado nos anos de 1991 e desenvolve trabalhos com as mulheres quebradeiras de coco e representando-as em congressos e seminários. Este movimento surge com o objetivo de fortalecer e ajudar as quebradeiras de coco em um maior aproveitamento do coco, [...] cobrar também das autoridades competentes uma maior proteção aos babaçuais”.



oral como norteadora para analisamos o processo de construção de identidade de indivíduos que vivem com ajuda do coco babaçu.

Ao contar sua história de vida, o indivíduo compartilha com o outro suas experiências, sejam elas consideradas positivas ou traumáticas. Nesse aspecto, a memória é fundamental na tentativa de reconstrução do passado, a partir do olhar sobre o presente. Nessa mesma perspectiva, Pollak (1992, p. 4-5) ressalta que:

A memória é uma parte herdada, não se refere apenas à vida física da pessoa. A memória também sofre flutuações que são função do momento em que ela é articulada, em que ela está sendo expressa [...] a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade tanto individual como coletivo, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si.

No âmbito dessa discussão, conforme já citamos, recorreremos às histórias de vida de pessoas que complementam a sua renda familiar com ajuda da palmeira babaçu. Segundo Ana Maria Brandão (2007, p. 152), pode-se definir uma história de vida “como a história que uma pessoa decidiu contar acerca da vida que viveu aquilo que ela recorda desta e aquilo que ela quer que os outros saibam acerca dela, em suma, a essência narrativa do que lhe aconteceu” Assim, será necessário um estudo aprofundado das experiências de vida desses agentes para só então ter uma compressão de sua identidade.

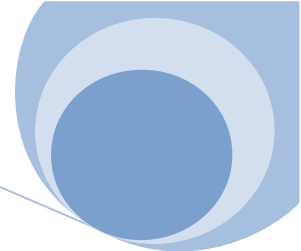
Vamos retomar a história de vida de Salomão e Maria e sua relação com a palmeira do Babaçu. Dando voz a apresentação de ambos:

Eu me chamo Mara Alves Medrado nasci no Maranhão não me lembro o nome da cidade desde pichotinha que quebra coco, desde dos sete anos aprendi com minha mãe. Eu não dava conta de parti coco ai minha mãe partia E fazia as taiada deixando só no ponto de eu tira escapulindo o bagui (...) com o coco faço carvão tiro o azeite,(...) o coco ajuda muito na renda familiar⁵ (MEDRADO, 2016a).

Apesar da cata e quebra do coco babaçu ser uma prática predominantemente feminina, Salomão adquiriu essa prática, em conjunto com sua esposa devido à necessidade financeira:

Eu me chamo Salomão Medrado eu comecei trabai com o coco faiz muito tempo derde os sete anos e toda vida eu quebrei coco. Eu não sou aposentado e também quebro coco quando o dinheiro dela acaba o dinheiro do coco que vai aguentando por isso que nois não passa tanto necessidade assim porque tem ajuda do coco (MEDRADO, 2016b).

⁵ Vale lembrar que optamos por transcrever as falas dos depoentes da maneira mais próximas possíveis a linguagem coloquial por eles utilizadas.



Fotografia 03: Maria e Salomão. FONTE: Jéssica Adriana dos Santos Silva, jan. 2016.

Ao contar a sua história de vida e sua relação com a palmeira do babaçu, o casal Maria e Salomão Medrado nos proporcionaram vivenciar, através dos seus relatos, parte das suas histórias de vida.

Retomando a entrevistada Bia Reis, ela utiliza em sua criação artesanal o coco babaçu torneado ou fatiado para produzir suas peças. Segundo ela nos relatou, já aproximadamente há 10 anos com artesanato, destaca a importância que essa planta possui na sua vida:

O coco babaçu é muito importante no meu trabalho porque ele representa a identidade local e regional”.[...] portanto as pessoas de fora não procuram o artesanato em sim eles procura objetos associado com a historia e a cultura local [...] portanto tudo que eu vou fazer eu coloco o coco e vejo tudo com o coco babaçu [...] por isso que eu sempre falo criatividade não é dom é associação de idéias (REIS, 2016).



Fotografia 04: Bia Reis . FONTE: Jéssica Adriana dos Santos Silva, jan. 2016.

A loja de nossa entrevistada, a *Jubiart Artesanato*, destaca-se como referência na região norte do Brasil, já conquistando o 1º e 3º lugares nas fases estaduais e nacionais do Premio Sebrae Mulher de Negócios, no ano de 2012. A loja da está localizada junto à casa da



artista na proximidade na beira do rio Tocantins, na cidade de Tocantinópolis, na região conhecida pelos moradores por *Cais*. A loja de Bia é frequentemente visitada por moradores da região e visitantes de diversos locais do país e do exterior que busca adquirir lembranças e elementos característicos da história e da memória da região. A artesã é uma das guardiãs da cultura tocanopolina. Segue fotos de alguns de seus trabalhos:



Fotografia 05: Artesanato feito de coco babaçu, palha da palmeira e sementes da região. FONTE: Jéssica Adriana dos Santos Silva, jan. 2016.

Ao analisarmos os relatos de cada entrevistado, podemos constatar que a história de vida do indivíduo é de fundamental importância para a construção de sua identidade. É ela que vai caracterizar a subjetividade do ser no mundo social, ao construir essa identidade, através de suas vivências, o indivíduo construirá seu sentido de pertencimento com relação a grupos e áreas de atuação.

Considerações finais

Os relatos de nossos quatro depoentes demonstram que palmeira do coco babaçu é de fundamental relevância na vida de muitos moradores da cidade de Tocantinópolis. Além deles, são várias as pessoas que complementam a sua subsistência com ajuda dessa palmeira sendo da quebra do coco, do artesanato do coco e da cata dele para fornecer matéria prima para a indústria.



A palmeira tem uma presença tão marcante na cidade que a mesma faz parte da letra do hino de Tocantinópolis: “beijando as águas Tocatinas na orla de uma palmeiral [...] E lá no centro está o babaçu ”⁶. A palmeira do coco babaçu tem um grande rendimento, praticamente nada se perde. As partes que não servem como alimento são transformadas em trabalhos artesanais. As obras produzidas pelos artesãos carregam em si traços da identidade de um povo que vive em meio a matas de babaçuais e veem nelas uma possibilidade de melhora da qualidade de vida.

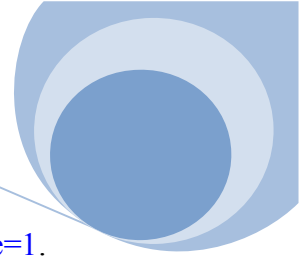
Consideramos fundamental discutir e registrar as vozes dos babaçuais, as possibilidades da palmeira do coco babaçu e a importância regional da mesma, principalmente para que as novas gerações tenham acesso e busquem valorizar e preservar esse patrimônio tão importante na memória coletiva da cidade. Ao realizarmos a pesquisa, procuramos realizar um trabalho de amostragem, entrevistando tanto pessoas que trabalham diretamente com a coleta e quebra do coco (Maria e Salomão Medrado), quanto os que utilizam sua matéria prima (superintendente da *Tobasa Bioindustrial*, Marcus Eleime, e a artista plástica, Bia Reis), buscando compreender suas experiências de vida para, assim, ter um olhar mais apurado sobre nosso objeto de pesquisa. Considerando a abordagem de Pollak (1992) que destaca a memória como sendo composta por pessoas, personagens, esta pesquisa, ao buscar conhecer essas personagens, visa auxiliar na compreensão da identidade coletiva e do patrimônio imaterial das famílias tocaninopolinas, em especial aquelas que preservam o vínculo com a palmeira do babaçu.

Enquanto moradoras da cidade e tendo relação familiar estreita com a vivência dos babaçuais, da coleta e quebra do coco, da sua utilização como fonte de renda, afirmamos que a mesma faz parte da história de nossas vidas e de nossas famílias, assim como das dos depoentes acima relatados. Essa é uma parte de nossa história que não pode e nem deve ser apagada. Esse fato nos impulsionou a pesquisa e nos motiva a continuar registrando as memórias dos babaçus e de seu povo, buscando preservar parte da cultura e a história da cidade de Tocantinópolis.

Referências

ALBERTI, V. **O fascínio do vivido, ou o que atrai na história oral**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2003. Encontro Regional Nordeste de História Oral: Espaço, Memória e Narrativa: em busca dos diálogos possíveis UFCG, Campina Grande, 23 a 26 de setembro de 2003.

⁶ Hino da cidade de Tocantinópolis. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/hinos-de-cidades/1825125/>>. Acesso em: out. 2016.



Mesa-redonda “História oral: questões teórico-metodológicas”. Disponível em:
<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/6697/1394.pdf?sequence=1>.

BRANDÃO, A. M. “Entre a vida vivida e a vida contada: A história de vida como material primário de investigação sociológica.” In **Configurações**, n.º 3, 2007. p. 83-106.

CARRAZZA, L. R.; SILVA, M. L.; ÁVILA, J. C. C. **Manual Tecnológico de Aproveitamento Integral do Fruto do Babaçu**. Brasília: Instituto Sociedade, População e Natureza (ISPN). Brasil, 2012.

CAVIGNAC, J. A. Destinos Migrantes: Representações Simbólicas, Histórias de Vida e Narrativas. In: **Campos** 1, 2001. p.67-98. Disponível em:
<<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/campos/article/viewFile/1569/1317>>. Acesso em: 15 jan. 2014.

ELEIME, M. **Depoimento oral concedido a Gracilene dos Santos e Jéssica Adriana dos Santos Silva**. 2016.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HINO da cidade de Tocantinópolis. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/hinos-de-cidades/1825125/>>. Acesso em: out. 2016.

LUCENA, J. M. **Uma palmeira em muitos termos**: terminologia da cultura agroextrativista, industrial e comercial do coco babaçu. 155f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2008.

MEDRADO, M. A. **Depoimento oral concedido a Gracilene dos Santos e Jéssica Adriana dos Santos Silva**, 2016.

MEDRADO, S. **Depoimento oral concedido a Gracilene dos Santos e Jéssica Adriana dos Santos Silva**, 2016.

POLLAK, M. Memória e identidade social In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro. v. 5. n. 10, 1992. p. 1-15.

REIS, B. **Depoimento oral concedido a Gracilene dos Santos e Jéssica Adriana dos Santos Silva**. 2016.

SILVA, S. D. **A percepção sobre o meio ambiente das quebradeiras de coco no Bico do Papagaio - TO**. Trabalho de conclusão do curso de Ciências Sociais. Universidade Federal do Tocantins, 2011.



Cartas - as histórias e lutas d@s estudantes do 2º segmento da EJA do CED PAD-DF pelo direito à educação, contadas em cartas e regadas com chá de erva cidreira do nosso quintal

Letters - The Stories and Struggles for the Right to Education of the Students of Young People and Adults Education Program, from PAD-DF's Educational Center, Told in Letters While Drinking Tea by the School Yard

Rayssa Aguiar Borges

CED PAD-DF – CRE Paranoá- Itapoã – SEEDF / PósLit-UnB

rayssa.artescenicass@gmail.com

Resumo: A presente pesquisa surge no chão da escola, como atividade pedagógica, na disciplina de Arte, nas turmas do 2º segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA), do Centro Educacional PAD-DF, escola rural do Paranoá, Distrito Federal, e segue agora para a academia, como projeto de pesquisa no Doutorado em Literatura e outras Artes (PosLit- UnB), orientado pelo Professor Dr. André Luís Gomes. A partir de rodas de conversa sobre Direito à Educação, as educandas e os educandos foram chamados a escrever cartas contando um pouco sobre seus percursos escolares, sobre o momento em que precisaram e, por razões diversas, afastarem-se temporariamente da escola e sobre o que os traz de volta. Com as cartas em mão, o trabalho começa a tomar outro corpo, tornando-se uma intervenção cênico-pedagógica, onde as histórias desses educandos são compartilhadas e acompanhadas de uma deliciosa xícara de chá.

Palavras-chave: Narrativas pessoais. Direito à educação. EJA. Cartas. Histórias de vida.

Abstract: The present research appears on the school floor, as an educational activity, in Art classes for pupils from the second segment of Young People and Adults Education (EJA) program, from PAD-DF's, Educational Center, rural school of Paranoá, Federal District, and is now sent to academy, as a research project in Literature and others Art's Doctorate (PosLit-UNB), under orientation of professor André Luis Gomes. Starting from conversation circles about the right to education, the students were invited to write letters telling a little bit about their schooling paths, about the moments when they had, for several reasons, to abandon school temporarily, as well as what had brought them back. With letters at hand, work starts taking another meaning, becoming a scenic-educational intervention, where the students' stories are shared with the school community, accompanied by a delicious cup of tea.

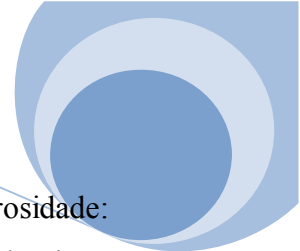
Keywords: Personal Narratives. Right to Education. Young People and Adults Education. Letters. Life Stories.

Como é isso de, em pleno século 21, 2016, escrever cartas à mão? Na era das redes sociais, da conversa rápida, do *WhatsApp*, da mensagem instantânea ...escrever cartas à mão...

A primeira reação foi de estranheza: "Vixe... eu nunca escrevi uma carta!"

A segunda, de resistência: "Ah não, professora, eu não sei escrever carta, não".

"Pra que isso, professora?!" "Pode ser digitada?"



A terceira e possivelmente mais gratificante de todas, de generosidade: generosidade em compartilhar histórias de vida, tantas vezes sofrida, tantas vezes bonita... Uma atmosfera de sensibilidade tomava conta de nossas aulas.

Na hora de trocar as cartas, a dúvida: "Prefiro eu mesma ler a minha história?" "Prefiro que seja lida por outra pessoa?" "Assino ou não essa carta?"

A quarta reação, portanto, foi de medo. Ocupar o lugar de fala não é fácil. Estar à frente e falar a todos, assim, é ocupar um lugar de poder. Lugar de poder que muitas vezes não nos é dado, que é preciso tomar de assalto. Portanto, tê-lo oferecido dessa maneira é de causar algum espanto, alguma desconfiança.

Vencida mais essa dificuldade, demos espaço à oralidade. E a quinta reação, aquela que nos faz seguir adiante, foi de empatia e acolhimento: ouvir, ler ou contar a sua história ou a de seus colegas; identificar-se, emocionar-se, rir junto. Expor-se frente à turma e acolher o outro quando é ele quem está em situação de exposição.

E assim, seguiram as nossas aulas, em meio à barbárie que tem acometido a nossa comunidade escolar; em meio aos tempos sombrios em que vive o nosso país, encontramos em nossa sala de aula um refúgio de afeto, de acolhimento, de generosidade.¹

A Educação de Jovens e Adultos, sobretudo em Escolas do Campo, muitas vezes sofre um processo de invisibilização. Escolas distantes da cidade e, portanto, quase sempre afastadas das Regionais de Ensino, da Secretaria de Educação, dos aparelhos culturais, etc. Somando-se a isso outro agravante: no turno noturno, período em que geralmente é ofertada a modalidade EJA, dificilmente há expediente nos órgãos e instituições aos quais as escolas estão ligadas. Tais questões de ordem estrutural acabam por gerar uma situação de isolamento, que depende da iniciativa quase militante dos sujeitos inseridos nesse universo, para além de seus horários de trabalho institucional, para além das funções obrigatórias correspondentes a seus papéis de profissionais da educação ou de estudantes de determinada instituição escolar, no intuito de romper o isolamento e dar voz a essas escolas e a seus sujeitos.

Por vezes, encontramos na Educação de Jovens e Adultos, estudantes que foram alijados de seu direito de estudar, de seu espaço de fala e de reflexão sobre esse direito. Se, conforme aponta o professor Michael Lewis², "A história [a história oficial ou oficializada] pertence àqueles que a escrevem. Os que perdem as batalhas, os mortos e os que são

¹ Trecho do texto inicial da intervenção cênico-pedagógica de leitura das cartas.

² Michael Lewis é Professor Emérito em Pediatria e Psiquiatria e diretor do Institute for Study of Child Development, na Robert Wood Johnson Medical School, da Universidade de Medicina e Odontologia de Nova Jersey, Estados Unidos.



escravizados não escrevem histórias” (LEWIS, 1999, p. 46). Sendo assim, a escola deve assumir importante papel no processo de elaboração e visibilização da história desses sujeitos que não têm representatividade e voz na história oficial, contribuindo para que se compreendam como sujeitos da própria história.

Para Lewis, tanto a narrativa histórica quanto as narrativas pessoais “não têm uma correspondência perfeita com o que realmente aconteceu, sendo, ao contrário, uma reconstrução feita por nós” (LEWIS, 1999, p. 46, grifo nosso)³. Ainda assim, defende que a elaboração de nossas memórias é essencial para preservarmos nossa identidade, que, por sua vez, é necessária para que nos adaptemos às diversas transformações a que o mundo nos submete ao longo de nossa vida:

A preservação de nossa identidade é necessária à nossa adaptação. Como poderíamos existir no mundo se não soubéssemos quem somos? As histórias que criamos sobre nossa vida, nossas narrativas, permitem-nos reconstruir nossa história de modo a nos harmonizarmos com o que somos agora ou com o que queremos ser no futuro e, assim, preservar nossa identidade (LEWIS, 1999, p. 96).

O autor também defende que a construção de narrativas do passado parte da observação da situação atual, o passado à luz do presente: as pessoas “se perguntam o que são agora e utilizam essa informação para chegar a uma conclusão a respeito do passado [...] o que construímos sobre o nosso passado está relacionado a nosso presente” (LEWIS, 1999, p. 86-87).

Sendo assim, qual o papel da escola dentro desse processo de construção, reconhecimento e preservação da identidade? Afinal, muitos de nossos estudantes, mesmo entre idas e vindas, permanecem anos na escola, que se torna também [ou deveria se tornar] o espaço de acolhimento e reflexão em relação às experiências vividas fora do ambiente escolar.

Com intuito de construir com os estudantes do 2º Segmento da EJA, em sua maioria estudantes-trabalhadores⁴, um tempo-espço para a elaboração de narrativas pessoais que tangessem questões relativas ao direito à educação escolar e para o compartilhamento dessas histórias, começamos no 1º semestre de 2016, na disciplina Arte, um diálogo sobre esses temas, com a tarefa de escrever cartas contando um pouco sobre as dificuldades

³ Lewis contrapõe essa ideia de “história enquanto narrativa” à ideia de “história enquanto fotografia”. O autor explica que a visão da História como fotografia diz respeito à “crença de que a História é uma representação acurada do que aconteceu [...] que, se a reencenarmos tal como foi escrita, veremos exatamente o que aconteceu como se tivesse sido registrado por uma máquina fotográfica ou por um aparelho de vídeo” (LEWIS, 1999, p. 46).

⁴ A região do PAD-DF (Programa de Assentamento Dirigido do Distrito Federal) é uma região de agronegócio e não de assentamento de reforma agrária. O Programa foi implementado a partir de 1977, com intuito de trazer o agronegócio para o cerrado em áreas do DF. Com isso, o PAD-DF tornou-se um dos grandes polos do agronegócio brasileiro. Dessa maneira, grande parte de nossos estudantes são trabalhadores e trabalhadoras das fazendas e empresas da região, muitas vezes vindos de outras cidades, e alguns possuem em casa suas pequenas produções.



enfrentadas para estudar, o que os levou a “abandonar” temporariamente os estudos, o que os motivou a se matricularem na Educação de Jovens e Adultos, como tem sido conciliar os estudos com o trabalho e com os cuidados com a família, etc. As cartas poderiam ser endereçadas a quem desejassem, assinadas com nomes verdadeiros ou codinomes e seriam trocadas entre os próprios estudantes e lidas em aula.

Por meio dessas narrativas, que tocam muitas vezes em questões tão íntimas, revisitam momentos dolorosos do passado e vislumbram melhores condições de vida no futuro⁵, tomamos conhecimento de algumas das razões que afastaram temporariamente os estudantes da escola:

As crianças ficavam sem a minha presença o dia todo, daí pensei: elas já não têm a presença do pai e sem a minha também ficava difícil. Rayssa, daí voltei em 1994, trabalhava de dia e estudava à noite, foi assim até a 8ª série, estava muito ruim ficar longe dos meninos, parei de novo.

Este ano senti vontade de retornar à escola, pensei: o Vinícius já está com 14 anos! Voltar... Realizar um sonho que pensava não dar mais (Mulher, estudante do 2º Segmento da Educação de Jovens e Adultos).

Parei de estudar com 13 anos porque morava na roça e lá só tinha ensino de alfabetização, a 4ª série, e quem terminava a 4ª série tinha que estudar na cidade, que ficava a 40 quilômetros de distância e não tinha transporte escolar, a gente tinha que morar lá. Então tive que parar, porque eu precisava ajudar minha mãe nos afazeres de casa (Mulher, 36 anos, estudante do 2º Segmento da Educação de Jovens e Adultos).

Olá, tudo bem? Estou te escrevendo para te dizer como foi meu primeiro dia de aula após 17 anos. Estou muito feliz com essa oportunidade e dessa vez vou saber aproveitar, porque há 17 anos não pude ter chance de estudar, porque tive que trabalhar para ajudar os nossos pais, porque a situação era muito difícil naquela época (Homem, estudante do 2º Segmento da Educação de Jovens e Adultos).

Eu tenho 16 anos e nunca parei de estudar, mas reprovei muitas vezes (Homem, 16 anos, estudante do 2º Segmento da Educação de Jovens e Adultos).

Aos 12 anos tive que interromper os meus estudos para ajudar a minha mãe nas despesas de casa porque ela era sozinha e tinha quatro filhos pra cuidar, assim, acabei perdendo oportunidade de estudar (Mulher, 22 anos, estudante do 2º Segmento da Educação de Jovens e Adultos).

Oi. A benção, pai. Hoje já tenho condições de escrever para o senhor. Sabe, há muito tempo não nos falamos, e isso tem me incomodado muito.

⁵ No que diz respeito à relação entre a construção narrativa das histórias das pessoas, de suas identidades e os desejos para o futuro, Lewis defende que “as histórias das pessoas são reescritas com a frequência que for necessária para manter a ideia de si mesmas ao longo do tempo. São reescritas para dar sentido às coisas à sua volta. Em vez de aceitar modelos passivos de desenvolvimento, que pressupõe forças atuando sobre as pessoas a partir de dentro, por meio de sua condição biológica, ou a partir de fora, por meio do controle social, precisamos de um modelo de desenvolvimento que enfoque o sentido que as coisas têm para o indivíduo. O sentido que as coisas têm para os indivíduos não se refere apenas à maneira pela qual eles reconstruem o passado, mas também o modo pelo qual devem entender como o passado pode influenciar ou não o futuro. Mentos pensantes, planejadoras e ativas são capazes de ter desejos, de criar metas e de fazer planos para atingir essas metas” (LEWIS, 1999, p. 98-99).



Pai, nos últimos 20 anos que se passaram, não tenho muito o que contar, pois minha vida passou como que em branco, porque desde os meus 13 anos eu quis ser notado, me sentir importante, tentei me aproximar de você, brincar... Sei lá, queria me sentir alguém importante, mas o senhor nunca percebeu que tudo que eu fazia era pra chamar sua atenção. Mas tudo bem, já passou, ficaram apenas no meu corpo as marcas dessa selva chamada droga, que nos devora ainda vivos, sem se importar com quem está por perto.

[...]

Pai, sei que para o senhor é uma vergonha ler isso, sei que não tenho sua admiração, mas quero que saiba que herdei do senhor a persistência de nunca desistir, e isso tem me dado força para lutar e vencer.

Quero que acredite dessa vez que vou conseguir, pois essa luta não depende só de mim.

Beijos de seu filho consciente (Homem, 33 anos, estudantes do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos)⁶.

Não ter com quem deixar os filhos, o que, de acordo com os relatos, levou várias mulheres e apenas um homem, à época estudantes do 2º segmento da EJA em nossa escola, a pararem de estudar; ter que começar a trabalhar muito jovem; a falta de escola no campo, a distância da escola da cidade e a falta de transporte do campo para a cidade; a defasagem idade-série; drogas; esses são alguns exemplos das razões que os fizeram interromper os estudos. As narrativas são pessoais, mas apresentam questões de ordem coletiva, social, algumas delas já fazendo parte da luta pelo direito à Educação do Campo e por igualdade de gênero.

Compartilhar tais histórias e descobrir que colegas tinham histórias parecidas criou um espaço de acolhimento e apontou para essa necessidade de luta por direitos. Elaborar narrativas pessoais e tomar o espaço de fala em sala de aula gerou um sentimento de empoderamento. E tudo isso, num momento em que uma das comunidades que a escola atende vivia uma situação de crescente violência. Quando o medo impunha um clima de silenciamento em nossa escola, nossas aulas abriam espaço para que cada um daqueles sujeitos não só reelaborasse questões de seu passado e presente, com a possibilidade de vislumbrar transformações futuras, como também se apresentasse como autor da memória e do registro de sua própria história que, em consonância com as narrativas de vida de seus pares, deixa de ser “apenas” uma história pessoal para ocupar a esfera coletiva, situando-se entre as diversas questões de ordem social e política presentes em nossa sociedade.

Percebi, portanto, que tinha um material precioso em mãos. E, convidada a participar do Circuito de Feiras do Livro do DF, pela Regional de Ensino do Paranoá/Itapoã,

⁶ Trechos de algumas das cartas, escritas por estudantes do CED PAD-DF, que são apresentadas cenicamente ou expostas.



resolvi expor as cartas. Junto à exposição, teria um momento para explicar o trabalho e, assim, comecei a construção de uma intervenção cênico-pedagógica⁷.

Com as cartas espalhadas pelo chão, sentada em um lindo tapete de tear, escolho algumas para serem lidas. Para cada estudante, um acessório. Entre uma carta e outra, uma xícara de chá. Em todas as leituras, histórias de vida, tristezas, alegrias e muita luta. Assim surgiu o projeto “Cartas - as histórias e lutas d@s estudantes do 2º Segmento da EJA do CED PAD-DF pelo direito à Educação, contadas em cartas e regadas com chá de erva cidreira do nosso quintal”.

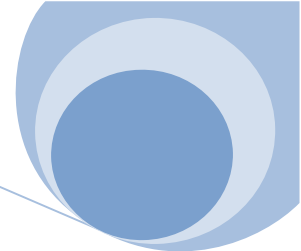


Apresentação durante a IV Semana Camponesa do CED PAD-DF (11.05.2016)

O chá é feito com erva cidreira do quintal de minha casa ou do “quintal” da escola e é servido ao público no início da intervenção, em sinal de acolhimento e desejando aos espectadores boas-vindas. Cada elemento de cena ou de figurino foi escolhido cuidadosamente entre objetos que possuem algum valor afetivo para mim, objetos que me pertencem ou a pessoas muito próximas, nada comprado especificamente para a cena.⁸ Os elementos de figurino me remetem a cada educanda ou educando que fala por meio de sua carta. Interpreto cada personagem-estudante e a mim mesma, professora Rayssa, com momentos de distanciamento atriz-personagem e de quebra de quarta parede.

⁷ A expressão “cênico-pedagógica” foi conferida à intervenção por Júlia Brito, arte-educadora em escola do campo e amiga de longos anos, primeira pessoa a ver a montagem.

⁸ Após a apresentação no I Congresso Internacional de Educação do Campo, na Universidade Federal do Tocantins, em Palmas, em agosto de 2016, abri uma exceção. Levada pelo desejo de incorporar algo da experiência de compartilhamento desse trabalho em outra cidade (em outro Estado), comprei um objeto de artesanato característico da região que será experimentado em cena na próxima execução da intervenção.



Apresentação durante a IV Semana Camponesa do CED PAD-DF (11.05.2016)

A dinâmica de elaboração de figurino e cenografia a partir de elementos pessoais, além de convergir com a proposta das narrativas de vida (narrativas pessoais) é um procedimento muito presente na realização do teatro em sala de aula, sem condições financeiras para compra de materiais e/ou contratação de serviços.

O figurino base, com troca de acessórios para cada personagem, é algo comum, por exemplo, ao teatro de agitação e propaganda (agitprop). Christine Hamon explica que trupes como os Camisas Azuis, coletivo de teatro de agitprop do período revolucionário da União Soviética, usavam como figurino base uma roupa de trabalho de tecido grosso, ornada com acessórios “funcionais”, necessários para identificar simbolicamente as personagens (uma cartola para o capitalista é um dos exemplos apresentados por Hamon em sua pesquisa).



Apresentação durante a IV Semana Camponesa do CED PAD-DF (11.05.2016)



Apresentação durante o Dia do Campo da Regional de Brazlândia, no CED Irmã Regina.

(19.07.2016)

A interpretação de várias personagens e a presença de uma personagem coringa, a “professora Rayssa”, que faz o entrelaçamento das cenas, entre cada carta, no caso dessa intervenção cênico-pedagógica, encontra referências no Sistema Coringa, de Augusto Boal. Nesse Sistema, a figura do *Coringa* se coloca mais próximo ao público e mais “distante” das personagens, tecendo explicações ao longo das cenas, sempre que necessário. Outro procedimento característico é o revezamento ator-personagem, de acordo com alguns critérios⁹ – o *Coringa* é o único que pode representar qualquer personagem. Contudo, aqui não podemos traçar exatamente um paralelo, posto que há apenas uma atriz em cena interpretando diversas personagens, e não um revezamento entre atores. Já a personagem da professora assume uma postura semelhante a do *Coringa*, ora confundindo-se com a personagem, ora distanciando-se dela e rompendo a quarta parede de maneira explícita. Digo de maneira explícita porque ao longo da intervenção não há nenhum intuito de se construir essa parede imaginária entre a cena e seus espectadores. Ao final de cada carta, enquanto o elemento de figurino é retirado, o gênero e idade da(o) educanda(o) é revelada, quebrando a identificação atriz-personagem e rompendo (definitivamente) a quarta parede.

Aqui, uma linha tênue, permite confundir a interpretação teatral da personagem “professora Rayssa” e a vivência em si, sendo ainda necessário problematizar o meu papel em

⁹ As atrizes e os atores que se revezam na interpretação de diversos personagens, no Sistema Coringa, se dividem em dois coros: o “Coro Deuteragonista”, de personagens que coadunam com a ideia central do Protagonista, que, por sua vez, é interpretado por um único ator ou uma única atriz; e o “Coro Antagonista”, de personagens em “desapoiio” ao Protagonista. Para maior conhecimento sobre o Sistema Coringa, vide BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. São Paulo: Cosac Naify, 2013, p.164-205.



cena e, antes disso, o meu papel como educadora e artista de maneira a não desvencilhar um do outro. Contudo, já é possível afirmar que a minha presença em cena – e a elaboração em si dessa intervenção – é a confluência de minhas experiências como atriz em coletivos de teatro político¹⁰, como arte-educadora em escola do campo e como militante.

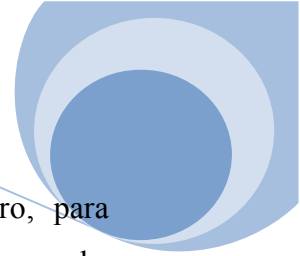


Noite do Campo da Regional do Paranoá, no CED PAD-DF (20.07.2016)



Dia do Campo da Regional de Brazlândia, no CED Irmã Regina (19.07.2016)

¹⁰ Sobre Teatro Político, recomendo a leitura de ROCHA, Eliene Novaes; VILLAS BÔAS, Rafael Litvin; PEREIRA, Paola Masiero; BORGES, Rayssa Aguiar. **Residência Agrária da UnB: Teatro Político, Formação e Organização Social** (Caderno 4). São Paulo: Outras Expressões, 2015. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/AdrianaGomes57/teatro-politico-formao-e-organizacao-social>>.



Essa leitura, até então, foi realizada no Circuito de Feiras do Livro, para estudantes do Ensino Médio Noturno, de uma escola urbana do Paranoá; em nossa escola, durante a IV Semana Camponesa, para nossa comunidade escolar; na disciplina Processos Pedagógicos na Obra Artística Contemporânea, do Mestrado Profissional em Arte, da Universidade de Brasília (PROFARTE-UnB), ministrada pelo Professor Doutor José Mauro Barbosa; no Dia do Campo das Regionais de Brazlândia e Paranoá/Itapoã; na Noite do Campo, também Regional de Ensino do Paranoá/Itapoã; no I Congresso Internacional de Educação do Campo da Universidade Federal do Tocantins (UFT), em Palmas. O retorno que temos recebido após as apresentações tem sido bastante positivo, um grande sentimento de empatia, de reconhecimento das dificuldades e necessidades da luta pelo direito à Educação do Campo.

Possibilitar que os estudantes que fazem parte desse percurso percebam, como nos diz Augusto Boal, que podem ser os dramaturgos e diretores de suas próprias histórias, faz parte desse processo de empoderamento no qual a escola pode e deve assumir importante papel. Conhecer um pouco das histórias de cada uma dessas pessoas, compartilhar tais narrativas com professores e estudantes de nossa escola e de outras instituições nos coloca em relação afetiva, sem a qual, ouvi José Pacheco, da Escola da Ponte, dizer em uma palestra realizada na Universidade de Brasília (UnB), não pode haver ensino-aprendizagem.

Referências

BOAL, A. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

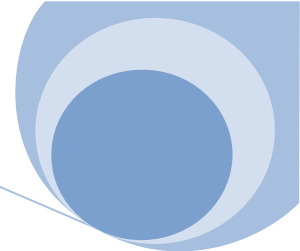
HAMON, C. "Formas dramáticas e cênicas do teatro de agitprop". In: **Le théâtre d'agit-prop de 1917 à 1932**. Volume 1. BABLET, Denis (Org.). France: La Cité – L'âge d'homme, Lausanne, 1977. Disponível em:

<<https://culturaemarxismo.files.wordpress.com/2016/05/formas-dramaticas-e-cecnicas-do-teatro-de-agitprop-vf.doc>>. Acesso: 27/08/2016

LEWIS, M. **Alterando o Destino. Por que o passado não prediz o futuro**. São Paulo: Moderna, 1999.

TORRES, S. M.; TETTAMANZY, A. L. L. "Contação de Histórias: resgate da memória e estímulo à imaginação". In: **Revista Eletrônica de Crítica e Teoria da Literatura Sessão Aberta**. PPG-LET-UFRGS. Porto Alegre. Vol. 04. N. 01. Jan/Jun 2008.

PACHECO, J. **José Pacheco na Livraria do Chico**. Livraria do Chico, ICC Norte/UnB, 09 de março de 2016. Palestra.



Educação do campo: sujeitos, contextos, sentidos

Rural education: subjects, contexts, meanings

Francisco de Assis Neto
Universidade Federal do Tocantins
fas.neto@hotmail.com

Resumo: Esta pesquisa é um esforço na busca de compreender as significações que remetem aos sentidos produzidos por moradores de um assentamento rural a respeito da localidade, de si próprios enquanto sujeitos e sobre o ensino ofertado na escola. Este trabalho privilegia uma unidade escolar situada na zona rural do município de Nova Olinda, no norte do Estado do Tocantins. Tomam-se, como objeto de estudo, algumas falas desses assentados relacionadas ao próprio viver no assentamento, em seus enunciados relativos aos depoimentos desta pesquisa. Analisando a partir de categorias da Semiótica Discursiva de linha francesa, os resultados apontam uma realidade na qual o assentamento se apresenta como lugar provisório, o assentado como identidade também provisória, sendo a escola um instrumento para a saída do campo e a futura instalação na cidade.

Palavras-chave: Assentamento. Educação do Campo. Escola. Ensino.

Abstract: This research is an effort to understand the meanings that refer to the senses produced by residents of a rural settlement about the location of themselves as subjects and the teaching offered at school. This work focuses on a school property located in the rural municipality of Nova Olinda, in the northern state of Tocantins. The object of study are speeches of these seated people related to their own lives in the settlement, in their statements concerning to the testimony of this search. Analyzing with French Discursive Semiotics categories, the results point to a reality in which the settlement is presented as provisional place, being a seated as well as temporary identity, the school is an instrument to leave the field and the future installation in the city.

Keywords: Settlement. Rural Education. School. Teaching.

1. Introdução

Neste trabalho, tomamos como objeto de análise discursos de pessoas envolvidas com a escolarização (como professores, como alunos) em um assentamento rural localizado no norte do Estado do Tocantins, no município de Nova Olinda, considerando elementos que remetem ao que concerne à educação oferecida naquela localidade. Também ponderamos sobre o modo de pensar dos que vivem no assentamento a respeito do próprio viver naquele lugar, nas formas de sobrevivência e nas necessidades enunciadas em seus depoimentos para esta pesquisa.

Como referencial teórico, tomamos a semiótica discursiva de vertente francesa na realização das análises. Segundo o procedimento semiótico de análise das práticas de significação, é por meio de *relações* entre os termos, e entre esses e os objetos do mundo natural, que se constroem as significações (FIORIN, 2010a). Portanto, as palavras criam



conceitos, os quais ordenam a realidade, envolvendo aí uma relação entre palavras e mundo, uma palavra e outra palavra, em todo um jogo discursivo e ideológico (FIORIN, 2010a).

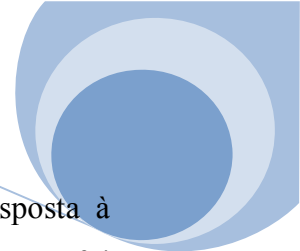
Tomando a semiótica discursiva como aparato teórico, analisamos aqui como o assentamento se constrói nos discursos dos assentados e, conseqüentemente, como os sujeitos se significam nesse espaço e em relação à escola, ao ensino ofertado. Partimos do pressuposto de que toda identidade se constitui por sua dimensão discursiva, como uma construção que não é apenas da ordem do subjetivo, particular, ato de vontade individual, mas é construção que se inscreve nas dinâmicas da história e nas relações sociais (LANDOWSKI, 2002). Com essa discussão, pretendemos refletir a respeito da educação que aquela comunidade vem recebendo na escola. Objetivamos discutir, portanto, a interpretação que os próprios sujeitos fazem do viver no assentamento, das suas expectativas em relação ao ensino ofertado a eles no espaço da escola.

2. Movimento da educação do campo no Brasil

A produção do conhecimento, dentro do contexto de desenvolvimento da educação do campo, realiza-se no exercício coletivo, tanto por meio de movimentos sociais quanto nas universidades, na sociedade civil organizada e nas comunidades assentadas em relação com o Estado (SOUZA, 2009). São conhecimentos que surgem em meio ao Estado capitalista, impulsionados pelos movimentos sociais interessados pela classe rural minoritária (BEZERRA NETO, 2009).

A instalação de um assentamento rural envolve uma narrativa extensa e gera uma série de impactos sociais – e que suscita, também, um extenso levantamento de conhecimentos –, tanto nos sujeitos envolvidos diretamente no processo, os assentados, quanto no entorno da área, em relação a questões econômicas, culturais, de organização e movimentação de pessoas (MEDEIROS e LEITE, 2004). Um dos primeiros impactos, segundo Medeiros e Leite (2004), é a transformação de sujeitos marginalizados em sujeitos politizados (em um novo sentido), com uma organização própria e interesses que os levam a dialogar com o Estado. Assentamentos são, dessa forma, um aglomerado de pessoas com objetivos comuns em torno das questões da terra, considerando as particularidades de cada região.

Porque a população rural tem seus próprios interesses, em especial os habitantes de assentamentos, a Educação do Campo conecta-se a um movimento da sociedade civil organizada, que almeja a organização de políticas públicas educacionais oriundas desses



interesses, que atendam aos objetivos desses segmentos (SOUZA, 2009), em resposta à precariedade de sua condição histórica. Ao longo de séculos, a população do campo foi considerada constituída por sujeitos à margem do processo social, envolvendo aí economia, cultura, educação e política. É nesse sentido que Menezes Neto (2003) observa que o analfabetismo sempre foi mais expressivo nas áreas rurais do que nas cidades.

Discutindo as disparidades entre campo e cidade no que concerne ao desenvolvimento, Wanderley (1997) destaca o quanto o campo foi, por muito tempo, considerado um espaço de atraso e empecilho para o desenvolvimento do país. A autora comenta, então, a respeito de uma mudança dessa visão e de um “renascimento rural”, em que surge a necessidade da formulação de uma teoria da localidade e, dessa forma, de novas relações entre campo e cidade, que, para a autora, não se constituem mais como polos opostos, mas “guardam especificidades que não se anulam e que se expressam social, política e culturalmente” (WANDERLEY, 1997, p. 92).

Ainda sobre a dicotomia campo/cidade, Sauer afirma o seguinte:

[...] o desenvolvimento do capitalismo ocidental transformou a cidade em lugar privilegiado para a localização da indústria, do comércio e dos serviços, ou seja, um lugar de produção e trocas. Os centros urbanos passaram a ser polos irradiadores de mercadorias e tecnologia e, conseqüentemente, de valores ideológicos e culturais, reforçando uma distinção dicotômica entre a cidade e o campo. Essa dicotomia tem funcionado como uma lógica explicativa fundante da realidade social, que ora contrapõe os dois pólos, ora subordina, incondicionalmente, o rural ao urbano. (SAUER, 2002, p. 13).

De certa maneira, vemos que o mundo capitalista criou a ideia de que a cidade é o caminho natural para o crescimento econômico, para o desenvolvimento, para o progresso individual e social, sendo o campo, portanto, o lugar do atraso, do arcaico (MOLINA, 2003). A autora defende que essa foi a visão-suporte formadora do desejo de modernização do campo, de transformação do espaço rural, e que a educação funcionaria como forma de provocar reflexões sobre os papéis dos sujeitos inseridos nas questões agrárias, seria requisito para a formação da identidade daqueles sujeitos como camponeses e cidadãos do planeta, um caminho para seu enraizamento político, social, econômico, cultural etc.

Segundo Medeiros e Leite (2004, p. 17), o termo “assentamento rural” foi criado no âmbito das políticas públicas para “nomear determinado tipo de intervenção fundiária”. O termo, segundo os autores, engloba todas as ações (compra de terras, desapropriação de imóveis rurais ou utilização de terras públicas) referentes à aquisição da propriedade rural pelo assentado. Esse termo pode encapsular, ainda, uma série de situações, pois há, no Brasil, um certo número de realidades para o que se pode chamar de assentamento rural



(MEDEIROS e LEITE, 2004). Da mesma forma, dependendo da realidade em questão, há uma diferenciação dos sujeitos envolvidos.

Medeiros e Leite comentam a esse respeito dizendo que:

Os diferentes tipos de intervenção a que se denomina “assentamento rural” implicam, pois, diversos tipos de beneficiários diretos: posseiros, com longa história de permanência no campo, embora sem título formal de propriedade; filhos de produtores familiares pauperizados que, diante das dificuldades financeiras para o acesso à terra, optaram pelos acampamentos e ocupações como caminho possível para se perpetuarem na tradição de produtores autônomos; parceiros em busca de terra própria; pequenos produtores, proprietários ou não, atingidos pela construção de hidrelétricas; seringueiros que passaram a resistir ao desmatamento que ameaçava o seu modo de vida; assalariados rurais, muitas vezes completamente integrados no mercado de trabalho; populações de periferia urbana, com empregos estáveis ou não, eventualmente com remota origem rural, mas que, havendo políticas favoráveis, se dispuseram à ocupação; aposentados que viram no acesso à terra a possibilidade de um complemento de renda, entre outros. (MEDEIROS e LEITE, 2004, p. 17-18).

Um assentamento diferencia-se de outras áreas rurais, aquelas cuja aquisição se deu por meio da compra direta pelo proprietário, em muitos aspectos, a começar pelos sujeitos envolvidos em cada realidade. O fato de que um assentamento é uma conquista efetuada através de uma luta – ocorrendo desde a ocupação da propriedade particular ou pública, passando por momentos de negociação, desapropriação ou compra das terras pelo Estado, divisão da propriedade em lotes, legalização de cada novo proprietário – já torna esse espaço concebido de forma diferente do espaço fazenda, recaindo em uma “necessidade” ideológica de diferenciar esses dois ambientes, num ato de categorização, como destaca Fiorin (2010a) a respeito da linguagem.

3. A terra, o povo e a escola

Consideramos, nestas análises, relatos de moradores de um assentamento rural localizado em Nova Olinda, Tocantins. A partir de conversas com os sujeitos da pesquisa sobre suas perspectivas a respeito do lugar e da escola, buscamos compreensões que remetem ao assentamento e ao ser assentado como referências que remetem às significações produzidas sobre o ensino escolar.

Nosso recurso metodológico para a apreensão do espaço do assentamento foram relatos de moradores, principalmente de alunos e pais de alunos. Para organizarmos esta apreciação, chamaremos cada fala de “depoimento” (D), enumerados na ordem em que aparecem.



Em conversa com moradores do assentamento, obtivemos o depoimento de um assentado que chegou ao lugar após o processo de ocupação e legalização das propriedades. Trazemos esta fala para percebermos, de início, como se estabelecem as categorizações dos sujeitos que moram na localidade.

D1 - Tem gente aí, muita gente aí que:: ta desde o começo que sabe contar o sofrimento todinho aqui do começo aqui. Eu cheguei aqui achei muito dizendo assim: “Ah vocês chegaram aqui ta uma beleza, ta bom demais, tem estrada”. Ouvi dizer que era sofrimento, ouvi um (+) tem acolá um menino que mora Lá:: no fim (++) me contava um dia: “Seu Zequinha, aqui nós comemo cachorro insosso”. Daí dizia, “tal dia vêm, vêm pra jogar todo mundo fora, aí nós ficava se escondendo nas beira dos córrego, quando eles largava a coisa de lá, nós tornava voltar”. Eu sei que:: que quando eu cheguei já tinha passado essa briga, porque eu não tenho como brigar desse jeito não. Quando eu cheguei aqui (+) tava bem melhor. Tem um (+) um aqui, que mora aqui, que ta aqui desde a invasão, ele falou: “Ah Seu Zequinha, o senhor chegou aqui ta no céu. No tempo que nós chegava aqui, a gente:: trabalhava aí, fazia uma farinhadazinha, uma farinhazinha, botava::, (+) não tinha como botar numa garupa numa bicicleta, botava era na cabeça e tirava aí, porque o tombador de areia era pesado demais (rsrs)”. Oxe! Agora não (+) agora é mesmo que nós tamo aqui é:: agora é:: pode dizer que aqui é o céu agora, ta bom demais. (++) Não sei, acho que aqui eu:: já acostumei. (José, 2010).

Antes de discutirmos esses depoimentos do ponto de vista discursivo, lembremos que todo texto apresenta um nível de organização narrativa que, no nível discursivo, será tematizado. O nível temático do texto pode ainda ser figurativizado, ou seja, assentar-se sobre figuras do mundo natural, criando um efeito de realidade (FIORIN, 2008a). Para a semiótica, a figurativização se refere, pois, aos conteúdos de um sistema de representação “que tem um correspondente no plano da expressão do mundo natural, isto é, da percepção” (BERTRAND, 2003, p. 420). Temas e figuras são recursos linguísticos para a materialização de ideologias (FIORIN, 1998).

Nesse depoimento (D1), há a relação entre duas visões sobre o lugar, do antes e do agora da enunciação. O antes, referência ao início da ocupação da terra, está relacionado ao tema da dificuldade, revestido por figuras como: *sofrimento; jogar todo mundo fora; se escondendo; comemo cachorro insosso; tombador de areia; farinhadazinha; botava era na cabeça*. A construção do tema sobre o passado assume figuras que reforçam a ideia de que a conquista ocorreu pela persistência e pela vontade de vencer os obstáculos. Por outro lado, o agora se relaciona ao tema da conquista obtida, revestida por figuras como: *ta uma beleza; ta bom demais; tem estrada; ta no céu; é o céu agora*. A contraposição entre passado e presente fortifica a ideia de que o estado de vida atual no assentamento é marcado pela facilidade, porém uma ideia que só se reforça na medida em que toma o passado como referência.



É interessante observar a perspectiva de quem chegou após a luta pela posse da terra e torna-se, também, um assentado, uma vez que isso implica numa ideia do que ocorreria antes de sua chegada, por meio de relatos daqueles que participaram da ocupação, dando a possibilidade de se estabelecer uma comparação entre os dois casos, o do que participou da luta e daquele que apenas tirou proveito dela.

Como se observa, há narrativas de todo o sofrimento de uma época anterior ao estado de legalização, da forma como os sem-terra buscaram atingir seu objetivo – da luta e da persistência – e de como buscavam manter-se numa região de acesso difícil, com todos os empecilhos. Os relatos, como vemos, têm a função de enaltecer os que foram fortes e conseguiram, no princípio, a posse da terra e a transformação daquela região no que ela é hoje (*beleza agora; o céu agora; bom demais*). Ao que parece, as narrativas dos primeiros moradores são mantidas (*Tem gente aí, muita gente aí que... ta desde o começo que sabe contar o sofrimento todinho aqui do começo aqui*), contadas aos que vieram depois, como se houvesse o desejo de que a história seja preservada, o passado seja sempre lembrado, como uma forma de se formarem características para aqueles que participaram da luta, movimentaram o que era estável, enfim fizeram a história. Também são essas histórias que emprestam sentido ao “agora”, fazendo com que o presente seja experimentado euforicamente.

Em contrapartida, ouvimos também relatos dando vazão à outra perspectiva sobre a vida no assentamento:

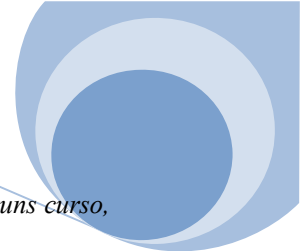
*D2 - Meus menino aí tão, só tem o Lucas que ta:: terminando. Os outro tudo já terminaram, fizeram o segundo grau e tão lá por a rua, minhas menina. Tenho duas menina minha lá na rua ((na cidade)), tem:: três casada lá e tem:: (++) duas solteira ainda que:: (+) não casaram ainda e um menino ainda, um rapaz, o Zé Pereira. Ele trabalha, o menino, ele trabalha lá (+) num:: **negócio do hospital** lá. Ele saiu daqui o ano passado. Ano passado não, tem uns dois ano já. Agora o Lucas ainda vai ainda:: ainda vai demorar uns dois dia (rsrs), tem dois ano ainda, ta no primeiro ano agora. (Maria, mãe de aluno, 2010).*

*D3 - Aqui NÃO TEM futuro pra juventude (++) Vai fazer aqui o quê? Eles só:: **terminam os estudo e vão embora**, procurar meio de ganhar dinheiro, de:: uma vida melhor /.../ (Ana, Mãe de aluno, 2011).*

*D4 - /.../ Eles querem trabalhar pra poder comprar o que eles querem (+) Aqui os pais não têm condição de dar um par de tênis (++) então:: **a saída é ir pra cidade** (+++) No futuro vão ficar só os velhos aqui, que tão acostumados a viver na roça. (Professor Mauro, 2010)*

*D5 - Aqui tudo é dependioso, **não tem nada fácil** pra gente não /.../ (José, morador da agrovila, 21/02/2011).*

*D6 - /.../ Aqui dá pra gente viver, pra manter em casa assim (+) mas:: pra gente **crescer aqui dentro, não dá não**. (++) A gente **ir embora**, mesmo estudando, não é bom porque vai ter que estudar e trabalhar, aí tipo, fica o tempo reduzido. Mas:: aí*



terminando, a gente indo pra lá ((para a cidade)), aí dá pra conciliar alguns curso, faculdade (+) aí é melhor. (Pedro, Aluno, 2010).

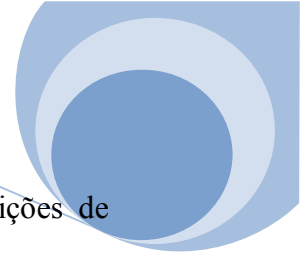
Nesses depoimentos, a visão sobre o espaço conquistado, a terra, agora assumem figuras que trazem o tema da dificuldade, em que o lugar é visto como lugar difícil (*não tem nada fácil pra gente não; crescer aqui dentro, não dá não*), o que apoia a ideia da resignação e do desejo de partir para conquistar o sucesso financeiro (*ele trabalha lá num negócio do hospital; terminam os estudo e vão embora; a saída é ir pra cidade; ir embora*). Não prevalece a ideia do lugar sonhado e conquistado por meio da luta, porque traria melhores condições de vida, mas como um estado provisório, de preparação para a vida na cidade, construído discursivamente como fim de todos os que querem crescer, aplicar os conhecimentos adquiridos na escola, numa perspectiva capitalista (SAUER, 2002, p. 13).

No caso aqui estudado, levando em conta a existência de diferentes relatos e posicionamentos em relação ao assentamento como espaço de vida, entendemos que essas divergências nos pontos de vista se devem a coerções sócio-históricas, de início representadas pela luta pela posse da terra; em seguida, pela visão a respeito do estado atual (*Agora não, agora é mesmo que nós tamo aqui é:: agora é:: pode dizer que aqui é o céu agora, ta bom demais*) como um estado de bem-estar, de situação, enfim, conquistada; e ainda, uma visão de mudança de atitude em relação à terra (lugar provisório, já que todos os “meninos” sairão de lá para a cidade: *“Agora o Lucas ainda vai ainda... ainda vai demorar uns dois dia, tem dois ano ainda, ta no primeiro ano agora”*).

Seguindo esse raciocínio, a língua, do ponto de vista do locutor, serve a situações concretas de uso, ajustada em cada novo contexto. Não há sentidos prontos e acabados, fechados no sistema, mas possibilidades sempre novas, em que o momento histórico, absorvido pela consciência individual, aponta os aspectos para aquele momento particular.

É nesse sentido que Bakhtin afirma que, para o locutor, “o centro de gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto” (BAKHTIN, 2006, p. 94). Ocorre a apropriação particular da língua, pois é nela que o indivíduo adquire consciência histórica e social, o que o faz levar em conta o contexto, antes mesmo que as normas linguísticas, para a construção de sentidos.

O discurso é produzido a partir de coerções sociais, pois apresenta um conjunto de elementos semânticos que dependem diretamente das formações sociais, ou seja, que refletem a maneira de uma sociedade ver o mundo em uma determinada época. Desse modo, em consonância com Bakhtin (2006), Fiorin (1998) afirma que o discurso é produto de outros



discursos construídos anteriormente, num processo sempre dialógico. Essas condições de produção, no entanto, permanecem apagadas, como se em cada ato de linguagem houvesse uma determinação individual e independente do sujeito:

Esses elementos semânticos, assimilados por cada homem ao longo de sua educação, constituem a consciência e, por conseguinte, sua maneira de pensar o mundo. Por isso, certos temas são recorrentes na maioria dos discursos [...]. A semântica discursiva é o campo da determinação ideológica propriamente dita (FIORIN, 1998, p. 19).

A consciência, nesse sentido, é, também, um produto de coerções sociais. Não há uma consciência individual, já que é formada socialmente, há uma (des)organização coletivamente construída, determinante para os modos como cada homem vê o mundo. Esse é, pois, o campo da ideologia, que surge como resultado das interações sociais e organizadora das mesmas interações (FIORIN, 1998).

Conforme já explicitamos anteriormente, para concretização dessas coerções sociais, a linguagem se estrutura de diferentes formas. Se, no discurso, os conteúdos se abrigam sobre elementos do mundo natural, buscando um efeito de realidade, ocorre a figuratividade. Se, do contrário, os conteúdos se assentam sobre elementos semânticos que indicam coisas que em si não existem no mundo natural, o discurso adquire um caráter temático (FIORIN, 1998). Nos depoimentos, os temas são revestidos por figuras que, em conformidade com as experiências concretas dos sujeitos, simulam uma realidade percebida por cada indivíduo, construída discursivamente.

Assim, o sujeito é um assentado (como uma caracterização que impõe sentidos), a terra é uma conquista, mas esse é um lugar provisório e uma identidade também provisória (o sujeito almeja deixar de ser assentado, sair dali), no sentido de que, embora seja levado a pensar nessa localidade como “céu” diante das agruras vividas pelos companheiros no passado, o lugar deixa a desejar diante das promessas e idealizações correspondentes ao trabalho e à vida na cidade. Desse modo, se para o fazendeiro a terra vai ser sinônimo de enriquecimento, para esse pequeno proprietário a terra representa ainda mais pobreza e precariedade, tal como fica explícito nos fragmentos apresentados: “mas pra gente crescer aqui dentro, não dá não”.

No quadro desta pesquisa, um fato relevante de diferenciação entre os espaços assentamento/fazenda é que a educação para os assentados deve ser oferecida no próprio assentamento, como uma forma de criar um maior vínculo entre os sujeitos e seu espaço, dando-lhes o necessário para que possam sobreviver ali sem a necessidade de se locomoverem de seu ambiente. Para os sujeitos das fazendas, ao contrário, não é oferecida a



mesma assistência, pois recebem acesso, como já esclarecido, às escolas urbanas por meio de transporte escolar.

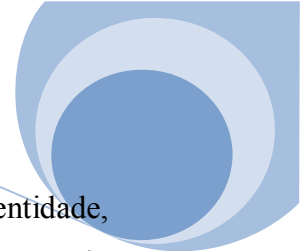
No que se refere à formação da identidade dos assentados, os sujeitos envolvidos na luta pela terra seriam, em geral, num primeiro momento, marginalizados, desprovidos dos meios necessários para uma vida política ativa (MEDEIROS e LEITE, 2004, p. 22). Esse desprovemento não se deve apenas ao fato da carência de uma propriedade ou de bens, mas, também, à falta dos conhecimentos concernentes aos direitos, deveres, de atuação enquanto cidadãos regidos por uma lei, governados por um regime democrático. De acordo com Medeiros e Leite (2004, p. 22), a própria situação que envolve os sujeitos pela conquista da terra os obriga a se transformar em sujeitos políticos, organizados em torno de uma liderança, construindo alianças e oposições, produzindo solidariedades e identidades. Isso difere o sujeito assentado do sujeito fazendeiro, que não necessita passar pelo mesmo processo de aquisição da terra e não precisa se organizar em torno de uma associação, de uma organização para ter diálogo com o Estado e/ou apoio financeiro.

Medeiros e Leite (2004, p. 22) afirmam que, nesse processo, forma-se uma consciência política, gerada pela necessidade do diálogo com o Estado, e que, de alguma forma, introduz as pessoas envolvidas numa nova ordem, em formas específicas de organização. Esses autores lembram que:

Essa intervenção pública provoca uma reordenação de relações no plano local: assentar significa reconhecer uma situação de conflito, determinados agentes sociais, demandas, muitas das quais até então ignoradas, e, possivelmente, permite sua transformação em direitos reconhecidos, o que implica introduzir uma mediação legal na disputa. Daí deriva umas das primeiras dimensões do que se poderia chamar “impacto” dos assentamentos: trazer determinados segmentos para a experiência com o mundo dos direitos, reconhecendo e legitimando o acesso a um certo pedaço de terra (MEDEIROS e LEITE, 2004, p. 22).

Cria-se, assim, uma identidade para o assentado. O excerto acima faz pensar que há, pois, uma ligação entre o conceito de assentamento e a ideia de luta e militância, formando-se, aí, uma ideologia acerca do que seja o assentado, como sujeito que reivindica seus direitos, exige para si o cumprimento das leis, sabe dialogar e cobrar do Estado, a partir da organização na qual se envolve, formando associações e delas participando por uma necessidade de manter a terra.

Em termos semióticos, entende-se que a formação da identidade do assentado é uma construção discursiva que se foi edificando ao longo de toda a história dos movimentos sociais envolvidos com a questão da reforma agrária, das ações de apropriação de terras, com suas necessidades, suas contraposições em relação ao poder adverso etc. (LANDOWSKI, 2002). Em termos de luta de classe, esse poder que poderia ser representado figurativamente



pelo fazendeiro latifundiário. Já nessa fase, o invasor inicia a formação de sua identidade, criando uma consciência do fazendeiro como um Outro que se lhe opõe, já que, segundo Landowski (2002, p. 26), todo sujeito (eu) necessita de um diferente para constituir-se, para construir sua identidade (ter existência semiótica).

O assentado tem seus traços formados a partir de todo o percurso narrativo de luta, conquista e manutenção da terra, construídos pelo próprio grupo ao longo da história de atuação dos movimentos sociais interessados, pelos próprios sujeitos envolvidos diretamente no processo de invasão da terra. Tudo, depois, transformado em discurso e propagado, em grande parte, pela mídia, que tem papel importante na fixação e difusão desses traços (LANDOWSKI, 2002, p. 13).

Aqui, apresentamos o contexto discursivo em que a pesquisa foi realizada, mostrando elementos que possam caracterizar o espaço da escola e os sujeitos envolvidos, uma vez que esse conhecimento recai sobre o objeto pesquisado, o lugar da literatura na escola do assentamento. Durante visita à escola, em conversa com o professor de Língua Portuguesa das turmas, ouvimos o seguinte depoimento:

*D7 - É maravilhoso dar aula na vila, porque os alunos são muito comportados, respeitosos. Eu já estava muito cansado de dar aula na cidade, **aqui** eu estou me sentindo muito melhor, porque é **tranquilo**. Quase todos os alunos andam pelo menos UM km para chegar até onde eles pegam o carro para vir à escola. (+) Ele **passam dificuldades** para chegar até a vila, por isso **sabem valorizar** mais. (Professor Tibúrcio, 2010).*

Em D7 encontramos características atribuídas aos alunos do assentamento, a partir do ponto de vista do professor, assim como de uma pequena narrativa a respeito do trajeto que precisam fazer até chegar à escola da agrovila. Enfatiza a facilidade com que lida com as turmas mobilizando aspectos da vida dos estudantes que recaem sobre seu comportamento em sala de aula (*andam pelo menos UM km; passam dificuldades*) e na forma como a escola toca o professor (*aqui eu estou me sentindo muito melhor, porque é tranquilo*).

A escola do assentamento, como recorte do mundo natural, assume uma presença positiva ao docente (GREIMAS e COURTÉS, 2008), que retoma alguns fatos no sentido de justificar a facilidade do trabalho naquela escola (*eles passam dificuldades para chegar até a vila, por isso sabem valorizar mais*). A dificuldade já tematizada nos relatos anteriores vai aqui incidir positivamente se considerada que coopera para a configuração da escolarização como um objeto valor, tornado desejante para o sujeito aluno, na medida em que representa uma das únicas possibilidades de superação da vida de penúrias no campo.



Em outra ocasião, ouvimos alguns depoimentos do professor de Língua Portuguesa das turmas de ensino médio no assentamento. Para guardar sua identidade, daremos a ele o nome fictício de Professor Tibúrcio. Apresentou-nos o seguinte depoimento, com algumas figuras representando a escola e os alunos reiterando a temática da pobreza:

*D8 - Ali a gente tem **aluno que acorda às quatro da manhã** e chega em casa às duas da tarde, mas eles não: **não se queixam** disso não, pra eles isso é uma **coisa normal**, acordar cedo, ter que andar dois, três quilômetros de madrugada, pra eles isso é normal. /.../ Pra eles, assim, a realidade deles é muito diferente da realidade de quem ta acostumando aqui na cidade. /.../ Antes se **chovia, se molhavam**, então chegavam tudo **molhado na escola**. Mas eles encaravam isso como uma coisa normal, pra eles (++) eles veem isso como uma **fuga** de lá, como o outro professor falou. /.../ Às vezes **vai até a pé**, o carro quebra no meio da estrada e eles terminam de chegar a pé, porque eles **têm essa consciência**, essa vontade de saber, que **só vai conseguir alguma coisa se estudar**. /.../ eles vão **com a roupa do jeito que eles têm**, então eles vai de short, as vezes com um **short rasgadinho**, emendado, **chinelo**, porque é o que eles têm (Professor Tibúrcio, 2010).*

Há, no D8, um forte apelo a aspectos negativos da vida dos alunos para explicar as condições em que as aulas acontecem, os valores mobilizados para o enfrentamento da vida escolar, enfim, para justificar a relação do professor com os alunos. São reunidos fatores referentes ao espaço como obstáculo para a vida estudantil, apoiados em ações como “acordar de madrugada”, “caminhar quilômetros”, “chegar a pé na escola” etc. Mobiliza, também, o tema da resignação, como uma aceitação provisória do estado difícil de acesso ao ensino (*isso é uma coisa normal, veem isso como uma fuga*) e de características socioeconômicas comprometidas, concretizadas nas figuras do “*short rasgadinho*” e do “*chinelo*”.

Todos os aspectos levantados nesse depoimento trabalham para o fortalecimento da ideia de que o ensino escolar está revestido, para aquela população em particular, por um valor positivo, na medida em que colabora para um possível sucesso econômico (*porque eles têm essa consciência, essa vontade de saber, que só vai conseguir alguma coisa se estudar*).

A seguir, a fala da mãe de um aluno:

D9 - Aqui não tem futuro pra juventude. Vai fazer o aqui o quê? Eles só terminam os estudos e vão embora, procurar meio de ganhar dinheiro, de uma vida melhor. Aqui só se abrisse uma empresa que desse dinheiro pra gente continuar querendo viver aqui. Mas do jeito que está /.../ (Ana, 2010).

Há, no D9, o ponto de vista de que o fenômeno de saída dos jovens daquele espaço é justificável pela carência de meios de sobrevivência. Na fala da mãe, assim como nos depoimentos do professor, a saída dos jovens, a inexistência do desejo de continuar vivendo ali, é vista como natural, explicada pelo quadro econômico. Dessa forma, a mãe entende que o caminho natural para todos os filhos é o de se mudarem para a cidade, ainda no assentamento porque a educação escolar é manifestada como fator necessário para essa



mudança. Uma perspectiva que revela o caráter da escola como preparação para a vida urbana, como meio para a busca de melhores condições de vida na cidade, o que confirma o debate sobre uma ideologia urbanocêntrica (MOLINA, 2003, p. 5-6), em que a cidade é tida como um polo irradiador de valores ideológicos e culturais (SAUER, 2002, p. 3), perspectiva fortalecida pelas difíceis condições econômicas em que se encontram comunidades rurais no Brasil:

Essa negação de direitos é facilmente constatada a partir da precariedade de condições de vida em que se encontram populações de áreas rurais. Wanderley (1997, p. 100) observa ser marcante no Brasil ausência de poder público no meio rural, verificando-se carência de bens e serviços nesses locais. Vê que “em consequência, o rural está sempre referido à cidade como sua periferia espacial precária, dela dependendo política, econômica e socialmente”. (MOLINA, 2003, p. 7).

Durante conversa com alguns alunos, revelaram alguns pontos de vista sobre a escola e o desejo de sair do assentamento. A cidade é vista, também por eles, como lugar de destino e busca de crescimento. Abaixo os depoimentos:

*D10 - A escola no assentamento tem uma importância muito grande. **Aqui não tinha escola, não tinha nenhuma, e aí (++) pros alunos daqui se deslocar pra cidade fica difícil. /.../. Mas como não tem outra opção, vale a pena. A gente não tem opção aqui. E é a partir do Ensino Médio é que tem algum concurso, alguma coisa, né? /.../ Agora tem uma coisa que eu te falo e eu não vou negar, da rua ((da cidade)) pra cá tem uma diferença enorme... sobre aprendizagem. (Margarida, 2010).***

*D11 - Na verdade, **aqui a única fonte de ensino que tem aqui é essa escola aqui. Se acabar, vira um deserto isso aqui. /.../ Aqui dá pra gente viver, pra manter em casa assim (+) mas:: pra gente crescer aqui dentro, não dá não. (++) A gente ir embora, mesmo estudando, não é bom porque vai ter que estudar e trabalhar, aí tipo, fica o tempo reduzido. Mas:: aí terminando, a gente indo pra lá ((para a cidade)), aí dá pra conciliar alguns curso, faculdade (+) aí é melhor. (José, 2010).***

*D12 - Aqui a gente pensa em **terminar os estudo e ir embora. Porque aqui é assim, terminou os estudo acabou, parou. /.../ E:: rapaz, é o seguinte, eu não desisto não. (Josuíno, 2010).***

No D10, destacamos as ideias de precariedade e conformação referentes à escola. As expressões “*não tem opção aqui*” e “*da rua pra cá tem uma diferença enorme*” reforçam a ideia de que a educação escolar no assentamento ocorre como fator remediador, dada sem uma devida estruturação e adequação às expectativas dos sujeitos envolvidos. Ao dizer “*mas não tem outra opção, vale a pena*”, dá vazão ao tema da conformação, permitindo a pressuposição de ideias como da imposição, de um poder que decide como as aulas acontecem, e do assujeitamento.

O D11 traz para o discurso a figura do *deserto* para apoiar o tema da precariedade do lugar, conforme percebe a educação escolar como uma maneira de manter os jovens naquele espaço. Em virtude das condições econômicas enredadas (*crescer aqui dentro, não dá*



não), admite a escola como saída para o sucesso financeiro. Essa ideia está corroborada no D12, que expõe, do mesmo modo, a ideia da escola como saída para a vida na cidade e a educação escolar como forte valor a ser buscado (*eu não desisto não*).

Há, de uma forma geral, uma realidade em que a “educação do campo” é, na verdade, uma “educação no campo”, extensão do que ocorre no meio urbano, não criando nenhum incentivo para a permanência no campo, mas desenvolvendo a ideia de que estudar é preparar-se para viver na cidade, atendendo ao desenvolvimento industrial:

A visão urbanocêntrica, na qual o campo é encarado como lugar de atraso, meio secundário e provisório, vem direcionando as políticas públicas de educação do Estado brasileiro. Pensadas para suprir as demandas das cidades e das classes dominantes, geralmente instaladas nas áreas urbanas, essas políticas têm se baseado em conceitos pedagógicos que colocam a educação do campo prioritariamente a serviço do desenvolvimento urbano-industrial (BRASIL, 2007, p. 13).

Através das falas do professor, pais e alunos, comprova-se a grande saída da população do assentamento¹, mormente dos jovens, inseridos num quadro que os expulsa do lugar, obrigando-os a buscar melhores condições de vida na cidade, como caminho para o sucesso profissional (SAUER, 2002, p. 13).

Há uma forte discussão em torno da expressão Educação do Campo. De acordo com o documento intitulado “Educação do campo: diferenças mudando paradigmas”, do Ministério da Educação (BRASIL, 2007, p.13), a preferência pela expressão “Educação do Campo”, usada em lugar de “Educação Rural”, não é mero gosto por terminologia, mas é um uso que traz em si uma ideologia diferenciada, em que se quer a “desconstrução de paradigmas, preconceitos e injustiças, a fim de reverter desigualdades educacionais, historicamente construídas, entre campo e cidade”.

De acordo com esse documento:

No paradigma da Educação do Campo, para o qual se pretende migrar, preconiza-se a superação do antagonismo entre a cidade e o campo, que passam a ser vistos como complementares e de igual valor. Ao mesmo tempo, considera-se e respeita-se a existência de tempos e modos diferentes de ser, viver e produzir, contrariando a pretensa superioridade do urbano sobre o rural e admitindo variados modelos de organização da educação e da escola (BRASIL, 2007, p. 13).

Como confirmado nos depoimentos trazidos aqui, escola do assentamento encontra-se no campo, porém apresenta estruturas e agentes urbanos. De acordo com Brandão (1990, p. 113), “não há escolas rurais; há sim, escolas de modelo urbano que, desqualificadas, existem em comunidades de camponeses e outras categorias de agricultores”.

¹ Segundo dados do IBGE, o censo 2010 demonstrou que a população brasileira é mais urbana que há dez anos. Hoje, 84% da população vive nas cidades, sendo que há dez anos esse número era de 81%. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1766>. Acesso em 15 de julho de 2011.



Dessa forma, assim como apontou Brandão (1990), afirmamos que a escola foco desta pesquisa não é “rural” nem do “campo”, uma vez que não é projetada para atender aquela comunidade com suas especificidades e peculiaridades. Os alunos estão condicionados a uma ideia do assentamento como espaço disfórico, provisório e necessário como condição de um preparo, por meio da escola, para a vida na cidade.

4. Considerações finais

Este trabalho conduziu a uma compreensão importante sobre as maleabilidades de significações que se originam de coerções históricas sobre identidade e espaço. O assentamento rural, lugar focalizado nesta investigação, é compreendido a partir de cada situação vivenciada pelos sujeitos assentados. Assim, a identidade dos assentados se forma a partir de suas relações com a terra: em um primeiro momento, sujeitos envolvidos com a luta, em busca da conquista da terra e dos meios necessários para uma vida política ativa; em seguida, sujeitos assentados, como uma caracterização que impõe sentidos, isto é, que os identifica e os põe em relação com outras identidades.

No entanto, a identidade é provisória, à medida que o espaço é também provisório, uma vez que prevalece o desejo de uma futura instalação na cidade. Embora as significações sobre o assentamento remetam à ideia de bem-estar diante do vivido no passado, do tempo da busca de conquista da terra, o lugar tem conotações negativas em suas falas, considerando as promessas e idealizações correspondentes ao trabalho e à vida na cidade.

Nesse contexto, a escola aparece como instrumento capaz de promover a futura saída do assentamento. Assim sendo, o ensino ofertado naquele espaço não atende às demandas de sobrevivência na própria localidade, ou não serve ao desejo de permanência naquele espaço. Considerando que a Educação do Campo se desenvolve a partir de expectativas de desenvolvimento do campo como lugar de moradia e crescimento para os sujeitos, a realidade aqui focalizada não corresponde a um ensino que agregue essas perspectivas, fato que convoca novas reflexões e possíveis ações em direção a mudanças dessas perspectivas.

Referências



BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira; 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BERTRAND, D. **Caminhos da Semiótica Literária**. Trad. do Grupo CASA. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

BEZERRA NETO, L. **A educação rural no contexto das lutas do MST**. In: ALVES, G. L. (org.). **Educação no campo**: recortes no tempo e no espaço. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BRANDÃO, C. R. **O trabalho de saber**: cultura camponesa e escola rural. São Paulo: FTD, 1990.

BRASIL. **Educação do Campo**: diferenças mudando paradigmas. Cadernos SECAD 2. Brasília: MEC, 2007.

FIORIN, J. L. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Ática, 1998.

_____. **Elementos de análise do discurso**. 14. ed. São Paulo, Contexto, 2008.

_____. **Teoria dos signos**. In: FIORIN, José Luiz (org.). In: _____ (Org.). **Introdução à linguística**. v. 1. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010a.

GREIMAS, J. A.; COURTÉS, J. **Dicionário de semiótica**. São Paulo, Contexto, 2008.

LANDOWSKI, E. **Presenças do outro**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

MEDEIROS, L. S.; LEITE, S. (org). **Assentamentos rurais**: mudança social e dinâmica regional. Rio de Janeiro: Mauad, 2004.

MENEZES NETO, A. J. **Além da terra: cooperativismo e trabalho na educação do MST**. Rio de Janeiro, Quartet, 2003.

MOLINA, M. C. **A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável**. Brasília: UnB, 2003. Tese de doutorado.

SAUER, S. **Terra e Modernidade**: a dimensão do espaço na aventura da luta pela terra. Universidade de Brasília, 2002, 305 p. (Tese de Doutorado).

SOUZA, M. A. Educação do campo: a produção do conhecimento na prática coletiva. **Rev. Bras. Educ.** vol.12 n.36 – Rio de Janeiro Sept./Dec., 2009.

WANDERLEY, M. **O lugar dos Rurais**: o meio rural no Brasil moderno. In Anais do XXXV Congresso da Sociedade Brasileira de Economia e Sociologia Rural. Natal, RN, 1997.



Oralidade e Educação: Experiências na formação de professores para o campo no município de Arraias-TO¹

Orality and education: experiences in training teachers for countryside in municipality Arraias-TO

Ionielle Santos Paula de Souza
Universidade Federal do Tocantins
ionielle@hotmail.com

George Leonardo Seabra Coelho
Universidade Federal do Tocantins
george.coelho@hotmail.com

Resumo: A proposta discutida nesse trabalho se refere à relação entre o conhecimento popular e o conhecimento científico na formação de professores para o campo. Abordaremos, neste artigo, a relação entre o conhecimento popular e o conhecimento científico no curso de Licenciatura em Educação do Campo, a partir das representações dos alunos e também como essas representações são apropriadas para a formação do professor para o campo. Desta forma, acreditamos que esse estudo pode contribuir com os estudos voltados para as práticas pedagógicas direcionadas para a formação de professores para o campo.

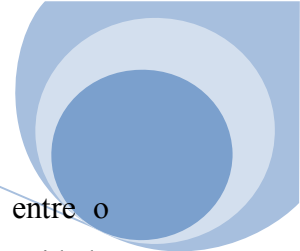
Palavras-Chave: Educação. Campo. Formação.

Abstract: The proposal discussed in this work refers to the relationship between popular knowledge and scientific knowledge in teacher training for the countryside. We'll cover in this article, the relationship between popular knowledge and scientific knowledge in the course of Bachelor in Rural Education from the representations of the students, as well as how these representations are appropriate for teacher training to the field. Thus, we believe that this study can contribute to studies aimed at teaching practices directed to the training of teachers for the countryside.

Keywords: Education. Rural. Formation

Introdução

Existem vários tipos de conhecimento, dentre eles, o popular, o filosófico, o científico e o tecnológico, os quais são frutos dos enfrentamentos do sujeito com o mundo mediatizado pelas experiências. E, a partir dessa compreensão, a proposta que será discutida nesse trabalho se insere nas discussões sobre a relação entre o conhecimento popular e o conhecimento científico na formação de professores para o campo. Essa investigação se dará através das representações dos alunos sobre sua prática diária, assim como no estudo dos meios pelos quais essas representações são apropriadas na formação do professor no curso de Licenciatura em Educação do Campo em Arraias.



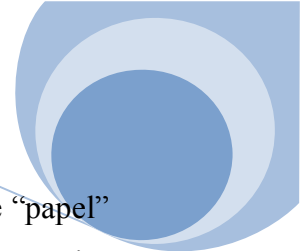
Frente à necessidade de analisar as aproximações e distanciamentos entre o conhecimento científico e o conhecimento popular, um desafio é posto para a universidade pública brasileira. Esse desafio compreende-se na necessidade de formar educadores que sejam capazes de atuar em um mundo com necessidades diferentes. Consideramos, nesse trabalho, o Educador como aquele que pensa e age sobre a formação humana, seja ela na escola, em casa, nas comunidades, nos movimentos sociais – espaços não formais de ensino –, seja educando crianças, jovens, adultos, idosos – espaços formais de ensino –, enfim, em todo espaço que envolva mediação entre o sujeito e o conhecimento². Acreditamos que todos nós somos educadores, mas isso não tira a responsabilidade dos cursos de formação de professores em propor medidas de profissionalização desse ofício.

Frente a essas problemáticas, ou melhor, o estudo sobre a relação entre o popular e o científico na formação de professores, o objetivo geral nesse artigo é abordar a atuação dos professores no campo. Para tanto, refletiremos como o curso de Educação do Campo está contribuindo com os docentes em formação, ao mesmo tempo, refletiremos sobre como a identidade desse sujeito está sendo construída no curso. Pretenderemos responder três questões básicas: identificar como a formação de professores do curso de Educação do Campo interfere no cotidiano dos profissionais atuantes? Demonstrar como as leis estão sendo implantadas para melhoria das escolas do campo? e por fim, analisar como os alunos do curso de Educação do Campo enfrentam todas essas dificuldades?

Referencial teórico-metodológico

Para analisar os fatos de um ponto de vista empírico, faz-se necessário esboçar um modelo conceitual e operativo da pesquisa. Em nosso artigo, faremos um estudo de caso que, segundo Robert Yin (2001), trata-se de um método científico que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real. Para tanto, esse método “beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e análise dos dados” (YIN, 2001, p. 32-33). Concordamos com o autor ao afirmar que cada pesquisa empírica possui um projeto de pesquisa implícito e explícito que “conecta os dados empíricos às questões de pesquisa iniciais do estudo e, em última análise, às suas conclusões” (Idem, p. 41).

Esses fatores fazem parte do planejamento do trabalho a ser executado. Segundo Antônio Carlos Gil (2002), o elemento mais importante para a identificação de um delineamento é o procedimento adotado para a coleta de dados. Assim, podem ser definidos



dois grandes grupos de delineamentos: aqueles que se valem das chamadas fontes de “papel” e aqueles cujos dados são fornecidos por pessoas. No primeiro grupo, estão a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. No segundo, podemos citar a pesquisa experimental, a pesquisa *ex-post facto*, ou melhor, o levantamento e o estudo de caso. Nesta pesquisa, a qual se caracteriza pelo viés qualitativo, adotaremos esses dois conjuntos documentais, ou seja, os documentos escritos – a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB/96) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da Licenciatura de Educação do Campo da Universidade Federal do Tocantins – e documentos orais colhidos juntos a alunos desse curso de licenciatura.

A metodologia usada para a coleta de documentos orais foi o da História Oral, por meio do qual procuramos registrar através de gravações os relatos desses professores que estão atuando e frequentando o curso de Licenciatura em Educação do Campo. Segundo Verena Alberti (2013), a História Oral é uma metodologia de pesquisa e de constituição de fontes para o estudo da História do presente. Ela consiste na realização de entrevistas gravadas com indivíduos que participaram de, ou testemunharam acontecimentos, conjunturas e experiências do passado e do presente. De acordo com a autora, uma das principais riquezas da História Oral está em permitir o estudo das formas como pessoas ou grupos efetuaram e elaboraram experiências, incluindo situações de aprendizado e decisões estratégicas. Ao elaborar as perguntas para as entrevistas é importante lembrar ao pesquisador que este não pode induzir o entrevistado a responder aquilo que o entrevistador quer ouvir, uma vez que, dependendo da pergunta, a pesquisa pode estar em risco. No decorrer da pesquisa, algumas questões aparecem de imediato e outras irão surgir durante o processo investigativo. A necessidade de dar conta dessas questões frequentemente nos leva a um trabalho de reflexão em torno dos problemas enfrentados, erros cometidos, escolhas feitas e dificuldades descobertas.

Para as entrevistas utilizadas neste estudo elaboramos um conjunto de perguntas, como por exemplo: Como e quando o senhor (a) começou a trabalhar nessa escola? Qual o nome da escola em que você trabalha? Sua habilitação (área de formação) é a mesma que exerce atualmente? Quais os principais problemas enfrentados no ensino-aprendizagem em sua escola? Como que o curso de Educação do Campo está intervindo em sua didática nas suas aulas? Melhorou ou não influenciou em nada? Como que a disciplina Música e Artes Visuais é colocada aos alunos? Quais são as contribuições do governo para com a escola em que você trabalha? Qual seu maior desafio em dar aulas em escolas do campo? Para você, como que deveria ser o ensino no campo? Entre outras questões.



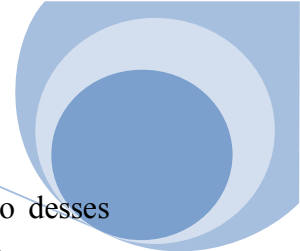
Dentro dessa perspectiva, nossas entrevistas foram feitas com professores que estão matriculados no curso de Licenciatura em Educação do Campo – Artes Visuais e Música da Universidade Federal do Tocantins no município de Arraias-TO. No próximo tópico apresentaremos a importância da institucionalização de cursos de Educação do Campo no ensino brasileiro, a História da implementação desse curso na UFT e alguns dados desta pesquisa, uma vez que ela ainda está sendo desenvolvida junto ao Grupo de Estudos sobre Sertão, Povo e Educação (GESPE).

Desenvolvimento da pesquisa

No que concerne ao fortalecimento da educação popular, vemos nos últimos anos o reforço da identidade dos movimentos sociais que lutam por uma Educação do Campo. Essa luta ganha respaldo através de políticas públicas que garantam o seu direito a uma educação que seja no e do campo. Segundo Roseli Salette Caldart (2002), essa expressão do e no tem uma concepção específica: no significa que o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; do quer dizer que o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. O que a autora fala é o que realmente precisa ser feito nas comunidades do campo, isto é, educar o cidadão para que ele tenha conhecimentos dos seus direitos e ir buscá-los frente às instituições públicas.

Essa proposta tem a possibilidade de fortalecer a comunidade no intuito de melhorar a vida daqueles que querem vencer as dificuldades encontradas. Eis aí a necessidade de uma escola voltada realmente para o alunado do campo, escola esta que poderá ensinar o jovem a lidar com a terra a partir dos conhecimentos científicos. Uma escola com estas características é ancorada no pressuposto da pedagogia da alternância, onde o aluno fica um período na escola aprendendo conhecimentos de como trabalhar com a terra e, em outro período, fica em casa trabalhando com a família e coloca em prática aquilo que aprendeu na escola.

Segundo Jean C. Gimonet (1999), Dimas de O. Estevam (2003) e M. S. Magalhães (2004), essa modalidade de ensino em alternância surgiu na França em 1935 por um pequeno grupo de agricultores insatisfeitos com o sistema educacional de seu país, o qual não atendia as especificidades de uma Educação para o meio rural. Esse grupo enfatizava a necessidade de uma educação escolar que atendesse às particularidades psicossociais dos adolescentes e, que propiciasse, além da profissionalização em atividades agrícolas, elementos



para o desenvolvimento social e econômico da sua região. Seguindo o pensamento desses autores, o jovem constrói sua aprendizagem no lugar onde mora e evita o êxodo rural, porque ele irá fazer com que a terra produza mais e descobrirá que a sua fonte de renda está muito próximo dele.

Elma Júlia de Carvalho e Rosângela Célia Faustino (2010) nos mostra que na segunda metade do século XX o multiculturalismo, interculturalidade, identidades, pluralismo e diversidade são temas amplamente discutidos. Seguindo o raciocínio exposto pelas autoras, a valorização da cultura e da educação para povos do campo ganham respaldo em políticas públicas de inclusão social através de organismos internacionais, em especial, a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura). Segundo as autoras, as considerações de Paulo Freire também nos possibilitam observar que o sistema educacional da sociedade brasileira deve identificar a educação como elemento fundamental para o sujeito do campo. Esse pensador brasileiro considera que a leitura de mundo e sua mudança dependem da forma como o sujeito aprende e ensina e, por isso, uma educação voltada para as realidades do indivíduo poderia provocar a emancipação dos sujeitos.

Miguel Arroyo (2004) aponta que diante a ausência de políticas públicas e de instituições voltada para a educação no e do Campo no Brasil, os movimentos sociais em sua pluralidade vem defendendo a tomada de posição do Estado a partir da década de 1980. Mônica Molina (2004) afirma que os professores das escolas do campo não podem, em primeiro lugar, ser obrigados a sair do campo para estudar, ao mesmo tempo, a academia não pode ignorar a bagagem cultural do campo durante a graduação. Se a condição docente é pensada como única e as diretrizes que regulam sua formação também são únicas, só resta aplicá-las com as adaptações em tempos, cargas horárias, tanto no tipo presencial ou em alternância (ARROYO, 2008).

A LDB/96 traz em seus artigos 23 e 28 importantes conquistas para a implantação de uma educação que atenda as especificidades do homem do campo. O Artigo 23 flexibiliza a organização curricular ao dispor que esta pode ocorrer: em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados com base na idade, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. Em seu Parágrafo 2º, reza-se que o “calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas [...] sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta lei” (BRASIL, 1996). O Art. 28, por sua vez, enfatiza as adaptações necessárias ao atendimento da população rural, especialmente no que se refere aos “conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às peculiaridades da



vida rural e de cada região [...] adequação do calendário escolar e as fases do ciclo agrícola [...] adequação à natureza do trabalho na zona rural” (BRASIL, 1996).

Frente aos estudos voltados para a Educação do Campo e a legislação educacional, percebemos que a educação para o campo está assegurada em leis, por outro lado, o poder público deixa para segundo plano a formação de profissionais especializados nessa área. Alguns programas do governo foram criados para ajudar na formação dos professores, dentre eles, está o “Plano Nacional de Formação de Educadores do Campo”. De acordo com esse Plano, dever-se-ia organizar uma ação de reorientação da escola do campo, principalmente quanto sua organização e funcionamento. Ao mesmo tempo, organizar-se-ia uma agenda de formação de educadores que implante uma nova dinâmica na organização escolar. Deste modo, percebemos que uma política implica a outra, de forma que, em seu planejamento deve-se levar em conta os múltiplos e complexos elementos.

Um levantamento feito pela organização “Todos pela Educação” mostra que 91.380 professores que atuam na educação básica sequer cursaram uma graduação. Outros 3.993 tem diploma, mas não de licenciatura, como recomendado pela lei. A situação melhora um pouco quando falamos das series infantil, pois os professores precisam ter só o diploma de magistério, mas ainda 23.363 não cumprem essas exigências, uma vez que, apenas 38,2% dos educadores dessa área fizeram curso superior. O Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) criado em 2012 pela Ex-Presidente Dilma Rousseff busca assegurar oportunidades para a população do campo. Esse programa estabelece um conjunto de ações articuladas que atendem escolas do campo e quilombolas em quatro eixos: gestão e práticas pedagógicas, formação de professores, educação de jovens e adultos e educação profissional e tecnológica. Ao levar em consideração que a formação de educadores que estão no campo é uma das prioridades, o PRONACAMPO fortalece políticas para o fortalecimento de uma carreira mais atraente para os que atuam na área rural.

Um primeiro passo foi a criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo na segunda década do século XXI. Na Universidade Federal do Tocantins criou-se em 2013 dois cursos com esse perfil foram criados: um em Tocantinópolis e outro em Arraias. Ambos são organizados na forma de dupla habilitação: Artes Visuais e Música. Ao ler o PPC (2013) do curso localizado em Arraias pode-se aproximar das intenções desta licenciatura voltada para a formação de professores para atuarem no campo.

De acordo com o PPC, o curso pretende realizar uma formação contextualizada na área de Artes Visuais e Música, a qual pode possibilitar a construção de uma identidade politicamente comprometida com a cultura e com as lutas sociais do campo brasileiro. No que



se refere às Artes visuais, pretende-se a formação do professor pautado pelo estudo das práticas e metodologias de ensino e aprendizagem através da interdisciplinaridade. Em relação a Música, procurasse oferecer noções básicas de ritmo, escalas, intervalos, leitura musical, harmonia, melodia e estilos musicais.

Segundo o PPC do curso, a proposta do curso é formar professores para o exercício da docência na área de conhecimento dos Códigos e Linguagens nos anos finais do ensino Fundamental e Ensino Médio. Essa formação deve estar em consonância com a realidade social e cultural específica das populações que trabalham e vivem no e do campo. Juntamente a isso, o dever do curso é formar sujeitos autônomos e criativos capazes de encontrar soluções para questões inerentes à sua realidade. Para a formação de professores para o campo, pretende-se garantir uma reflexão/elaboração político/pedagógica específica sobre a educação para o trabalho, a educação técnica, tecnológica e científica a ser desenvolvida especialmente na Educação Básica. Além de valorizar o trabalho docente no campo, essa licenciatura também irá contribuir na construção de alternativas de organização do trabalho escolar e pedagógico que permitam a expansão da educação básica no e do campo.

Por fim, o PPC afirma que o curso tem o intuito de articular ações integradas entre ensino, pesquisa e extensão voltadas para demandas da Educação do Campo num diálogo entre o Tempo-Espaço Universidade e o Tempo-Espaço Comunidade. Sabemos dos desafios que os professores enfrentam no seu dia a dia nas escolas do campo, entre elas: a falta de infraestrutura, de apoio às iniciativas de renovação pedagógica e de política de magistério. Além das questões estruturais, vemos ao longo dos anos que as novas gerações estão sendo deseducadas para viver no campo ao perder sua identidade e o seu projeto de vida, pois com a falta e o fechamento das escolas muitas crianças e jovens estão sendo obrigadas a estudar na cidade. Na competição entre o atrasado e o moderno, vemos que ao falar em escola do campo se pensa logo em pobreza, marginalização e ignorância, por outro lado, esquece-se que quem vive ali são seres humanos, que precisam batalhar dia a dia para seu sustento e, que apesar de serem relegados ao abandono eles também têm direitos, e dentre esses direitos estão a de estudar no próprio campo.

Ciência e senso comum na experiência de alunos/professores do curso de Educação do Campo Arraias-TO



Ao longo dessa pesquisa percebemos que os professores do campo usam muito do conhecimento popular/senso comum para ensinar seus alunos, pois muitas vezes lecionam em áreas que não é de sua formação. A educação diferente do que se fala e pensa não é feita por amor e sim com amor, que são duas coisas totalmente diferentes. O trabalho do professor em geral é visto como lúdico, mas a atuação do professor do campo além de lúdico também é trágica. Quando observamos as condições onde lecionam, vemos que a atuação profissional desses professores não é nada fácil: a falta de local para as aulas, a falta de transporte, as classes multisseriadas, pedagogias e conteúdos voltados para a vida urbana, e acima de tudo, a desconexão entre o conhecimento científico e a realidade rural.

A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 nos mostra que apenas professores com diploma de licenciatura podem dar aula no Ensino Fundamental e Ensino Médio, mas a realidade é outra. Muitos dos professores entrevistados lecionam em salas multisseriadas onde o professor tem que ir além da sua formação. Tem-se, ainda, a certeza de que essa formação implicará na revisão da própria organização da escola do campo. Segundo um dos entrevistados,

nós professores quando vamos trabalhar nas escolas do campo, nos vemos obrigado a ministrar não só a disciplina da qual somos formados, mas também as disciplinas como português, matemática, história, ciências dentre outras, para ter um acréscimo na carga horária.

Esse relato esclarece um dos principais problemas para a profissionalização do trabalho docente, isto é, a necessidade de sair de sua área de formação e realizar qualquer atividade para a complementação da carga horária. Frente ao pequeno número de alunos dessas escolas e as distâncias entre as mesmas, o poder público geralmente opta por oferecer ao professor uma variedade de disciplinas para que este possa ser lotado nessas escolas.

Ao longo das entrevistas percebemos que muitos dos professores que trabalham no campo apropriam-se das memórias dos primeiros moradores de suas localidades. Essa prática é muito importante para que os alunos possam entender a ocupação inicial da região, ao mesmo tempo, oferecem um parâmetro sobre as dificuldades atuais das populações do campo. Segundo Maria A. Schimidt e Marlene Cainelli (2004), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental apontam que o estudo do meio e da localidade são fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

No que se refere à utilização da memória e História local para a educação dos jovens, Circe M. F. Bittencourt (2009, p. 169) considera que ela pode colaborar com a configuração da identidade dos alunos, pois pode criar vínculos “com a memória familiar, do



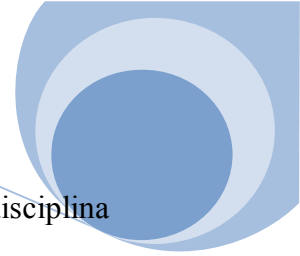
trabalho, da migração, das festas”. O professor trabalhando com as memórias dos moradores mais antigos pode buscar delimitar os “lugares de memória” pertencentes a comunidade a qual pertencem. De acordo com a autora, o professor ao realizar uma reflexão sobre o espaço tem a possibilidade de – juntamente com os alunos – (re)construir a História da região ou da História local.

Os sujeitos que compuseram essa entrevista foram primordiais, falaram da falta de apoio para o desenvolvimento de prática pedagógica, da falta de material didático voltado para o campo, de merenda adequada, das dificuldades de acesso de professores e crianças para chegar à escola. Os professores em formação no curso de Licenciatura em Educação do Campo também demonstraram a importância da aproximação entre conhecimento científico e popular em suas aulas, uma vez que, os professores são responsáveis por filtrar determinados conteúdos eminentemente urbanos. Como afirma um dos entrevistados: “o curso de educação do campo modificou em mim a forma de ver a arte principalmente e repensar a educação do campo da forma como está sendo feita até o momento que eu estava trabalhando”. Através das entrevistas – que ainda estão em andamento – percebemos que os professores apropriaram-se desses dois tipos de conhecimento – científico e popular -, ou seja, um que advém dos ensinamentos da vida e outro adquirido na Universidade.

Considerações finais

A escolha deste tema deu-se pela dúvida gerada a partir de alguns questionamentos feitos pelos próprios alunos a respeito da aplicação do conhecimento científico nas escolas do campo. Esse projeto tem como finalidade verificar a situação de aprendizado do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Tocantins-Ararias. Estamos investigando até que ponto os ensinamentos estão intervindo na vida dos professores do campo que estão matriculados no curso. Podemos afirmar que o trabalho desse educador do campo não é apenas se passar por “bonzinho” que gosta de passar o seu conhecimento de qualquer forma, acreditamos que antes de tudo ele deve ser tratado com respeito, com dignidade e igualdade ao educador urbano. Sendo assim, para que essa valorização entre em vigor devem-se fortalecer as políticas públicas que defendam os seus direitos.

A partir destes dados iniciais podemos dizer que o curso esta influenciando na vida desses professores do campo, não de modo geral, uma vez que, ainda não há no campo a



disciplina de música, porém algumas coisas de música estão sendo trabalhadas na disciplina de artes no ensino fundamental.

Consideramos que além do apoio que o governo deveria dar as pessoas do campo, as Universidades deveriam dar mais oferecem mais cursos de formação para os professores que atuam no campo. Também, muitos entrevistados apontam que os programas que existem não são suficientes para suprir todas as necessidades que o campo precisa. Diante de tudo, muitas coisas têm que ser mudadas e implantadas na melhoria da educação do, no e para o campo.

Referências

ALBERT, V. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

ARROYO, M. G. Educação básica e movimento social do Campo. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R.; MOLINA, M. (Orgs.) **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996, Seção 1, p. 27.833.

BRASIL. **Projeto Pedagógico de Curso**. Arrais: UFT, 2013.

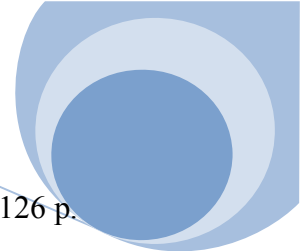
CALDART, R. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R.; MOLINA, M. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

CARVALHO, E. J. G. Educação e diversidade cultural. In: CARVALHO, E. J. G.; FAUSTINO, R. C. (Org.). **Educação e diversidade cultural**. Maringá: Eduem, 2010. p. 17-54. CARVALHO, E. J. G.; FAUSTINO, R. C. Educação e diversidade cultural. Maringá: Eduem, 2010.

ESTEVAM, D. O. **Casa Familiar Rural: a formação com base na Pedagogia da Alternância**. 2003. 126 p. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2003.

GIL, A. C. **Como elaborar um projeto de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIMONET, J. C. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de Educação e Orientação. In: **Anais...Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento**. Salvador: UNEFAB, 1999, p. 39-48.



MAGALHÃES, M. S. **Escola Família Agrícola: uma escola em movimento**. 2004. 126 p. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

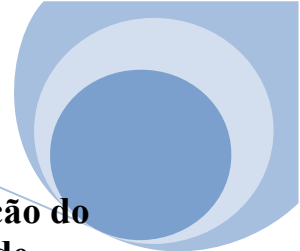
MOLINA, M. C. **Contribuição para construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF. Articulação Nacional, Por uma Educação do Campo, 2004.

MUNARIM, A. Elementos para uma política de educação do campo. In: MOLINA, M. (Org.). **Educação do campo e pesquisa**. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

SCHIMIDT, M. A. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004. 159 p.

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

Eixo Temático V: Interculturalidade e Educação do Campo



A evasão de alunos dos cursos de formação de professores de educação do campo: O caso da Universidade Federal do Tocantins, Campus de Tocantinópolis

The evasion of students from the training courses of teachers of the Rural Education: The case of the Federal University of Tocantins, at Tocantinópolis city

Wattson Terra Lopes de Oliveira
Universidade Federal do Tocantins
wattson1997@hotmail.com

Maycom Cleber Araújo Sousa
Universidade Federal do Tocantins
maycom.cleber@gmail.com

Resumo: Este artigo é resultante de uma pesquisa em andamento e que se encontra em fase inicial. Pretendemos entender, analisar e problematizar o fenômeno da desistência escolar em nível superior nos cursos de licenciatura em educação do campo (LEDOC), tendo como recorte inicial o curso de Educação do Campo da Universidade Federal do Tocantins, campus de Tocantinópolis. Utilizamos aporte teórico para tal, além de entrevista com alunos desistentes de todas as turmas do curso. Para o desenvolvimento deste artigo realizamos uma pesquisa de campo, dividida em duas etapas. A primeira buscou quantificar a entrada de alunos em todas as turmas existentes, como também, o número de desistência em todas as turmas. Em uma segunda etapa, realizamos entrevistas com alunos desistentes dessas turmas. Com os resultados do levantamento de dados, utilizamos aporte teórico de autores que problematizam a evasão escolar, e por fim, apresentamos a interculturalidade crítica como ferramenta de combate à evasão.

Palavras-chave: Evasão escolar. Interculturalidade crítica. Educação do campo.

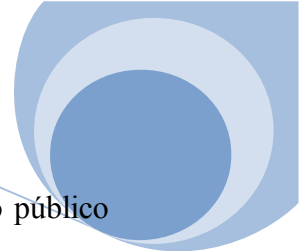
Abstract: This article is the result of an ongoing research and is at an early stage. We intend to understand, analyze and discuss the phenomenon of school dropout in higher education in undergraduate programs in education field (LEDOC), with the initial cut to LEDOC, Federal University of Tocantins, campus Tocantinópolis. We use theoretical support for this, as well as interviews with dropouts of all classes of travel. For the development of this article we conducted a field survey, divided into two stages. The first sought to quantify the entrance pupils in all existing classes, as well as the number of withdrawal in all classes. In a second step, we conducted interviews with dropouts of all classes. With the results of the survey data, we use theoretical contribution of authors who question the truancy, and finally present the critical interculturalism as evasion fighting tool.

Keywords: School evasion. Critical interculturality. Rural Education.

Considerações Iniciais

O fenômeno da evasão escolar, inclusive em nível superior, é um problema internacional. Muitos são os estudos voltados para esta temática e este artigo objetiva contribuir com o debate sobre a problemática em questão.

Este artigo resulta de uma pesquisa em andamento, a mesma foi realizada no campus universitário da UFT de Tocantinópolis, mais precisamente no curso de educação do



campo. A escolha deste curso não se deu de maneira aleatória, para tal, focamos no público alvo ao qual destinam-se as LEDOCs.

Tendo em vista que os cursos de licenciatura em educação do campo objetivam formar em nível superior professores que atuarão no campo, este tem como perfil de público alvo os sujeitos do campo, tais como indígenas, remanescentes de quilombolas, assentados da reforma agrária e o povo camponês em sua totalidade.

O curso conta com 03 turmas, compostas em sua minoria pelo público acima mencionado, sendo que o número total de alunos é de aproximadamente 180 discentes regularmente matriculados, possuindo um grande percentual de discentes oriundos das áreas urbanas, fato que para nós, explica o alto índice de desistência do mesmo, como será exposto em linhas subsequentes.

Outro fator determinante para a escolha deste curso deu-se devido à sua localização. O campus universitário em voga está situado em uma região onde ocorreu a guerrilha do Araguaia, durante o período da ditadura militar no Brasil. Esta região possui terras férteis, por ser banhada por duas grandes bacias hidrográficas: as do rio Tocantins e do rio Araguaia.

Com esta breve apresentação sobre o curso e sua localização, acreditamos estarem explícitas as necessidades das LEDOCs para o povo camponês.

Metodologia de pesquisa

A pesquisa deu-se em dois momentos distintos. Em um primeiro, buscamos quantificar os ingressantes em cada turma do curso, a fim de descobrirmos os quantitativos de entrada e desistência de cada turma do curso supracitado.

Em um segundo momento, buscamos realizar entrevistas semiestruturadas via telefone, com estudantes que desistiram do curso, com a finalidade de descobrir os principais motivos que levaram a evasão de tal curso.

A chegada deste público específico à universidade tem sido, de certa forma, facilitada. No entanto, o fator preocupante e a inquietação principal desta pesquisa é justamente entender o porquê do alto índice de evasão dos cursos de formação de professores para a educação do campo. A fim de demonstrar em dados concretos a afirmativa anterior, as tabelas abaixo demonstram o percentual de desistência no curso de licenciatura em educação do campo com habilitação em artes visuais e música, do campus de Tocantinópolis.

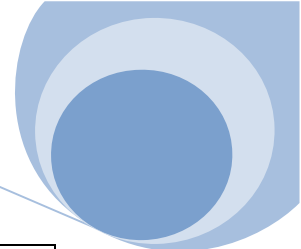


TABELA DE DADOS COLETADOS 1			
EVASÃO SEMESTRAL			
1º Turma/Ano: 2014			
Ingressos matriculados	Desistentes	Período atual	Ano corrente
95	35	5º	2016

Fonte: Coordenação dos Cursos de Educação do Campo, UFT - Tocantinópolis, 2016.

TABELA DE DADOS COLETADOS 2			
EVASÃO SEMESTRAL			
2º Turma/Ano: 2015			
Ingressos matriculados	Desistentes	Período atual	Ano corrente
120	-	3º	2016

Fonte: Coordenação dos Cursos de Educação do Campo, UFT - Tocantinópolis, 2016.

TABELA DE DADOS COLETADOS 3			
EVASÃO SEMESTRAL			
3º Turma/Ano: 2016			
Ingressos matriculados	Desistentes	Período atual	Ano corrente
80	+ ou - 20	1º	2016

Fonte: Coordenação dos Cursos de Educação do Campo, UFT - Tocantinópolis, 2016.

As tabelas expostas buscam descrever o quantitativo de alunos ingressantes e desistentes de cada turma do curso de educação do campo da UFT de Tocantinópolis.

Resultados e discussão

De acordo com as tabelas acima, percebe - se um grande percentual de alunos desistentes no curso. Isto pode ocorrer por diversos fatores, como por exemplo: expectativas não supridas, falta de identificação ao perfil do curso e inadequação aos horários de aula entre outros. Estas conclusões tonaram - se possíveis, tendo como base os resultados parciais obtidos na pesquisa. Com o intuito de atribuir veracidade as informações supracitadas, temos como prerrogativa a dialogicidade apresentada na fala da entrevistada 01:



Os motivos que me levaram a desistir do curso são diversos. Não mim adequei a ideologia do curso, e o calendário tornou - se inacessível, no entanto, um dos principais motivos que mim levou a desistência do curso foi a falta de identificação, de minha parte, sem sombra de dúvidas, este foi o principal motivo que mi levou a abandonar. (Entrevistada 01).

A entrevistada 01 ingressou no curso na primeira turma, no primeiro semestre do ano de 2014, vindo a desistir no 5º período, no primeiro semestre do ano de 2016. É válido traçar o perfil da entrevistada. A mesma é oriunda de família de área urbana, não possui vínculo algum com o campo, assim sendo, acreditamos que o principal motivo que a levou a desistência do curso foi exatamente a não ligação desta com as ideologias do curso. Em contrapartida, o entrevistado 02 relata em relação à sua desistência do curso:

O motivo que me levou a desistência do curso foi as minhas particularidades. Devido ao mesmo ser de tempo integral em alternância e de ser muito longe de minha cidade. Tendo como prioridade o trabalho, visto que tenho que sustentar minha família, o calendário me fez desistir, era a faculdade ou o emprego. (entrevistado 02).

O entrevistado 02 ingressou no curso na segunda turma, no primeiro semestre de 2015, com isto o mesmo continuou apenas no primeiro período tendo em vista a pouca renda para se manter na cidade onde a universidade está instalada. É válido ressaltar que este entrevistado também não possui vínculo com o campo, sendo oriundo de família de área urbana e não possuindo identidade com o campo. Diversos são os fatores que levam a desistência de alunos em nível superior, como informado nas falas dos entrevistados.

Muitos são os estudos científicos que buscam entender e problematizar a evasão na educação. Estes estudos ocorrem no Brasil e também no cenário internacional, como afirma Lobo (2007):

A evasão estudantil no ensino superior é um problema internacional que afeta o resultado dos sistemas educacionais. As perdas de estudantes que iniciam, mas não terminam seus cursos são desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos. (LOBO, 2007).

Lobo (2007) defende que quando um estudante ingressa no ensino superior e não consegue concluir seu curso, este acaba por retirar a oportunidade de outros estudantes ingressarem em nível superior, tendo em vista os investimentos realizados que ficarão sem



retorno. No âmbito do curso em voga, este fato é ainda mais preocupante, isto porque quando alguém de área urbana ocupa o lugar de uma pessoa do campo, e não conclui o curso, a educação do campo perde duas vezes. A primeira perda diz respeito ao fato de este futuro professor do campo, não ir atuar no campo, e se for, corre o risco de apenas reproduzir as práticas urbanocêntricas. O segundo aspecto da perda, é que o cidadão do campo não conseguiu chegar à universidade. Mesmo com todos os estudos científicos a respeito do fenômeno da evasão escolar e acadêmica, o índice de desistência continua altíssimo. Lobo (2007) atribui isto as abordagens empregadas nos estudos a respeito deste fenômeno. Nas palavras do autor:

No entanto, verifica-se nos estudos existentes que essa resposta é uma simplificação, uma vez que as questões de ordem acadêmica, as expectativas do aluno em relação à sua formação e a própria integração do estudante com a instituição constituem, na maioria das vezes, os principais fatores que acabam por desestimular o estudante a priorizar o investimento de tempo ou financeiro, para conclusão do curso. Ou seja, ele acha que o custo benefício do "sacrifício" para obter um diploma superior na carreira escolhida não vale mais a pena (LOBO, 2007).

O autor defende que conceber a evasão na educação como um problema derivado apenas do contexto social do estudante, é minimizar o problema, fato que faz com que nunca se torne possível solucionar tal situação. Esta afirmativa do autor reafirma o supracitado como um dos motivos da evasão estudantil do curso em ênfase, a de falta de identificação com a metodologia do mesmo.

De acordo com Cunha (1997, p. 29),

atribuir ao sujeito que desiste da vida estudantil as responsabilidades por tal desistência, é mais uma ferramenta de divisão de classes, tendo em vista que os maiores índices de desistência escolar se encontram em escolas com maior número de alunos pertencentes à classe operária". Em outras palavras, o autor afirma que a culpa da desistência em nível acadêmico, dar-se não somente por parte do próprio sujeito, mas, do meio em que está inserido.

Esta atitude objetiva impregnar na sociedade o pensamento de que o sujeito é o único responsável por seu fracasso ou sucesso social. Assim sendo, as instituições de ensino eximem-se de toda e qualquer culpa, passando esta responsabilidade tão somente ao aluno desistente, desarticulando em primeiro instante a escola da sociedade e, em um segundo momento, desvinculando totalmente o aluno de seu contexto.

Sobre tal culpabilização do sujeito a respeito de seu sucesso ou fracasso escolar, Fukui (in Brandão et al, 1983) afirma que "o fenômeno da evasão e repetência longe está de ser fruto de características individuais dos alunos e suas famílias. Ao contrário, refletem a



forma como a escola recebe e exerce ação sobre os membros destes diferentes segmentos da sociedade".

Outro fator determinante neste contexto é a falta de preparo do estado brasileiro em oferecer uma educação de qualidade a todos, apresentando um gigantesco vácuo entre a educação para os povos de classes inferiores da sociedade e a educação oferecida aos pertencentes à elite.

Para Zagury (2006), tanto as avaliações nacionais quanto as internacionais apontam para um dado culminante: o Brasil não consegue tornar democrático e de forma equivalente, o acesso ao conhecimento científico. Esta constatação demonstra que o fato de os estudos científicos colocarem no sujeito a culpa pelo fracasso escolar, deve ser revista, tendo como base os dados destas avaliações.

Em cima da perspectiva de Zagury (2006) entende que as avaliações do ensino no nosso Brasil, infelizmente se encontram em um declínio. O principal causador desta falsa democratização no ensino é a valorização das classes sociais “altas” do País. Infelizmente, o País não é para todos e não põe este lema na íntegra. Ou seja, não é perceptivo a olho nu esta democratização no ensino tanto secular como federal.

Segundo Charlot (2005), a desistência escolar, ou ainda o insucesso escolar pode e deve ser explicado, a partir da relação entre a linguagem, cultura e o saber. No entanto, para que isto ocorra é necessário que a análise dos motivos do fracasso ou desistência escolar sejam analisados, a partir da história do sujeito desistente. Em outras palavras, o sujeito não é dissociável de seu meio, ou seja, a realidade do aluno deve ser levada em consideração para, por fim, estudar os possíveis motivos que levaram tal sujeito à desistência.

Outro fator que deve ser levado em consideração é o de que o ensino tradicional é excludente e celetista, onde busca qualificar sempre quem são os “melhores” ou “piores” estudantes. Esta prática das instituições tradicionais selecionam os melhores e acabam por estigmatizar e inferiorizar os considerados mais fracos. Para Gusso (1998) “a desistência escolar dá-se por conta de aspectos sociais, culturais e econômicos do sujeito, como também a conflitos sociais, como por exemplo a extrema pobreza.” A constituição brasileira, quando atribui a escola e à família o papel de educar o sujeito, colabora com a afirmativa anterior.

Canario (2006), referindo-se à história da educação, principalmente no século XX, traz uma reflexão crítica a respeito da educação. Para o autor, atribuir o papel de único agente do saber à escola, é fadar esta ao fracasso. Ainda segundo o mesmo, a educação ocorre também em âmbito familiar, e em outros lugares considerados informais. E a escola jamais deve estar desvinculada da sociedade de modo geral.



Marchesi (2006) concorda com a afirmativa anterior, afirmando que a trajetória educacional do sujeito está intrinsecamente ligada ao seu contexto social. Em outras palavras, o autor defende que o conhecimento da realidade do aluno pode levar a entender o fenômeno da evasão.

Os problemas relacionados à evasão no sistema educacional não é um privilégio da contemporaneidade, haja vista os estudos realizados nas décadas de 60 e 70 por Freitas (1980, p. 61) que destacou que:

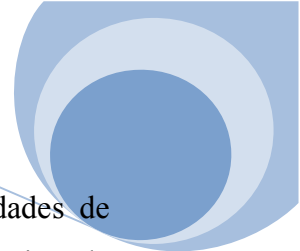
Dos 1000 alunos iniciais de 1960, somente 56 conseguiram alcançar o primeiro ano universitário em 1973. Isso significa taxas de evasão 44% no ano primário, 22% no segundo, 17% no terceiro. A elas se associam taxas de reprovação que entre 1967 e 1971 oscilavam em torno de 63,5%. (FREITAS, 1980, p. 61).

Em um estudo mais recente sobre a questão, publicado pela Revista Exame, 2000, Lahóz afirma que “de cada 100 crianças que iniciaram os estudos em 1997, só 66 chegarão à oitava série”. Os dados informados nas pesquisas supracitadas reafirmam a urgente necessidade do combate à evasão e desistência escolar, em todos os níveis de ensino.

No caso em voga, atribuímos como principais motivos de evasão dois motivos distintos e próximos entre si. O primeiro deles diz respeito ao perfil dos alunos que ingressam no curso de educação do campo. O curso supracitado é direcionado a população camponesa, que historicamente teve este direito a educação superior negado. O fato contraditório é que os alunos que ingressam neste curso são prioritariamente de área urbana, e o fato mais agravante é que menos de 30% destes discentes possuem algum vínculo com o campo. Sendo válido aqui ressaltar que quando falamos de vínculo com o campo, referimo-nos a pessoas que já que não são do campo, possuam algum familiar no campo.

Outro motivo que desejamos elencar é o afastamento dos movimentos sociais do campo da universidade. Na luta pela criação do curso de educação do campo, no campus de Tocantinópolis, os movimentos sociais tiveram participação ativa em todo o processo. No entanto, após a criação do curso, a chegada dos alunos do campo não ocorreu como esperado, motivo pelo qual atribuímos o distanciamento dos movimentos sociais do campo como um dos principais motivos de evasão do curso de educação do campo.

Por fim, como um terceiro motivo que leva a desistência do curso de educação do campo, elencamos a falta de adequação dos alunos à pedagogia da alternância. O curso de educação do campo ocorre em momentos distintos, chamados de tempos universidade e comunidade. O primeiro diz respeito a determinado período de tempo onde as aulas são no espaço acadêmico, priorizando-se atividades teóricas. O segundo, por sua vez, ocorre na



comunidade de cada aluno, onde estes voltam do tempo universidade com atividades de campo a serem desenvolvidas em sua comunidade. A falta de adequação a este tipo de calendário faz com que muitos estudantes desistam do curso.

Considerações finais

O problema da evasão escolar é um fenômeno preocupante. Em um primeiro instante, torna-se preocupante devido ao alto índice de crescimento deste fenômeno. No caso da UFT de Tocantinópolis, mais precisamente do curso de educação do campo, realizando um comparativo entre o quantitativo de ingressantes na primeira turma, e o quantitativo de alunos atual, em comparação com a segunda turma, poderemos perceber o quão assustador é este fenômeno da evasão. Levando em consideração o alto índice de crescimento deste fenômeno, principalmente na realidade em estudo, apresentamos a interculturalidade crítica (Candau, 2009) como ferramenta de combate a desistência de discentes do curso em foco.

Referências

BRANDÃO, Z. et al. O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 64, nº 147, maio/agosto 1983, p. 38-69.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: ARTMED, 2005.

FREITAG, B. **Escola, Estado e Sociedade**. 4. ed., São Paulo: Moraes, 1980.

LAHOZ, A. C. Na Nova Economia a educação é um insumo cada vez mais importante. Com investimentos, políticas consistentes e continuidade, o Brasil melhora suas chances de prosperar. **Revista Exame**. Ano 34, nº 75, abril 2000, p. 173-180.

LOBO, R. L. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, set. /dez. 2007.

GUSSO, D. Repetência: a cruel enroscada da repetência: a hora de mudar tudo. **Revista Nova Escola**. 10 abr. 1998.

MARCHESI, A. **O que será de nós, os maus alunos?** Porto Alegre: Artmed, 2006.

ZAGURY, T. **O professor refém: para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil**. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.



Um breve debate sobre os avanços e desafios nas práticas educativas, da política pública em educação do campo em escolas no assentamento de reforma agrária água branca Nova Olinda-TO

A brief reflection on the pedagogical practices in the rural of schools in the reform settlement agrarian white water to Nova Olinda-TO

Luciana Nunes da Silva
Universidade Federal do Tocantins
lu.realidade@hotmail.com

Iara Rodrigues da Silva
Universidade Federal do Tocantins
iara_360@hotmail.com

Resumo: Este trabalho tem como objetivo analisar como se dão as práticas educativas em escolas do campo e quais processos pedagógicos é realizado, em uma tentativa de contribuir com os estudos que visam debater e, além disso, propor estratégias para uma ressignificação das ações pedagógicas cotidianas em tais espaços formativas em uma realidade escolar da reforma agrária no município de Nova Olinda-TO.

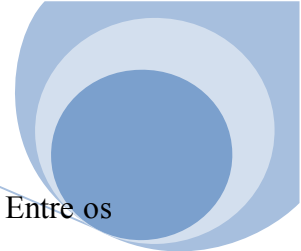
Palavras-chave: Formação de professores. Transformação social. Práticas pedagógicas.

Abstract: This paper aims to analyze how to give the educational practices in the field schools and what teaching processes are carried out in an attempt to contribute to studies aimed at discussing and furthermore propose strategies for a reinterpretation of everyday pedagogical actions in such training spaces in a school reality of agrarian reform in Nova Olinda-to.

Keywords: Teacher training. Social transformation. Pedagogical practices.

Este trabalho traz como principal objetivo investigar e analisar como se dão as práticas educativas no ensino em escolas do campo e quais os processos pedagógicos existentes. Para tanto, fomos conhecer a realidade de uma unidade escolar municipal no contexto da educação formal dentro do Projeto de Assentamento Água Branca, no município de Nova Olinda, Tocantins. Nova Olinda é um município de pequeno porte, localizado às margens da BR 153, a 349 km da capital Palmas, com 11.670 habitantes e cinco assentamentos da reforma agrária, que contabilizam aproximadamente 1.500 famílias. No projeto de assentamento Água Branca são 354 famílias com aproximadamente 1416 pessoas. Lá, existem duas escolas de ensino básico, fundamental ao médio, sendo que a educação infantil não é atendida para estes educandos. A estes, resta à luta por aprender, a partir das series iniciais e carregar esta lacuna quanto à falta da creche em sua carreira educacional.

No Brasil, bem como no Estado do Tocantins, a concentração de terras caminha paralelamente com a lentidão da divisão dos bens e serviços públicos, direitos estes que são



primordiais para alçar a vida social de qualidade para homens e mulheres do campo. Entre os mesmos está o direito de acesso á educação de qualidade. De forma vagarosa, as reivindicações e pautas construídas pelos trabalhadores do campo se deparam dia a dia com disposições governamentais que tem dificultado o acesso a terra, com mais precariedade nos demais bens de direitos sociais e econômicos acessados na atualidade, como educação, saneamento, saúde entre outros. Para tanto, a mesma fica cada vez mais distante dos camponeses. Para entender estas situações existentes no ensino e nas práticas educacionais, realizamos um processo de investigação em duas unidades escolares dentro do terceiro maior assentamento da reforma agrária em território no Brasil.

Na unidade escolar que chamaremos de I, existem dez salas de aulas, um laboratório de informática com 06 computadores, uma sala de direção e outra de professores, além de uma cozinha. A mesma possui 34 funcionários, sendo que destes apenas nove fazem parte da comunidade assentada, sendo cinco deles professores que atuam do 1º ao 5º ano e apenas um que atua do 6º ao 9º ano, atendendo, na atualidade, 301 alunos. Apesar da existência da estrutura física escolar, a mesma foi construída com material pouco adequado para o isolamento térmico do calor e com poucos ventiladores, situação que prejudica o rendimento escolar dos alunos e a realização das aulas após as dez horas. Todas as atividades de aula funcionam pela manhã, atendendo alunos também de outro assentamento, com 117 famílias, já que nessa comunidade a escola foi fechada e os mesmos, agora, chegam a percorrer cerca de 50 quilômetros até a comunidade escolar do projeto de Assentamento Água Branca. Sobre isso, vale destacar que parte dos ônibus disponibilizados para tal trajeto não atendem a regulamentação oficial em termos de tamanho e segurança.

A unidade escolar II, por sua vez, realiza suas aulas em casas de assentados e em galpão de madeira construído há mais de vinte anos. Atende desde o 1º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio, esta última em uma extensão do Colégio Estadual que possui quadros de péssima qualidade, sem acesso a biblioteca, poucos recursos didáticos, com professores e muitas disciplinas, além de suas áreas de formação, com 218 alunos e 29 funcionários, com oito destes sendo integrantes das famílias assentadas, sem contudo, existir atendimento de creche. No município, no âmbito urbano, entretanto, existem três creches, três escolas de ensino fundamental e uma de ensino médio, com todos os equipamentos necessários. No ano letivo de 2015 não houve sala multisseriadas nas duas unidades escolares localizadas no projeto de assentamento. No entanto, os profissionais, inclusive a direção e coordenação das duas unidades, são da cidade, sendo a maioria dos professores possuindo formação diferente da atuação e poucos concursados, visto que a maioria são contratados.



Com base na história do Brasil, a falta da efetivação das políticas públicas para o acesso de bens e serviços públicos aos agricultores e suas famílias, partes integrantes da reforma agrária no Brasil e do Estado do Tocantins, verifica-se que no passar dos anos, lutas relacionadas às melhorias das escolas no campo não alcançaram a visibilidade, ou mesmo, se tornaram pauta de ações governamentais. Dado a esta realidade social na educação do campo no Projeto de assentamento, existe uma latente necessidade de uma ressignificação no âmbito da educação do campo. Com esta realidade vivenciada pelos camponeses no amplo sentido da educação existente no assentamento, que é uma política pública há décadas, nos indagamos e refletimos: que prática educativa tem sido realizada neste contexto escolar? Na especificidade do caso, da fragilidade no sistema de ensino do projeto de assentamento Água Branca, mesmo este sendo o terceiro maior assentamento em território do Brasil, localizado em Nova Olinda-Tocantins. Como os cursos de Educação do Campo podem atuar, acompanhado de seus discentes, na melhoria das escolas do Campo?

Através da luta dos povos do campo, unificando-os em movimentos sociais, por mais de uma década em todo o país e no Estado Tocantins, estado mais novo na formação do Brasil, criou-se os cursos de licenciatura em educação do campo, com habilitação em artes e música em 2013, através da Universidade Federal do Tocantins, em dois polos (Arraias e Tocantinópolis), com a garantia de ingresso por vestibular, selecionando assim 94 em 2013, 114 em 2014, 116 em 2015, educandos para o polo de Tocantinópolis no bico do papagaio Tocantins, com uma proposta diferenciada em atender os alunos oriundos do campo e dos movimentos sociais desse Estado.

Nos dias atuais, possui aproximados 320 graduandos em processo de formação para serem futuros professores do campo, sendo estes alunos em sua maioria do campo, quilombolas, indígenas e agricultores familiares, em que a universidade em conjunto com os movimentos sociais vem propondo aos seus educandos um ensino diferenciado através da pedagogia da alternância, com disciplinas voltadas para melhoria da qualidade do ensino e das práticas pedagógicas a serem oferecidas nas escolas do campo e da qualidade de vida dos seus alunos. Nesta reflexão sobre a qualidade, das práticas pedagógicas e a existência do fato de uma política nacional e pública de educação do campo básica para transformação social, não se pode passar despercebido às desigualdades sociais, de renda, de saúde, saneamento, água, moradia, cultura e identidade de vida, caso contrário não haverá uma verdadeira educação do campo com todas as necessidades para um crescimento dos povos do campo com qualidade de vida. Com estas análises, partimos para a compreensão de que as desigualdades, desde o acesso a educação como direito básico da humanidade, como pessoa de direito, deve ser



garantido pelo Estado, e não apenas como políticas afirmativas ou compensatórias de um passado de abandono, devendo ser avaliados os devidos efeitos desta forma de garantir direitos, através das políticas públicas. Arroyo ressalta que a fragilidade e vulnerabilidade do sistema educativo é dramático no campo:

É no campo que se fecham escolas quando se mudam os dirigentes dos governos municipais, ou se levam os meninos de um lado para outro, ou seja, não há um sistema, não há ainda algo a ser respeitado, algo que tenha uma dinâmica própria, uma vida própria, que esteja acima do novo dirigente ou da nova administração do município ou do estado” (2006, p. 126).

Para o processo de ensino ocorrer se faz necessário às práticas pedagógicas, didática, forte aporte regulamentar, além de outras ferramentas, de acordo com Libânio 1994:

A didática tem finalidade, de compreender através do ensino como um dos ramos de estudo da pedagogia, também trata de justificar a subordinação do processo didático a finalidade educacional e indicar os conhecimentos teóricos e práticos necessários para orientar ação pedagógica e didática na escola.

Compreende-se a didática como um campo de estudo que visa em especial, os conteúdos, seus objetivos, os métodos e condições de processos de ensino referentes a objetivos educacionais, que são sociais, seja em sentido amplo ou em sentido restrito. Portanto, a atividade principal do professor é o ensino que consiste em dirigir, organizar, orientar, estimular a aprendizagem escolar dos educandos pelos quais são membros da sociedade e necessita da preparação para a participação na vida social. Sabemos que a educação é considerada um fenômeno social, é parte integrante das relações sociais, econômicas, políticas e culturais, a qual possuem diversas modalidades que costumam caracterizar por suas influências educativas, sendo intencional e ainda não intencional. Em uma sociedade como a brasileira que é dividida em classes e grupos sociais com interesses distintos e antagônicos, fatos esses se repercutem, sendo assim as finalidades e meios da educação que se subordinam a estudar a dinâmica educacional.

Diante da tal situação em decorrência de vários fatores, se percebe um desafio ainda muito grande, em que maioria dos camponeses desconhece marcos legais da política de educação do campo que são determinantes no processo de ensino da educação, tais como: Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo; Resolução CNE/CEB nº 1/2002 e Resolução CNE/CEB nº 2/2008; Parecer nº 1/2006, que reconhece os Dias Letivos da Alternância, também homologado pela CEB; Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera).

De acordo com pesquisa realizada por Caldart:



E, esse descaso, segundo pesquisa realizada por Caldart (2004, p. 149), está atrelado ao encurtamento dos horizontes políticos e educacionais para os povos do campo, que reflete a visão urbanocêntrica do campo e da educação do campo pautada na crença de que “para mexer com a enxada ou cuidar do gado não são necessários nem letras nem competências. Não é necessária a escola.”

Diante destas condições do ensino, está posto o encurtamento dos horizontes políticos e educacionais para os povos do campo, o qual reflete a visão pessimista do campo e da educação do campo e é perceptível que não há um horizonte quanto aos estudos para quem vive no campo, dizendo: pra que estudar? A escola não dá novas possibilidades e horizontes alongados, no sentido de que por ser da roça, não possui este direito, ou ainda que no campo, o camponês não tem lugar para o conhecimento que o doutor da cidade tem.

Observamos que há uma ligação muito forte, neste vínculo dado que a formação de professores para a educação do campo, compreende as relações e estratégias da construção de uma sociedade que preze por sujeitos capazes de dialogar o conjunto de formação continuadas através de praxes, e a realidade vivenciadas em seu contexto, social e cultural. Com a garantia deste direito desde a formação dos professores, por meio dos próprios camponeses em que revela um grande patrimônio da sociedade que são os bens culturais de cada sujeito do campo.

Uma situação em que apresenta formas bastante corriqueiras está no por que os camponeses em percentual ainda pequeno, tende a escolher cursar a graduação em educação do campo. Realidade ainda desconhecida para a sociedade, de que uma das melhorias de ressignificação das práticas pedagógicas, é preciso que os camponeses possam ter acesso a uma educação em que as escolas e outros bens públicos de direito consigam realizar a construção de uma sociedade em que valorize as pessoas, a partir de suas referências individuais e coletivas como camponeses, quilombolas e indígenas e não uma forma de ser compensados por anos de esquecimento a acesso a bens comuns e direito social.

As dificuldades e os desafios existentes ao educador do campo e à educação do campo têm sido muito grandes, sendo necessário garantir o direito à educação como forma de construção de sujeitos de direito, ferramenta indispensável de liberdade de escolhas de vida com dignidade, que permita essa escolha, em especial, para a juventude camponesa, sonho ainda distante da realidade de milhares de camponeses no Brasil.

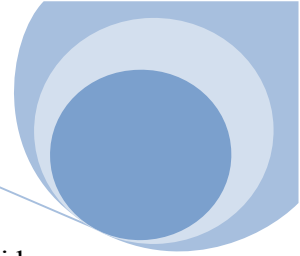
Através de observação das práticas pedagógicas realizadas junto ao sistema de educação existente no âmbito do projeto de assentamento, não se tem tido muitos resultados positivos quanto à qualidade dessas práticas no processo de ensino básico. É perceptivo a falta de uma política de educação do campo para os povos do campo, para a transformação social.



A falta de professores com formação embasada na cultura e vivência próprias dos povos do campo, a estrutura física para a realização de aula, laboratório de estudos das áreas específicas, são bastante escassas, além de as ferramentas de apoio tais como alojamentos, refeitório não serem disponibilizados em ambos os polos aos educandos. A escola é parte da luta de melhorias da comunidade, pois o mesmo depende de uma educação que possibilite aos educandos do campo não ser o diferente, mas cidadãos que possuem condições e necessidades específicas, por possuir diferentes culturas, saberes, condições socioeconômicas. Porém, esta escola não pode andar em mãos contrárias das necessidades do povo, caso seja, não alcançará seus objetivos primordiais ou grandes resultados. Desafio este que vem dificultando à permanência e o acesso à iniciação ao curso de licenciatura em educação do campo.

Diante desses fatos (LIBANIO, 1994) afirma que o campo específico de atuação do professor é a escola. Cabe à tarefa de assegurar aos alunos um sólido domínio de conhecimento e habilidades, desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, de pensamento independente, crítica e ser criativo. Pois é preciso compreender que as relações sociais existentes na sociedade não são estáticas, imutáveis estabelecidas para sempre. São dinâmicas, uma vez que se constituem pela ação humana na vida social. Significa dizer que não é apenas a minoria dominante que põem em prática os seus reinteresses, mas também a classe trabalhadora pode elaborar e organizar os seus interesses e formular seus objetivos e meios dos processos educativos alinhados das lutas pela transformação do sistema de relações sociais vigente. Para mudar tal realidade, os movimentos sociais do campo, a nível nacional, universidades e o governo brasileiro em uma luta conjunta de aproximadamente quinze anos, buscam desenvolver um sistema de educação e ensino para os camponeses, titulado como educação do campo, com especificidades no processo seletivo, modalidades diferenciadas de ensino, através da pedagogia da alternância.

Assim, criou-se 42 cursos de licenciatura em educação do campo destinados à formação de professores do campo, com habilidades específicas por região do Brasil, estando estes divididos em todos os estados brasileiros. A licenciatura em educação do campo, no Tocantins, em Estado ainda de experiência, dentro do campo acadêmico, vivencia momentos de avanço e aprendizados, porém o mesmo se efetiva por meio de políticas afirmativas. No entanto, bastantes são os desafios em sentido ampliado, pois os alunos, para participarem das aulas, ainda dependem de auxílio da bolsa permanência, e a distância em que se efetivaram os polos universitários e a residência dos alunos estão em espaços opostos, em que precisa ser analisados, a partir do foco de acesso e permanência no ensino superior. Diante este desafio, cabe ressaltar que o índice de desistência é muito alto e as vagas disponíveis não tem sido



ocupados por seus sujeitos de direitos.

Com a situação existente, os movimentos sociais do campo se consolidam no âmbito educacional com o movimento “Por uma Educação do Campo”, que objetiva tornar os camponeses professores de suas escolas em todos os níveis de ensino. Diante disso, ressaltamos as demandas sociais que denunciam e reivindicam melhorias às graves carências da realidade do Campo: a taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais, que apresenta um patamar de 23,3% na área rural, três vezes superior àquele da zona urbana, que se encontra em 7,6%; a escolaridade média da população de 15 anos ou mais, que vive na zona rural, é de 4,5 anos, enquanto no meio urbano, na mesma faixa etária, encontra-se em 7,8 anos; as condições de funcionamento das escolas de ensino fundamental, extremamente precárias, pois 75% dos alunos são atendidos em escolas que não dispõem de biblioteca, 98% em escolas que não possuem laboratório de ciências, 92% em escolas que não têm acesso à internet (MOLINA, MONTENEGRO, OLIVEIRA, 2009, p. 4). Cabe ressaltar que, desde 2013, tais escolas, na sua maioria, estão abaixo do índice de aprendizagem esperado pelo governo brasileiro, inclusive nestas duas pesquisas, este modelo de educação tem contribuído pouquíssimo para o crescimento e melhoria da qualidade de vida, no âmbito dos resultados científicos de desenvolvimento.

Na real situação em que a educação vem sendo desenvolvida no campo da reforma agrária, não é uma projeção de educação para um grupo da sociedade, com particularidades, diferenças, saberes, culturas, mas um projeto que vive em constante adaptação. Não tem sido pensada a partir da realidade local de convivência dos educandos, mas por um projeto de educação urbano, com formas e modelos urbanocêntricos, desde o cardápio da merenda, sala de aula, professores e professoras, espaços físicos, planos de aulas entre outros. Ou seja, ela é apenas um ajuste do que é feito na cidade ou que pensaram para lá. Conforme a realidade enfrentada, a mesma unidade escolar tem recebido, como processo de incentivo e recompensa, do que não alcançou as metas de ensino do programa mais educação de acordo com o Decreto n. 7083/2010.

A educação deve ocorrer de forma a reorganizar os conteúdos, resultando em uma valorização dos conhecimentos adquiridos anteriormente, e garantindo um novo aprendizado de forma crítica de vários âmbitos de interesses individuais e coletivos nos mais diversos campos sociais e culturais com a possibilidade de aferição na evolução do conhecimento.

Este é um dos programas educacionais do governo, criados como política de ação contra a pobreza, a exclusão social e a marginalização cultural e prevê ações sócio-educativas. Com a defesa da ideia de que a ampliação do tempo e espaço educativos, por meio da gestão



intersetorial focada na realidade local, é solução para a problemática da qualidade e desenvolvimento do ensino no país. No que se refere às diferentes condições em que se encontram os educandos, presentes no sistema público de educação, fazendo um recorte especialmente aos alunos do campo, percebemos que é no campo que se encontra as piores condições de transporte, infraestruturas, falta de saneamento, falta de água, energia, pouco acesso a tecnologia, e aos recursos existentes como biblioteca e laboratório de computação entre outros. A falta da interface diante a interculturalidade na escola deixa uma lacuna gigantesca na formação científica e pessoal dos educandos, que gera um descaso com a vida dos camponeses como se nada valesse. Entre estes e tantos outros desafios que se colocam entre os camponeses e a educação do campo que ocorrem, vem dificultando a permanência e o acesso à iniciação ao curso de licenciatura em educação do campo.

No entanto, a educação do campo faz um contraponto à educação que hoje está posta e dada como pronta e acabada, pois prescreve que os camponeses tem capacidade, direitos, como forma de reconhecimento dos atores do campo, de forma diferenciada da que é oferecida aos urbanos, porém, com perspectivas de políticas públicas que contribuam no crescimento científico, cultural e de respeito às identidades existentes no campo. De acordo com referencial teórico de Paulo Freire, a construção do conhecimento construtivista crítico não é uma receita pronta e acabada. No entanto, é um processo de sugestões a serem consultadas pelos professores, focalizando em cada realidade, inclusive cultural, além de possui situações diferenciadas que devem ser levadas em consideração no processo de planejamento e ensino, para o desenvolvimento individual e coletivo dos futuros educadores do campo.

O educador do campo depende da construção e realização de uma escola capaz de se relacionar com a vida de sua comunidade, com um cunho político pedagógico, além de apenas ensinar o que está nos livros, de sua carga horária com o seu mundo particular da sala de aula. Porém, esta é uma construção para a efetiva melhoria da qualidade de vida e reconhecimento de que o campo não é melhor nem pior que a cidade.

As dificuldades em manusear as práticas pedagógicas, com base na interculturalidade, diferenças, nos remete a um caminho inverso do que foi percorrido com a maioria dos professores hoje em sala de aula. Está é uma situação que permanece ainda muito ligada na realidade da escola no projeto de assentamento.

Através desta reflexão, as práticas educativas voltadas para os povos do campo é uma indispensável ferramenta para a construção de um novo cenário no campo, com reais



possibilidades de crescimento e mudança na qualidade de vida dos camponeses, de acesso a políticas públicas, bens e direitos já garantidos.

Com base, entre outros autores, em Arroyo (2014), Caldart (2004) e Molina (2004), partimos do entendimento de que as práticas educativas nas escolas do campo necessitam compreender as relações de seus sujeitos com a terra, trabalho e a educação, a partir de uma categoria histórica, reconhecendo seus pertencimentos identitários, lutas e saberes como elementos fundamentais à consolidação de uma escola do campo democrática e intercultural (CANDAUI, 2014). São recorrentes as evidências empíricas da dificuldade em lidar nas práticas educativas com as diversas manifestações da diferença: de gênero, étnicas, geracional, sensório-motoras, cognitivas, cultural, entre outras.

É muito frequente os professores afirmarem quando se pergunta como lidam com as diferenças, para significar que os cognoscitivos pedagógicos mobilizados são padronizados e uniformes. Igualdade e diferença são vistas como contrapostas e não como dimensões que mutuamente se reclamam.

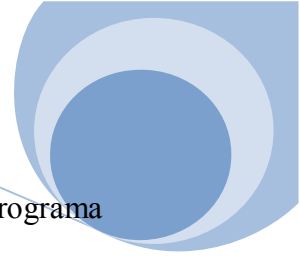
Através deste debate reflexivo, ainda em andamento, nos possibilitou a defender que a educação e a formação de professores do campo, em sintonia com a realidade e as demandas do Campo é uma ferramenta indispensável para a construção e a ressignificação de um novo cenário na educação para os camponeses. Nas muitas ações e tensões que circundam a educação do campo, a luta por uma formação superior que efetivamente forme educadores do Campo e para o Campo nos provoca a defender, ainda mais, uma universidade pública capaz de formar para a transformação da realidade social.

Referências

ARROYO, M. G. **Políticas de formação de educadores (as) do campo**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.plataformademocratica.org/Publicacoes/14876_Cached.pdf> Acesso em dezembro de 2015.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, 9 abr. 2002.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispões sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. Diário Oficial da União, Brasília, 5 nov. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>.



BRASIL. **DECRETO Nº 7.083, DE 27 DE JANEIRO DE 2010.** Dispõem sobre o programa MAIS EDUCAÇÃO. Para as escolas .
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>.

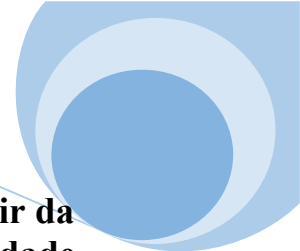
CALDART, R.; MOLINA, M. **Por uma educação do campo.** Petrópolis: Vozes, 2004.

CALDART, R. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R.; MOLINA, M. (Orgs.) **Por uma educação do campo.** Petrópolis: Vozes, 2004.

CANDAU, V. M. (Org.). **Educação intercultural e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 14. ed. 1985.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** Coleção magistério do segundo grau da serie formação de professor de 1994.



Intolerância religiosa no contexto universitário: uma análise a partir da perspectiva de alunos do curso de Educação do Campo da Universidade Federal do Tocantins, campus de Tocantinópolis

Religious intolerance in the university context: an analysis from the perspective of students of the Rural Education course of the Federal University of Tocantins, Campus of Tocantinópolis

Maycom Cleber Araújo Sousa
Universidade Federal do Tocantins
maycom.cleber@gmail.com

Kaé Stoll Colvero
Universidade Federal do Tocantins
colverokae@gmail.com

Resumo: O presente artigo é resultante de uma pesquisa em andamento, que busca problematizar a presença de discursos carregados de intolerância religiosa. Buscamos beber na fonte da interculturalidade crítica, por acreditar que esta é ferramenta indispensável no combate a tais discursos.

Palavras-chave: Educação do campo. presença religiosa. Intolerância. Laicidade. Interculturalidade crítica.

Abstract: This article is the result of an on going research, it aims to question the presence of a discourse filled with religion intolerance. Based on intercultural criticism, we believe that this tool is key to avoid and fight them.

Keywords: Rural education. Presence of religion. Intolerance. Secularism. Intercultural criticism.

Introdução

Este artigo objetiva problematizar a existência da presença religiosa, como também da intolerância religiosa, no curso de formação de professores de educação do campo, do campus universitário de Tocantinópolis, que integra a Universidade Federal do Tocantins.

É válido ressaltar que assim como o Estado, a universidade pública brasileira está regida pelos ideais da laicidade, ou seja, não possui ou não professa religião oficial.

Este artigo é resultante de uma pesquisa ainda em andamento, que em sua primeira fase, constatou a presença de discursos religiosos, como também de intolerância religiosa no espaço acadêmico do curso supracitado.

O fato de o curso de licenciatura em Educação do Campo, do campus de Tocantinópolis, da UFT, ser o objeto desta pesquisa, deu-se devido ao público alvo ao qual este mesmo está direcionado, a saber: indígenas, quilombolas, assentados da reforma agrária,



ou seja, a todo o público camponês. Além de ser pensado para este público, tal curso é uma política governamental, que pretende garantir o direito à educação superior a uma população que tem este direito historicamente negado.

Por tratarmos de um curso voltado a formação de professores que atuarão em um contexto mergulhado em diferenças, sejam elas sociais, culturais e religiosas, fica evidenciada a importância deste artigo. Pretendemos aqui problematizar à luz da interculturalidade crítica Candau (2010, 2011) a existência de discursos intolerantes, principalmente no tocante à religião, no curso anteriormente mencionado.

Visão geral sobre a UFT campus de Tocantinópolis

O campus da UFT de Tocantinópolis está imerso em um contexto de diferenças sociais, estas são perceptíveis desde a cultura aos credos religiosos. Está situado em uma região histórica, conhecida como bico do papagaio, região onde ocorreu, durante a ditadura militar no Brasil, a guerrilha do Araguaia, que foi uma espécie de luta contra o sistema ditatorial imposto ao Brasil. Por ser uma região de terras férteis e banhada por inúmeros rios, sendo os de maior a bacia hidrográfica do rio Tocantins e do Araguaia, é propícia as práticas agrícolas, principalmente a agricultura familiar.

O território supracitado é formado por uma gama variada de classes sociais, entre estas estão os povos indígenas, os quilombolas, comunidades de pescadores, assentamentos da reforma agrária e do Movimento Sem Terra (MST).

A demanda existente de povos do campo na região do bico do papagaio, provocou a criação do curso de Educação do Campo, na UFT. Isto deu-se principalmente devido as lutas dos movimentos do campo, que defendem uma educação que seja pensada a partir e para o homem e a mulher do campo.

O curso citado anteriormente é pensado com a intenção de atender as demandas do público camponês, e baseia-se no decreto n. 7.352, de 04 de novembro de 2010, que oferece algumas diretrizes sobre as políticas da educação do campo. O artigo primeiro do referido decreto, afirma que a política da educação do campo destina-se a ampliação e qualificação da educação em todos os níveis de ensino, ou seja, esta oferta deve ocorrer desde a educação básica à superior. O mesmo decreto ainda determina que o homem e a mulher do campo são os indígenas, pescadores, remanescentes de quilombolas, assentados da reforma agrária, dentre outros. É válido ressaltar que através desta política de educação, o referido



curso conta com a presença de alguns indígenas, assentados, quilombolas e outros povos do campo.

A UFT de Tocantinópolis possui 04 cursos de licenciatura, sendo eles: Ciências Sociais, Pedagogia, Educação do Campo e Educação Física. Por ser o único campus universitário da UFT, situado na região do bico do papagaio, este campus recebe acadêmicos de diversos municípios desta região, e por assim ser, caracteriza-se por uma variada gama de culturas e religiões. Apesar do forte domínio do cristianismo, tanto em sua vertente evangélica, quanto católica, outras religiões estão presentes no campus, como o politeísmo dos indígenas e as religiões de matriz africana, das comunidades remanescentes de quilombolas.

No decorrer da pesquisa, tornou-se possível perceber que a universidade, apesar de ser pública, e por assim ser, estar debaixo dos ideais da laicidade, não está preparada para aceitar as diferentes culturas, nem tão pouco para promover o diálogo entre estas. Partindo então para a tentativa de enquadrar todos dentro de uma cultura única, que normalmente é a cultura da maioria presente.

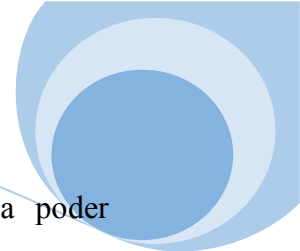
1 A laicidade do Estado e a presença religiosa na educação

No estado brasileiro, logo após sua independência de Portugal, a educação, inclusive a oferecida pelo Estado, estava fortemente ligada a igreja católica, que era a religião oficial do Brasil e estava presente na administração do país. Este vínculo era tão forte que as eleições eram realizadas dentro de templos do catolicismo, e somente católicos tinham direito a voto.

As pessoas de outras religiões, se desejassem professar sua fé, deveriam o fazer em locais fechados, de uma forma clandestina, já que outras religiões não poderiam ter templos e/ou fazer nenhuma espécie de declaração pública de fé.

A supremacia do catolicismo ocorria também na educação. Para comprovar tal afirmação, tomemos por base a Lei de 15 de outubro de 1827 que atribuía as escolas de primeiras letras, o papel de ensinar os costumes moral cristãos, e deveriam reproduzir os ensinamentos da doutrina católica apostólica romana.

O domínio da igreja católica dentro da educação perdurou até o ano de 1891, com o surgimento da primeira constituição. Esta atribuía à educação um caráter laico, ou seja, a partir do ano supracitado o Brasil tornava-se um país laico (1891), e deu-se com esta constituição, o primeiro passo para o fim do domínio católico na educação pública da nação.



Foi também nesta constituição que as demais religiões passaram a poder manifestar-se publicamente, deste que esta não provocasse a desordem pública (CUNHA, 2006) e Brasil (1988). Neste novo momento da educação no Brasil, tinha-se a impressão de que o país entraria em um seletivo grupo de países onde o Estado não interfere nem positivamente, nem negativamente, ao menos no tocante a religião, em seu sistema educacional.

Com o enfraquecimento do poder da igreja católica na educação brasileira, outras escolas começaram a ganhar forças, estas pertencentes a outros segmentos religiosos. Assim, fortaleceu-se a competição entre estas no mercado educacional.

No ano de 1931, o ensino religioso é inserido na educação brasileira por um decreto do então primeiro ministro da educação do governo de Getúlio Vargas, Francisco Campos, e permanece no currículo até os dias atuais.

A partir do ano de 1988, o ensino religioso passa a ser disciplina obrigatória para as escolas de nível fundamental, porém aos alunos, é facultativo participar ou não desta (BRASIL, 1988). Em um sentido mais amplo, tanto na UFT de Tocantinópolis como em todas as universidades brasileiras, o proselitismo religioso e a falta de problematização deste são recorrentes.

Quando nos detemos sobre estas situações, podemos perceber que pouco e porque não dizer, quase nada, tem sido feito para a emancipação do campo educacional neste país.

2 A pesquisa empírica

Esta pesquisa, que encontra-se em sua segunda fase, deu-se através de entrevistas com discentes do curso de Educação do Campo, da UFT de Tocantinópolis, que consideram-se vítimas de intolerância religiosa. Foram entrevistados 02 acadêmicos, que serão representados aqui pelos nomes de entrevistado 01 e entrevistada 01. É pertinente ressaltar que foram escolhidos uma pessoa de sexo masculino e uma de sexo feminino, a fim de respeitar-se as questões de gênero.

O entrevistado 01 é um acadêmico pertencente a segunda turma do curso de Educação do Campo da UFT de Tocantinópolis, tendo seu ingresso na universidade no semestre 2015. Ao ser perguntado se foi “vítima” de intolerância religiosa, o entrevistado 01 afirmou o que consta a baixo:



"No primeiro dia de aula, na minha primeira fala, eu acabei sofrendo a maior intolerância da minha vida. Nunca havia passado por isto, e não esperava que na universidade eu fosse passar por um constrangimento como aquele" (Entrevistado 01).

No decorrer da entrevista, o mesmo passou a relatar a situação de intolerância religiosa de que foi vítima. O mesmo relata que no primeiro dia de aula, todos os novos alunos do curso de Educação do Campo reuniram-se para que todos se apresentassem. Cada discente tinha direito a fala: dizia de onde era, o seu nome e o que esperavam do curso. Na fala do entrevistado 01, ele relata que apresentou-se, disse de que cidade vinha e começou a agradecer a Deus pela oportunidade de ingressar em uma universidade federal. O entrevistado afirma que imediatamente foi retrucado por determinado professor, que levantou-se, pediu para que ele se calasse, afirmando que JC, referindo-se a Jesus Cristo, não havia descido do céu e feito o exame do vestibular por ele, então, ele deveria deixar de menosprezar-se, até porque, este tal Cristo não existe.

É possível observarmos um dado curioso no caso supracitado, porém, antes de apresentarmos tal fato, é válido analisar o que denunciam os dados da Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação, da Plataforma Brasileira de Direitos Humanos Econômicos, Sociais, Culturais e Ambientais (DHESCA/BRASIL), que demonstram que são os adeptos de religiões afrodescendentes que mais sofrem alguma forma de preconceito e/ou intolerância nos espaços educativos no Brasil,

Os dados deste levantamento apontam que entre os anos de 2010 e 2011 em escolas e creches no Brasil, crianças, além de serem aterrorizadas através de palavras, chegaram a sofrer agressões físicas. Este mesmo levantamento demonstra ainda que professores foram demitidos por serem praticantes destas religiões, ou por lecionarem algo em suas disciplinas a respeito da história de religiões de matriz africana.

No caso do entrevistado anteriormente mencionado, a intolerância ocorreu contra alguém que é praticante da religião cristã em sua vertente evangélica. Este fato torna-se curioso devido ao fato de que é recorrente no campus universitário de Tocantinópolis acontecimentos como este. De acordo com os dados levantados nesta pesquisa, é comum que cristãos, sejam católicos ou evangélicos, ouçam discursos discriminatórios e/ou sejam diretamente atingidos por algum destes discursos.

Na primeira fase da pesquisa, onde foram ouvidos vinte estudantes, entre eles indígenas, quilombolas e assentados da reforma agrária, todos os discentes que responderam ao questionário afirmaram já haver presenciado ou serem vítimas de intolerância religiosa



dentro do espaço acadêmico. Estes discursos intolerantes ocorrem desde a sala de aula à eventos científicos que acontecem no campus.

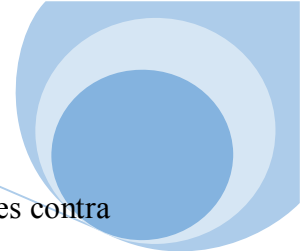
No caso da entrevistada 01, que reside em uma comunidade remanescente de quilombolas, e por sinal é descendente de quilombola, a mesma afirmou na entrevista para a segunda fase desta pesquisa, que foi vítima de intolerância religiosa em um seminário, onde o auditório do campus estava lotado de alunos.

A mesma afirma que um professor que estava mediando a mesa redonda do referido seminário, dizia estar feliz pela chegada da primeira quilombola ao campus, e pediu pra que esta se colocasse de pé. O professor começou a falar das comunidades quilombolas, que tradicionalmente praticam religiões de matriz africana. O fato curioso ocorre justamente neste momento. Após falar sobre a religiosidade tradicional das comunidades quilombolas, o professor pergunta a entrevistada 01 qual era a religião da comunidade dela. Após a resposta da aluna, o professor desferiu o que denomino aqui de artilharia de guerra, porém, apenas com palavras. A acadêmica disse que sua comunidade é totalmente evangélica. Em um resumo bem grotesco, tentarei descrever, segundo as palavras da entrevistada, a reação do professor:

"Quando eu disse que minha comunidade é evangélica, ele disse que nós cristãos deveríamos ser exterminados da face da terra" (Entrevistada 01). O ocorrido com a entrevistada 01 foi aqui exposto, apenas com a finalidade de demonstrar que na UFT de Tocantinópolis o grau de intolerância e desrespeito às diferenças, principalmente no tocante a religião, é algo que necessita urgentemente de problematização, o que demonstra novamente a importância desta pesquisa. Segundo Fleuri (2013, p. 77), "a presença religiosa na educação é um tema complexo de ser discutido, isto porque os elementos pertencentes às religiões variam de sociedade para sociedade, e de cultura para cultura, e por assim ser, a religião, mesmo que seja de um mesmo segmento, não é homogênea".

A afirmativa anterior torna-se facilmente comprovável quando levamos em consideração a infinidade de denominações evangélicas existentes no Brasil. Em outras palavras, todas as denominações evangélicas seguem a Cristo, porém, devido a diferenças culturais, filosóficas ou outras quaisquer, acabam por não praticarem a religião da mesma forma.

No tocante a esta problemática na educação, a diversidade de formas de praticar-se a mesma religião, torna ainda mais árduo e doloroso o caminho pela busca ao respeito e a aceitação das culturas diferentes, principalmente as religiosas. Fleuri (2013, p. 55) afirma que



“pela existência das diferenças, pode-se abrir um caminho para sentimentos e/ou ações contra grupos sociais que sejam de uma cultura diferente”.

A linha tênue, que separa os dois aspectos supracitados, favorece o surgimento de duas possibilidades. A primeira conduz ao sonho da tolerância e da aceitação dos considerados diferentes; a segunda, por sua vez, pode partir em um trem que vai a sentido contrário, ou seja, corre-se o risco de que caiamos no caminho da intolerância e do desrespeito as diferenças, inclusive religiosas.

Este risco torna-se ainda maior e mais recorrente na educação. Isto provavelmente ocorre pela falta de problematização desta e pela falta de diálogos entre as diferentes culturas existentes e coexistentes dentro dos espaços educacionais. Muitos teóricos acreditam que isto ainda ocorra, devido a tentativa de enquadrar todos os sujeitos do espaço educativo, dentro de uma cultura considerada universal (CUNHA, 2013).

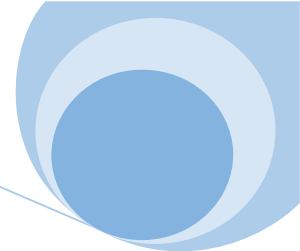
Com base nas entrevistas anteriormente mencionadas, acreditamos que devido a falta de problematização da intolerância religiosa na UFT, ou seja, devido à falta de indagação crítica, que esteja acompanhada com a finalidade de proporcionar uma ressignificação a esta situação (SAVIANI, 1991), seja o maior dos problemas que tornam possíveis a existência de discursos como os supracitados. Defendemos a problematização, à luz da reflexão crítica para ressignificação (SAVIANI, 1991), como ferramenta indispensável para o combate a estas práticas intolerantes.

3 A interculturalidade crítica como ferramenta de combate a intolerância religiosa

A universidade, como informado anteriormente, está mergulhada em um contexto de diferenças. Estas, por sua vez, partem desde diferenças raciais à religiosas. Este fato torna a universidade a grande responsável por promover o diálogo e a interação entre tais diferenças.

A interculturalidade crítica concebe a universidade como um espaço de promoção de conhecimentos e de culturas. Defendendo que a partir das diferenças presentes no espaço acadêmico, possa ser possível a construção do respeito mútuo entre as diversas identidades que coexistem e ocupam simultaneamente o mesmo espaço.

Nesta linha de pensamento, as diferenças não devem ser tidas como um desafio a ser superado, e sim como uma ferramenta que possibilite a interação entre tais culturas, e através do respeito a estas diferenças, promova, dentro do multiculturalismo, um espaço propício para a coexistência respeitosa entre estas (CANDAUI, 2010, 2011).



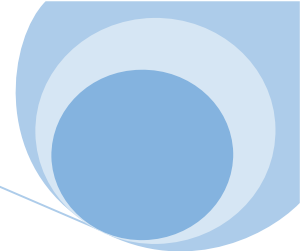
4 Considerações finais

A inquietação para a realização desta pesquisa deu-se devido aos recorrentes casos de intolerância religiosa. Com esta recorrência, despertou-se em nós um sentimento de luta contra qualquer forma de discriminação e/ou preconceito, e no nosso caso, no que tange principalmente às discriminações por credos religiosos.

Para defendermos uma universidade laica, onde as mais variadas correntes religiosas possam circular e ocuparem o mesmo espaço, sem que uma ou outra coloque-se como superior às demais, escolhemos o aporte teórico anteriormente relacionado, por entender a escola como um local de produção de conhecimentos, e por acreditar que esta produção ocorre também pelo respeito e diálogo entre as culturas e identidades presentes no espaço educacional.

Referências

- BAUBÉROT, J. A favor de uma sociologia intercultural e histórica da laicidade. **Civitas**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, maio-ago. 2011.
- CANDAU, V. M. **Didática: questões contemporâneas**. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009.
- _____. **As diferenças fazem diferença?** Cotidiano escolar, interculturalidade e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro, Puc-Rio, 2010 (mimeo).
- _____. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>
- CAVALIERE, A. M. Quando o Estado pede socorro à religião. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, nº 02, 2006. Disponível em: <http://www.fe.ufrj.br/artigos/n2/numero2-amcavaliere.pdf>
- _____. O mal-estar do ensino religioso nas escolas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 131, mai/ago de 2007.
- COLVERO, K. S. **A normatização da Educação Moral e Cívica (1961-1993)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.
- CUNHA, L. A. Autonomização no campo educacional: efeitos do e no ensino religioso. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, nº 01, 2006.
- _____. A educação na concordata Brasil-Vaticano. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 106, jan./abril, 2009.



_____. A luta pela ética no ensino fundamental: religiosa ou laica? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 137, mai./ago., 2009.

_____. A educação carente de autonomia. Regime federativo a serviço da religião. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 6, n. 10, p. 95-104, jan./jun., 2012.

_____. O Sistema Nacional de Educação e o ensino religioso nas escolas públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 124, vol. 34, jul/set., 2013.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado dos Negócios, 1827.

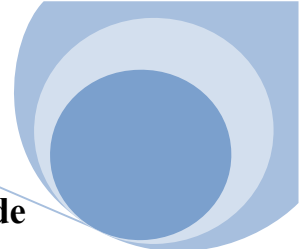
_____. **Constituição (1891)**. Constituição da República dos estados unidos do Brasil. Rio de Janeiro: Congresso Nacional, 1891.

_____. **Constituição (1988b)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

FISCHMANN, R. **Estado Laico**. São Paulo: Memorial da América Latina, 2008.

FLEURI, R. M. Relações interculturais, diversidade religiosa e educação: desafios e possibilidades. In: FLEURI, R. M. et. al. (Orgs.). **Diversidade Religiosa e direitos humanos: conhecer, respeitar e conviver**. Blumenau: Edifurb, 2013. p. 57-80.

VIOMUNDO. Disponível em <<http://www.viomundo.com.br/denuncias/menina-iniciada-no-candoble-e-apedrejada-nao-saio-mais-de-branco-tenho-medo-de-morrer.html>> Acesso em: 07 de fev. de 2016.



Práticas culturais na Escola Municipal Emanuel, na Comunidade Quilombola de Cocalinho – TO

Cultural practices at the Emanuel Municipal School, in the Quilombola Community of Cocalinho – TO

Rosana Souza Pereira¹
Universidade Federal do Tocantins
rosanasousa@uft.edu.com

Kaé Stoll Colvero²
Universidade Federal do Tocantins
colverokae@gmail.com

Resumo: Esta pesquisa, ainda em andamento, analisa as políticas nacionais em educação voltadas para os povos quilombolas, a partir das práticas culturais quilombolas realizadas no ensino fundamental, da Escola Municipal Emanuel, que está localizada no quilombo de Cocalinho (TO-Brasil). Esta análise considera os meios normativos próprios da educação relacionados aos povos quilombolas no Brasil e busca, no referencial teórico da interculturalidade crítica de Candau (2011), identificar as práticas culturais promovidas na escola da comunidade, étnicas, de gênero, religiosas, entre outras, problematizando como se manifestam no espaço escolar. A escola municipal Emanuel, que foi transformada em escola do campo em 2015, necessita de formação continuada específica na área, pois a equipe técnica escolar é composta por quatorze profissionais, organizada nas seguintes modalidades: matutino e vespertino, do pré-escolar ao 7º ano do ensino fundamental, com o total de 78 alunos. Têm duas extensões: a creche Tia Suely, que atende 13 crianças e a Escola Estadual Castro Alves, localizada na área urbana, com turmas de 8º e 9º ano. A escola Emanuel hoje desenvolve o projeto Consciência Negra, resgate das culturas africanas, história da comunidade, questões religiosas, festa do padroeiro no mês de agosto, semana santa, os quais os professores, juntamente com os alunos, trabalham em equipe para fazerem os pratos típicos da comunidade, como o bolo de puba assado na pedra, no fogão a lenha, entre outros, e o FEMEC (Festival da Escola Municipal Emanuel Cocalinho), onde são desenvolvidas diversas ações culturais. O festival FEMEC é realizado no mês de novembro, o qual mostra o conhecimento já adquirido pelos alunos no decorrer do ano, a realidade da comunidade quilombola, dentro e fora do âmbito escolar, trabalhando o que é concreto e utilizando somente mecanismos que estão ao seu alcance para conseguirem desenvolver um trabalho na sala de aula, de forma a garantir um ensino de qualidade aos alunos. Ao longo das entrevistas e observações realizadas, constatamos que a escola busca promover atividades que envolvam a comunidade com a sua cultura quilombola, aproximando, assim, professores/alunos/família e comunidade. Nesse contexto, se desenvolvem os métodos voltados para realidade dos alunos e uma didática problematizadora, sempre buscando o resgate da cultura através da realidade de hoje, trabalhando a história de vida dos antepassados e abordando questões sobre os meios de sobrevivência da comunidade, para não deixar a história vivida pelas famílias quilombolas ser esquecida.

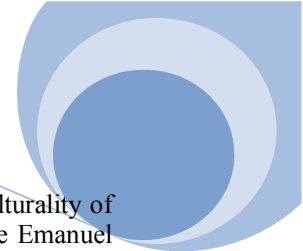
Palavras-chave: Práticas culturais. Escola quilombola. Interculturalidade crítica.

Abstract:

This research, which is still underway, analyzes the national policies on education for the quilombola people, based on the Quilombola cultural practices carried out in elementary education, from the Emanuel Municipal School, located in the quilombo of Cocalinho (TO-Brazil). This analysis considers the normative means proper to education related to the quilombola people in Brazil and seeks to identify the cultural practices promoted in the community school,

¹ Acadêmica do 6º semestre do curso de Licenciatura em Educação do Campo, Habilitação em Artes Visuais e Música, da Universidade Federal do Tocantins – UFT (Brasil). Integrante do Grupo de Estudos sobre Interculturalidade e Educação do Campo – GEIEC, coordenado pela professora Dra. Kaé Stoll Colvero.

² Professora do curso de Educação do Campo com habilitação em Artes e Música da UFT/Tocantinópolis.



ethnic, gender, religious, among others, in the theoretical framework of critical interculturality of Candau (2011) Problematizing how they manifest themselves in the school space. The Emanuel municipal school, which was transformed into a rural school in 2015, requires specific training in the area, since the technical school staff is composed of fourteen professionals, organized in the following modalities: morning and evening, from the preschool to the 7th Year of elementary school, with a total of 78 students. They have two extensions: the Tia Suely day care center, which serves 13 children and the Castro Alves State School, located in the urban area, with classes of 8th and 9th grade. The Emanuel school today develops the Black Consciousness project, rescue of African cultures, community history, religious issues, the patron saint's feast in August, Holy Week, which the teachers, together with the students, work as a team to make the dishes Types of the community, such as the baked puba cake, the wood stove, among others, and FEMEC (Festival of the Municipal School Emanuel Cocalinho), where several cultural actions are developed. The FEMEC festival is held in November, which shows the knowledge already acquired by the students during the course of the year, the reality of the quilombola community, inside and outside the school environment, working what is concrete and using only mechanisms that are at their disposal. Reach to develop work in the classroom, in order to guarantee a quality teaching to the students. Throughout the interviews and observations made, we find that the school seeks to promote activities that involve the community with its quilombola culture, thus bringing together teachers / students / family and community. In this context, methods are developed for the students' reality and a didactic didactics, always seeking the rescue of the culture through the reality of today, working the history of the ancestors life and addressing questions about the means of survival of the community, not to let The history lived by quilombola families is forgotten.

Keywords: Cultural practices. Quilombola school. Interculturality.

Introdução

O presente trabalho tem por finalidade apresentar aspectos visualizados durante uma pesquisa de campo realizada na Escola Municipal Emanuel - Quilombo de Cocalinho, município de Santa Fé do Araguaia, Tocantins, por meio de um breve olhar acerca do desenvolvimento das formas educacionais dentro do âmbito escolar quilombola e as práticas culturais adotadas pelos educandos do campo e dos povos quilombola.

Por meio de uma reflexão buscaremos problematizar a importância da cultura quilombola dentro e fora da escola, referente ao contexto cultural, escola/comunidade e professores. É de grande valia ressaltar o que defende Candau (2011) sobre a necessidade de se trabalhar as diferenças culturais na escola. Ela situa a perspectiva intercultural no âmbito das posições multiculturais que classifica em três grandes abordagens: o multiculturalismo assimilacionista diferencialista ou monoculturalismo plural e o multiculturalismo interativo, também denominado interculturalidade.

Em relação aos conhecimentos da realidade vivenciada no cotidiano, a proposta intercultural de educação visa o diálogo e a aproximação ao espaço de conhecimentos do outro, a partir de uma concepção pedagógica e didática, para assim conseguir problematizar o que já existe na escola e no seu entorno, quando se refere aos conteúdos inseridos pelos educandos.



Nesse sentido, a parceria entre a prática pedagógica e a cultura na escola e na associação da comunidade quilombola já rendeu à comunidade prêmios nacionais com a dança do lindô, que é símbolo do quilombo de Cocalinho e, inserida nas práticas culturais da escola, a dança, junto ao projeto consciência negra, vem resgatar as culturas africanas, histórias de vida e luta dos antepassados pela terra. Dentro destas perspectivas de costumes e saberes encontram-se também questões religiosas, como a festa do padroeiro no mês de agosto, a semana santa, entre outras ações voltadas à realidade e educação quilombola da comunidade de Cocalinho.

Contexto histórico

A Escola Municipal Emanuel, situada na comunidade quilombola de Cocalinho, Município de Santa Fé do Araguaia, iniciou no ano de 1974 com turmas improvisadas, na casa de moradores da própria comunidade. Com o passar dos anos, por volta de 1976, o ex-vereador João Francisco de Sousa, conhecido como João Paulino, já falecido, faz um projeto de criação de uma nova estrutura escolar para a comunidade. Entretanto, até essa ser construída, os alunos acabam estudando em casas dos próprios moradores da comunidade e na igreja católica, feita de pau de pique que existia na época, tendo apenas até a 2º série, funcionando de forma multisseriada.

Na época a comunidade sofria com a falta de professores para atender as demandas educacionais. Com essa falta de docentes, a escola passa a funcionar em uma nova estrutura: um galpão feito de tábua e telhas de cimento. No ano de 1986, constrói-se uma sala de aula e, com o passar do tempo, a comunidade recebe uma construção de mais duas salas, cozinha e banheiros que, em 1997, foi transformada no Conselho Escolar Emanuel. A partir de então, a escola passa a receber alguns repasses que beneficiaram a unidade escolar com reformas, ampliação e adequação da mesma com alguns equipamentos doados por voluntários.

Nos anos 2005 e 2007 foram contratados novos educadores da própria comunidade, que foram em busca de conhecimentos e de uma formação para suprir as necessidades de ensino que a comunidade necessitava, como uma escola e um ensino voltado à realidade quilombola. Nesse sentido, foram criados novos meios de ensino no objetivo de integrar a comunidade e a escola, com projetos voltados para realidade vivida e vivenciada. Depois de muitas lutas, no ano de 2012 a comunidade foi contemplada com uma nova estrutura escolar, que começou a funcionar somente em 2015.

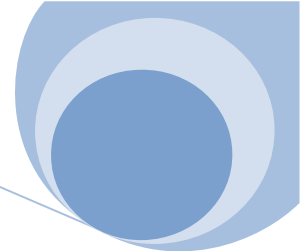
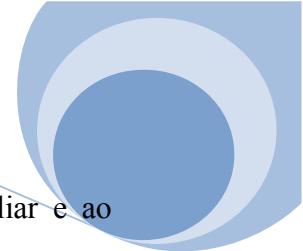


Imagem 1: nova estrutura da Escola Municipal Emanuel.

A escola é ampla e arejada, com quatro salas de aula, quatro banheiros, uma cozinha, uma sala dos professores, uma sala de vídeo, essa cedida para o funcionamento da creche. A comunidade foi contemplada com uma estrutura escolar nova, mas apesar de tudo, segundo os profissionais da equipe técnica escolar, entrevistados para a realização desta pesquisa, as dificuldades encontradas durante o desenvolver dos seus trabalhos são constantes, principalmente referentes às práticas pedagógicas e culturais direcionadas às crianças e adolescentes do quilombo, pois para desenvolver seus trabalhos, os professores e alunos ainda passam por algumas necessidades, como, por exemplo, a falta de equipamentos e materiais pedagógicos, tecnológico e administrativo. Apesar de todos os benefícios e projetos já citados, a escola ainda necessita de programas voltados para o ensino nas escolas do campo e comunidades de remanescentes quilombolas, benefícios esses que muitas vezes não chegam até essas instituições de ensino, como acontece na Emanuel, situada no quilombo de Cocalinho.

A escola Emanuel também passa por um problema que é constante: a questão da falta de merenda escolar. No Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), as comunidades tradicionais indígenas e comunidades quilombolas, com base na Resolução CD/FNDE nº 5, 24 de março de 2006¹, devem receber o valor per capita de R\$ 0,42 para alunos matrículas em escolas localizadas nas áreas remanescente de quilombos. A Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009 e Resolução CD/FNDE nº 26, de 17 de junho de 2013, estabelecem particularidades à alimentação de escolas localizadas em áreas remanescentes de



quilombos quanto ao valor *per capita*, à compra de gêneros da agricultura familiar e ao suprimento das necessidades nutricionais.

Conforme relatos de professores, tais questões legais não são muito conhecidas na comunidade. Além da falta de informação, os docentes e gestores afirmaram que tais verbas chegam ao município, mas não são repassados à escola. Quando vem a merenda, o que chega é apenas o básico, como arroz e feijão, carne de frango. As frutas utilizadas na merenda, entretanto, são oriundas da comunidade, como a manga, caju, goiaba, entre outras, disponíveis apenas no período de safra na comunidade, entre os meses de agosto a dezembro.

Extensão

A escola municipal Emanuel encontra-se hoje com duas extensões: a Creche tia Suely e a Escola Estadual Castro Alves. A creche tem 13 crianças matriculadas e funciona em uma sala que seria a sala de vídeo da escola, sendo que a mesma foi cedida devido a não haver um espaço adequado às crianças, que sofrem pela má estrutura, pois não se tem banheiros adaptados, a alimentação das crianças é a mesma dos adultos, não existe espaço de lazer e o único modo de distração é um DVD, já que não existem materiais didáticos específicos para se trabalhar com as mesmas. O local ainda é quente e sem ventilador.

A Escola Estadual Castro Alves, por sua vez, funciona com as turmas de 8º a 9º ano na ocupação de duas salas de aula, ambas com o total 10 e 13 alunos. Esses alunos são todos quilombolas residentes na comunidade, mas seus professores são oriundos da área urbana, fato este que gera um descompasso entre o ensino oferecido e a realidade da comunidade.

Ação escolar cultural

A equipe escolar, apesar das dificuldades, realiza com os alunos alguns momentos para levar à escola aspectos culturais da comunidade. Os pratos típicos do contexto dos alunos, por exemplo, são feitos dentro da própria escola, como o famoso bolo de puba, que é enrolado na folha da bananeira, assado na pedra, no fogão a lenha, a pisada do arroz, entre outros.



Imagem 2: professoras ensinam a cultura da pisada do arroz no pilão na Semana Santa, em 20 de março de 2016.

Autora: Rosâna Pereira de Souza

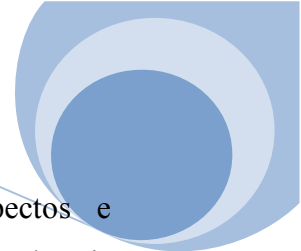
As práticas culturais trabalhadas na escola consistem em uma das formas de atender as demandas e necessidades na formação de um povo historicamente carente de políticas sociais, entre elas a educacional.

FEMEC e Consciência Negra

O Festival da Escola Municipal Emanuel Cocalinho (FEMEC), que surgiu em 2014, foi criado pela turma do 8º ano e por uma professora, que na época lecionava a disciplina de inglês. Com tal iniciativa, a escola Emanuel realiza tal festival anualmente, no mês de novembro, em conjunto com o evento Consciência Negra, sendo que tal Festival envolve a comunidade geral, escolas municipais e estaduais vizinhas.

São realizadas em tal evento apresentações culturais diversas, incluindo os talentos da comunidade, como danças culturais, música, dança do lindô, Capoeira, maculelê, teatros e manifestações religiosas, entre outras atrações, a critério de cada instituição de ensino, desde que estejam dentro das práticas educativas culturais, dentro das práticas pedagógicas voltadas para diversidade no espaço escolar e social,

Sobre isso, Candau (2011) defende sobre a necessidade de uma interculturalidade crítica e dialógica nos processos educativos, onde a cultura escolar figure como sendo uma



problemática a ser problematizada, que permita neste meio identificar aspectos e contribuições envolvendo o cotidiano escolar dos diferentes sujeitos e as diferenças culturais existentes.

Através do **FEMEC e CONCIÊNCIA NEGRA**, a escola visa trabalhar as culturas existentes na comunidade, fazendo com que não se percam suas essências culturais, a fim de que os alunos conheçam a realidade cultural como parte da sua vivência de lutas. A escola municipal Emanuel vem exercendo um papel muito importante, incluindo nas práticas educacionais aspectos de tal cultura de forma bem preservada no espaço educativo. Desta forma, através do trabalho dos educadores na escola, existe a conscientização de ampliar o entendimento dos alunos a entender a necessidade do conhecimento educacional cultural, buscando, com isso, melhorias.

Considerações parciais

As práticas culturais da Escola Emanuel – étnicas, de gênero, religiosas, das matrizes africanas, entre outras, se manifestam no cotidiano e se multiplicam. Os dois eventos realizados anualmente são organizados com objetivo de resgate aos costumes culturais referentes à história oral da vivência cotidiana do campo e na escola, em parceria no resgate da cultura de luta pelo reconhecimento territorial e seus direitos. O foco principal é buscar conhecer a realidade escolar e os meios de ensino referentes à cultura local, de um povo quilombola que encontra na dança a forma de expressar suas manifestações.

Esses educadores estão buscando o resgate da cultura através da realidade de hoje, trabalhando a história de vida dos seus antepassados, abordando a questão dos meios de sobrevivência da comunidade. Segundo um professor entrevistado,

a escola e a comunidade visam uma educação onde os alunos quilombolas não sejam obrigados a ir para cidade concluir o ensino fundamental e médio, pois eles não precisam de um melhor transporte, mas sim, que seja melhorado o seu ensino, com profissionais escolhidos pela comunidade, com formações continuadas diferenciadas que incluam no currículo escolar da comunidade e da cidade vizinha a disciplina de cultura afro-brasileira. É o que queremos e lutamos constantemente por esse objetivo. (Entrevistado 1).

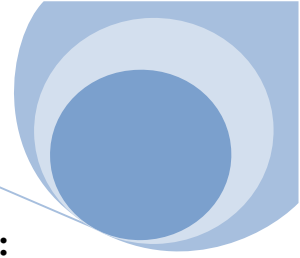
A escola Municipal Emanuel apresenta muitas contradições internas, como professores da zona urbana, sem vínculo com o campo, o que tem dificultado a implantação dos princípios educativos defendidos pelos professores da comunidade. Porém, mesmo com



as dificuldades, ela vem se destacando com as modalidades pedagógicas culturais, iniciativas do resgate à cultura dentro do meio escolar para não deixar a história vivida pelas famílias da comunidade como “página em branco” ao longo de suas experiências e lutas traçadas.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução/FNDE/CD/Nº 26, de 17 de junho de 2013**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. Brasília, DF: MEC, 2013.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nº 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2009.
- CANDAU, V. M. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógica**. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>. 2011.
- CANDAU, V. M. Educação Escolar e Cultura(s): multiculturalismo, universalismo e currículo; In: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática: questões contemporâneas**. Rio de Janeiro: Ed. Forma & Ação, 2009.
- MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Escola do Campo. In: CALDART, R. S. et al. (Org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: IESJV, Fiocruz, Expressão Popular, 2011.
- MOLINA, M. C. Legislação educacional do campo. In: CALDART, R. S. et al. (Org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: IESJV, Fiocruz, Expressão Popular, 2011.
- RESOLUÇÃO CNE/CEB 8/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de novembro de 2012, Seção 1, p. 26.
- SANTOS, C. A. (Org.). **Educação do Campo: campo-político pública-educação**. Brasília: INCRA, MDA, 2008.
- KERSTENETZKY, C. L. **Políticas sociais: focalização ou universalização**. Niterói: UFF, 2005.



Um cardume de conhecimentos nas práticas de pesca artesanal: Alguém vai pescar?

A school of knowledge in traditional fishing practices: Someone goes fishing?

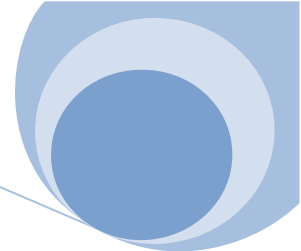
Cíntia Melo Silva
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
cinthiamelo@hotmail.com

Resumo: A importância do conhecimento empírico nas práticas dos pescadores artesanais para o manejo sustentável dos ambientes marinhos e lagunares tem sido objeto de muitos estudos por pesquisadores. Porém, estes conhecimentos, geralmente, não são valorizados pela comunidade e a transmissão destes conhecimentos tem sido cada vez menor, devido ao desinteresse dos mais jovens. Contudo, esse desinteresse tem sido justificado com base nas dificuldades que o pescador tem para se manter nesta cultura, também, à falta de políticas públicas voltadas aos sujeitos do campo. Portanto, durante a pesquisa buscou-se conhecer estes conhecimentos e entender de que forma os mesmos possam ser transmitidos para gerações futuras, de modo que não se perca esta cultura tão importante e que serve de manutenção de muitas famílias.

Palavras-chaves: Conhecimento Empírico. Pescadores Artesanais. Etnoecologia.

Abstract: The importance of empirical knowledge in the practices of artisanal fishers for sustainable management of marine and lagoon environments has been object of many studies by researchers. But this knowledge, generally, are not valued by the community and the transmission of knowledge has been dwindling due to lack of interest of young people, however this lack of interest has been justified by the difficulties that the fisherman has to keep this culture also, the lack of public policies for the subject field. Therefore, during the research sought to know this knowledge and understand how they can be transmitted to future generations so do not miss this important culture and serves the maintenance of many families.

Keywords: Empirical knowledge. Artisanal fishermen. Ethnoecology



1. INTRODUÇÃO

As comunidades de pescadores artesanais do litoral norte do Rio Grande do Sul possuem um corpo de conhecimentos ecológicos locais, acerca dos ambientes lagunares¹, estuarinos² e marítimos. “...Estes conhecimentos foram apre(e)ndidos e reinventados através do tempo e do convívio com tais sistemas ecológicos e são a base das práticas cotidianas de pesca...” (PERUCCHI, 2013, p. 132). Sendo assim, procura-se reconhecer os conhecimentos empíricos de uma equipe de pesca que tem sua atividade pesqueira marítima situada no município de Xangri-lá/RS.

A atividade da pesca no litoral norte do Rio Grande do Sul possui, em geral, características semelhantes em todo o litoral norte, como por exemplo, o pescador coloca à rede de pesca no fim da tarde e volta na madrugada para verificar e retirar o peixe. “Outra semelhança é a questão da organização social dos pescadores. O processo organizativo dos pescadores ocorre através de entidades como colônias, sindicatos principalmente por associações locais” (PERUCCHI, 2013).

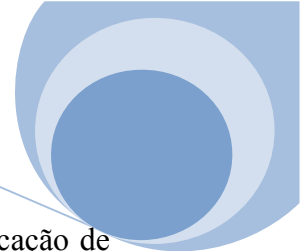
A importância do conhecimento empírico nas práticas dos pescadores para continuidade desta cultura tem sido objeto de estudo por muitos pesquisadores, pois, os mesmos são detentores de muitos conhecimentos, porém, estes conhecimentos, geralmente, não são valorizados pela comunidade. Mas em busca de tal valorização e entender de que forma estes conhecimentos possam ser transmitidos para gerações futuras precisamos, primeiramente, entender quais saberes estão envolvidos nas práticas de pescadores artesanais e como estes conhecimentos poderiam ser incorporados no ensino na educação básica.

2. JUSTIFICATIVA

Cada vez mais as discussões sobre o manejo sustentável do meio ambiente marinho e seus recursos nos remetem à importância de reconhecer os conhecimentos empíricos dos sujeitos envolvidos nas práticas da pesca artesanal e também se entende que estes conhecimentos podem ser transmitidos para futuras gerações, através da sucessão familiar e do ensino com alunos da educação básica.

¹ Lagunares: É uma cavidade formada por água salobra ou salgada encontrado na orla litorânea interligado ao mar em forma de canal.

² Estuarinos: Sistema que se localiza na área de interação entre o continente e o Oceano e apresenta alguma ligação com o mar aberto, sendo assim neste sistema ocorre a mistura do mar com a água doce oriunda das áreas terrestres.



Esse conhecimento e saberes englobam diversos campos como a classificação de espécies aquáticas, comportamento dos peixes, taxonomias³, padrões de reprodução e migração das espécies (DIEGUES, 2004, p. 02). A riqueza nestes conhecimentos influencia nas tomadas de decisões (entrada e saída do mar, manejo, definição da área de pesca, comercialização, beneficiamento dos pescados, etc.) que são baseadas nestes saberes e, por isso, é importante que seja dada a valorização cabível a esta cultura que pode estar ameaçada pela falta de sucessão deste conhecimento.

Entende-se que esta pesquisa possa ter continuidade no futuro, através de estudos antropológicos da pesca artesanal no litoral norte do Rio Grande do Sul. Também, compreender de que forma estes pescadores se organizam sociopoliticamente e sob quais influências esta cultura vem sendo conduzida.

A necessidade de valorização das práticas populares deve ser evidenciada na academia e a junção destas duas resulta em resignificação para estudos que possam proporcionar o entendimento da importância para sociedade do trabalho que estas comunidades exercem.

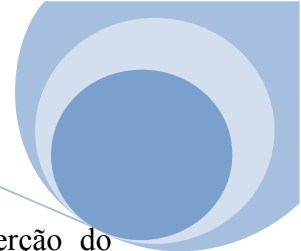
3. METODOLOGIA

A partir de uma primeira conversa com um dos pescadores da região, observou-se que o conhecimento destes é imenso, por isso intitulo o trabalho como “Cardume de Conhecimentos...”. A partir deste primeiro contato pude perceber que esta pesquisa se foi realizada por meio pesquisa científica de produção de dados de conhecimento antropológico, a partir de uma inter-relação entre o pesquisado e os sujeitos pesquisados que interagem no contexto recorrendo primordialmente às técnicas de pesquisa da observação direta, de conversas informais e formais, às entrevistas não-diretivas, etc.

Trata-se de uma pesquisa etnográfica que exige que o pesquisador analise a sua participação na cultura pesquisada, observe os pesquisados, investigue e reconheça os saberes e as práticas e vivencie as ações no universo pesquisado e que “... a pessoa que lê o estudo consegue interpretar aquilo que ocorre no grupo estudado tão apropriadamente como se fosse um membro desse grupo” (LÜDKE, 2013, p. 15).

A realização da pesquisa foi por meio de saídas de campo investigativas das atividades e do cotidiano de trabalho deste grupo, aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas aos pescadores artesanais e análise documental. Por outro lado, é proposta a

³ Na biologia a **Taxonomia** é a classificação e identificação dos seres vivos através de suas características físicas.



corelação do conhecimento tradicional com o conhecimento científico e da inserção do pesquisador nas suas rotinas, com intuito de entender e compreender seus valores éticos e morais, além de suas motivações e anseios.

4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Durante a busca pela literatura, é possível observar trabalhos que estudaram o tema escolhido. Existem pesquisas que estudam o conhecimento tradicional (empírico ou popular) dos pescadores artesanais, mas os focos dados aos trabalhos divergem. Encontramos um adensamento nas pesquisas referentes aos saberes tradicionais dos pescadores.

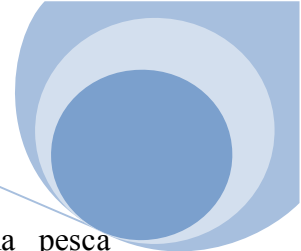
Ao observar o trabalho de Antonio C. Diegues (2004) é possível extrair do texto a proposição de falar sobre a importância dos conhecimentos tradicionais dos pescadores artesanais para o manejo dos recursos pesqueiros locais e a importância da transmissão destes conhecimentos para os mais jovens, pois, segundo o autor sem estes conhecimentos seria impossível a sobrevivência das comunidades e a reprodução deste modo de vida.

Sendo assim, é preciso entender que os pescadores artesanais apropriam-se de várias maneiras dos ambientes pesqueiros, existem várias técnicas e formas de manejo, cada comunidade tem seus meios e modos de pesca, mas em todos é possível observar à apropriação do conhecimento tradicional. Diante destes apontamentos também observa-se, segundo Diegues (2004), que estas populações tornaram-se socialmente visíveis e foi a partir das organizações (colônias e sindicatos) que se tornaram mais fortes diante das constantes “expulsões” de suas áreas costeiras pelo ramo imobiliário e turísticos.

É indispensável entender a importância dos processos interpessoais que ocorrem no mar e a interdependência do tempo (clima) que interfere diretamente na acessibilidade, principalmente na pesca marítima. Entender, principalmente que a delimitação do espaço é um fator importante para a divisão do ambiente e esta divisão é responsável por uma pesca de forma sustentável, ocorrendo por meio de demarcações com boias para colocação da rede em forma de rodízio. É um processo administrativo gerenciado pelos pescadores que, quando não observado, é um dos agravantes incluídos na crise da pesca na atualidade, ainda segundo o autor temos:

[...] o avanço da pesca industrial de larga escala, degradação dos ambientes pesqueiros com redução da biodiversidade e a expansão imobiliária, que afasta as comunidades pesqueiras de seus ambientes de pesca – são agravantes que ameaçam o acervo de conhecimentos ecológicos destas populações. (DIEGUES, 2004, apud PERUCCHI, 2013, p. 21).

O uso predatório do meio ambiente marinho é citado nos estudos como um dos fatores que vem acrescentando para a crise na pesca, o pescador artesanal tem que lidar com a



concorrente pesca industrial, que é uma pesca de arrastão, que consiste na pesca indiscriminada, faz uso de redes de malha muito pequena, que além de pescar os peixes maiores pesca também os filhotes e assim contribuindo na diminuição do pescado.

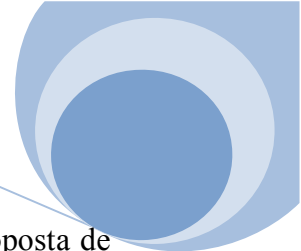
Contudo, Perucchi nos chama atenção para que os conhecimentos ecológicos locais que estão inseridos em diferentes escalas de gestão, seja estreito nas tomadas de decisões entre legislativo, executivo e os pescadores, pois estes conhecimentos devem ser levados em consideração. Mas é preciso ainda muitas discussões e cada vez mais avançar para a melhor gestão. Quanto a isso, o Fórum da Pesca tem sido um importante elo entre as escalas de gestão e os pescadores, segundo Perucchi,

[...] O fórum é a conexão das esferas local, regional estadual e nacional, propiciando que os conhecimentos ecológicos dialoguem com os conhecimentos técnicos e científicos e que sejam incorporados nos instrumentos de gestão, permitindo a implementação de uma gestão interescalar que vem a fortalecer a pesca artesanal e a sustentabilidade dos ambientes pesqueiros. (PERUCCHI, 2013, p. 10)

Além de todos estes problemas temos ainda um fator preocupante para a continuidade desta cultura que é o desinteresse dos mais jovens pela pesca artesanal, que segundo Perucchi (2013, p. 63) “[...] observa-se a descontinuidade da categoria, ou seja, a ausência de sucessão familiar na atividade [...]”. Esta descontinuidade é associada, na literatura, aos diversos problemas que o pescador sofre ao longo do trabalho, como já vimos. Assim, os mais jovens escolhem outras atividades econômicas para seu próprio sustento e o da família.

Já que estamos falando desse desinteresse dos mais jovens, é importante acrescentar que ao participar de uma reunião de pescadores artesanais em uma determinada colônia de pesca no Litoral Norte Gaúcho, foi inevitável a observação de que os presentes eram, na sua grande maioria, de gênero masculino e cerca de 10% jovens. Essa “masculinização” na pesca e de caráter envelhecido é uma preocupação entre os pescadores, pois, afinal a arte da pesca artesanal estaria chegando ao fim? Seriam os inúmeros problemas enfrentados e uma crise instaurada que estaria causando o desinteresse dos mais jovens?

Neste mesmo viés, estudos nos apontam um caminho que possa não resolver todos os problemas apontados, mas sim, auxiliar na busca por soluções viáveis e um tanto quanto convenientes, que é a de unir a educação básica aos conhecimentos empíricos dos pescadores artesanais, ou seja, fazer uma aproximação dos conhecimentos empíricos de pescadores com o currículo, proporcionando educação significativa, possibilitando a correlação do conhecimento tradicional com o conhecimento científico. Facilitar a



aplicabilidade de conceitos explicados a partir do olhar popular. Pensar em uma proposta de trabalho na educação básica, onde é possível aproximação do conhecimento científico com o conhecimento popular.

A união entre comunidade escolar e conhecimento popular pode trazer benefícios para ambas as partes, propiciando o resgate cultural da pesca e da arte do trabalho artesanal. Além disso, a valorização desta atividade na comunidade como um trabalho igual a outro qualquer e não apenas como um lazer. Em contrapartida, a escola pode ganhar em conhecimento e aprendizagem.

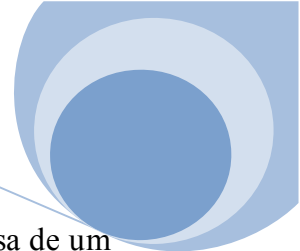
“(...) Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim, descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam.” (FREIRE, 2014, p. 05)

5. RESULTADOS DE PESQUISA

A pesquisa foi realizada a partir de observações nas reuniões de pescadores associados à Colônia Z-30 no Litoral Norte do RS e também por meio de entrevista semiestruturadas com pescadores e pescadoras. As observações se deram no período do 2º semestre de 2015 e 1º semestre de 2016.

Durante a pesquisa, os relatos dos pescadores foram se mostrando cada vez mais intensos e relevantes. Os resultados indicaram que os pescadores demonstraram uma percepção positiva quanto à conservação do meio ambiente, justificando que dependem deste para o sustento de suas famílias. *“... Não queremos que o peixe acabe é um ciclo que o pescador está envolvido, o pescador faz parte do ecossistema...”* (Pescador Y). O ambiente marítimo é visto pelos pescadores como ambiente de trabalho e de sobrevivência de uma cultura que vem sendo passada de geração em geração e que deve ser acima de tudo respeitado por todos, ainda, para os pescadores artesanais, o mar não é somente um espaço físico, mas também o resultado de práticas culturais, onde os grupos de pescadores artesanais se reproduzem material e simbolicamente. (DIEGUES, 2004, p. 06).

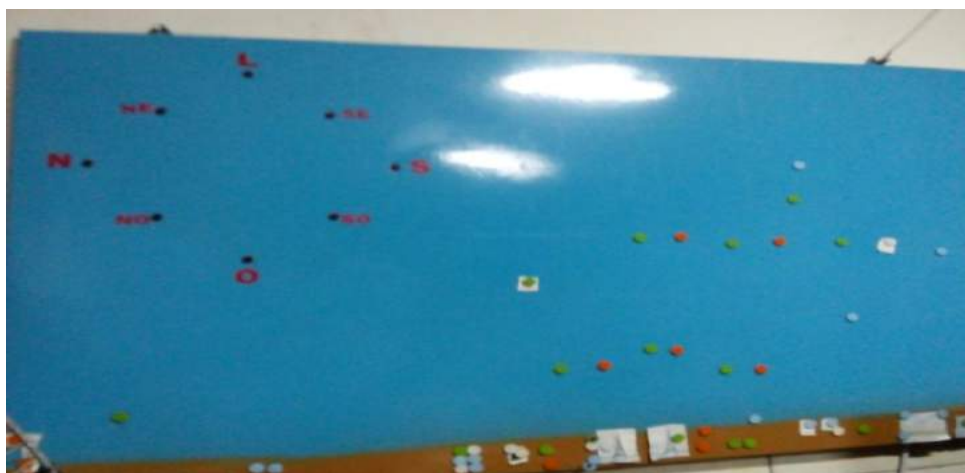
Nesse sentido, o respeito ao mar vai além da preservação ambiental e cultural, mas também de cautela quando se fala em entrada e saída do mar. Questionados quanto à frequência do trabalho a resposta foi taxativa: *“O dia que Deus deixa...”* (Fala do pescador “x”). Fazendo referência à altura e movimentação do mar demonstrando, assim, cuidado quanto à segurança no pescar. Além disso, demonstrando assim o conhecimento quanto às condições favoráveis do mar para pesca.



Em uma das primeiras visitas à sede da colônia Z-30, que também é a casa de um dos pescadores, me deparei com um quadro azul na parede da sala. À primeira vista não percebi que se tratava de um quadrante do mar, região de pesca da equipe do pescador que estava entrevistando, então, quando olhei mais atentamente para o quadro, eis que percebo que haviam alguns ímãs coloridos distribuídos aleatoriamente e, no canto superior, a Rosa dos Ventos com luzes de Led. Cada luz correspondia a um ponto cardeal, que quando ligado à energia elétrica, um cata-vento acima do telhado gira e mostra a posição do vento. Então o pescador me explica do que se trata:

“Fui eu quem construí, quando eu ligo na luz conforme o vento, acende uma luz na posição do vento (Coordenadas) tá vendo esses ímãs (verdes e laranjas), isso são as boias onde estão colocadas as redes, assim caso escape alguma rede e conforme o vento eu sei onde estão...”

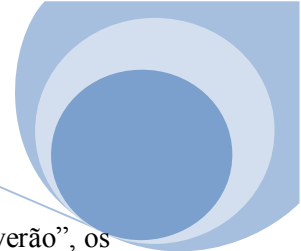
Quadro que representa o quadrante de pesca



Fonte: Acervo pessoal

Foi possível identificar o conhecimento popular da pesca por meio das falas e práticas do dia-a-dia desses grupos. Por exemplo, quando questionado aos pescadores a relação das estações do ano, o clima, os ventos e a interferência em relação aos tipos de peixes encontrados no mar, os pescadores apontam à mudança na temperatura como os principais fatores para a troca de tipos de peixes: *“...Olha, setembro, outubro a temperatura da água sobe 3°C à 4°C aí começa a dá Corvina (bastante), cassão miúdo, linguado, vai até março, aí fica com pouco peixe, troca água, aí vem o inverno da bastante abrótea...”* (Fala do pescador “X”).

[...] Os pescadores diferenciam as épocas do ano em inverno e verão (outubro à março, aproximadamente). Desse modo, em relação à



sazonalidade de captura dos peixes, existem os “peixes de safra de verão”, os “peixes de safra de inverno” e os “peixes de ano todo”, ou seja, aqueles que podem ser capturados em qualquer época do ano. (HANAZAKI, et al., 2006, p. 109)

Como diz o ditado popular: “*À prática leva a perfeição*” e foi isso que ao longo das observações nas práticas do dia-a-dia dos pescadores foi revelando. Existe um caso muito curioso que é do peixe Abrótea. Este tem em abundância no litoral norte gaúcho, principalmente nos meses de inverno, porém é de carne gelatinosa dificultando o beneficiamento do mesmo. Mas diante de tantos peixes, os pescadores foram realizando testes até que descobriram uma forma para poder aproveitar o peixe em abundância, que antes era devolvido ao mar por não conseguir comercializá-lo. Eles descobriram que ao gelar o peixe antes de limpá-lo a carne fica firme e, sendo assim, possibilitando o feitiço de filé. Sendo hoje um dos mais vendidos na peixaria localizada na colônia z-30.

Esse caso e tantos outros de beneficiamento dos peixes só é possível devido às práticas do dia-a-dia dos pescadores, as vivências e experiências de uma vida em torno do mar. Os conhecimentos e práticas dão às comunidades pesqueiras características identitárias e culturais, pois aparecem como uma das dimensões da vida social dos pescadores. (PERUCHI, 2013, p. 72).

Peixe Abrótea



Fonte: Acervo pessoal.

A transmissão do conhecimento se dá por meio de observação e a participação na prática, visto que estes conhecimentos vêm sendo transmitidos de pai para filho. Aprende-se vendo como os outros fazem, sobretudo os mais velhos e experientes (DIEGUES, 2004, p. 4). Porém, o que foi observado é a diminuição do interesse dos mais jovens por esta cultura. “... *O cara pra se interessar na pesca tem que ser meio grossão, matuto, sem muito estudo, o*

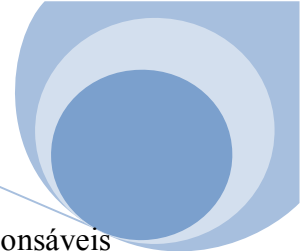


trabalho é pesado. De cada geração consegue um ou outro para substituir, da minha sucessão não fica nenhum...” (pescador X). Durante a participação em algumas reuniões com os pescadores da colônia Z-30 ficou visível a preocupação destes com o envelhecimento na pesca.

Com isso, foi realizada uma análise nas datas de nascimento dos pescadores e pescadoras de Xangri-Lá e identificamos uma média de idade para os homens de 54 anos e para as mulheres 48 anos. Aqui abro um parêntese, para chamar atenção para um fator muito importante: “A Mulher”. Esta que tem papel fundamental na continuidade desta cultura, pois, a mulher pescadora, desempenha papel importantíssimo para o fortalecimento da pesca familiar, pois na maioria das vezes, enquanto os pescadores vão ao mar fazer à pesca, a pescadora fica na peixaria realizando o trabalho de limpeza, beneficiamento e comercialização do peixe. Saliento que a mulher está em menor número comparado aos homens, tendo como referência os pescadores e pescadoras do município de Xangri-Lá cadastrados na colônia Z-30, sendo essas em torno dos 12%.

Foram apontadas, pelos pescadores, diversas dificuldades enfrentadas para dar continuidade nesta cultura, dentre essas, o trabalho pesado nas práticas da pesca e a falta de políticas públicas que os auxiliem e, também, a falta de reconhecimento do trabalho pela comunidade. A necessidade de diálogo entre o conhecimento científico e o conhecimento popular foi salientado pelos pescadores, citando como exemplo a recente suspensão da pesca do bagre que os pescadores lagunares enfrentam, proibição essa que vem sendo apontada pelos pescadores como um enorme problema, uma vez que o bagre é responsável pela maior parte da renda dos pescadores. Justificam tal indignação, pois, a suspensão restringe-se apenas ao Estado do Rio Grande do Sul, e também porque que o Bagre está encontrado com abundância nas lagoas gaúchas. Isso nos mostra um lado preocupante da relação entre pesquisador e pescador, uma vez que segundo os pescadores, a amostragem do bagre durante a pesquisa não foi feita em local adequado (habitat do peixe) e sem o auxílio dos pescadores.

Às pesquisas realizadas acerca do ambiente marinho devem considerar o conhecimento empírico do pescador. Pois, o conhecimento tradicional também fornece uma base de informação crucial para o manejo dos recursos pesqueiros locais. (DIEGUES, 2004, p, 01). Quando questionado aos pescadores referente às pesquisas realizadas acerca da preservação e conservação ambiental, eles salientam que em muitas vezes as metodologias de pesquisas estão erradas e que desconsidera os conhecimentos do pescador. Os estudos realizados a respeito da preservação do ambiente marinho, lacunares e estuarinos deverão



contar com a participação do pescador, uma vez que estes são um dos grandes responsáveis pelo manejo marinho. “... *O técnico da pesca é o pescador, as pesquisas deveriam ser feitas meio a meio – 50% Biólogo e 50% pescador, porque o pescador é que sabe onde o peixe tá*”. (Pescador X).

Outro fator importante para a diminuição de pescadores artesanais no mar é a pesca industrial, pesca predatória que é conhecida também como pesca de arrasto, pois usa uma rede de malha pequena que vai sendo puxada por dois barcos e carrega tudo por onde passa (peixes adultos e filhotes). Também é uma pesca que mexe muito no fundo do mar e com isso atrapalha a alimentação dos peixes. Assim, quando perguntado ao pescador sobre a pesca industrial ele diz o seguinte: “ *A lei afastou a rede de arrasto , pegava todo o alimento do peixe, revirava muito o fundo. Não é a pesca artesanal que vai acabar com o peixe, a pesca industrial é predatória, terrível, eles pescam em 4 horas o que eu levo dois meses pra pescar...*” (Pescador X).

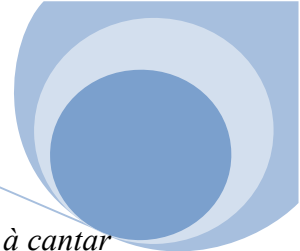
Sendo assim, estas dificuldades têm influenciado no desinteresse dos mais jovens pela pesca. Por isso, é preciso que se pense em uma forma de atrair os mais jovens para esta cultura, pois haverá uma perda muito grande dos conhecimentos destes povos, perda de uma cultura que vem sendo passada de geração para geração e que tem relevante importância no manejo sustentáveis dos ambientes marinhos.

É preciso que se pense em perpetuar todo esse conhecimento que foi adquirido desde o homem primitivo e que vai sendo aprimorado a cada nova descoberta e que serve de manutenção de muitas famílias. É um meio de sobrevivência da cultura dos antepassados, pois estes sujeitos pescadores são detentores de uma relação importantíssima com as águas e com os peixes. Essa cultura da pesca artesanal é uma sobrevivente meio a modernidade, é um patrimônio da humanidade e que deve ser respeitada e valorizada em todas as instâncias, seja na academia, seja na comunidade onde exista um pescador artesanal. Onde estiver esta cultura, deverá ser protegida e repassada.

Com isso, encerro o presente trabalho com um verso criado por mim, em um momento de forte emoção, por ter participado de um trabalho que enriqueceu meu conhecimento. Portanto, aos pescadores e pescadoras que contribuíram para que essa pesquisa fosse realizada e que me trouxe tanta satisfação em poder conhecer essa cultura tão encantadora e rica de conhecimento, mas que corre o risco de um dia acabar. Por isso, digo:

Pescador que no mar se revela...

Um barco mar adentro... E o pescador se propõe à rede puxar



*No pensamento, à esperança da pesca farta e uma canção à cantar
Tu, pescador, uma frase me dissestes que jamais a memória à de apagar.
“Guria, o melhor lugar do mundo é no meio do mar e é lá que eu quero estar”.*

Autora: Cíntia Melo Silva

ANEXO

Foto 01 e foto 02: Entrada no mar para um dia de pesca. O bote é levado até a praia com o uso de um automóvel e para retirar o bote do mar é utilizado um trator.

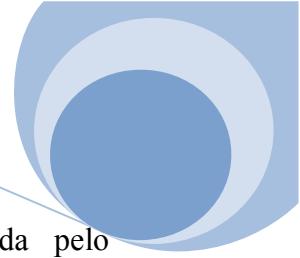


Foto 03, 04, 05 e 06: Beneficiamento do peixe – Limpeza e feitiço de filé.



Foto 13 e 14: Participação na reunião dos pescadores da Colônia Z-30





Participação e observações nas reuniões de pescadores, organizada pelo Presidente da Colônia Z-30, estes momentos foram cruciais na pesquisa para o entendimento das tensões e possibilidades vivenciadas pelos pescadores.

Observações: As fotos inseridas no trabalho foram obtidas durante a pesquisa e fazem parte do meu acervo pessoal.

Referências

ANDRIOLI, V. M. **Conhecimentos tradicionais e práticas conservacionistas da natureza: a pesca artesanal em matinhos /PR.** Brasília, IV Encontro Nacional dos Anppas, 2008.

DIEGUES, A. C. **Conhecimento tradicional e apropriação do ambiente marinho.** São Paulo, 2001. Disponível em: <<http://nupaub.fflch.usp.br/biblioteca>> Acesso em: 20 de setembro de 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 2. ed. Rio de Janeiro, E.P.U, 2013.

PERUCCHI, L. C. **Pescando conhecimento: o conhecimento ecológico local e a gestão dos ambientes pesqueiros no litoral norte do Rio Grande do Sul.** Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

RAMIRES, M.; MOLINA, S. M. G.; HANAZAKI, N. Etnoecologia caiçara: o conhecimento dos pescadores artesanais sobre aspectos ecológicos da pesca, **Revista Biotemas**, n. 20, v. 1, 2007.

RIVA, P. B.; OBARA, A. T. H.; SUZUKI, I. **Etnosaberes sobre peixes por pescadores e professores da planície de inundação do alto rio Paraná.** Maringá, Universidade Estadual de Maringá, 2014.