

Alexandre Leite dos Santos Silva
Juliana do Nascimento Bendini
Melise Pessoa Araújo Meireles
Michelli Ferreira dos Santos
Organização



EDUCAÇÃO DO CAMPO: SUJEITOS, SABERES E REFLEXÕES



**EDUCAÇÃO DO CAMPO:
SUJEITOS, SABERES E REFLEXÕES**

Alexandre Leite dos Santos Silva
Juliana do Nascimento Bendini
Melise Pessoa Araújo Meireles
Michelli Ferreira dos Santos
Organização

**EDUCAÇÃO DO CAMPO:
SUJEITOS, SABERES E REFLEXÕES**

Picos - 2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

Reitor

José Arimatéia Dantas Lopes

Vice-Reitora

Nadir do Nascimento Nogueira

Superintendente de Comunicação Social

Jacqueline Lima Dourado

Editor

Ricardo Alaggio Ribeiro

EDUFPI - Conselho Editorial

Ricardo Alaggio Ribeiro (presidente)

Acácio Salvador Veras e Silva

Antonio Fonseca dos Santos Neto

Wilson Seraine da Silva Filho

Gustavo Fortes Said

Nelson Nery Costa

Viriato Campelo

EDITORAÇÃO ELETRÔNICA

Kennedy Costa - e-mail: jkcosta90@gmail.com

Revisão

Prof. Dr. Gardner de Andrade Arrais e

Profa. Dra. Suzana Gomes Lopes



Editora da Universidade Federal do Piauí - EDUFPI

Campus Universitário Ministro Petrônio Portella

CEP: 64049-550 - Bairro Ininga - Teresina - PI - Brasil

Todos os Direitos Reservados



E24 Educação do campo: sujeitos, saberes e reflexões / organização,
Alexandre Leite dos Santos Silva... [et al.]. – Picos, 2020.

172 p.

ISBN: 978-65-86171-70-9

1. Educação. 2. Pesquisa. 3. Rural. I. Silva, Alexandre
Leite dos Santos.

CDD 370

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	7
Lucineide Barros Medeiros	
1 OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E A QUESTÃO DO (RE)CONHECIMENTO.....	13
Ozaias Antonio Batista	
Maria Simone Euclides	
2 CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DE PICOS-PI: O OLHAR DOS EGRESSOS SOBRE A SUA FORMAÇÃO.....	25
Natiélia Leal Borges dos Santos	
Tamaris Gimenez Pinheiro	
Alexandre Leite dos Santos Silva	
3 SOBRE ESCOLARIZAÇÃO NO SERTÃO PIAUIENSE: HISTÓRIAS DE VIDA DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO.....	45
Isabel Cristina de Aguiar Orquiz	
Tamires Santos Neto	
Cristiana Barra Teixeira	
4 SEMINÁRIO INTEGRADOR: ARTICULAÇÃO ENTRE SABER CIENTÍFICO E SABER POPULAR PARA FORTALECIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	63
Luziene Francisco da Silva	
Valcilene Rodrigues da Silva	
5 DESAFIOS NO ENSINO DE CIÊNCIAS EM UMA ESCOLA DO CAMPO: REFLEXÕES A PARTIR DA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO.....	91
Alexandre Leite dos Santos Silva	
Maria Aparecida de Lima	
Suzana Gomes Lopes	
6 IDENTIFICAÇÃO DAS PRINCIPAIS DIFICULDADES EM CONCEITOS BÁSICOS DE QUÍMICA E SUA RELAÇÃO COM A CONTEXTUALIZAÇÃO E A INTERDISCIPLINARIDADE EM UMA TURMA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	107
Poliana de Sousa Carvalho	
Antônio Marcelo Silva Lopes	
Edneide Maria Ferreira da Silva	

**7 SEMENTES CRIOULAS – ENTRE A BIOLOGIA E A FILOSOFIA:
UMA EXPERIÊNCIA INTER E TRANSDISCIPLINAR NA
EDUCAÇÃO DO CAMPO 119**

Maurício Fernandes da Silva

Michelli Ferreira dos Santos

**8 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CAMPO: UM ESTUDO SOBRE
AS NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES EM
ALAGOINHA DO PIAUÍ..... 137**

Maria Valdeana de Brito

Gardner de Andrade Arrais

Lauro Araújo Mota

**9 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA ESCOLA DO CAMPO:
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA 151**

Romária da Silva Sousa

Fábio Soares da Paz

DADOS DOS AUTORES E ORGANIZADORES 163

APRESENTAÇÃO

Sobre superar o convencional e construir o *Inédito Viável*

Profa. Dra. Lucineide Barros Medeiros¹

Contra a arrogância, a ignorância e a brutalidade, a generosidade da partilha! Este livro se apresenta pela partilha e fala sobre o *inédito viável*. Os nove artigos organizados pelas professoras Juliana do Nascimento Bendini, Melise Pessoa Araújo Meireles, Michelli Ferreira dos Santos e o professor Alexandre Leite dos Santos Silva, são resultados de trabalhos científicos realizados através do ensino, da pesquisa e da extensão nos marcos de Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoC), da Universidade Federal do Piauí (UFPI). São atravessados pelas experiências e desafios projetivos, políticos e pedagógicos de construção prático-teórica da Educação do Campo (EdoC), diante da realidade opressora e excludente que subsiste nos processos educacionais do meio rural brasileiro e piauiense.

O universo da obra forma uma espécie de caleidoscópio², cujo brilho vem de diferentes contribuições de professoras, professores e estudantes, mediadas pelas experiências de atuação na construção da LEdoC na universidade, nas relações comunitárias e com escolas da Educação Básica. As produções trazem marcas da aridez fecunda do sertão semiárido e da recusa à usurpação, que campeia a região dos cerrados, onde estão, respectivamente, os *campi* da UFPI, Senador Helvídio Nunes de Barros (Picos-PI) e Professora Cinobelina Elvas (Bom Jesus - PI), aos quais estão vinculadas as autoras e os autores.

A partir da metáfora do caleidoscópio e ciente que enunciados temáticos podem esconder significações relevantes, resolvi correr o risco, e identifiquei na leitura dos textos três possíveis convergências:

1 Educadora Popular, doutora em Educação (UNISINOS), professora da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Integra o Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão “Educação Popular e Educação do Campo” (EPEC)

2 Espelhos inclinados em ângulo que, mediante movimento, produzem distintas combinações de cores.

1) sujeitos da Educação do Campo, 2) processos pedagógicos e metodológicos da formação na Educação do Campo e, 3) apelos educacionais da vida e da escolarização no/do Campo. Essas convergências só se tornam possíveis em zonas de diálogo, marcado por tensões e conflitos advindos das correntes teóricas e filosóficas em que se movimentam intelectuais como Paulo Freire, Theodor Adorno, István Mészáros, Dermeval Saviani, Jean Piaget, Stuart Hall, Edgar Morin, Boaventura de Sousa Santos, Roseli Caldart, Mônica Molina, Miguel Arroyo, dentre outros(as), que compõem os aportes teóricos das autoras e autores. A Educação do Campo se apresenta como essa zona de diálogo, situada no campo da transformação social e, ao mesmo tempo, aberta à trânsitos de diferentes concepções, visando as sínteses, pois, segundo Paulo Freire escreveu no *Pedagogia do Oprimido*, é na síntese, e somente nela, que se resolve as contradições entre as visões de mundo.

As produções revelam que, a partir de diferentes ângulos de visão, autoras e autores estabeleceram relações com sujeitos e espaços de investigação, utilizando estratégias como pesquisa participante, estudos de caso e escuta de história de vida, explicitando que há uma diversidade nos modos de produção do conhecimento no campo da Educação do Campo e o movimento desta, pelas considerações apresentadas nos artigos, demarca pontos de encontros perigosos à ordem estabelecida.

“*Os sujeitos da Educação do Campo e a questão do (re)conhecimento*”, uma das produções que compõe a obra, de autoria da Maria Simone Euclides e Ozaias Antonio Batista, posiciona a Educação do Campo e as Ciências Sociais no esforço de construção de um referencial emancipatório, que leve à superação da invisibilidade e promova emergências de sujeitos, teorias e práticas não eurocentradas. Toma a Educação do Campo, a partir dos seus marcos ético-políticos de origem, como prática científico-educacional, voltada para a superação do tipo de produção acadêmico-científica dominante, que mantém, ao longo do tempo, camponeses e camponesas à margem dos processos escolares, especialmente no Ensino Superior.

Elementos de percepção desses sujeitos da Educação do Campo são trazidos ao livro por meio do artigo “*Curso de Licenciatura em Educação do Campo de Picos-PI: o olhar dos egressos sobre*

a sua formação”, produzido por Natiélia Borges Leal dos Santos, Tamaris Gimenez Pinheiro e Alexandre Leite dos Santos Silva, evidenciando dificuldades de aprendizagem e preparação para a docência multidisciplinar proposta pelo Curso, motivadas, segundo os(as) sujeitos(as), pela insuficiência de tempo para a assimilação dos conteúdos, especialmente de química e física, e pelas limitações estruturais para os deslocamentos, denotando desafios para a reorganização curricular enquanto estratégia de organização dos conteúdos em tempos, espaços e processos formativos.

Os processos formativos são apresentados no Livro como oportunidades de aprofundar reflexões sobre um dos instrumentos pedagógicos utilizados nas LEdoC da UFPI. Trata-se do artigo *“Seminário Integrador: articulação entre saber científico e saber popular para fortalecimento da Educação do Campo”*, das autoras Luziene Francisco da Silva e Valcilene Rodrigues da Silva, focando, no contexto da Pedagogia da Alternância, a complexa relação entre saberes científicos e saberes populares. Ressaltam a importância dos Seminários como espaços para um diálogo que aproxima lugares, experiências, conhecimentos e sujeitos, reconhecendo, ao mesmo tempo, que trata-se de uma construção em aberto que deve ser aperfeiçoada na e pela prática.

“Desafios no ensino de ciências em uma escola do campo: reflexões a partir da pedagogia do oprimido” de Maria Aparecida de Lima, Suzana Gomes Lopes e Alexandre Leite dos Santos Silva, põe em relevo a relação entre conteúdos de ensino e posturas pedagógicas adotadas no trabalho docente; o faz com aportes propostos por Paulo Freire, em diálogo com os princípios pedagógicos e metodológicos da Educação do Campo, tomando a experiência de uma escola do município de Alagoinha (PI), em que questões como falta de laboratórios, a baixa participação da família na escola e os choques sazonais entre atividades escolares e familiares, demonstram a relação frágil entre estudo dos conteúdos e realidade objetiva dos(as) educandos(as), que é ponto de partida para a conscientização necessária à libertação dos(as) mesmos(as).

Os conteúdos das ciências naturais nas escolas básicas do campo e no ensino superior estão, geralmente, citados no rol das dificuldades de aprendizagem. No caso de Química, na Licenciatura

em Educação do Campo, se destacam o déficit de aprendizagem ao longo da escolarização e dificuldades didático pedagógica dos(as) docentes no trabalho com os conceitos. É em torno dessa problemática que Poliana de Sousa Carvalho, Edneide Maria Ferreira da Silva e Antônio Marcelo Silva Lopes produziram o artigo intitulado “*Identificação das principais dificuldades em conceitos básicos de Química e sua relação com a contextualização e a interdisciplinaridade em uma turma de educação do campo*”, onde ressaltam a importância das estratégias de contextualização e interdisciplinaridade.

Na mesma trilha da produção do conhecimento sintonizado com a realidade do Campo e os desafios da transformação social, tem-se o artigo “*Sementes crioulas – entre a biologia e a filosofia: uma experiência inter e transdisciplinar na Educação do Campo*”, produzido por Michelli Ferreira dos Santos e Maurício Fernandes da Silva, em que ressaltam a construção transversal de conhecimentos e práticas em torno de experiências na preservação de sementes tradicionais, a exemplo da criação do Banco do Germoplasma (BAG), contrapostos ao avanço na produção das chamadas sementes melhoradas; ao mesmo tempo, questionam os limites da racionalidade estabelecida e inscrevem a potências do movimento da *práxis* na construção da emancipação.

Ainda no campo das possibilidades de trânsitos entre as áreas de conhecimentos para melhoria da formação, há o artigo de Romária da Silva Sousa e Fábio Soares da Paz: “*O Programa Mais Educação na escola do campo: um relato de experiência*”, em que além das características institucionais do Programa, ressalta suas possibilidades na escola do campo, por permitir aproximação com a perspectiva da educação integral, através de atividades diversificadas e com acompanhamento pedagógico que podem ampliar a qualidade desta escola.

Ainda refletindo sobre a qualidade, Maria Valdeana de Brito, Gardner de Andrade Arrais e Lauro Araújo Mota assinam o artigo: “*Educação Especial no campo: um estudo sobre as necessidades formativas dos professores no município de Alagoinha do Piauí-PI*”, destacando problemas na estrutura física das escolas e salas de aula, infrequência dos(as) estudantes com necessidades especiais e, principalmente, o desafio da inclusão de pessoas camponesas com necessidades

especiais na educação escolar, evidenciando a incidência da formação dos professores e professoras para a alteração positiva do quadro existente. O resultado da pesquisa realça limitações relacionadas à estrutura física das escolas e das salas de aula, infrequência, falta de formação continuada para os(as) professores(as) e de recursos didáticos e apoio pedagógico especializado.

As construções da Educação do Campo e da LEdoC, apresentadas nos trabalhos mencionados, estão atravessadas pelos condicionamentos construídos na realidade histórica e educacional do campo e dos camponeses e camponesas, geralmente silenciados(as), impedidos(as) de dizerem a sua palavra. No contexto desse fenômeno, o trabalho das autoras Isabel Cristina de Aguiar Orquiz, Tamires Santos Neto e Cristiana Barra Teixeira: “*Sobre escolarização no sertão piauiense: histórias de vidas de jovens e adultos do campo*”, quebra o silêncio e problematiza, na história de vida analisada, as marcas da exclusão escolar na relação com a construção do paradigma da Educação do Campo.

Finalmente, os artigos evidenciam usurpações, abandonos e sofrimentos estabelecidos que se expressam no universo de construção das Licenciaturas em Educação do Campo, e são enfrentados pedagogicamente através de outras construções de tempos, espaços, métodos, técnicas, fazeres e pensares, ainda frágeis, por vezes inconsistentes, porém potentes, pois trazem em si o novo que ainda não se estabeleceu plenamente, mas está a caminho e já pode ser visto, sentido, vivido. Em minha compreensão, trata-se do que Paulo Freire denominou de *inédito viável*.

Vale lembrar que este *inédito viável* que se constrói nas LEdoCs vem da luta pela Reforma Agrária popular que tornou possível a construção da Educação do Campo, onde se encontram epistemologias inconformadas, por isso admitem questionamentos sobre os lugares fixos dos conteúdos curriculares, das abordagens e materiais didáticos esvaziadas do mundo da vida, às relações invasivas e instrumentalizadoras das organizações comunitárias, do trabalho e dos movimentos sociais, à pauperização e fechamento de escolas básicas do campo, à política medíocre de ingresso e permanência das populações do campo na universidade, dentre outros obstáculos, cuja problematização só se tornou possível na indivisibilidade da *práxis*,

assumida como princípio ontológico na construção da Educação do Campo, em sintonia com outras experiências revolucionárias. Parabens às autoras e aos autores! São artífices do *inédito viável!*

OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E A QUESTÃO DO (RE)CÔNHECIMENTO

Ozaias Antonio Batista
Maria Simone Euclides

Introdução

Os oprimidos hão de ser o exemplo para si mesmos, na luta por sua redenção.
(Paulo Freire)

A Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) adentra no espaço acadêmico como fruto de lutas históricas de movimentos sociais camponeses que tencionaram o Estado brasileiro por políticas que correspondessem com as reais necessidades dos sujeitos rurais historicamente pauperizadas (ARROYO; FERNANDES, 1999; CALDART, 2009). Em 2012 a Universidade Federal do Piauí (UFPI), por meio de um grupo de professores lotados no *Campus* Professora Cinobelina Elvas (CPCE), submeteu uma proposta de Projeto Político Pedagógico para abertura de uma LEdoC - habilitação em Ciências Humanas e Sociais – ao Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), ampliando as possibilidades dos estudantes das comunidades rurais do Sul do Piauí ingressarem na Universidade³.

Com isso, indivíduos antes excluídos da formação superior passaram a estudar na UFPI, fomentando demandas institucionais antes inexistentes, seja de ordem educacional – expressa pela necessidade de atividades científico-acadêmicas e culturais que promovam a familiarização desse alunado com a cultura universitária – ou de natureza sociopolítica, contemplando questões de acesso, permanência e saída desses estudantes da Universidade.

Diante desse cenário, o espírito que fomenta a produção desse artigo vem acompanhado da curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996) necessária ao fazer educacional, amalgamada com

3 Os demais *campi* da UFPI localizados em Teresina, Picos e Floriano também possuem LEdoC, contudo com habilitação em Ciências da Natureza.

os sentimentos oriundos das partilhas até então vivenciadas por nós com os sujeitos da Educação do Campo. Na condição de professor e professora universitária da Educação do Campo, traremos reflexões instigadas pelas vivências socioeducacionais na LEdoC (UFPI), objetivando apresentar alguns pressupostos relacionados com um fazer científico-educacional capaz de promover a emancipação social (SANTOS, 2007) dos sujeitos que pensam e constroem coletivamente a Educação do Campo no Brasil, e em especial no Sul do Piauí. Compreendendo a construção dessa emancipação social a partir de duas dimensões complementares: epistêmica (conhecimento) e política (reconhecimento) – daí a adaptação da palavra (re)conhecimento compor o título desse trabalho, porque a emancipação social aqui defendida deve contemplar essas duas dimensões do ser e existir.

Assim, tentaremos explicitar algumas pressuposições correspondentes a uma prática educativo-científica emancipadora mediante o diálogo com teóricos que refletem e aprendem com os sujeitos da Educação do Campo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004), aproximando esse referencial das ideias inerentes às sociologias das ausências e emergências tratados por Santos (2010). Sem esquecer, na constituição dos argumentos aqui apresentados, os sentimentos que balizaram nossas vivências com as/os camponesas/es das comunidades rurais localizadas no Sul do Piauí e as/os acadêmicas/os da Licenciatura em Educação do Campo.

Nesse sentido, apresentaremos as características de uma prática científico-educacional pautada na emancipação social (SANTOS, 2007), aproximando-a das ideias construídas na relação com os sujeitos da Educação do Campo, seja dentro ou fora da Universidade⁴. Para tanto, iremos nos amparar teórico-metodologicamente em reflexões que criticam os pressupostos filosófico-científicos eurocêntricos difundidos pelas Ciências Sociais hegemônicas (SANTOS, 2010; 2007), sendo responsáveis por dificultar a dialogia (FREIRE, 1996; 1987) necessária aos discursos e práticas contra-hegemônicas que devem estar presentes em contextos educativos campesinos.

4 Nossa experiência com a Educação do Campo tem mostrado que é possível resignificar a Universidade e a ciência, contribuindo para expansão da Academia e do conhecimento científico na medida em que outros sujeitos, espaços, linguagens e epistemologias são integrados na cultura científico-acadêmica.

A manutenção da Educação do Campo enquanto política emancipadora passa pelo fortalecimento das LEdoCs entendida como iniciativa pensada pelos próprios camponeses. Tal fortalecimento pode se dar por meio de um paradigma educativo-científico que aproxima alunos, professores e camponeses de práticas que transcendem o hermetismo acadêmico imposto pela ciência moderna (SANTOS, 2010b), pois se queremos pensar a emancipação social no contexto da Educação do Campo é primordial a aproximação de perspectivas epistemológicas distintas da apresentada pelo pensamento científico ocidental moderno, com as quais poderemos dialogar horizontalmente com os saberes populares e tradicionais, apresentando um conhecimento científico passível de agregar diferentes linguagens e leituras socioculturais.

A emancipação social dos sujeitos do campo

[...] necessitamos construir a emancipação a partir de uma nova relação entre o respeito a igualdade e o princípio do reconhecimento da diferença.

(Boaventura de Sousa Santos)

A LEdoC é fruto das lutas e manifestações iniciadas a partir de 1997 por movimentos sociais ligados ao campo, em contraposição a uma Educação Rural ancorada em ideias neoliberais. Com a LEdoC nasce a tentativa de outro projeto de escolarização camponesa, intentando promover a autonomia, liberdade e assunção dos sujeitos do campo. Uma educação diferenciada para o campo, rompendo a dualidade e os estereótipos em que o rural é visto como arcaico, atrasado em relação ao urbano. Portanto, é uma política que nasce da luta, do sofrimento e da busca por uma educação que tornem sujeitos os homens, crianças e mulheres do campo – retirando-os dessa condição de assujeitados (ARROYO; CALDART; MOLINA; 2004).

Com este novo paradigma educacional, a concepção de Educação do Campo aliou-se com ideias que compreendem o rural como espaço de criação e diversidade, produtor de cultura, conhecimento, bem como modos de vida, e não mais relacionado com

a ideia de atraso ou subserviência ao capital (ARROYO; CALDART; MOLINA; 2004). Buscou-se construir, dessa forma, uma educação ancorada em outros valores e dimensões da vida coletiva para além dos presentes na lógica capitalista, erguendo princípios que ampararam democraticamente as questões de gênero, sustentabilidade ambiental, relações raciais, infâncias e outros demarcadores para a equidade e solidariedade campesina.

Assim, o campo tornou-se um território plural marcado por culturas e formas de resistência:

A luta passa a ser por uma educação no e do Campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação resultante das reivindicações dos processos formativos, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 151-152).

Ancoradas as reivindicações dos movimentos sociais, a Educação do Campo rompe com a concepção de educação restrita a sala de aula, ampliando a noção de escolarização aos espaços não formais⁵ de produção do conhecimento, valorizando processos de socialização e epistemologias⁶ incomuns à cultura acadêmico-científica reproduzida hegemonicamente nas Universidades brasileiras. Isso significa pensar outras pedagogias atreladas as múltiplas facetas de afirmação dos indivíduos, o que Arroyo (s.d.) chama de apropriação do latifúndio do saber. Para essa apropriação se faz necessário incorporar distintas pedagogias e saberes acumulados por ações e movimentos educacionais emancipatórios.

Nesse sentido, demarca-se a educação não como direito de um cidadão abstrato que frequenta escolas públicas abstratas, mas escolas públicas do campo, indígenas, quilombolas, populares, com as marcas de suas culturas e identidades, congregando educadores que detêm vínculos com as comunidades. Não políticas pensadas a partir

5 Esses espaços educacionais não formais podem ser compreendidos como sindicatos, associações, pastorais, coletivos, ONGs.

6 Sobretudo por compreendermos que a ciência produzida na academia não é a única, existe também uma ciência amparada pelo saber tradicional (ALMEIDA, 2010), o qual interpreta a realidade por meio de ensinamentos derivados do conhecimento tradicional popularmente propagado.

de currículos generalistas, mas focados, reconhecendo os diferentes como sujeitos que compõem uma diversidade sociocultural e política.

A história da Educação do Campo no Brasil envolve diversos sujeitos que atuaram e atuam nas várias dimensões da vida: política, social, cultural, estética, ética, científica – se configurando como um movimento de busca por reconhecimento e valorização dos seus saberes. O reconhecimento é inerente à condição humana detentora de direitos, os quais se vinculam ao conhecimento acadêmico-científico historicamente negado aos sujeitos do campo. Isso não significa dizer que os sujeitos do campo necessitam do conhecimento científico-acadêmico para se firmarem identitariamente, do contrário a LEdoC não teria sido criada pelos movimentos sociais camponeses. Todavia, essa negação do acesso à ciência acadêmica aos camponeses precisa ser superada, e tal superação advirá da crítica ao paradigma científico moderno que subalterniza as matrizes epistêmicas responsáveis por estruturar os saberes tradicionais adotados pelos camponeses em sua lida cotidiana.

Compreendemos que o (re)conhecimento dos sujeitos do campo está diretamente relacionado com a reinvenção da emancipação social (SANTOS, 2007), tratando-se de um movimento concomitantemente político-sócio-educacional e epistêmico. Muitos são os caminhos para essa emancipação, contudo o percurso que conseguimos enxergar nesse momento passa pela renovação das Ciências Sociais, uma vez que elas estão imbuídas de princípios filosófico-científicos eurocêntricos que priorizam experiências e saberes vivenciados em países e contextos centrais, negligenciando as realidades consideradas periféricas – atribuindo pouca ou nenhuma visibilidade aos contextos sociais alternativos. Ou quando essa visibilidade é concedida se dá em um cenário de dominação política, sociocultural e epistêmica, uma vez que os sujeitos da ciência eurocêntrica dialogam verticalmente com os sujeitos periféricos⁷, reforçando a dominação do colonizador sobre o colonizado.

Na contramão desse paradigma científico moderno eurocêntrico, Santos (2010) apresenta a sociologia das ausências

7 Compreendendo essa periferia manifesta espacialmente, a partir da posição geográfica dos sujeitos, e/ou simbolicamente – representada pelo *status* detido a partir do local de fala ocupado pelos interlocutores.

na tentativa de colocar em evidência realidades e indivíduos invisibilizados pelo saber técnico-científico que prioriza monoculturas manifestas através de uma temporalidade linear, as quais fomentam a naturalização das diferenças e a produtividade mercantil do trabalho e da natureza. Assim, Santos advoga em favor de uma sociologia das ausências a fim de trazer para o campo da visibilidade saberes e produções culturais marginalizadas:

Trata-se de uma investigação que visa demonstrar que o que não existe é, na verdade, ativamente produzido como não existente, isto é, como uma alternativa não credível ao que existe [...] O objetivo da sociologia das ausências é transformar objetos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças (SANTOS, 2010, p. 102).

A sociologia das ausências visa garantir o não desperdício da diversidade sociocultural, visto que sua principal função é apresentar outros modos de vida e produção material distintos do hegemônico em modelos sociais *eurocentrados*, substituindo a monocultura do saber⁸ pela ecologia dos saberes, cujo princípio ideológico se afasta da centralidade atribuída à racionalização propagada pela ciência moderna eurocêntrica. De modo que a ecologia dos saberes contribui com o aparecimento de múltiplas formas de conhecer, produzir e habitar o mundo (SANTOS, 2010).

Intrínseca à sociologia das ausências está a sociologia das emergências:

A sociologia das emergências é a investigação das alternativas que cabem no horizonte das possibilidades concretas [...]. A sociologia das emergências consiste em proceder a uma ampliação simbólica dos saberes, práticas e agentes de modo a identificar neles as tendências de futuro (o ainda-não) sobre as quais é possível atuar para maximizar a probabilidade de esperança em relação à probabilidade da frustração. Tal ampliação simbólica é, no fundo, uma forma de

⁸ A monocultura do saber é responsável por atribuir ao conhecimento científico eurocêntrico a condição hegemônica frente outras manifestações de saberes e abordagens científicas.

imaginação sociológica e política que visa um duplo objetivo: por um lado, conhecer melhor as condições de possibilidades da esperança; por outro, definir princípios de ação que promovam a realização dessas condições. A sociologia das emergências atua tanto sobre as possibilidades (potencialidades) como sobre as capacidades (potência) (SANTOS, 2010, p. 118).

Enquanto na sociologia das ausências há a revelação da existência de experiências alternativas que estão limitadas à invisibilidade, na sociologia das emergências se busca alternativas políticas via práticas, histórias e saberes que possam ganhar visibilidade, saindo do campo da inexistência ao figurarem como possibilidades alternativas de vida e existência. Porém, é importante colocar que não é objetivo destas sociologias impor determinado juízo de valor a práticas socioculturais eminentemente distintas, defendendo o solapamento de uma em decorrência da suplantação de outra. Trata-se de apresentar outros modos de produção culturais, materiais e simbólicos que diferem do produzido pelas realidades sociais eurocêntricas.

A LEdoC, compreendida como proposta política que retira os sujeitos do campo da condição de invisíveis, pode e deve ir no caminho contrário dessa cultura acadêmico-científica *eurocentrada* que, por exemplo, não vê de forma autônoma a lógica produtiva das/os agricultoras/es familiares que trazem consigo os saberes tradicionais empregados na produção agrícola. Dessa forma, esse paradigma científico eurocêntrico contribui para perpetuar monoculturas que ferem a existência dos sujeitos resistentes aos padrões hegemônicos de vida.

Santos (2007) apresenta criticamente cinco monoculturas: monocultura do saber (o único conhecimento que possui rigor é o científico-acadêmico); monocultura da temporalidade linear (a história segue o percurso dos países eurocêntricos); monocultura da naturalização das diferenças (a ideia das hierarquias político-sociais enquanto construção arbitrária é ocultada); monocultura da escala dominante (o global como hegemônico); e monocultura do produtivismo capitalista (o único modo de produzir advém da lógica capitalista).

Contrário a essas monoculturas produtoras de ausências, Santos (2007) propõe cinco ecologias: ecologia dos saberes; ecologia “transescala”; ecologia das temporalidades; ecologia das produtividades; e a ecologia do reconhecimento. As ecologias balizam iniciativas resistentes aos padrões eurocêntricos monocultores responsáveis pelas invisibilizações socioculturais, políticas e epistêmicas. Sabendo que a ecologia dos saberes prima por uma ciência aberta ao diálogo horizontal com o saber popular; a ecologia da “transescala” articula distintos contextos sociopolíticos em nível local, nacional e global; a ecologia das temporalidades leva em consideração outras lógicas temporais distintas da imposta pelo padrão de vida eurocêntrico; a ecologia das produtividades imprime outro ritmo produtivo diante do pautado pela lógica capitalista; e a ecologia do reconhecimento suprime as hierarquias sociais e culturais advindas dos vários processos colonizatórios que deixaram suas marcas até os tempos atuais.

Inspirada por essas ecologias, as Ciências Sociais não eurocêntricas poderão fomentar, dentro e fora do espaço acadêmico, subjetividades rebeldes (emancipadas, portanto) capazes de auxiliar na construção de realidades que agreguem as particularidades étnicas, culturais e epistêmicas de distintos contextos sociais. Por meio dessas subjetividades rebeldes será possível articular os saberes globais, mas sem coibir as manifestações locais; rompendo, dessa forma, com a cultura da invisibilização causadora do silenciamento dos sujeitos coibidos pelas monoculturas eurocêntricas.

É por isso que o paradigma científico detido pelas Ciências Sociais de matriz eurocêntrica não conseguiu, diante dos mais variados contextos de exclusões e desigualdades, repensar a emancipação social. Por ser eurocêntrico, esse paradigma impõe seu saber através da coerção e assimilação, se tornando um conhecimento colonialista, de imposição ao outro. Seja esse outro o pesquisador localizado em um centro de pesquisa periférico ou o cientista do saber popular.

Os cientistas sociais precisam estar munidos de arcabouços teórico-metodológicos que tragam aberturas políticas e epistêmicas para análises conjunturais que articulem as problemáticas sociais em uma escala local-global, contextualizando-as globalmente, mas sem

perder as características locais no momento da síntese totalizante⁹ necessária na interpretação científica.

A racionalidade compartilhada pelas Ciências Sociais eurocêntricas parte de uma certa preguiça epistêmica e indolência sociopolítica (SANTOS, 2007), pois nela não é possível expandir o cabedal teórico-metodológico para além das bases científicas hegemônicas, perpetuando, assim, a invisibilização de sujeitos e saberes alternativos às realidades culturais eurocêntricas.

Daí a necessidade da substituição dessa racionalidade indolente produtora de monoculturas, abrindo espaço para uma lógica científico-educacional próxima das ecologias. Só dessa forma os sujeitos da Educação do Campo poderão expandir sua condição humana, emancipando-se socialmente através da valorização dos seus saberes, bem como da lógica de ser e existir.

Os princípios da Educação do Campo, calcados na contextualização cultural, no respeito aos saberes e no reconhecimento das identidades, permitem uma compreensão atenta sobre as relações desiguais e de poder presentes no meio social. Possibilitando lançar um olhar para outras configurações, por exemplo: da relação cidade-campo, agricultura familiar-agronegócio, infância camponesa-infância urbana.

O objetivo categórico do movimento “por uma Educação do Campo” transcende os dois territórios nos quais a educação é parte significativa dos processos de rupturas no campo da educação e da Educação do Campo, influenciando sobremaneira no entendimento da educação como processo concomitantemente amplo, plural e justo. Trata-se de um projeto de educação alternativo ao imposto pela lógica neoliberal, ancorado em valores presentes na vida coletiva, comprometido com a busca de uma solidariedade mútua nas formas de conhecer, conviver e intervir no mundo.

Essas caracterizações podem ser vistas na existência dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo espalhados por

⁹ Essa ideia é inspirada no conceito marxista de totalidade apresentado por Konder (2008), através do qual ele expõe que a totalidade pode ser exercida por meio de uma “visão de conjunto” proporcionada por uma síntese da realidade: “A síntese é a visão de conjunto que permite ao homem descobrir a estrutura significativa da realidade com que se defronta, numa situação dada. E é essa estrutura significativa – que a visão de conjunto proporciona – que é chamada de *totalidade*. (KONDER, 2008, p. 36, grifo do autor).

todo o território brasileiro. A presença de um número considerável de sujeitos aprendizes e alternantes, marcados por suas corporeidades, identidades, cosmovisões camponesas, trazem em suas trajetórias epistemologias variadas que precisam ser valoradas no espaço acadêmico. A cada traço e especificidade dos Cursos, no que tange a organização pedagógica, tempos de formação e construção de saberes (tempo universidade e tempo comunidade), rompe-se com um modelo unitário do saber-aprender e pensar o mundo.

Esta “dinâmica”, mais do que dois tempos/espacos de formação justapostos, é a máxima que Paulo Freire (1987) tanto defendeu: só é possível intervir no mundo conhecendo-o a partir das problematizações, inquietações e rupturas que realizamos ao desconstruir inverdades e opressões. Ora, se a educação é, pois, para a libertação do ser e emancipação do mesmo, a construção do conhecimento dar-se de maneira intrínseca as realidades e visões de mundo, significados e significantes das práticas sociais presentes nas mais diversas formas do campo e da cidade.

As propostas político-pedagógicas dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo desnudam a forma hegemônica e unilateral do fazer científico-educacional eurocêntrico, ampliando a dimensão do questionar, duvidar e pensar de forma coletiva e solidária as problemáticas e injustiças vivenciadas pelos camponeses. É daí a importância de pensar alternativas que sedimentem práticas que caminhem na crítica ao modelo de ciência moderna (eurocêntrica), e as sociologias das ausências e emergências em relação com as ecologias podem servir enquanto alternativa político-epistêmica no complexo e instigante processo de (re)conhecimento e emancipação social camponesa.

Considerações finais

Em decorrência da supervalorização dos saberes eurocêntricos, experiências compartilhadas por realidades sociais periféricas são invisibilizadas, consideradas ausentes. Por adquirirem tal posição, acabam sendo excluídas na leitura dos fenômenos sociais realizada pelas Ciências Sociais *eurocentradas*.

A Licenciatura em Educação do Campo traz em sua gênese a concepção de educação para a liberdade e transformação da

realidade, contribuindo para a inserção dos sujeitos do campo nos espaços acadêmicos e culturais que lhes eram negados. Na medida que esses sujeitos adentram na Universidade, outras configurações científico-educacional-acadêmicas necessitam ser arquitetadas. Essa reconfiguração está para além das condições institucionais, abarca também a dimensão epistêmica, uma vez que o conhecimento acadêmico deve dialogar com os saberes em sua dimensão total, para além da cultura eurocêntrica (SANTOS, 2010; 2010b; 2007). Isso significa dizer que os saberes dos povos do campo devem ser retirados da subalternidade em favor de uma ciência polifônica promotora de uma democracia cognitiva¹⁰ (ALMEIDA, 2010), mediante a substituição das monoculturas por ecologias (SANTOS, 2007).

Sabendo disso, permanece como desafio atual para os sujeitos da Educação do Campo a constituição de uma ciência que fomenta o diálogo entre as culturas acadêmica e popular, almejando a formação de seres humanos capazes de refletir local e globalmente as questões fundamentais das suas realidades. De forma conjunta, professores, estudantes, egressos, camponeses e movimentos sociais devem lutar coletivamente pela consolidação de uma LEdoC que promova a emancipação social dos sujeitos, sem cair na reprodução das engrenagens causadoras da invisibilização e silenciamento dos povos do campo.

Isso só será possível na medida que repensemos constantemente nossa prática educativo-científica, objetivando difundir possibilidades coletivas capazes de viabilizar a emancipação sociopolítica, cultural e cognitiva dos sujeitos que fazem a Educação do Campo. Muitas reflexões ainda estão por vir nesse processo de emancipação sociopolítica caracterizado pelo (re)conhecimento.

Referências

ALMEIDA, M. C. **Complexidade, saberes científicos, saberes da tradição.** São Paulo: Livraria da Física, 2010.

¹⁰ O conceito de democracia cognitiva abarca a democratização do pensar e produzir conhecimento através do diálogo entre as ciências, sejam elas de natureza acadêmica, popular ou tradicional.

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

ARROYO, M. G. **Ações Coletivas e Conhecimento**: Outras Pedagogias? Porto Alegre: Rio Grande do Sul. S.D. Disponível em: http://www.universidadepopular.org/site/media/leituras_upms/Acoes_Coletivas_e_Conhecimento__30-11-09.PDF. Acesso em: 10 de abr. 2015.

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

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 40. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DE PICOS-PI: O OLHAR DOS EGRESSOS SOBRE A SUA FORMAÇÃO

Natiélia Borges Leal dos Santos
Tamaris Gimenez Pinheiro
Alexandre Leite dos Santos Silva

Introdução

A Educação do Campo no Brasil está interligada ao contexto das lutas sociais por uma educação de qualidade, englobando questões que vão desde as condições básicas de vida dessa população excluída até a formação integral desses sujeitos que habitam, trabalham e vivem no e do campo (SANTOS, 2012). Conforme apresenta Silva Júnior e Borges Netto (2011) a Educação do Campo não deve ser entendida como uma proposta de educação, mas sim como uma crítica a uma realidade historicamente determinada. Essa constante luta vem proporcionando avanços significativos que marcam e solidificam os ideais dos Movimentos Sociais, não só por educação, mas por condições de vida digna (SANTOS, 2012). Para esse mesmo autor a luta mobiliza a população camponesa em prol de uma escola e de uma educação que seja de fato do e para o campo, com currículo próprio e, principalmente, profissionais que entendam e vivenciam a realidade campesina.

Diante da precariedade das escolas do campo e da necessidade de ter profissionais docentes aptos a lecionarem nesses ambientes, surgiu inicialmente em 2005, o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO). Esse programa teve como objetivo apoiar a implementação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo em instituições públicas de ensino superior por todo o país (BRASIL, 2012). Iniciou-se com a participação das Universidades Federais da Bahia, de Minas Gerais, de Sergipe e de Brasília.

A partir desse projeto piloto foram criados, nos anos de 2008, 2009 e 2012, 42 cursos permanentes de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) (MOLINA, 2017). Os cursos visam formar especificamente pessoas vinculadas ao campo para atuarem como docentes nas escolas do campo, tendo em vista a carência de educadores que vivenciaram a realidade campestre (ANTUNES-ROCHA, 2010).

O surgimento e o estabelecimento da LEdoC se devem, em especial, aos movimentos sociais camponeses, com destaque ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que estavam dispostos a enfrentar uma constante luta para que pudessem ter uma educação do e no campo. A proposta do curso é formar um novo tipo de profissional: um docente crítico, criativo e com capacidade de provocar mudanças necessárias na educação que ocorre nas escolas do campo, para quebrar o paradigma de que os povos do campo não têm direito a uma educação de qualidade (SILVA JÚNIOR; BORGES NETTO, 2011).

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza, da Universidade Federal do Piauí (UFPI) tem caráter multidisciplinar, habilitando o acadêmico em três áreas do conhecimento: Biologia, Química e Física (UFPI, 2017). Segundo Molina (2009), a habilitação de docentes por área de conhecimento tem por objetivos ampliar as possibilidades de oferta da Educação Básica no campo, bem como a intencionalidade de contribuir com a construção de processos capazes de desencadear mudanças na lógica de utilização e de produção de conhecimento no campo, dentro de uma perspectiva interdisciplinar, favorecendo um saber “construído a partir de experiências, das relações sociais, das tradições históricas e principalmente das visões de mundo” (MOLINA, 2006, p. 12).

Tendo em vista que a LEdoC da UFPI é um curso implementado recentemente na instituição, surgiu a necessidade de um estudo aprofundado acerca da sua contribuição para a formação de professores para atuarem nas escolas do campo. Com isso, o seguinte problema foi levantado: quais as percepções dos egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo de Picos, Piauí, sobre as dificuldades que enfrentaram para aprender durante o Curso e sobre a preparação oferecida por este para a docência multidisciplinar?

A escolha do problema partiu do interesse dos pesquisadores em compreenderem se o curso atendeu às expectativas dos egressos e à proposta do Projeto Pedagógico do Curso.

Por conseguinte, o objetivo deste estudo foi analisar as percepções dos primeiros egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza, do *Campus* Senador Helvídio Nunes de Barros, da Universidade Federal do Piauí, sobre as dificuldades que os mesmos enfrentaram para aprender durante o curso e sobre a preparação oferecida por este para a docência multidisciplinar. Com isso posto, esta pesquisa servirá de referência para discussões sobre como está ocorrendo a formação de educadores do campo.

Um breve levantamento, realizado na plataforma *Scielo*, apontou para alguns trabalhos na área da Educação dos últimos cinco anos que tiveram a mesma preocupação de compreender as percepções de egressos de cursos de graduação, nenhum voltado para a Educação do Campo.

Teixeira *et al.* (2015) investigaram a percepção de egressos sobre cursos de Ciências Biológicas fluminenses e constataram que os cursos à distância tinham uma melhor avaliação, enquanto nos cursos presenciais havia insatisfação em relação à preparação para o mercado de trabalho.

Pícoli *et al.* (2017) tiveram como objetivo identificar a percepção dos egressos de um curso de Medicina da Universidade Anhanguera de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, quanto à aquisição de competências e habilidades previstas no projeto pedagógico. A pesquisa identificou fragilidades na formação e serviu de base para mudanças no curso.

Almeida (2018) pesquisou a percepção de egressos sobre o curso de Gestão Ambiental, da Universidade de Brasília, Distrito Federal, devido ao fato de ser um curso novo, da sua baixa empregabilidade e do seu alto índice de evasão. Pontos fortes do curso, como a qualidade do corpo docente e da infraestrutura, e pontos fracos, como o fato de ser novo e não ter ainda o reconhecimento de um conselho de classe, foram identificados.

Senger *et al.* (2018) fizeram uma pesquisa com egressos de um curso de Medicina da Unicamp, São Paulo, antes e depois de

uma reforma curricular. A percepção geral sobre o curso foi positiva. A pesquisa contribuiu para a implantação do acompanhamento sistemático de egressos.

Em todas as pesquisas supracitadas foi adotado o questionário como instrumento de coleta de dados. Os resultados alcançados permitiram, com base nas concepções dos egressos, identificar pontos fortes e fragilidades no processo formativo oferecido pelos cursos investigados. Também foi comum a análise da relação entre as propostas curriculares, constantes nos Projetos Pedagógicos dos cursos, e a formação efetivamente proporcionada, sendo ela descrita segundo o ponto de vista dos egressos.

No mesmo sentido, este trabalho se propõe a apontar os aspectos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo que requerem melhoras, segundo a percepção dos seus primeiros egressos. Para isso, metodologicamente também se recorreu ao uso do questionário. No entanto, este trabalho se particulariza e detém o ineditismo, em relação aos anteriores, por se dirigir a um curso de licenciatura que adota o regime de alternância e no contexto da Região Nordeste. Para apresentar o trabalho desenvolvido o texto está dividido a seguir em quatro seções. Primeiro, tratará do quadro teórico, sobre a formação universitária dos educadores do campo. Segundo, apresentará detalhes sobre a metodologia adotada. Terceiro, mostrará os principais resultados alcançados na pesquisa e as consequentes discussões. Por fim, culminará nas considerações finais.

A formação universitária de Educadores do Campo

O grande desafio da formação universitária atualmente está em atender às demandas sociais em uma sociedade caracterizada pela heterogeneidade, pela massificação, pela mudança e pela globalização. Para lidar com esta situação, Zabalza (2004), aponta a necessidade de uma nova cultura universitária, alicerçada em oito pontos: (i) assunção do aluno como protagonista no seu processo de aprendizagem, (ii) estabelecimento de objetivos de médio e longo prazo, (iii) orientação para o desenvolvimento pessoal e para a aprendizagem ao longo da vida, (iv) favorecimento na avaliação

das capacidades de alto nível, (v) trabalho dinâmico e atualizado dos conteúdos, (vi) adoção de metodologias de ensino mais dinâmicas, (vii) oferta de formação contínua e (viii) incorporação de atividades formativas extracurriculares no currículo.

Para esses pontos serem alcançados a favor da propagação de uma nova cultura universitária, alguns referenciais cognitivos de aprendizagem devem ser considerados, segundo Zabalza (2004), como (i) o desenvolvimento das capacidades e das habilidades dos estudantes universitários, (ii) a importância da prática e das condições para realizá-la, (iii) o papel da metacognição no sucesso acadêmico, (iv) o estabelecimento de expectativas positivas para os universitários, (v) a conscientização do estudante das suas atribuições no processo de ensino-aprendizagem, (vi) o impacto do envolvimento pessoal e (vii) o valor do *feedback* na aprendizagem.

Além desses fatores, quando se trata da formação universitária de futuros professores, são fundamentais tanto os conhecimentos específicos da área de formação quanto os didático-pedagógicos. Nesse sentido, o professor deve ter domínio tanto do corpo básico de conhecimentos que compõem a matéria do seu ensino quanto da metodologia de como ensinar (SAVIANI, 2009). Apenas com uma formação que contemple essas duas dimensões é que será possível prover ao futuro professor os saberes necessários para a sua prática educativa (SAVIANI; 1996, 2011).

Ao convergir o recorte da formação universitária de futuros professores para o campo deve-se considerar outros elementos, especialmente no caso dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. A Educação do Campo é um paradigma educacional que tem diversos referenciais pedagógicos, como a Pedagogia da Alternância, que envolve um processo formativo fundamentado na alternância de tempos, de saberes e de espaços, entre tempo universidade e tempo comunidade (CALDART, 2012). A alternância entre esses períodos tem como objetivo principal integrar os saberes acadêmicos, sistematizados, com os saberes populares, não sistematizados. Dessa forma, a alternância é uma relação de troca e interação de saberes. Nesse âmbito, a alternância pode ser justapositiva, associativa ou copulativa (QUEIROZ, 2004). A alternância justapositiva baseia-se na sucessão dos tempos programados ao trabalho e ao estudo, sem

haver uma relação entre eles. Na alternância associativa ocorre uma associação entre a formação geral e a profissional, sem que haja uma correspondência entre os saberes de ambas. Na alternância copulativa há uma integração efetiva entre os meios de vida socioprofissional e acadêmico em uma unidade de tempos formativos.

Nas LEdoCs, por serem cursos de Ensino Superior para a formação de educadores, a alternância foi adotada com um sentido diferente dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFAs), voltados para a Educação Básica, como as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), as Casas Familiares Rurais (CFRs), as Escolas Comunitárias Rurais (ECORs), as Escolas de Assentamentos (EAs), e as Casas de Famílias Rurais (CFRs), dentre outros. A alternância nas LEdoCs tem por objetivo “evitar que o ingresso de jovens e adultos na educação superior reforce a alternativa de deixar de viver no campo, bem como objetiva facilitar o acesso e a permanência no curso dos professores em exercício nas escolas do campo” (MOLINA; HAGE, 2015, p. 137).

Outra característica dos cursos universitários de educadores do campo, no âmbito das LEdoC, é a formação ampla, para a docência multidisciplinar, por áreas de conhecimento, como (i) Artes, Literatura e Linguagens, (ii) Ciências Humanas e Sociais, (iii) Ciências da Natureza e Matemática (nas LEdoC criadas a partir de 2012 a área Ciências da Natureza foi separada da Matemática) e (iv) Ciências Agrárias (CALDART, 2011; HAGE; SILVA; BRITO, 2016). Nessa sequência a multidisciplinaridade, entendida como a disposição das disciplinas sem necessariamente uma integração entre elas, tem por perspectiva o desenvolvimento do trabalho interdisciplinar, no qual há um diálogo ou interação entre disciplinas (SANTOMÉ, 1998; MOLINA, 2017).

Metodologia

A pesquisa foi realizada de setembro de 2017 a janeiro de 2018, com os egressos da primeira turma do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal do Piauí, *campus* Senador Helvídio Nunes de Barros, na cidade de Picos, Piauí, por meio de um questionário misto com 29 questões, que visou traçar o perfil e identificar a percepção dos egressos quanto a vários aspectos

do curso, organizados nos seguintes campos: (i) Identificação, (ii) Interesse pelo Curso e (iii) Perspectivas para a formação. No entanto, para este trabalho focou-se nas questões que buscaram as percepções dos egressos quanto aos seguintes assuntos: i) as dificuldades encontradas ao longo do curso; ii) o nível de aprendizagem na área de concentração do Curso – Ciências da Natureza; iii) a preparação para atuação na área de Ciências da Natureza e nas escolas do campo.

A escolha pelo questionário como instrumento de coleta de dados se deve à sua propriedade de poder atingir uma quantidade maior de sujeitos em um tempo mais curto e à sua maior objetividade em relação a outras técnicas (MARCONI; LAKATOS, 2003). Além disso, foi o instrumento de coleta de dados adotado em todas as pesquisas bem-sucedidas sobre percepção de egressos de cursos de graduação, consultadas a partir da revisão de literatura (TEIXEIRA *et al.*, 2015; PICOLI *et al.*, 2017; ALMEIDA, 2018; SENGER *et al.*, 2018).

Os questionários foram entregues por um dos pesquisadores a 21 egressos da primeira turma, os quais foram devolvidos à medida que eram preenchidos. Em seguida, as questões objetivas do questionário foram tabuladas para a construção de gráficos comparativos. As questões discursivas foram submetidas à análise categorial, conforme Creswell (2008).

Além do questionário foi realizada também a análise documental do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) vigente desde 2017, focando no perfil do egresso previsto no referido documento. A análise dos dados do questionário conjuntamente com os do Projeto Pedagógico do Curso permitiu confrontar as percepções dos egressos sobre a sua formação com a proposta institucional de formação.

A pesquisa documental seguiu as orientações de Cellard (2008), tais como levar em conta as condições de produção do documento e o cuidado com a sua autenticidade, sendo este disponibilizado na página eletrônica e institucional do Curso, na *internet* (UFPI, 2017).

Resultados e discussões

Participaram da pesquisa um total de 21 alunos concludentes cuja faixa etária variou de 22 a 63 anos. Destes, 18 são do sexo

feminino e três masculino. Dezesesseis alunos (76,2%) declararam já possuir formação em ensino superior e apenas cinco (23,8%) o ensino médio completo. Quando questionados quanto à atividade laboral que exercem, 13 participantes (61,9%) trabalham e oito (38,1%) não exercem nenhuma função no mercado de trabalho. Desses que declararam-se trabalhando, oito (61,5%) exercem a função de professor do Ensino Fundamental e/ou Médio em escolas públicas dos municípios de Picos, Massapê do Piauí, Vila Nova do Piauí, Geminiano, Aroeiras do Itaim, Campo Grande do Piauí e Jaicós. Os outros cinco (38,5%) participantes da pesquisa trabalham em outras atividades, como o sindicalismo, o radialismo, a gestão escolar, dentre outros.

Traçadas as características gerais dos sujeitos, os resultados mais relevantes desta pesquisa foram agrupados em dois núcleos temáticos referentes às percepções dos sujeitos quanto à sua formação no Curso de Licenciatura em Educação do Campo de Picos, Piauí: (i) dificuldades enfrentadas pelos sujeitos da pesquisa durante o curso e que interferiram na sua aprendizagem (ii) preparação oferecida pelo curso para a docência multidisciplinar.

Dificuldades enfrentadas pelos sujeitos da pesquisa durante o curso e que interferiram na sua aprendizagem. As dificuldades mais apontadas pelos sujeitos da pesquisa, que interferiram na sua aprendizagem e que ocorreram durante o seu período de formação, foram (i) o pouco tempo para assimilar os conteúdos no tempo universidade e (ii) o deslocamento entre a residência e a universidade, conforme a Tabela 1.

Tabela 1 - Dificuldades apontadas como os principais fatores que interferiram na aprendizagem dos concludentes do curso de Licenciatura em Educação do Campo, Ciências da Natureza, CSHNB, UFPI.

DIFICULDADES QUE INTERFERIRAM NA SUA APRENDIZAGEM	Nº DE PARTICIPANTES
Pouco tempo para assimilar os conteúdos no tempo universidade	7
Deslocamento entre a residência e a universidade	6
Atividades em excesso/pouca prática para melhor fixação dos conteúdos/ provas em pouco tempo de aula	1
Forma de repassar os conteúdos por parte de alguns professores	1
Má qualidade no ensino básico	1
Não houve nenhuma interferência quanto a minha aprendizagem	1
Ausência de materiais em algumas disciplinas	1
Questões burocráticas	1
Relacionamento com alguns professores	1

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

O pouco tempo para assimilar os conteúdos no tempo universidade (TAB. 1), relatado pelos egressos, corresponde ao período que se resume em 45 dias de aulas presenciais desenvolvidas em regime de blocos (UFPI, 2017), sendo que neste regime a matrícula é realizada semestralmente em grupos fechados de disciplinas e de outros componentes curriculares obrigatórios. Durante esse período os alunos assistem aulas nos turnos da manhã e da tarde, com uma carga horária de oito horas-aula. É comum os alunos viajarem na madrugada ou durante a noite nos trajetos de ida e volta entre suas residências e o campus universitário. Também, mesmo no caso dos alunos que ficam alojados em Picos durante o tempo universidade, é natural estarem cansados mentalmente, após longas horas de aula por dia. Desse modo, não há um lapso temporal e nem disposição mental antes e após as aulas para estudarem, refletirem e aplicarem, no tempo universidade, o que compreenderam. No tempo comunidade, na sequência do tempo universidade, esses conteúdos não são necessariamente retomados. Portanto, os estudantes necessitam de um período para

a sedimentação da aprendizagem (ZABALZA, 2004). Esse autor complementa que:

Se somos bons comunicadores, poderemos fazer com que nossos alunos entendam com rapidez os conteúdos que lhes explicamos, mas isso não supõe que o tenham aprendido, isto é, que tenham integrado conceitos, informações ou práticas novas ao seu repertório de conhecimentos.

Por conseguinte, para que a aprendizagem ocorra é necessário tempo e retomadas dos conteúdos (ZABALZA, 2004). Esse tempo necessário para a sedimentação da aprendizagem da matéria estudada poderia ser conseguido com um tempo universidade distribuído em períodos mais curtos, algo já adotado por outros Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, alternado a períodos de tempo comunidade que retomassem os conteúdos, no sentido de fomentar a sua reflexão e aplicação, como aconteceria na alternância copulativa ou integrativa (QUEIROZ, 2004).

A segunda maior dificuldade apontada pelos concludentes foi o deslocamento para as aulas durante o período citado (TAB. 1). Nove municípios da região sudeste piauiense foram apontados como local de residência dos pesquisados: Picos, Massapê do Piauí, Geminiano, Itainópolis, Jaicós, Inhuma, Campo Grande do Piauí, Valença e Vila Nova do Piauí. O município mais próximo do *campus* é Geminiano, que fica localizado a 26,3 km da cidade de Picos, os demais ficam a mais de 40 quilômetros da universidade. Além da distância, outros fatores podem ser apontados como interferentes no deslocamento dos alunos até a universidade, como a escassez de transporte, custos do transporte, precariedade de estradas e veículos e, por fim, e talvez o mais importante, o afastamento da família.

Como a maioria dos concludentes possui família e filhos, a continuidade no curso exigia deles a realização desse deslocamento diário no período de aulas, fator que afetou o aprendizado, uma vez que o tempo que seria destinado, após as aulas, para revisão e leituras dos conteúdos explanados em sala de aula no decorrer do dia, era utilizado para deslocamento até suas residências e, em alguns casos, em atividades domésticas. Esta dificuldade com o

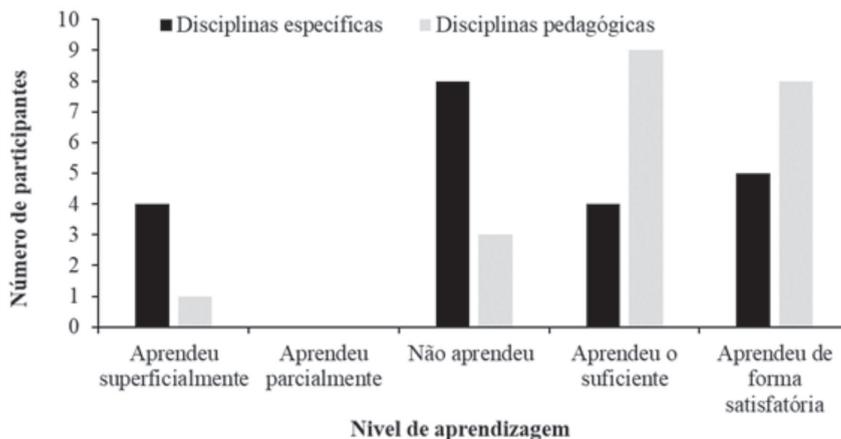
deslocamento foi apontada por Ferreira (2009), que afirma ser esse um dos determinantes do rendimento acadêmico. Segundo o autor, essa separação da família e dos amigos, leva a alterações socioafetivas capazes de perturbar uma boa estabilidade emocional. Trata-se de uma situação contraditória e problemática, pois os Cursos de Licenciatura em Educação do Campo adotam o regime de alternância justamente para os licenciandos prosseguirem com os estudos sem deixarem a vida no seu território rural (MOLINA, 2017).

As dificuldades sentidas pelos egressos colocam o tempo universidade e, conseqüentemente, o regime de alternância realizado no curso sob questionamento, já que o tempo comunidade deve ser compreendido como uma ou mais etapas formativas (MOLINA, 2015). O objetivo do regime de alternância não seria facilitar os estudos do homem do campo sem retirá-lo do seu ambiente e da proximidade com a sua família? Não seria promover a aprendizagem, articulando os conteúdos teóricos com a prática, retomando no tempo comunidade o que fora aprendido no tempo universidade? (QUEIROZ, 2004). No curso em questão isso não tem acontecido, segundo os resultados conseguidos.

Preparação oferecida pelo curso para a docência multidisciplinar. Nesse núcleo temático, houve duas perguntas no questionário que contribuíram para elucidá-lo. Perguntou-se qual o nível de aprendizagem nas disciplinas oferecidas pelo Curso e a opinião dos formandos quanto ao preparo que a LEdoC proporcionou para assumir a sala de aula.

Quanto ao nível de aprendizagem nas disciplinas específicas (Física, Química e Biologia) e pedagógicas oferecidas pelo Curso, diante das respostas dos concludentes, pode-se notar que houve um maior aprendizado nas disciplinas pedagógicas do que nas específicas, visto que para as primeiras a maioria das respostas se encontraram nos itens “4” (*Aprendeu o suficiente*) e “5” (*Aprendeu de forma satisfatória*) da escala de Likert (FIG. 1). Já para as disciplinas específicas, o item marcado pela maioria dos pesquisados foi o “3”, que pela escala apresentada no questionário, correspondia a *Não aprendeu* (FIG. 1).

Figura 1 – Opinião dos concludentes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, Ciências da Natureza, CSHNB, UFPI a respeito do nível de aprendizagem nas disciplinas pedagógicas e específicas oferecidas no referido Curso.



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Ao se observar alguns dados obtidos, nota-se que há um ponto negativo quanto ao funcionamento do curso, no que diz respeito às disciplinas específicas. Os participantes relataram que há poucas aulas das disciplinas de Química e Física, o que foi confirmado a partir da análise do Projeto Pedagógico do Curso (UFPI, 2017). É, portanto, um fator que vem causando uma deficiência na formação destes futuros educandos, já que o curso, de acordo com o Projeto Político Pedagógico, objetiva formá-los para atuar nessas duas áreas de conhecimento, além da área de Biologia (UFPI, 2017).

Nesse sentido, buscou-se saber também a opinião dos formandos quanto ao preparo que a LEdoC proporcionou para assumir a docência e 16 (76,2%) responderam que o Curso ofereceu sim o preparo necessário e cinco (23,8%) responderam não. Desses últimos, quatro (80%) relataram que faltou mais aulas práticas de Química e Física e maior tempo para assimilação dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula.

Diante dessa constatação vê-se a necessidade de uma adequação na matriz curricular, de modo que mais disciplinas específicas sejam inseridas na mesma e organizadas de modo que

haja de fato, além da interdisciplinaridade, a articulação com aspectos do campo. Dessa maneira, os futuros docentes terão domínio dos conteúdos que irão ministrar aula e poderão contribuir para a melhoria da educação pública destinada ao campo. De acordo com essa necessidade para o licenciando, o Capítulo III da Resolução Nº 02/2015 CNE/CP, em seu Artigo 7º, citado no PPC, elenca que o egresso deverá:

[...] possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado, cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (UFPI, 2017a, p. 25).

Em seu Artigo 8º, inciso 4º, a referida Resolução determina ainda que este mesmo egresso deverá, portanto, estar apto a:

§ IV- dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico-metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano (BRASIL, 2015).

Nessa direção, o domínio dos conteúdos específicos e pedagógicos básicos, mesmo em um cenário em constante mudança, deve ser imprescindível e obrigatório na formação universitária. Dessa forma, é possível alicerçar uma formação de base que possa facilitar adaptações posteriores às exigências profissionais e mudanças no mercado de trabalho (ZABALZA, 2004).

No contexto das Licenciaturas em Educação do Campo, Molina (2015) aponta a promoção da formação do trabalho docente multidisciplinar, a partir das áreas de conhecimentos como um dos cinco desafios potenciais para a descaracterização da expansão das Licenciaturas em Educação do Campo. Segundo a autora,

[...] a formação por áreas de conhecimento deve desenvolver-se tendo como intencionalidade

maior promover estratégias que contribuam para superar a fragmentação do conhecimento, criando, propondo e promovendo ações docentes articuladas interdisciplinarmente, associadas intrinsecamente às transformações no funcionamento da escola e articuladas, ainda, às demandas da comunidade rural na qual se insere esta escola (MOLINA, 2015, p. 153).

Dessa forma, a multidisciplinaridade desses cursos objetiva criar condições mais propícias para uma formação de caráter interdisciplinar (MOLINA, 2017). Contudo, essa formação por área do conhecimento é “extremamente difícil de materializar”, pois a “supressão de conhecimentos disciplinares fundamentais ao aprendizado de determinados conteúdos, ou mesmo, do acesso a eles de maneira superficial e insuficiente para garantir o seu verdadeiro domínio” pode levar à “precarização da formação docente” (MOLINA, 2015, p. 159). É contraditória a situação de um Curso de Licenciatura em Educação do Campo que colabore para a precarização da formação docente quando esse surgiu em meio a lutas com o objetivo de superar tal problemática na formação de educadores do campo (MOLINA; HAGE, 2015). Por conseguinte, a formação sólida entre conhecimentos didático-pedagógicos e conhecimentos científicos é fundamental para todo futuro educador, seja do campo ou da cidade (SAVIANI, 2009). No atual cenário educacional do campo brasileiro, marcado pela carência de qualificação de seus professores (BRASIL, 2003), deve-se pensar para os futuros educadores do campo uma formação teórica sólida, que proporcione o domínio dos conteúdos da sua área de habilitação (MOLINA; HAGE, 2015).

Considerações finais

Por meio dessa pesquisa pode-se registrar as percepções dos primeiros egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo de Picos, Piauí, quanto às dificuldades que enfrentaram e à sua preparação para a docência. Nesse sentido, as principais dificuldades enfrentadas, segundo os egressos, foram o pouco tempo para assimilar os conteúdos no tempo universidade e o deslocamento

entre a residência e a universidade. Quanto à preparação para a docência, constatou-se a fragilidade na formação para o ensino de Física e Química.

As dificuldades apontadas pelos egressos sinalizaram algumas contradições e desafios que subsistem no regime de alternância do curso. Nesse caso, sublinha-se o desafio de oferecer uma alternância em que haja mais integração entre o tempo universidade e tempo comunidade, possibilitando neste último a retomada do que fora compreendido no primeiro. Há também o desafio de possibilitar tempos de alternância que permitam a sedimentação do que foi aprendido sem distanciar os licenciandos de suas famílias e comunidades rurais.

As percepções dos egressos sobre a preparação dada pelo curso para a docência problematizam a sua formação multidisciplinar por área de conhecimento. É desafiador o objetivo de dar uma sólida formação teórica em Física, Química e Biologia, sem perder de vista a formação didático-pedagógica e com o viés campesino, dentro da carga horária de um curso de licenciatura. Há um dilema entre os propósitos da formação específica e da formação geral, isto é, em formar sujeitos para uma área abrangente sem cair na superficialidade.

Dessa forma, a pesquisa possibilitou verificar a necessidade de adequação da matriz curricular do curso e do regime de alternância adotado. Assim será possível capacitar os educadores do campo em formação de maneira sólida, diferenciada e fundamentada nos princípios da Educação do Campo para poderem atuar de maneira efetiva, eficiente e em conformidade com as necessidades e realidades do público campesino das regiões.

Apesar dos problemas constatados e dos desafios existentes, o estudo mostra que o curso tem sido construído no sentido de proporcionar uma formação universitária próxima à ideia de uma nova cultura. Espera-se que as expectativas de mudanças na matriz curricular e no regime de alternância do curso possam superar suas fragilidades e fortalecer o seu potencial para proporcionar o desenvolvimento pessoal, intelectual e profissional dos futuros educadores do campo.

Referências

ALMEIDA, A. N. Forças e fraquezas do curso de Gestão Ambiental da Universidade de Brasília. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e166602, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-44-e166602.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2019.

ANTUNES-ROCHA, M.I. Licenciatura em Educação do Campo. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/pdf/99.pdf>. Acesso: 13 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. **Referências para uma política nacional de Educação do Campo**. Caderno de Subsídios, Brasília, 2003.

_____. **Edital de Seleção nº 02/2012- SESU/SETEC/SECADI/MEC, de 31 de agosto de 2012**. Brasília, DF: SESU/SETEC/SECADI/MEC, 2012.

_____. **Resolução Nº 02, de 01 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 10 jul. 2017.

CALDART, R.S. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? 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, p. 95-122.

_____. Educação do campo. In CALDART, R. S. *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012a. p. 257-265.

CELLARD, A. Análise documental. In POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana C. Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CRESWELL, J. W. **Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research**. 3. ed. Columbus, Ohio, U.S.A.: Pearson, 2008.

FERREIRA, Marco. Determinantes do rendimento acadêmico no ensino superior. **Revista Internacional d'Humanitats**, Barcelona, v. 15, p. 55-60, abr. 2009.

HAGE, S. A. M.; SILVA, H. S. A.; BRITO, M. M. B. Educação superior do campo: desafios para a consolidação da Licenciatura em Educação do Campo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.32, n.04, p. 147-174, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982016000400147&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 01 ago. 2019.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MOLINA, M.C. Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão. In MOLINA, M.C. (Org.) **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p. 9-14.

_____. Possibilidades e limites de transformações das escolas do campo: reflexões suscitadas pela licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal de Minas Gerais. In ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, A. A. (Orgs.). **Educação do Campo**: desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 185-198.

_____. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 145-166, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n55/0101-4358-er-55-00145.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2019.

_____. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 140, p.587-609, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n140/1678-4626-es-38-140-00587.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2019.

_____.; HAGE, S. A. M. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 121-146, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7174>. Acesso em: 01 ago. 2019.

PÍCOLI, R. P. *et al.* Competências propostas no currículo de Medicina: percepção do egresso. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 41, n. 3, p.364-371, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbem/v41n3/0100-5502-rbem-41-03-0364.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2019.

QUEIROZ, J. B. P. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil: Ensino Médio e Educação Profissional**. 2004. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2004.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, S.P. **A concepção de alternância na licenciatura em Educação do Campo na universidade de Brasília**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2012.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In BICUDO, M. A. V.; SILVA JÚNIOR, C. A. **Formação do educador: dever do estado, tarefa da universidade**. São Paulo: Editora Unesp, 1996. p. 145-155.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2019.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SENGER, M. H. *et al.* Trajetória profissional de egressos do curso de Medicina da Universidade de Campinas (Unicamp), São Paulo, Brasil: o olhar do ex-aluno na avaliação do programa. **Interface**, Botucatu, v.22, n.1, p.1443-1455, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v22s1/1807-5762-icse-22-s1-1443.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2019.

SILVA JÚNIOR, A.F.; BORGES NETTO, M. Por uma Educação do Campo: percursos históricos e possibilidades. **Entrelaçando: Revista Eletrônica de Culturas e Educação**, Amargosa, n. 3, p. 45-60, 2011. Disponível em: <https://www2.ufrb.edu.br/revistaentrelacando/component/phocadownload/category/119?download=125>. Acesso em: 31 jul. 2017.

TEIXEIRA, D. E. *et al.* Avaliação institucional em Ciências Biológicas nas modalidades presencial e a distância: percepção dos egressos. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 159-180, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n86/0104-4036-ensaio-23-86-159.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ (UFPI). **Projeto Pedagógico de Curso**. Picos: Campus Senador Helvídio Nunes de Barros (CSHNB), 2017. Disponível em: <https://sigaa.ufpi.br/sigaa/>

SOBRE ESCOLARIZAÇÃO NO SERTÃO PIAUIENSE: HISTÓRIAS DE VIDAS DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO

Isabel Cristina de Aguiar Orquiz
Tamires Santos Neto
Cristiana Barra Teixeira

Introdução

A educação de pessoas adultas no cenário nacional ganha destaque a partir do momento em que se constata que o número de analfabetos no Brasil é um problema crônico, em virtude da ausência de políticas educacionais que possam refletir um comportamento diferente dos governantes e dos que fazem a organização do ensino como um todo.

Nesse sentido, este estudo aborda a educação do homem sertanejo, analisando tal contexto na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir das potencialidades da Educação do Campo. Essa modalidade de educação é definida no artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Nº 9.394/1996, como a “[...] destinada a todos que não puderam ter acesso ou continuar os estudos no ensino fundamental e médio, em idade adequada”. Ficando estabelecido que:

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuidade aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. (BRASIL, 1996).

Em termos bucólicos podemos expor que a esse público deverá ser ofertada uma educação apropriada e gratuita, que considere as

suas características, seu modo de vida e a sua atuação profissional, mediante a oferta de cursos e exames, sancionados através de ações que permitam o acesso e a permanência a essa educação.

Nessa tessitura, como problema de estudo, indagamos: como a escolarização de jovens e adultos pode contribuir para o bem-estar de sertanejos/as a partir das potencialidades da Educação do Campo? Como cenário, elegemos o povoado de Fátima do Piauí, localizado no município de Picos, no estado do Piauí, amanhada na extensa região do semiárido nordestino. No encaixe dessa questão definimos como objetivo analisar como a modalidade Educação de Jovens e Adultos pode contribuir para a escolarização e o bem-estar do homem sertanejo, a partir das potencialidades da Educação do Campo. Estrategicamente, optamos por analisar histórias de vidas de sujeitos sociais inseridos nesse processo educativo, peculiar na sua configuração legal e pedagógica.

A tessitura envolve uma discussão sobre a Educação de Jovens e Adultos e seus fundamentos, alinhando enlaces com os pressupostos da Educação do Campo, explorando suas potencialidades para a garantia do acesso e permanência dessa clientela na escola, alcançando todo o processo de escolarização com sucesso. Como pano de fundo observamos o semiárido piauiense e a sua força potencial para a constituição do ser sertanejo/a.

Mattos (2004, p. 21) colabora com essa perspectiva indicando que a educação oferecida para esse espaço deve suceder em meio:

[...] as particularidades do semiárido – a questão climática, o problema das secas, a questão hídrica vista sob o prisma global e local, os aspectos culturais e simbólicos presentes – e a necessidade da educação [...] se relacionar de forma mais efetiva com estes muitos problemas.

Nessa lógica, segundo Morin (2001), o conhecimento apreendido nesse contexto somente terá sentido, para aqueles/as a quem se reserva, quando contextualizado, sendo necessário situar informações e dados no espaço que ocorre a produção de saberes, para que estes sejam apanhados com significado.

Fundamentada por essa perspectiva, o processo educativo adotado ao estilo de vida daqueles/as que o apreciam, deve partir de uma metodologia de ensino que busca intervir socialmente, que entenda um modo de conceber, apreender e dar novos significados a realidade em que atua, para a partir de percepções críticas transformá-la.

Assim, o/a sertanejo/a, enquanto protagonista de sua própria história – que é desprovida de qualquer ação no que diz respeito a uma educação de qualidade, que contemple sua realidade, características e necessidades para se ter de fato qualidade de vida, como um bem-estar social, econômico e social. O que se tem constatado ao longo da história da educação de pessoas adultas são a existência de programas que resultam apenas em tentativas frustradas e o insucesso do poder público na área da educação. É esse o cerne do enlace com as potencialidades da Educação do Campo. A seguir, tratamos desse debate.

A escolarização de Jovens e Adultos no sertão: potencialidades da Educação do Campo

A região do semiárido, cenário de poucas gotas de água, caídas do céu, constitui-se o contexto de vida dos homens e mulheres do nosso Sertão. Nascidos em uma terra de cactos, mandacarus, xiquexiques, pedras e leitos de rios secos no rasgo da caatinga. Araújo (2011) destaca que o clima dessa área geográfica é responsável pela diversidade de todos os demais elementos que conchegam as paisagens. Para ele estão ajustadas a vegetação e os processos de formação do relevo, com preponderância de um processo sobre o outro se ajustando com a época do ano, na estação seca ou chuvosa, aos solos, pouco desenvolvidos diante da carência de água. Essas condições climáticas, mais especificamente a ocorrência das secas, ocasionam dificuldades para os que nessa regiam habitam.

Importa realçar que esses homens e mulheres não fraquejam diante do sofrimento. Amparados por sua fé religiosa, por crenças perpassadas ao longo das gerações é que esses sujeitos fortes enfrentam a hostilidade de uma terra árida, de temperaturas escaldantes. Para os/as sertanejos/as de garra, firmes e destemidos, há um caminho de

formação que pode levar a uma melhor qualidade de vida, de modo a contribuir para o seu bem-estar social – a Educação do Campo, em sua formatação legal e pedagógica que abraça o espaço de vida dos nascidos no semiárido. Um projeto educativo que reconhece as necessidades daqueles/as pertencentes ao contexto sertanejo.

Tratada em parte da legislação brasileira como Educação Rural, a Educação do Campo, incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, acolhendo recintos pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos, extrativistas. A esse propósito, mais do que um contorno não urbano, é um ambiente que permite a ligação dos seres humanos com a produção das condições da sua existência.

A Constituição Federal de 1998, no artigo 28, inciso VI, expressa o dever de “oferta de ensino regular, adequado às condições do educando” (BRASIL, 1988). Entendemos que a educação deve ser desenvolvida sobre o princípio de valorizar todas as características dos sujeitos a quem se destina.

No bojo das políticas públicas educacionais a Resolução Nº 2, de 28 de abril de 2008 indica que o desenvolvimento de uma Educação do Campo de qualidade deve respaldar-se em práticas confiáveis. Em seu Artigo 9º, expressa que “a oferta de Educação do Campo com padrões mínimos de qualidade estará sempre subordinada ao cumprimento da legislação educacional e das Diretrizes Operacionais enumeradas na Resolução CNE/CEB Nº 1/2002”. (BRASIL, 2008).

Alcançamos nas políticas públicas de Educação do Campo o planejamento e o embasamento para uma educação destinada ao contexto do Semiárido, atendendo as especificidades, as questões, apresentadas pelo homem e pela mulher do campo no contexto do Sertão, gente de bravura inabalável, sincera e honesta, de vida simples e permeada por crenças, valores e costumes tradicionais. Essas pessoas são resistentes nessa terra de recantos especiais, protagonistas sociais da sua história, logo, sujeitos de direito de um fazer educacional de fonte popular, que lhes proporcione o desenvolvimento do seu potencial transformador, do poder de mudança das suas realidades, de modo a melhorar a qualidade de suas vidas. Isto tudo por intermédio da leitura do mundo, de modo a compreendê-lo e transformá-lo, como concebido por Freire (1981).

Nesse sentido, os sujeitos do campo carecem de uma formação escolar que alcance a totalidade das demandas específicas do seu modo de ser, fazer e viver. A formação para todos, especialmente para aqueles/as que não tiveram oportunidade de frequentar a escola em idade certa ou que, por quaisquer motivos, a abandonaram, deve apropriar-se de fundamentos que reconheçam e valorizem os modos de vida dessas pessoas buscando entrelaçar, conhecimento formal e saberes emanados das experiências cotidianas. É nesse ponto que se vislumbra o desbravamento de um caminho que leve a convivência e a melhoria da qualidade de vida dos que no Sertão habitam.

Mattos (2004, p. 28) expressa que a educação para esse espaço deve envolver as condições sociais, culturais, geográficas, históricas, dentre outras, específicas do semiárido, envolvendo as problemáticas da vida cotidiana no processo de sistematização do ensino e da aprendizagem na escola, firmando-se num processo de contextualização das práticas de ensino.

[...] uma proposta de educação ancorada na realidade e nas práticas dos povos do semiárido, com metodologias, conteúdos, currículos, educadores e educadoras, didáticas e estruturas apropriadas à Região, levando em conta as suas potencialidades socioculturais, econômicas e ambientais.

Uma proposta de Educação contida nessa ação deve partir, inicialmente, do princípio de que os seus destinatários são capazes de produzir e espargir conhecimento, arraigados nos seus saberes e experiências cotidianas. Nessa linha, Morin (2001) sintetiza que o conhecimento apreendido somente terá sentido para aqueles a quem se reserva, quando contextualizado, sendo necessário situar informações e dados no espaço que ocorre a produção de saberes, para que estes sejam apanhados com significado.

Fundamentado por essa perspectiva, o processo educativo costurado ao estilo de vida do/a sertanejo/a, deve partir de uma metodologia de ensino que proporcione uma interpretação crítica do contexto social, entendendo o modo de conceber, apreender e significar a realidade vivenciada. É necessário, portanto, uma educação de convivência sustentável entre educadores/as e sertanejos/as. Nessa

perspectiva, uma educação de conhecimento do ambiente em que é desenvolvida, com o objetivo de desenvolver saberes indispensáveis, que torna apto aquele/a que aprende a intervir em situações das mais diversas e transformar sua realidade. Nas palavras de Pinzoh (2004, p. 116)

[...] Educação com pequenos agricultores e lavradores, preocupando-se com a questão climática, reconhecendo que o semiárido tem uma particularidade, e que, portanto, os conhecimentos deveriam estar centrados nessa particularidade para otimizar, inclusive, a relação das pessoas, dos homens e das mulheres, com as condições que a natureza apresenta.

O fazer dessa proposta pedagógica de formação deve ser pautada em seis princípios norteadores, acrescidos por D'Alva; Nascimento; Oliveira, Paula (2004, p. 142) como a:

[...] busca pela autonomia; o fortalecimento da identidade (pessoal e de grupo); o incentivo à resiliência; o exercício da cidadania; a valorização do saber cotidiano e vivencial e o favorecimento da criatividade na construção do conhecimento.

Uma educação que siga esses passos como direcionamento para o seu fazer, deve ser ajustada por um currículo articulado, consoante a realidade em que opera. Os livros didáticos adotados, os conceitos e os conhecimentos difundidos, devem estar recheados de significados para os/as que deles/as se cultivam, para que haja uma constante e enraizada relação entre o ensino ofertado e o modo de vida dos/as que o contemplam. A esse caminho Pinzoh (2004) denomina de uma educação de convivência com o espaço em que é crescida.

A escolarização dos homens e das mulheres no sertão tem a missão de semear e de disseminar a união entre o conhecimento sistematizado e os saberes provindos das vivências, do convívio com a imensidão de uma terra de muitas flores de mandacarus. A esse arador de saberes sistematizados, segundo D'Alva; Nascimento; Oliveira e Paula (2004), ao educador do campo, cabe o ofício de fazer

com que esse processo suceda e não a conceber um perfil imperioso, detentor do conhecimento científico, cometendo com que predomine no centro do processo os que dessa educação se favorecem.

Nessa formação, acredita-se na eleição de metodologias de ensino que tomem como ponto de partida o respeito aos seus/as destinatários/as, que exalte seus saberes e fazeres, intrínsecos às suas culturas, aos modos de trabalho. Faz-se imperante o reconhecimento da prática pedagógica a favor de que esses/as homens e mulheres destemidos/as viventes do semiárido, construam um caminho que os/as possibilite viver de forma próspera, com maiores perspectivas, por meio da oportunidade de conhecer os sabores que uma educação de caráter formal pode trazer às suas vidas. Nessa via os/as formadores/as precisam de investimentos na própria formação, alcançando habilidades e competências essenciais para as proposições anunciadas, conforme indicam os estudos de Menezes; Oliveira e Siqueira (2004).

Uma educação adolecida em meio a fatores climáticos, sócio históricos, culturais e ambientais que interferem inteiramente nos seus resultados e, conseqüentemente, nas vidas daqueles/as que são envolvidos/as com esse contexto. Deve transmitir a eles/as, além dos conhecimentos acerca do mundo do trabalho, do clima, da terra, também, uma formação, que possibilite reflexões sobre suas experiências, conquistas de novas aprendizagens e saberes, abrolhando novos significados a sabedoria carregada, para que possam se tornar sujeitos sociais e humanizados, pensantes, ativos, capazes de intervir, aptos a transformarem as suas realidades.

Metodologia

Neste estudo elegemos a pesquisa de abordagem qualitativa como caminho para alcançarmos os objetivos delineados, no encaço da questão balizadora da investigação. Assim, buscamos apoio nos dizeres de Richardson (2012, p. 90), que discerne “[...] a pesquisa qualitativa como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados”, sendo pertinente a ampla abertura e compreensão da importância de todas as afirmações apresentadas pelos participantes.

Com subsídios da abordagem qualitativa, desenvolvemos um estudo descritivo. Sobre esse tipo de pesquisa, Andrade (2010, p. 112) sinaliza que:

Na pesquisa descritiva os fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados, sem que o pesquisador interfira neles. Isto significa que os fenômenos do mundo físico e humano são estudados, mas não manipulados pelo pesquisador.

Contemplando toda a essência presente no conhecimento resultante da entrada a campo Neto (2002, p. 51) ilustra que:

[...] o trabalho de campo se apresenta como uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo.

Elegemos narrativas, relatos orais, como estratégia de produção de dados sobre as histórias de vida, percurso entendido como a perfeita abertura para a entrada do/a pesquisador/a no espaço do homem e da mulher sertanejo/a e, assim, mergulhar nas lembranças da participante da pesquisa para conhecermos e registrarmos o contexto situado nas suas memórias. Para tanto, nos adocicarmos sobre os gostos de uma educação formal na vida dessa mulher. Os seus relatos tornaram-se conhecimentos através das narrativas produzidas por ela, ou seja, aquela que os detém. Sobre os partícipes de uma pesquisa, Cunha, (2009, p. 6), afirma:

Ao recorrer a esse instrumental, o pesquisador legitima o papel do ser humano como produtor de conhecimentos, no caso específico das narrativas, um ser contador de histórias, cujos pensamentos, emoções, sentimentos e sobretudo experiências são fontes inesgotáveis de 'dados'.

Essas fontes de saberes infundáveis, como anunciado pela autora, entendemos como o melhor instrumento para apreciarmos

os relatos orais, que são acentuados por Lozano (2000, p. 16) como uma ação que “[...] procura destacar e centrar sua análise na *visão e versão* que dimanam do interior e do mais profundo da experiência dos atores sociais” (2000, p. 16). O autor nos faz sentir nessa textura, uma fonte de muita consistência e, não um mero apoio a pesquisa em curso.

Nesse extremo conhecemos os relatos de história de vida de uma aguerrida que persiste no sertão. Spindola e Santos (2003, s/p) lançam a História de Vida como categoria de investigação que procura envolver o/a estudioso/a numa realidade a partir de quem a vivencia, acentuando também que “[...] possibilita o estudo sobre a vida das pessoas, penetrar em sua trajetória histórica e compreender a dinâmica das relações que estabelece ao longo de sua existência”.

As autoras consentem nessa modalidade “[...] um estudo do cotidiano que dirige o olhar do pesquisador para uma dimensão, uma família, um grupo social que pode ser identificado pelas práticas sociais que elabora”. (2003, s/p). Desse modo, aconchegando a vislumbrar todo o contexto de vida que contorna a participante da investigação, contemplamos as informações como nutrientes dos elementos indispensáveis ao brotamento dos seus muitos saberes.

Em uma terra de gente forte e destemida, trabalhadora e sábia, que ao cair da noite senta nas suas calçadas e por meio dos “*causos e metáforas*” como bem apresentado por Figueiredo (2004), passa todo o calar dela apresentando histórias recheadas de muita sabedoria, dos mais variados temas, que envolvem o cuidado com a terra, desde o arado, aos plantios do arroz, do feijão, do milho e da nutritiva macaxeira.

É no contexto do semiárido que está situado o universo da nossa pesquisa, a localidade Fátima do Piauí, distante 12 quilômetros da Cidade de Picos, no estado do Piauí, com 2.000 habitantes, que na sua pluralidade tiram o seu sustento de atividades que envolvem o cuidado, a sementeira da terra, a criação de animais, atividades primárias de subsistência e comercialização.

A participante do estudo, uma mulher sertaneja, é identificada com nome fictício de Sonhadora, escolhido por ela mesma, atendendo aos princípios éticos da pesquisa científica de preservação da sua identidade. Mulher de fibra, nascida em uma

família humilde, mas grandiosa, de sete filhos. Ao longo dos seus setenta anos de vida, experimentou inúmeras dificuldades, aquelas que, quando memoradas, trouxeram muitas gargalhadas, outras, fez escorrer lágrimas por um rosto de traços marcantes, reflexos de toda a sua jornada de pelejas para sobreviver no olho do sertão. Sonhadora, em todos os momentos que contribui com esse enredo, não ocultou que por toda a sua jornada sua maior aspiração flutuava para os seus filhos conhecerem o horizonte de saberes que ela mesma não pode alcançar, ou seja, a escolarização.

Com a intencionalidade de apreciar as histórias de vida, narradas em meio aos relatos orais de uma mulher pertencente à localidade Fátima do Piauí, tracejamos e elegemos o diário de bordo, por compreender nele, um meio a proporcionar uma aproximação mais intensa com as informações extraídas para o registro dos enredos, presentes nas palavras produzidas pela participante.

A escolha pelo diário de bordo como apoio a compreensão de como a Educação de Jovens e Adultos pode transformar a vida daqueles que a vivenciem calhou, pois permitiu a partícipe do estudo expor as suas experiências de vida de forma subjetiva e o nosso registro escrito com total fidelidade.

Estimado como um instrumento que relata os pensamentos mais íntimos, nascidos de eventos experimentados no passado, ou mesmo no presente, o diário possibilita o registro das histórias que estimulam a quem as narram, fazem reviver e enxergá-las de forma intensa e auto reflexiva, ao passo que, ao reviver situações marcantes, as compõem atreladas a sentimentos imensuráveis que apresentam fatos antes vividos e agora desvendados. (ALVES, 2004).

Esse registro em diários dos achados, enlevados em pesquisas de desenhos sociais, vem sendo disseminado ao longo dos anos na medida em que permite ao/a investigador/a, melhor destreza na sua ação, para assim responder ao problema inquietado. Patterson (2005, p. 142) define o diário como o “[...] registro pessoal de eventos diários, observações e pensamentos”. No entanto, o nosso maior desejo perpassa o simples registro e alcança uma reflexão a partir das histórias de vida narradas, sobre toda a subjetividade que invade o viver de acontecimentos, que foram rememorados e contados.

Deste modo, buscamos fazer uso de toda a espontaneidade, as memórias, os conhecimentos, envelopados nos relatos de vida da nossa protagonista, floradas a entrevista, para caminharmos a historiar a nossa trama de saberes. Richardson (2012, p. 2007) assinala a entrevista como “[...] uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas”. Fazendo uso desse instrumento, nos aproximamos de forma mais envolvente com nossa interlocutora, para assim, explorarmos todos os contextos fervorosos, nascidos na interação.

Idealizando o reconhecimento de informações de maneira sutil, assim como, a reestruturação, acréscimo ou exclusão de forma simultânea dos questionamentos realizados, nas ocasiões da sua prática, seguimos para a entrevista semiestruturada, visto nela todas as brechas para desenvolvermos o proposto no início,

Queremos privilegiar a entrevista semiestruturada porque esta, ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação. (TRIVINOS, 1987, p. 146).

Trivinos (1987), nas suas expressões, reafirma o revisto sobre a utilização dessa ferramenta de pesquisa, quando permite maior liberdade, acompanhada de uma espontaneidade sustentada na medida em que o/a investigador/a incorpora os resultados alcançados nas respostas da partícipe do estudo.

Nosso primeiro contato com Sonhadora aconteceu mediante uma conversa informal, mediada pela grande curiosidade de conhecê-la, sabendo que seus relatos tornariam essa pesquisa possível de sobrevir. A princípio apresentamos os objetivos da proposta o que estava diretamente relacionado com a nossa procura por essa mulher. Assim, fizemos a formalização do convite para que ela participasse da construção deste enredo.

A emoção conduziu e traduziu esse momento, ao buscar conhecer e entender a subjetividade que envolve o contexto de vida de uma mulher residente no amplo Sertão. Ao passo que as primeiras palavras foram brotadas os relatos iniciais puderam

fazer entender todo o florescer de conhecimentos que iriam ser desabrochados.

Na tarde de 26 de outubro de 2018, invadida por um aturado calor, nos minutos que se passaram das 15h22 às 15h57, Sonhadora, de forma simples e emocionante, floresceu momentos da sua marcante história de vida. Ao seu encontro, nos convidou para nos sentarmos em frente à sua residência, apanhou duas cadeiras de madeira com o estofado em couro, na cor vinho, desgastado com o longo tempo de uso. Debaixo de uma cobertura naquele espaço de clima abafado, diante do calor áspero, mas que não atalhou uma conversa rica e tocante iniciamos o nosso encontro.

Continuando a nossa trilha, definimos os procedimentos de análises dos frutos colhidos a cada minuto em companhia da nossa participante. Enredos tocantes, interpretados pela melhor atriz, a protagonista, que nos contou. Finalizada as apreciações das escritas no diário, dos relatos emocionantes e comoventes, conduzimos para aração da nossa terra de análises, para semearmos o solo e, mais adiante, colhermos os resultados. Assim, apoiamo-nos em uma semente, a análise de conteúdo, para refletirmos sobre todos os sentidos tecidos nos relatos de histórias de vida.

Nossas reflexões foram balizadas pela análise de conteúdo, para compreendermos todos os significados envergados nos fragmentos presentes em meio a todas as palavras conhecidas, enlaçadas e registradas nos diários de bordo. Para tanto, apoiamo-nos em Bardin (2011, p. 47) para compreendermos o oculto costurado aos dados percebidos. O autor refere-se a essa análise como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A esse meio de interpretação se constroem os subsídios forçosos para que o/a pesquisador/a possa construir o seu diálogo em abraço aos relatos lançados pela protagonista dessa averiguação

no semiárido piauiense. Recorremos às contribuições de Bardin (1977), e volvidas a todo o conhecimento atrelado ao referencial teórico, realizamos as transcrições, as interpretações e reflexões, de forma sistemática e concisa de todos os registros, ou seja, o conteúdo a ser analisado.

Análise e discussão dos resultados

O ensino no Sertão, não consente brecha para reclamação. Ainda em presença de toda a aflição, o/a sertanejo/a não se abate, prossegue e peregrina em busca do ensino formal. Para conhecermos o contexto tecido ao ensino na vida adulta nas encruzilhadas do Semiárido levaremos em apreço alguns assuntos conexos ao universo vivido na busca do saber. Nesse leme, nos propusemos a conhecer os caminhos seguidos pelos/as sertanejos/as na busca de uma formação escolarizada. Para tanto, apontamos sobre meios sanados para o fazer de uma educação formal, a imagem dos condutores dessa prática, as práticas apanhadas, assim como, os saberes tecidos pelos/as nativos/as do cenário explorado.

Com uma infância carente, em uma terra de tempo judiante, perseverou uma mulher destemida. Diante das muitas provações do tempo, da remuneração insuficiente, os estudos na vida pequena não prosperaram.

[...] a o meu pai era tão pobre, ele soube ler, sabia ler, ler de doutor e tudo, mas era pela cabeça dele, meu pai trabalhava nas propriedades de doutor Zé Antenor, aí o doutor passava os textos, ele estudava e, lá mesmo. Aí o doutor dava a prova a ele lá, até com ele aprendeu. Mas para ele me botar na escola – porque eram três filhos, ele só podia colocar dois meses cada um, dois meses que ele botava, dois meses eu, dois meses comadre Neuza, dois Antônio. (SONHADORA, 2018).

Sonhadora relata de forma tocante que nos tempos da sua infância os estudos eram particulares, o seu pai diante da pouca condição não pode por muito tempo custear a sua formação e nem dos seus irmãos. Diante das condições, vontade não faltava, de se

beneficiar do ensino formal, mas sua família sem recursos, não pode proporcionar para ela e seus irmãos uma formação escolar prolongada.

Traços rabiscados ou qualquer pontilhado cursado na Educação Básica. A partir do relato inicial oferecido, apontamos que a Lei N° 9.394/1996 da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) garante o direito de uma formação básica para todos que, nas estações estimadas como aptas para germinação de saberes, não conheceram, seguiram a se deslumbrar com as formosuras dessa ocasião, quando aborda no seu artigo 37:

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuidade aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. (BRASIL, 1996).

Conhecido o contexto revelado, apresentamos uma educação para jovens e adultos crescida no espaço sertanejo. Sonhadora, depois de construir a sua família, não relutou em buscar na educação formal e apreciar os saberes que poderiam ser manuseados. Nos tempos de maestria do MOBREAL buscou o abraço do ensino escolar, mas não foi bem-sucedida, argumentando que o conhecimento tecido não fazia sentido, o livro utilizado não era compreensível, a lousa não a amparou, visto que a professora não a utilizava com clareza.

Lá eles botavam na lousa, não era como antigamente nas cartas, lá já tinha a lousa, aí ele dava o livro, mas eu não sabia, eles não ensinavam só era lá na lousa, isso aqui é: é, é, é, coisa, é tanto, mas isso aqui, isso aqui já vale tanto... Já vale isso, aí... Como um analfabeto aprendia, não aprendia [...] (SONHADORA, 2018).

Sentimos no depoimento da Sonhadora o saber apresentado remoto a sua realidade, do seu contexto vivido. Esse desestímulo a

fez notar que uma pessoa na sua condição (analfabeta) não poderia persistir a mudar a sua realidade. Dessa forma, nos remetemos a Mattos (2004, p. 24) ao expor que “[...] o conhecimento só tem sentido quando situado no contexto, ou seja, faz-se necessário situar informações e dados no contexto para que estes adquiram sentidos”. É relevante uma educação nessa grandeza, que ampara uma totalidade contextual, unindo as características e as condições dos/as que a auferem.

A vida seguiu o seu percurso e mais uma vez Sonhadora buscou novos ares no ensino formal, mas não houve colheita dos frutos semeados. Ao narrar, ela esclarece, “[...] colocava na lousa, aí dizia isso aqui, nome de fulano, isso aqui já, já vale tanto, isso aqui já é tanto, aí como é que a gente aprendia também [...]” Assim, compreendemos, nesse momento que essa mulher experimentou os sabores do conhecimento sistemático, porém não houve resultado esperado. Mais uma vez o percurso antes traçado se repetia.

Morin (2001) aponta que o conhecimento apenas terá sentido quando adquirido em meio a dados, informações contextualizadas no espaço de desenvolvimento. Dessa forma, a mulher que tanto sonhou chegou aos dias atuais apenas sabendo referir o seu nome, aprendido na infância.

O padecer é crescido, dura numa região ingrata, de frutos acabrunhados. Oferecer a sua mão de obra e dela tão pouco embolsar, mas, não escolhendo seguir outro horizonte, diante das oportunidades que a vida semeou a colheita feita, somente isso brotou. Nessas palavras, fazemos desabrochar a vida de Sonhadora que dos estudos experimentados, na vida pequena e na maturidade, pouco foi disseminado.

Se eu tivesse estudado mais, tenho pra mim que a minha vida seria melhor, oh [...] porque você sabendo oh, ler, você sabe onde tá, você não sabendo ler, nem que seja um lugar errado, você entra que você não sabe. Uma importância mais do que essa, tem uma importância maior do que essa aí, saber ler e, quem não sabe oh, nem aí, não sabe aonde vai, onde fica só sei que vai... (SONHADORA, 2018).

Sonhadora, de forma sensível, expõe a sua opinião sobre a grande estima que é desfrutar do universo letrado. Posto que para todos que não sabem ler, nem mesmo autonomia podem ter, não distendo a liberdade de poder estar aonde desejar sem ter o receio de adentrar a um local de forma errônea. As suas palavras marcam que a educação na sua vida, não operou as transformações necessárias para que pudesse ser preservada e vivida com dignidade. (OLIVEIRA; PAULA; SIQUEIRA, 2004).

Nos relatos narrados, Sonhadora transparece que na longa jornada de sua vida, a educação experimentada não transbordou momentos a serem existidos com maior qualidade, em presença da sua falha, as fez mais enredadas. Dessa forma, expõe, que diante da sua condição não podia aos filhos ajudar nas tarefas da escola.

Eu não ter continuado os estudos provocou muita coisa... Eu, eu me batia demais quando os meus meninos ia para a escola, meu marido não sabia ler, ele sabia ler o nome dele, fazer o nome dele como eu, aí eu pedia as meninas aqui em cima para ensinar quando era prova [...] (SONHADORA, 2018).

Nossa interlocutora confessa as direções professadas à sua vida, pela falta de uma educação escolar duradoura e bem sucedida. Fez da sua tristeza alicerce para erguer os pilares findáveis para que os seus filhos experimentassem as veleidades do conhecimento sistematizado e pudessem usufruir dos benefícios de um processo de escolarização mais amplo.

[...] era a coisa mais importante da minha vida se eu soubesse ler, toda vida eu dizia, oh, eu não sei ler porque o meu pai não teve condição que botar nem a minha mãe... (choro)... Mas se eu tiver os meus filhos... (choro)... Não vai ser como eu... Como foi... Diferente, graças a Deus, meus filhos todinhos sabem ler... (choro)... Mas eu não sei... (choro)... É triste [...] não saber ler... Olha, prefiro nem comer, passar fome, mas os meus filhos têm de estudar, não tem que ser cega que nem eu não, quem não sabe ler é cego e doido, sempre eu dizia, olha... (SONHADORA, 2018).

Considerações Finais

Para entendermos o contexto da Educação de Jovens e Adultos no espaço do Sertão partimos para uma pesquisa de abordagem qualitativa e descritiva, com o estudo de campo, calhada no Povoado Fátima de Piauí, situado na imensidão do semiárido piauiense. Ao passo que caminhamos para desenvolver o presente trabalho, fizemos uso do diário de bordo, atrelado a entrevista semiestruturada para todo o registro verídico da história de vida de uma mulher de bravura inabalável, que ao longo da sua vida persistiu para do saber sistematizado, melhor poder sobrevir em uma imensidão de tempo diferente.

Sonhadora não experimentou de forma tão acalorada os prazeres que a educação formal na vida adulta, para todos que dela na idade considerada adequada não pode oportunizar. Flagelos enfrentou, diante da educação enviesada ao longo da sua vida, por não ter podido alcançar os seus prêmios, características e todo o seu contexto de vida, tão pouco contribuído para trazer melhores condições de subsistência, ou mesmo zelar pelo seu bem estar social.

Referências

ALVES, F. C. Diário: contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo dos seus dilemas. **Millenium: Revista do ISPV**, n. 29, p. 222-239, 2004. Disponível em: <http://www.ipv.pt/millenium/Millenium29/30.pdf>. Acesso em: 10 out. 2018.

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. 10 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

ARAÚJO, S. M. S. A Região Semiárida do Nordeste do Brasil: Questões Ambientais e Possibilidades de uso Sustentável dos Recursos. **Rios Eletrônica-Revista Científica da FASETE**, v. 5, n. 5, p. 89-98, 2011. Disponível em: https://www.fasete.edu.br/revistarios/media/revistas/2011/5/a_regiao_semiarida_do_nordeste_do_brasil.pdf. Acesso em: 29 ago. 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Diretrizes Complementares para o atendimento da Educação Básica do Campo**. Resolução CNE/ CEB Nº 2, de 28 de abril de 2008, Brasília, DF.

BRASIL. **Constituição d-o Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal/subsecretaria de Edições Técnicas.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Presidente da República Decreto. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10 ago. 2018.

CUNHA, R.C. A Pesquisa Narrativa: uma estratégia investigativa sobre o ser professor. Encontro de Pesquisa em Educação, 5, 2009, Teresina. **Anais [...]** Teresina: UFPI, 2009. Disponível em: <http://docplayer.com.br/29852547-A-pesquisa-narrativa-uma-estrategia-investigativa-sobre-o-ser-professor-palavras-chave-pesquisa-narrativa-ser-professor-investigacao-e-formacao.html>. Acesso em: 12 set. 2019.

D'ALVA, A. C.; NASCIMENTO, C. J.; OLIVEIRA, R.; PAULA, F. S. Jovem: ator da transformação e desenvolvimento local. In KUSTER, A.; MATTOS, B. H. O. M. (Orgs.). **Educação no contexto do semiárido brasileiro**. 2 ed. Fortaleza: Fundação Konrad Adenauer, 2004, p. 139-146.

FIGUEIREDO, J.B. A. O Caminhar no Sertão: a produção de saberes parceiros. In KUSTER, A.; MATTOS, B. H. O. M. (Orgs.). **Educação no contexto do semiárido brasileiro**. 2 ed. Fortaleza: Fundação Konrad Adenauer, 2004, p. 45-68.

FREIRE. P. **Educação e Mudança**. 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

MATTOS, B. H. O.M. Introdução. In KUSTER, A.; MATTOS, B. H. O. M. (Orgs.). **Educação no contexto do semiárido brasileiro**. 2 ed. Fortaleza: Fundação Konrad Adenauer, 2004, p. 19-24.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

NETO, O. C. O trabalho de Campo como Descoberta e Criação. In MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

OLIVEIRA, I. M. C. S.; MENEZES, G. D. S.; SIQUEIRA, J. M. Instituto Elo Amigo: experiência de formação de educadores sociais num processo de educação para o desenvolvimento local com adolescentes e jovens no semiárido cearense. In KUSTER, A.; MATTOS, B. H. O. M. (Orgs.). **Educação no contexto do semiárido brasileiro**. 2 ed. Fortaleza: Fundação Konrad Adenauer, 2004, p. 147-174.

PATTERSON, A. Processes, relationships, settings, products and consumers: the case for qualitative diary research. **Qualitative Market Research: an International Journal**, v. 8, n. 2, p. 142-156, 2005.

PINZOH, J. S. M. Educação no Brasil e a Proposta de Educação Contextualizada. In KUSTER, A.; MATTOS, B. H. O. M. (Orgs.). **Educação no contexto do semiárido brasileiro**. 2 ed. Fortaleza: Fundação Konrad Adenauer, 2004, p. 113-122.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2012.

SPINDOLA, T. SANTOS, R. S. Trabalhando com a história de vida: percalços de uma pesquisa(dora?). **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 119-126, 2003.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

SEMINÁRIO INTEGRADOR: ARTICULAÇÃO ENTRE SABER CIENTÍFICO E SABER POPULAR PARA FORTALECIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Luziene Francisco da Silva
Valcilene Rodrigues da Silva

Introdução

A Educação brasileira historicamente não foi pensada para o desenvolvimento do camponês. Diante disso os movimentos sociais têm enfrentado grandes desafios por uma educação que atenda as necessidades das diversas populações do campo. Falar de Educação do Campo é visualizar os grandes desafios provenientes do anseio de alcançar o patamar mais disputado que é a igualdade de direitos à educação de qualidade, bem como de reivindicar por oportunidade nas decisões junto aos representantes do poder público (BORGES; JÚNIOR, 2015).

Diante das inúmeras lutas nasce a proposta das Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoCs). De acordo com Pereira, Silva e Sá (2018), a luta do *Movimento Por uma Educação do Campo* pela construção de uma formação específica para educadores do campo foi a mola propulsora da constituição em uma rede de licenciaturas em Educação do Campo, espalhadas em 42 universidades do Brasil. A alternativa à fragmentação do conhecimento conduziu a constituição de projetos de cursos interdisciplinares, por área de conhecimento. Em Bom Jesus, Piauí, no Campus Professora Cenobelina Elvas (CPCE), da Universidade Federal do Piauí (UFPI), foi projetada uma Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências Sociais e Humanas. O curso tem 5 anos e seu projeto pedagógico passa por um processo de reformulação.

O curso foi pensado para facilitar o engajamento do sujeito do/no campo e funciona por alternância, uma metodologia que segundo Silva (2012) diferencia os espaços pedagógicos. A Pedagogia

da Alternância surgiu do descontentamento de pais agricultores no Sudoeste da França e, posteriormente, foi se expandindo no Brasil.

A alternância possibilita a relação teoria/prática na articulação entre o conhecimento científico e o conhecimento popular, e mais do que isso, proporciona o enraizamento, vínculo e compromisso orgânico de produzir conhecimento sobre a realidade local e, deste modo, documentar a vida camponesa, o que constitui uma ferramenta de defesa dos territórios.

Nesse contexto, no Curso do CPCE/UFPI, existe a disciplina Seminário Integrador, um dispositivo curricular elaborado para evitar a descontinuidade entre processos formativos da alternância, realizados no tempo universidade e no tempo comunidade. No decorrer do Curso a disciplina passou por diversos formatos. Diante disso, a pesquisa aqui apresentada que é resultado de um trabalho de conclusão de curso de uma discente da LEdoC, em Bom Jesus, teve como pergunta central: de que modo o Seminário Integrador contribui para a articulação entre saberes científicos e saberes populares, bem como para consolidação da Alternância na LEdoC CPCE/UFPI?

Partindo dessa perspectiva, o trabalho teve como objetivo analisar as contribuições do Seminário Integrador para a articulação entre saberes científicos e saberes populares e para consolidação da alternância na Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal do Piauí, Campus Cinobelina Elvas – Bom Jesus, Piauí.

A metodologia utilizada foi a seguinte: primeiro uma revisão bibliográfica em livros, artigos, teses e sites, de diversos autores que trabalham com a temática da Educação do Campo, da Pedagogia da Alternância e da Educação Popular, para ajudar na compreensão da temática estudada; no segundo momento aconteceu a realização da pesquisa de campo, no intuito de encontrar as respostas para o problema de pesquisa. A pesquisa de campo realizada tem características de pesquisa participante, uma vez que as autoras eram discentes e docente do Curso e faziam parte da comissão de organização dos Seminários Integradores, ou seja, observadoras e sujeitos da pesquisa.

Para a coleta de dados foi utilizado um questionário aberto com 2 professores e 8 professoras da LEdoC. A seleção dos mesmos, se deu em função da disponibilidade dos docentes no mês de fevereiro

de 2019 para responder ao questionário. Como os Seminários Integradores do segundo semestre de 2018 aconteceram por território, pré-estabelecidos entre docentes e discentes, realizamos 04 questionários abertos, entre os dias 24 e 26 de outubro de 2018, com moradores da comunidade São Miguel, município de Júlio Borges, Piauí, que faziam parte da comissão organizadora do Seminário Integrador na comunidade. A escolha dessa comunidade aconteceu por votação entre os estudantes da LEdoC durante as assembleias, levando em consideração as problemáticas da comunidade.

Do mesmo modo, foram entrevistados 20 estudantes da LEdoC. A entrevista semiestruturada foi aplicada aos estudantes do 3º, 5º, 6º, 7º e 8º períodos. O curso não tinha, no momento da pesquisa, turmas de 2º e 4º período e os alunos do 1º ainda não haviam participado de Seminário Integrador, por isso não responderam a pesquisa. As entrevistas com os estudantes aconteceram entre os dias 12 e 15 de fevereiro de 2019, durante o tempo universidade, por ser o momento mais viável para conseguir as entrevistas. Foram entrevistados 04 estudantes de cada período de modo a contemplar também todos os territórios em que foram realizados os Seminários Integradores. Aos entrevistados foram explicados os objetivos da pesquisa no começo de cada entrevista. Igualmente, todas as entrevistas foram realizadas com auxílio de gravador de um celular para que nenhuma informação fosse perdida ou ficasse incompleta. Os dados foram tabulados, sistematizados e analisados de forma qualitativa.

Compreendendo o surgimento da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância

Sabe-se historicamente que a educação no Brasil não foi pensada para suprir as necessidades do camponês. A educação, assim como outros direitos sempre foram direcionados a uma minoria da população e quando acessada pelos sujeitos do campo a chamada educação rural era para atender a demanda do capitalismo, desestruturando os camponeses para usufruir da sua força de trabalho e de seus territórios. Nas palavras de Marlene Ribeiro (2010) os sujeitos do campo sempre foram atropelados por uma educação que não se

adequa a sua realidade. Para estes sujeitos, quando existe uma escola na área aonde vivem é, em sua maioria, oferecida uma educação no mesmo padrão da que é oferecida às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas, não havendo nenhuma preocupação de adequar a escola rural as características dos camponeses ou dos seus filhos, quando estes a frequentam.

Deste modo, a autora argumenta que a educação rural funcionava, e ainda funciona em muitas situações, como um instrumento formador tanto de uma mão de obra disciplinada para o trabalho assalariado rural quanto de consumidores dos produtos agropecuários gerados pelo modelo agrícola importado. Para isso a necessidade de anular os saberes acumulados pela experiência sobre o trabalho com a terra (RIBEIRO, 2010).

A escola do campo deve ser pensada como parte de um projeto maior de educação da classe trabalhadora, se propor a construir uma prática educativa que efetivamente fortaleça os camponeses para as lutas principais, no bojo da constituição histórica dos movimentos de resistência à expansão capitalista em seus territórios. (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014). Desta forma, Caldart (2012) nos auxilia a entender o surgimento da expressão “Educação do Campo”:

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

Diante disso, a concepção de Educação do Campo surge na contraposição à ideia de camponês e de rural como equivalentes a arcaico e atrasado (SANTOS, 2015). O campo é lugar de conhecimento, de trabalho, de origens, culturas, local de construção social a partir da organização e da coletividade. Nesse sentido, a Educação do Campo vai muito além dos muros da escola. É uma luta coletiva cujas conquistas até então alcançadas só foram possíveis

a partir da organização dos sujeitos inquietos com a precarização do modo de vida que historicamente vem se adentrando na sociedade.

Nessa perspectiva a Educação do Campo ainda que timidamente tem conseguido transformar indivíduos flexíveis, críticos, militantes capazes de compreender as dificuldades existentes na luta para o reconhecimento enquanto sujeito protagonista do seu próprio futuro e transformadores das relações sociais fundamentadas na ideologia do modelo capitalista.

A Pedagogia da Alternância surge exatamente para proporcionar a organização da educação para os povos do campo. Foi no Sudoeste da França que, em 1935, teve início a experiência que permitiu a criação da primeira *Maison Familiale Rurale* (MFRs, Casa Familiar Rural). Em 1961 na Itália se desenvolviam as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) e ambas foram modelo orientador das diversas experiências de formação por alternância que hoje se observa no Brasil (SILVA, 2012).

As experiências que permitiram a criação das primeiras *Maisons Familiales Rurales* no Brasil tiveram início em meados da década de 1960, no Estado do Espírito Santo. Desenvolvidas sobre a influência e em referência direta às experiências das MFRs italianas da região de Vêneto, Norte da Itália, elas foram inicialmente marcadas em sua base pela atuação pastoral de um padre jesuíta, de origem italiana, na região sul do Espírito Santo (SILVA, 2012).

De acordo com Cordeiro, Reis e Hage (2011), a Pedagogia da Alternância vem sendo usada na formação de jovens e de adultos do campo, por ser uma proposta pedagógica e metodológica capaz de atender às necessidades da articulação entre escolarização e trabalho, propiciando a esses sujeitos do campo o acesso à escola sem que tenham que deixar de trabalhar.

Do mesmo modo, assume o trabalho como princípio educativo, permitindo aos estudantes oriundos do campo a possibilidade de continuarem os estudos e terem acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos não como algo dado por outrem, mas como conhecimentos conquistados e construídos a partir da problematização de sua realidade, que passa pela pesquisa, pelo olhar distanciado do pesquisador sobre o seu cotidiano (CORDEIRO; REIS; HAGE, 2011).

No que se refere à Pedagogia da Alternância na LEdoC, Bom Jesus, o projeto pedagógico do curso assume o planejamento e

a interação de elementos que propiciam uma visão geral da formação que se quer oferecer ao aluno, definindo-se as atividades de tempo-escola, tempo comunidade e dos Seminários Integradores, para que docentes e discentes do curso movimentem-se em consonância com os parâmetros dessa Pedagogia, “chamando sempre a comunidade para participar desse processo, já que é a partir da realidade local que ele deve ser formulado, tendo como enfoque a formação profissional e a articulação dos conteúdos” (PROCAMPO, 2013).

Analisando o projeto pedagógico pode-se dizer que a Pedagogia da Alternância é uma possibilidade para auxiliar o sujeito do campo na relação entre família, comunidade e escola. Isso significa dizer que o aluno alterna os períodos de aprendizagem, nesse diálogo constante entre universidade, escola e comunidade. Nesse sentido, vale refletir: essa alternância acontece na LEdoC Bom Jesus ou apenas uma alternância dos textos vistos na universidade? Os estudos envolvem e permitem às famílias participarem no processo de formação dos seus filhos?

A pesquisa mostra que a alternância é um desafio. Nos primeiros semestres do curso não havia clareza dessa relação, assim os docentes participavam pouco nas comunidades e as comunidades praticamente não participavam dos processos na universidade. Nesse sentido o único elo entre universidade e comunidade eram os estudantes. Com o passar dos semestres esse processo de aproximação vem se consolidando a partir dos Seminários Integradores, estágios supervisionados e algumas atividades de campo no âmbito das disciplinas.

Acerca da alternância o projeto pedagógico do curso menciona ainda que,

O curso tem caráter regular e apoia-se em duas dimensões de alternância formativa integradas: o tempo escola e o tempo comunidade. As atividades tempo-escola serão realizadas nos meses de janeiro/fevereiro e julho/agosto, e, durante encontros sistemáticos no intervalo de cada tempo-escola, parte constituinte das disciplinas e do Seminário Integrador. As atividades que configuram a dimensão tempo comunidade serão realizadas no espaço sócio profissional do aluno, para que possa refletir sobre os problemas, discutir com a comunidade e colegas e levantar hipótese acerca

das soluções possíveis. Esta dimensão se concretiza em sala de aula, a cada retorno para as atividades de tempo-escola, mediante discussões e socializações. (PROCAMPO, 2013).

Nota-se que a alternância na LEdoC dialoga com as necessidades dos estudantes em relação aos espaços e tempos formativos. Nos meses em que são ministradas as aulas na universidade muitos estudantes que são professores da educação básica estão em período de férias e os demais já têm adiantado muitas atividades produtivas no campo, já que o período chuvoso na região inicia em meados de outubro ou novembro.

Por outro lado, como já mencionado anteriormente, o projeto pedagógico não foca na integração universidade/comunidade a não ser pelos estudantes. A alternância é uma meta que vai ajudar na formação de futuros professores, tanto os que já estão na regência como os que estão se preparando para dar sua contribuição no meio rural. Assim, o projeto pedagógico do curso, que está sendo reformulado atualmente, deve focar nessa integração que já vem ocorrendo, especialmente nos últimos três semestres. Do mesmo modo, se faz necessário que as disciplinas proporcionem maior ligação entre os discentes e a comunidade.

A integração que se refere a alternância não é só em relação à teoria, mas uma teoria aplicada à realidade num tripé docente, discente e comunidade. E, como menciona Boaventura de Sousa Santos (2008), que esse conhecimento teórico faça sentido para os estudantes e se transformem em conhecimento de senso comum nas comunidades. Essa contextualização é importante no sentido de ajudar os discentes não só no levantamento das problemáticas, mas também para ajudar com possíveis elucidações.

Saber científico e saber popular: é possível um diálogo?

Marconi e Lakatos (2003) trazem a diferença entre o saber científico e o saber popular usando um exemplo do campesinato.

Desde a Antiguidade, até aos nossos dias, um camponês, mesmo iletrado e/ou desprovido de outros

conhecimentos, sabe o momento certo da sementeira, a época da colheita, a necessidade da utilização de adubos, as providências a serem tomadas para a defesa das plantações de ervas daninhas e pragas e o tipo de solo adequado para as diferentes culturas. Tem também conhecimento de que o cultivo do mesmo tipo, todos os anos, no mesmo local, exaure o solo.

[...] O início da Revolução Agrícola não se prende ao aparecimento, no século XVIII, de melhores arados, enxadas e outros tipos de maquinaria, mas à introdução, na segunda metade do século XVII, da cultura do nabo e do trevo, pois seu plantio evitava o desperdício de deixar a terra em pousio: seu cultivo ‘revitalizava’ o solo, permitindo o uso constante. Hoje, a agricultura utiliza-se de sementes selecionadas, de adubos químicos, de defensivos contra as pragas e tenta-se, até o controle biológico dos insetos daninhos (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 57).

As autoras explicam que nesse trecho existem dois tipos de conhecimento: o primeiro, um conhecimento popular típico do camponês, transmitido de geração para geração por meio da educação informal e baseado em observação e experiência pessoal, um conhecimento empírico e desprovido de conhecimento formal sobre a composição do solo, das causas do desenvolvimento das plantas, da natureza das pragas, do ciclo reprodutivo dos insetos, dentre outros. O segundo, um conhecimento científico, aquele transmitido por intermédio de treinamento apropriado, obtido de modo racional e conduzido por meio de procedimentos científicos. São considerados científicos os conhecimentos produzidos por instituições científicas de pesquisa, e que seguem rígidos métodos para lhe atribuir confiabilidade e lhe diferir dos conhecimentos não científicos. (NASCIBEM; VIVEIRO, 2015).

Assim, como afirmam Marconi e Lakatos (2003, p. 58), o “conhecimento popular, às vezes denominado senso comum, não se distingue do conhecimento científico nem pela veracidade nem pela natureza do objeto conhecido: o que os diferencia é a forma, o modo ou o método e os instrumentos do ‘conhecer’”.

Em outras palavras, as autoras afirmam que a ciência não é o único caminho de acesso ao conhecimento e à verdade; e que um

mesmo objeto ou fenômeno pode ser matéria de observação tanto para o cientista quanto para o ser humano comum; o que leva um ao conhecimento científico e outro ao conhecimento popular é a forma de observação.

Assim, os saberes populares, associados a conhecimentos adquiridos à luz da experiência em anos de trabalho e de vida podem trazer grandes contribuições se forem estabelecidos diálogos com os conhecimentos científicos. Este processo pode ocasionar muitas determinações interessantes e novos caminhos para a ciência, por um lado, e valorização daqueles que produzem e detêm os saberes populares, por outro. Na escola, essa articulação é especialmente interessante e necessária (NASCIBEM; VIVEIRO, 2015, p. 290).

Trazendo para o contexto da LEdoC Bom Jesus e da Pedagogia da Alternância nota-se que o tempo universidade e o tempo comunidade são tempos e espaços formativos fundamentais para esse diálogo entre o conhecimento científico produzido na academia (teorias) e os saberes populares que os educandos e suas comunidades carregam consigo. O tempo universidade permite ao estudante adentrar em um novo universo cheio de regras, conhecimentos, exigências etc. Enquanto o tempo comunidade permite olhar a realidade em volta à luz do universo apresentado teoricamente e agir nessa realidade.

Diante do exposto, fica evidente que é possível um diálogo de saberes entre os sujeitos do campo e a academia. Para isso se faz necessária uma abertura para o diálogo. Exemplo disso seria as escolas do campo construírem seus projetos pedagógicos com a participação dos camponeses, para incluir os seus limites e suas realidades. Esses sujeitos em suas experiências e vivências têm muito a expressar e a ensinar. Como menciona Paulo Freire (1996, p. 12) “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. “[...] Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender [...]”. Isso implica dizer que todo sujeito a partir do momento que se relaciona com o outro já estão a trocar saberes, ou seja, a participação dos sujeitos do campo na academia, nas escolas, possibilitará um rico diálogo de saberes.

No que tange às disciplinas da LEdoC Bom Jesus, nota-se que algumas conseguem fazer esse diálogo de saberes entre os

conhecimentos científicos e os conhecimentos populares, a exemplo do próprio Seminário Integrador, que é apresentado a seguir.

Seminário Integrador: caminho para o diálogo de saberes entre universidade e comunidade

Os Seminários Integradores têm servido para constituição de um espaço de diálogo entre a universidade, as escolas e as comunidades. Como menciona Caldart et al., (2010) trata-se de um conjunto articulado de ações que visam orientar (inspirar/instigar/mover) a inserção dos estudantes no mundo/na vida da escola, da comunidade, suas formas de organização, de trabalho, seus processos formativos, seu espaço e território. É o ápice para a concretização da construção entre os sujeitos. É a partir daí que inicia a verdadeira formação da integração e socialização à valorização do sujeito do/no campo. Pois é parte desse contexto o papel do professor conhecer a vida do discente, sua realidade, culturas, costumes, tradições, mas também é o momento do docente partilhar com a comunidade, que está sendo diagnosticada, com o seu conhecimento, e só a partir daí pode-se iniciar a construção do diálogo.

De acordo a autora o Seminário Integrador é um momento grandioso para a sustentabilidade do curso. É uma via que contribui para a formação do discente universitário, do aluno da escola básica e da comunidade escolhida, pois propicia o diálogo na compreensão do que é o Curso de Licenciatura em Educação do Campo, como surgiu, porque foi criado e para quem foi criado, bem como conhecer as problemáticas existentes nas comunidades a que estão sendo realizada as práticas.

Dessa forma a universidade vai possibilitar aos sujeitos da LEdoC adentrarem a uma comunidade, que tem suas especificidades e ensinar como proceder com novas ideias e que vão ajudar no desenvolvimento dessa escola, como praticar as determinadas ações sobre as problemáticas existente nessa comunidade, e dessa forma se posicionar na coletividade com uma postura crítica e transformadora, fundamentada com um olhar sócio histórico da educação e da sociedade.

É importante ressaltar que a construção de cada Seminário Integrador precisa da participação e socialização dos sujeitos a quem

ele está sendo dirigido. Trazendo para o contexto da LEdoC de Bom Jesus, nota-se que os Seminários Integradores deveriam acontecer fora da universidade, desde o início do curso, integrando docentes, discentes, escolas básicas e comunidade. No entanto, o próprio PPC não menciona essa necessidade.

Os Seminários de Integração terão como base a socialização dos estudos individuais a partir de questões delineadas pelos professores, bem como a socialização da produção realizada no tempo comunidade. Nestes seminários, serão apresentados os resultados das práticas de pesquisa e extensão desenvolvidas na comunidade (PROCAMPO, 2013).

No início, por ser um curso novo, os docentes não tinham a clareza metodológica da disciplina. Nesse sentido, por alguns períodos os estudantes desenvolveram suas atividades nas escolas e comunidades e apenas socializavam os resultados dentro da universidade no retorno de cada período. É importante frisar que em 2015.2 houve acompanhamento dos docentes com os discentes nas comunidades, onde foram realizadas reuniões junto à comunidade para diagnosticar os problemas ali encontrados. Os discentes realizaram entrevistas e artigos, sendo apresentados para os docentes.

Sabe-se que o Seminário Integrador acontece de variados modos, dependendo da realidade de cada LEdoC. Logo, não existe um padrão para seu funcionamento. No entanto, de acordo com os docentes entrevistados, na reformulação são vistos como:

[...] dispositivos curriculares elaborados para evitar a descontinuidade entre processos formativos da alternância, realizados no tempo universidade e tempo comunidade. Os Seminários configuram um momento importante de devolutiva às comunidades rurais dos resultados das pesquisas e diagnósticos realizados pelos licenciandos ao longo do semestre; devolutiva essa que acontece no final do tempo comunidade (culminância do semestre) e reflete o compromisso dos estudantes de elevar os níveis de consciência e alavancar processos de conscientização em suas comunidades de origem.

Para tanto, as atividades destes seminários devem contar com a presença de todos os docentes que orientam trabalhos na etapa presencial em que a atividade ocorre. Desta forma, é preciso maior comprometimento por parte de alguns docentes com os discentes. Segundo Paulo Freire “ensinar exige comprometimento”.

Do mesmo modo, os seminários devem ser integradores das disciplinas destinadas a fomentar, a partir da perspectiva da Pedagogia da Alternância, a socialização, auto-organização dos estudantes e dinamização dos estudos individuais e/ou coletivos, a partir de questões delineadas pelos professores e pelas comunidades localizadas no Vale do Gurguéia, bem como a socialização da produção realizada no tempo comunidade.

Percepção dos docentes e discentes em relação ao Seminário Integrador

Para todos os professores o Seminário Integrador é de grande relevância, uma vez que oferece a íntima relação entre universidade e comunidade. Para alguns o aspecto mais importante do Seminário Integrador é o seu caráter prático e político, pois amplia a inserção da universidade na realidade dos estudantes e das comunidades, ao dialogar sobre as questões sociais, educacionais e das culturas, além dos espaços acadêmicos já instituídos.

Como menciona uma professora entrevistada, a realidade é síntese das múltiplas contradições. O Seminário Integrador traz a realidade para ser pensada, as contradições, necessariamente, aparecem e a perspectiva da educação engajada também. Nesse sentido, é necessário pensar como transformar essa realidade a partir da relação teoria/prática e da organização política dos sujeitos para emancipação.

Outros mencionam o Seminário Integrador como a possibilidade de integração entre os dois tempos (universidade e comunidade). Momento de ensinar a comunidade (conhecimento científico), de apresentar as produções acadêmicas pensadas na universidade e de receber ensinamentos (conhecimento popular/tradicional).

No que se refere aos discentes nota-se que a maioria tem uma percepção próxima a percepção dos professores. A maioria destaca o

papel de integrar a comunidade com a universidade e de associar os conhecimentos teóricos e práticos como mostra um dos depoimentos:

O Seminário Integrador é mais do que uma disciplina porque envolve a construção do conhecimento. A gente traz conhecimento, leva conhecimento para as comunidades, para aqueles que não podem vir até a universidade e a gente acaba aprendendo ainda mais com o conhecimento da comunidade. Então é uma disciplina muito importante, que soma muito mais do que outras disciplinas porque é uma prática. Então a prática somada ao conhecimento teórico é algo bastante importante. (Discente do 3º período).

Assim, como afirmam Nascibem e Viveiro (2015), o Seminário Integrador não é só uma disciplina, mas uma ponte que dá oportunidade aos sujeitos, ao diálogo e é a partir daí que vai se construindo um conhecimento de mão dupla, que leva conhecimento teórico a comunidade e aprende com as experiências de um público novo.

Na visão de alguns, participar do Seminário Integrador é um momento de grande importância, tanto na formação de futuros profissionais da educação como para a valorização das raízes, dos costumes e das culturas que os povos camponeses produzem.

O Seminário Integrador é o ápice da aproximação, não só dos saberes científicos e populares, como também das diferentes disciplinas, pois os estudantes têm a oportunidade de colocar em prática os aprendizados adquiridos em sala de aula, a exemplo da disciplina de Agroecologia que integra teoria e prática e vem sendo muito trabalhada nos Seminários Integradores de todos os territórios. Principalmente com as oficinas, pois chamam muito a atenção dos camponeses das comunidades que participam dos Seminários. Dentre essas oficinas estão a de implantação de Sistema Agroflorestal (SAFs), hortas, compostagem, armazenamento de sementes crioulas e defensivos naturais para prevenção e combate de pragas. Pela proximidade com a realidade dos camponeses a disciplina em questão tem uma particularidade muito significativa de proporcionar momentos práticos durante o tempo comunidade e durante os Seminários Integradores (Figura 01).

O Seminário Integrador é um momento ímpar e único de construção coletiva e afirmação do direito educativo aos povos do campo, de pensar o campo como local de vida e trabalho e não apenas de reprodução mercantil. É uma nova forma de envolver docente, discente e comunidade na perspectiva de construir novos conhecimentos.

Contudo, é preciso mais empenho, disposição, coletividade, organização, divulgação e compromisso com o que se faz, pois vai depender da forma como for conduzido o Seminário Integrador para que haja progresso e permanência. É através dessa disciplina que se pode partilhar e divulgar as dificuldades existentes na comunidade, as culturas existentes e costumes que gerem os sujeitos e a importância de aprender com os referenciais teóricos. Freire frisa em seu texto o que está explicitado por alguns alunos: “Ensinar exige comprometimento”. Desse modo, para se alcançar o diálogo (interação entre dois indivíduos ou mais) é preciso ética, compreensão e comunicação para que o objetivo (no caso o Seminário Integrador) possa continuar trazendo novos horizontes, ajudando as pessoas as quais são direcionadas com novas soluções e oportunidades.

Figura 01 – Realização de oficina de compostagem à esquerda e à direita camponês trazendo seus conhecimentos dos processos produtivos de sua comunidade. Seminário Integrador 2017.2 Comunidade de Vaqueta, Gilbués/PI.



Foto: Railson Borges (2018).

A partir dessa disciplina se constroem distintos conhecimentos e se apresenta uma devolutiva para as comunidades rurais, além da valorização do curso e incentivo para que outros sujeitos possam entrar nesse universo acadêmico. No texto de Ribeiro (2010) observa-se que é preciso ir além dos muros da instituição para se contrapor à escola tradicional, e isso exige maior compromisso por parte dos profissionais na busca do desenvolvimento do sujeito. Deve-se explicitar aos camponeses que desde o início sempre foram enganados com uma educação preparatória para atender aos caprichos da burguesia, e que os profissionais progressistas têm um papel fundante de visibilizarem uma educação direcionada para esse público.

Na visão dos discentes, participar do Seminário Integrador é abrir portas para visibilizar as potencialidades que os sujeitos do campo têm e que não são valorizados pela sociedade no dia a dia. A disciplina, nos últimos dois semestres, oportunizou a integração dos sujeitos da comunidade com a universidade. Exemplo disso, ocorreu no Seminário Integrador da comunidade São Miguel, no Território de Júlio Borges, em que uma artesã (Figura 02) partilhou seus conhecimentos durante o Seminário na comunidade e posteriormente participou do Seminário de Extensão (SEMEX), trazendo seus conhecimentos e produtos para exposição na universidade. Do mesmo modo, foi possível levar a cultura das rodas de São Sebastião para serem apresentadas na universidade durante o SEMEX. Esse diálogo só aconteceu graças à realização do Seminário Integrador da LEdoC UFPI/CPCE nas comunidades rurais.

Figura 02 – Realização de oficina de artesanato à esquerda e à direita artesã trazendo seus conhecimentos dos processos produtivos de sua comunidade. Seminário Integrador 2018.2 Comunidade de São Miguel, Júlio Borges/PI.



Foto: Railson Borges (2018).

Outro ponto que foi destacado por todos os discentes e pela maioria dos docentes se refere à interação e integração que o Seminário Integrador pode proporcionar junto às escolas do campo. A maioria dos Seminários Integradores nos últimos dois semestres aconteceram nas dependências das escolas. Assim, os discentes destacam que o Seminário Integrador é realizado em localidades diferentes, em escolas diferentes, oportunidade em que acontecem visões diferentes e aprendizados diferenciados. Desse modo, a interação entre a escola, a universidade e os pais dos alunos são momentos grandiosos, porque a partir do momento que o pai acompanha e participa de momentos como esses, junto a universidade e com os filhos, começa uma nova forma de pensar a escola e a comunidade de forma integrada.

Do mesmo modo, essa integração permite uma rica troca de conhecimentos. Um dos discentes que participou do Seminário Integrador em Correntes dos Matões, Bom Jesus, se diz surpreendido com o nível de informação e conhecimento da realidade pelos estudantes da escola local. O estudante menciona:

A exemplo temos Corrente dos Matões, que foi uma surpresa, onde os alunos do colégio apresentaram um teatro sobre agronegócio e agricultura familiar, de coisas que a gente estava vendo naquele momento na LEdoC, e que eles já estavam sabendo e nós nem imaginávamos. Foi um choque na hora dessa

apresentação, foi uma experiência surpreendente. E dessa forma foi compreensível que os pais conseguiram compreender a diferença entre agronegócio e agricultura familiar. Convidamos essas crianças e trouxemos elas para apresentar essa peça na universidade, onde todo mundo ficou surpreendido e isso foi uma alternância, deles terem saído da comunidade e terem vindo até a universidade, isso também se deve ao Seminário Integrador (Discente, 6º período).

O projeto do curso apresenta uma proposta que precisamente condiz com o que os discentes expõem, o Seminário Integrador é uma integração de conhecimentos, momento de sair da universidade e adentrar as comunidades, o que possibilita aos camponeses chegarem à universidade, mostrando seu talento e desenvolvendo a ideia de que no campo existe arte e vida.

A integração com as comunidades e as escolas rurais a partir do Seminário Integrador também fortalece o Estágio Supervisionado. Esse é um momento muito rico na visão dos estudantes entrevistados. Por um lado, aproxima a universidade das escolas e por outro aproxima as escolas e a comunidade da própria universidade. Essa interação faz com que as escolas fiquem mais abertas para participar das ações na universidade e para receber os estagiários em suas escolas.

Na visão de Cordeiro, Reis e Hegel (2011) o seminário de estágio em integração com a Pedagogia da Alternância propicia momentos riquíssimos na construção de conhecimentos realizados na prática universitária, entre diferentes pessoas e cursos explicitando que o diálogo se constrói para se quebrar com o tabu que nos limita a um conhecimento formador, emancipador e transformador.

Ainda na percepção dos docentes e discentes, o Seminário Integrador abre portas para a execução de outras atividades nas comunidades, além das disciplinas e do estágio. Exemplo disso são os projetos de ensino, pesquisa e extensão. Na percepção dos discentes, o Seminário Integrador realizado nas comunidades abriu portas e inspirou para a execução de vários projetos, a exemplo do PIBID; do Residência Pedagógica; dos projetos de extensão do NEPECEDES; do Cenas Camponesas, que está levando através do teatro do oprimido maior conscientização da forma como o sujeito do campo

é reprimido em seus direitos pelo sistema capitalista; do Projeto Semeando Agroecologia, que trabalha a prática de implantação de Sistemas Agroflorestais (SAFs), defensivos naturais e debates sobre soberania alimentar, dentre outros que “tem o propósito de chegar até as comunidades para trocar conhecimentos e ajudar as comunidades a entender as opressões, as cercas que os cercam e as correntes que os prendem” (Discente, 6º período).

De modo geral, nota-se que o Seminário Integrador contribui muito para a formação dos discentes, para os docentes, para as escolas e comunidades rurais. Silva (2012) coloca que o Seminário Integrador em sua prática traz grandes contribuições para os povos camponeses, isso só é possível na junção com a Pedagogia da Alternância que é uma conquista pensada para suprir as necessidades do camponês, adentrar ao novo universo, sem perder suas particularidades, voltando sempre ao seu recinto familiar e para suas atividades. Percebe-se que a Pedagogia da Alternância partiu da base de agricultores preocupados com a vida e o meio ambiente, em oferecer uma educação para os filhos que fossem contingentes a sua realidade.

Participação e percepção das comunidades que recebem o Seminário Integrador

Como as entrevistas foram realizadas somente com algumas pessoas da comunidade São Miguel, em Júlio Borges, algumas informações foram complementadas a partir do relatório de avaliação dos Seminários Integradores de outros territórios.

De modo geral, nos quatro territórios em que foram realizados o último Seminário Integrador os participantes mencionam que ele trouxe muita aprendizagem e entrosamento entre os participantes. Foram apresentados vários conhecimentos que para a escola e a comunidade foram surpreendentes e muito positivos. Os entrevistados em sua maioria destacam as oficinas como momento de maior aprendizado. Como menciona uma das entrevistadas “gostei de todas as oficinas apresentadas, principalmente do sabão e da carnaúba”.

Na visão dos entrevistados, o Seminário Integrador deu uma alavancada na comunidade, mostrando que através da união podemos ser fortes. Foram abordados vários temas importantes, como a extração

da madeira, conservação e manejo da água, cadeia produtiva, o uso de produtos naturais, fechamento de escolas etc. A comunidade e a escola tiveram participação ativa, foi uma troca de experiência de um modo geral, contribuiu com o desenvolvimento e melhor aprendizado tanto na comunidade quanto na escola. Houve uma boa explanação de todos os assuntos abordados, como as práticas das oficinas que foram bem ministradas, em todos os momentos do Seminário.

Como se percebe nas falas dos entrevistados o Seminário Integrador foi um momento importante para a comunidade e para a escola local. Do mesmo modo os Seminários Integradores procuram trazer os diversos movimentos sociais do campo para contribuírem para os debates das problemáticas das comunidades. Essa participação tem sido também muito importante para a comunidade. Para os entrevistados o saber popular está dentro da comunidade e o saber científico está na universidade, mas é preciso fazer esses conhecimentos se encontrarem e se estender para além da escola, para representantes de associações, pessoas que são referência dentro da comunidade, como os anciãos e os jovens.

Percebe-se a necessidade de investir mais em divulgação nas comunidades e melhor articulação.

Avanços do Seminário Integrador da LEdoC, do início à formação da primeira turma

Como já mencionado no item que trata da percepção dos docentes e discentes, o Seminário Integrador passou por diversas mudanças desde o seu início. De acordo com os participantes da pesquisa essas mudanças têm sido para a evolução do Seminário. De acordo com os discentes, nos primeiros seminários os discentes coletavam dados no tempo comunidade, construíam relatório e assim apresentavam na universidade para os demais discentes e docentes. Assim, percebe-se que esse formato de seminário não dialogava com as comunidades. Embora permitisse um diálogo entre os estudantes e professores era insuficiente e perdia-se por não envolver outros sujeitos.

Além disso, os estudantes alegam que não se trabalhava a teoria de forma associada com a prática, pois na maioria das vezes só os discentes tinham a responsabilidade de adentrar nas comunidades

para coletar os dados. Coletar dados e fazer trabalho não é necessariamente associar teoria e prática na visão dos estudantes. Isso dialoga com Paulo Freire, pois ele diz que a educação é uma arma para a construção do conhecimento, mas é preciso que o docente tenha ética para não seguir a ideologia posta na sociedade, de deixar teoria virar uma rotina, mas criar possibilidades para construção de novos aprendizados.

Ainda de acordo com os discentes, essas atividades eram realizadas mas não tinham uma devolutiva para as comunidades, já que eram apresentadas somente na universidade. Assim, no decorrer dos semestres isso causou a descrença das comunidades e muitas se fecharam para as pesquisas dos estudantes. Um dos estudantes comenta, “acreditávamos estar fazendo prática e extensão, só que não existia esse diálogo, porque não tinha extensão, não tínhamos esse olhar de fazer a devolução. As pesquisas eram apresentadas para os próprios colegas, e pensávamos que assim estaríamos fazendo construção de conhecimento”.

Em relação a esses relatos vale salientar que atuar de forma prática não significa necessariamente o desenvolvimento de um projeto na comunidade, mas fazer uma leitura da realidade baseada nas teorias vistas em sala de aula. É fazer junto com a comunidade uma reflexão acerca das problemáticas e ver as melhores alternativas para buscar soluções.

Segundo uma discente entrevistada, o primeiro Seminário Integrador da LEdoC/UFPI-CPCE aconteceu no Assentamento Tabocas, em 2014.2. A programação teve participação da coordenação junto aos docentes e discentes, mobilizando os sujeitos da comunidade. Os discentes do I e II períodos fizeram o diagnóstico de suas respectivas comunidades, apresentando os resultados no Seminário do Assentamento Tabocas. E contaram com a participação e experiência dos sujeitos da comunidade, contando com a presença do poder público, executivo e legislativo. Através da realização deste Seminário deu-se o pontapé inicial para seminários mais integrados. No período 2016.1 o Seminário integrador também aconteceu nas comunidades, mas ainda não se realizava desde os territórios. Assim, apesar de sua relevância eram os mesmos estudantes nas mesmas comunidades.

Foi a partir do período 2017.2 que o Seminário Integrador trouxe um novo sentido para o curso e fortaleceu a alternância. Levar o seminário para fora da universidade, aos territórios foi muito importante para a construção do diálogo entre os saberes populares e saberes científicos. Como comenta uma estudante:

O Seminário de Vaqueta, município de Gilbués, território de Redenção foi o primeiro seminário nesse novo modelo e foi uma experiência de trocas de saberes e conhecimentos que vão ficar por toda a vida. Não só para a comunidade como também para os alunos que puderam participar. Foi muito gratificante ver tanto com as crianças como com as senhoras aprendendo, ver os professores e camponeses pondo em prática suas formas de produção e cuidado com a terra. E isso é integrar, isso é dialogar. Dialogar para transformar consciências e a realidade local.

Outro estudante relata:

Então quando a universidade chega e se propõe a participar da rotina de dois ou três dias na comunidade é uma troca de conhecimentos, de formação do professor da universidade com o professor da comunidade. A escola para suas atividades convencionais e participa de uma forma tão interativa que marca aquela comunidade. Nos dois últimos seminários que participei, no caso o último na comunidade de Júlio Borges, em 2018.2, se via a alegria dos alunos da escola em nos receber. Não que a universidade é melhor do que a comunidade, são conhecimentos que podem acrescentar para a comunidade, é uma forma de valorizar as comunidades, dizer que elas existem e podem resistir. E quando a universidade sai dessa comunidade ela não será mais a mesma, vai ter outra visão de mundo mais amplitude que o processo anterior. Do mesmo modo, os estudantes da universidade saem com uma bagagem nova. (Discente, VI período).

No formato apresentado, o Seminário Integrador fortalece a alternância a medida que integra esses dois tempos – tempo universidade e tempo comunidade, aos espaços educativos, menciona uma docente. Porque essa forma de alternância dialoga e reafirma a

prática emancipatória dos sujeitos do campo. Leva em consideração as experiências vivenciadas, valoriza o ser humano em suas dimensões culturais, sociais, econômicas e políticas.

Para um discente do 8º período:

foi uma pena e uma grande perda os últimos períodos. Creio que nós demoramos muito a construir esse modelo de alternância e esse modelo de Seminário Integrador. Agora temos que ter o cuidado para não perder esse horizonte, porque a gente está no caminho certo.

Essa perda de horizonte que o discente menciona tem a ver com o processo de auto-organização dos estudantes, do processo de articulação com as comunidades e do comprometimento dos docentes ao pensar o Seminário Integrador. É importante ressaltar que mesmo no modelo inovador de Seminário Integrador, houve no semestre 2017.2, comunidades em que o Seminário ficou aquém do esperado, pois não houve participação ativa dos camponeses. Isso demonstra que é preciso buscar alternativas para proporcionar às comunidades um evento de qualidade que chame a atenção dos mesmos e uma reflexão constante das ações que são pensadas entre discentes e docentes. O Seminário Integrador envolve entrega, empenho e compromisso de todos.

De acordo com os docentes e discentes o Seminário Integrador tem avançado e passa por um processo constante de observação e avaliação para que atenda aos objetivos do curso e anseios dos estudantes e das comunidades. No entanto, ainda persistem muitos desafios a serem superados para a concretude de um Seminário Integrador capaz de integrar de fato os saberes populares e acadêmicos, integrar as diversas disciplinas ministradas no período, integrar docentes e discentes do curso e integrar universidade, escola e comunidades rurais.

Desafios da LEdoC para consolidar o Seminário Integrador

Como já mencionado, o Seminário Integrador da LEdoC tem avançado muito nos últimos semestres, no entanto muitos desafios

ainda precisam ser superados para a consolidação do Seminário Integrador. Dentre os principais desafios mencionados pelos docentes e discentes estão os seguintes:

- Acompanhamento pelos professores para dizerem verdadeiramente a importância da disciplina e buscarem integrar os estudantes de todos os períodos. “Não cabe no Seminário Integrador a divisão por períodos. Estamos todos dentro de uma mesma disciplina. É preciso que exista mais comunhão entre as pessoas de diferentes períodos”;
- Acompanhamento pelos professores do processo de organização do Seminário Integrador. “É necessário mais diálogo entre professor e aluno e menos julgamento. Cabe ao professor o acompanhamento de quem participa e não participa das atividades”;
- Integração das atividades de disciplinas durante o tempo comunidade, o Estágio Supervisionado e os projetos de extensão com o Seminário Integrador. Durante as disciplinas os docentes precisam deixar claro como elas dialogam com as problemáticas das comunidades, para que possam fazer sentido para os estudantes;
- Realização de mais atividades práticas durante as aulas para que os alunos possam levar essas práticas para a comunidade durante os Seminários Integradores. “Alguns docentes não realizam aulas práticas porque na maioria das vezes é uma disciplina de cunho teórico e outros por não terem formação para ir além da teoria”;
- Um grande desafio é que nem todas as práticas podem ser realizadas na UFPI, o que exige deslocamento no período planejado e falta de disponibilidade de tempo dos estudantes, pela sobrecarga de trabalho dos docentes. Geralmente são longas as distâncias entre a UFPI e as comunidades. Nem sempre as estradas vicinais apresentam boas condições. Além disso, para muitas práticas são necessários alguns materiais que não são disponibilizados pela UFPI;
- Existe burocracia para conseguir deslocamento até as comunidades. Além disso, tem-se o desafio de conciliar a agenda dos professores, agenda dos estudantes e das comunidades;

- Nem todos os discentes e docentes se colocaram à disposição para construir o Seminário Integrador de maneira coletiva e participativa. Muitos discentes e docentes não se disponibilizam para o processo de organização e querem apenas participar do evento. É necessário que ambos abracem e tomem para si a responsabilidade do Seminário Integrador;
- Maior articulação com as comunidades para garantir maior participação dos camponeses, bem como mobilizar e articular a participação de pessoas de outras comunidades e dos movimentos sociais do campo;
- Envolver os gestores públicos nos Seminários Integradores, sem discurso partidário, é um desafio a ser enfrentado. Assim são necessários atos políticos nas comunidades, ou na sede dos municípios, em praças públicas, a fim de chamar a atenção dos órgãos competentes para os problemas sociais, culturais e ambientais que afetam a região;
- O conhecimento científico muitas vezes sufoca o saber popular. Ainda existe dificuldade para escuta das pessoas detentoras do saber popular nas comunidades. Muitas vezes o Seminário Integrador foca em mesa redonda e em apresentações de trabalhos e não escuta a comunidade;
- Existe o desafio de se utilizar uma linguagem mais popular, capaz de aproximar e incentivar a participação de alunos e da comunidade;
- Outro desafio, que é uma necessidade urgente, é a realização do Seminário em escolas e comunidades em condições mais precárias, para que se possa mobilizar a gestão do município, para a estruturação dessas escolas e da comunidade. “Se tem uma comunidade que está menos estruturada, deve ser lá que o Seminário deve agir, para irmos lá e levantar essa comunidade e estruturar mais ela”;
- Um desafio importante a ser superado é “ir para além das escolas”. Faz-se necessário conceber a escola como parte da comunidade. Nesse sentido, o ideal é fazer o Seminário num local da comunidade e envolver a escola. Assim o Seminário fica menos acadêmico e mais popular.

O Seminário é algo em construção, por isso deve estar sempre aberto e sempre em movimento, por não ser um modelo único. Sempre há algo a se fazer para melhorar. É preciso compreender o Seminário Integrador como espaço de diálogo e articulação entre os sujeitos. É preciso procurar sempre dialogar com a mesma modalidade de entendimento, não esvaziando o processo do Seminário Integrador e do tempo comunidade, mas fazendo disso um processo formativo. Como mencionam alguns docentes o planejamento e execução do Seminário Integrador deve ser coletivo. Preferencialmente realizado em plenária com estudantes e docentes. Os docentes podem melhorar o Seminário Integrador, através de maior envolvimento na construção e nas reflexões. Além disso, nesse espaço, deve-se contextualizar ao máximo as disciplinas e refletir sobre como as mesmas podem dialogar com as problemáticas dos territórios.

Conclusão

O Seminário Integrador é uma ação educativa importante para a educação, mas existem ainda muitas complexidades para a um entendimento profundo e claro pertinente a esta atividade, tanto por parte dos docentes quanto dos discentes. A metodologia foi entendida na formação ao longo desses quatro anos de inserção do curso, mas somente nos dois últimos períodos vem acontecendo a integração com as comunidades rurais.

Analisando os dados coletados foi possível compreender que a prática do Seminário Integrador é elaborada considerando o contexto dos indivíduos que vivem no/do campo, com vistas a desenvolver procedimentos de ensino e aprendizagem, para construção de conhecimentos e para capacitação dos sujeitos.

Conclui-se que é possível um diálogo de saberes entre os sujeitos do campo e a academia e, de modo geral, nota-se que o Seminário Integrador contribui muito para a formação dos discentes, para os docentes, para as escolas e para as comunidades rurais. A pesquisa mostrou que o Seminário Integrador tem avançado e é um processo constante de observação e avaliação para que atenda aos objetivos do curso e anseios dos estudantes e das comunidades. No entanto, ainda persistem muitos desafios a serem superados para a

concretude de um Seminário Integrador capaz de integrar de fato os saberes populares e acadêmicos, integrar as diversas disciplinas ministradas no período, integrar docentes e discentes do curso e integrar universidade, escola e comunidades rurais.

Referências

BORGES, H. S. ; VILHENA JUNIOR, W. M. (Orgs.) . **Educação do Campo e as Políticas Sociais Públicas**. 1. ed. Boa Vista: Editora da UFRR, 2015.

CALDART, R. S. *et al.* (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, R. S. **Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo**. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CORDEIRO, G.N.K.; REIS, N. S.; HAGE, S. M. Pedagogia da Alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 115-125, abr. 2011.

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

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. Ed. São Paulo: Atlas 2003.

NASCIBEM, F, G; VIVEIRO, A, A. Para além do conhecimento científico: a importância dos saberes populares para o ensino de ciências. **Interações**, n. 39, p. 285-295, 2015.

MOLINA, M, C.; ANTUNES-ROCHA, M, I, E. Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o prona e o procampo. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-253, 2014.

PEREIRA, K. A.; SILVA, V. R.; SÁ, M. F.; Educação do Campo e Agroecologia: Por Uma Pedagogia do Trabalho. **Reves-Revista Relações Sociais**, v.1, n.3, p. 407-415, 2018.

PROCAMPO. Programa de apoio às Licenciatura em Educação do Campo. **Projeto Pedagógico**. Universidade Federal do Piauí, *Campus* Cinobelina Elvas. Bom Jesus, PI, 2013.

RIBEIRO, M. **Movimento camponês, trabalho, educação**: Liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. - São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, M. J. **Pelas Trilhas da História e da Educação do Campo**. 1. Ed. Boa Vista: Editora UFRR, 2015.

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

DESAFIOS NO ENSINO DE CIÊNCIAS EM UMA ESCOLA DO CAMPO: REFLEXÕES A PARTIR DA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO

Alexandre Leite dos Santos Silva
Maria Aparecida de Lima
Suzana Gomes Lopes

Introdução

O objetivo desse texto é apresentar as discussões e reflexões, na perspectiva da Pedagogia do Oprimido, provenientes de uma pesquisa realizada com professores de Ciências de uma escola do campo de Alagoinha do Piauí-PI. Nesse sentido, o problema que norteou a pesquisa foi: quais os desafios encontrados por professores no ensino de Ciências?

Uma revisão em artigos científicos dos últimos cinco anos resultou em apenas dois trabalhos que trataram dos desafios enfrentados por professores no ensino de Ciências e por professores nos contextos campestres. Assim, sobre os desafios no ensino de Ciências, Seixas, Calabró e Sousa (2017) apontaram como desafios para o professor o uso do conhecimento científico, das tecnologias educacionais e de estratégias didáticas, que não foram contemplados na sua formação profissional inicial. Quanto aos desafios dos professores no contexto campestre, Véliz, Arbutto e Trancoso (2018) constataram, na sua pesquisa sobre transposição didática com professores de escolas do campo, que estes possuíam um ensino caracterizado por ser condutivista e descontextualizado.

A pesquisa é relevante pois, na área de Educação em Ciências, busca dar conta dos desafios encontrados por professores a partir do ponto de vista dos mesmos. Além disso, o estudo se desenvolveu em um contexto carente de pesquisas educacionais, já que se trata de uma escola do campo na microrregião de Picos, no Estado do Piauí, na Região Nordeste. Assim, o ineditismo da pesquisa está na

associação entre Educação em Ciências e Educação do Campo no contexto do semiárido piauiense, o que pode ser constatado através da leitura dos últimos levantamentos feitos por diversos autores (ENISWELER; KLIEMANN; STRIEDER, 2015; BRICK *et al.*, 2016; HALMENSCHLAGER *et al.*, 2017; PAZ; USTRA, 2018; SILVA *et al.*, 2019).

Por conseguinte, esse texto é dividido a seguir em quatro partes: a primeira, apresenta o quadro teórico com textos e autores sobre a Educação do Campo, com enfoque para um dos seus referenciais pedagógicos: a Pedagogia do Oprimido. A segunda trata da metodologia de pesquisa adotada, dentro da abordagem qualitativa. A terceira apresenta os resultados e discussões da pesquisa. A quarta finaliza com as conclusões oriundas da pesquisa.

Educação do Campo e Pedagogia do Oprimido

As escolas do campo, ou seja, aquelas cujo público atendido é constituído na maior parte por alunos oriundos do campo, têm experimentado historicamente uma situação de abandono e precariedade (BRASIL, 2003; 2010). O abandono se apresenta na falta e na fragilidade das políticas públicas e na quantidade insuficiente de instituições. É notório também no currículo e no calendário escolar, onde não se vê adaptações às demandas das comunidades rurais. A precariedade se dá tanto no aspecto da infraestrutura (prédios e móveis avariados, transportes escolares inapropriados etc.) quanto no pedagógico, que se reflete na falta de materiais didáticos e de profissionais capacitados (OLIVEIRA; MONTENEGRO, 2010).

Nesse contexto, é que emergiu a Educação do Campo como paradigma educacional no final da década de 1990, como resultado de lutas sociais por escolas do e no campo, isto é, em meio a um projeto de educação elaborado pela população camponesa para englobar toda a sociedade (CALDART, 2012). Ela está ancorada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013).

A Educação do Campo está fundamentada na complementaridade entre campo e cidade e no fortalecimento da identidade campesina, através da criação de vínculos de pertencimento (BRASIL, 2003). Consequentemente, a Educação do Campo se opõe à Educação Rural, paradigma educacional historicamente hegemônico, pensado e construído pelas classes dominantes para a população trabalhadora do campo. (MOLINA; JESUS, 2004; RIBEIRO, 2013).

Uma das marcas da Educação do Campo é a Pedagogia da Alternância, sobretudo no âmbito dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFAs). Apesar de ser um conceito heterogêneo e muitas vezes ambíguo na literatura acadêmica, a alternância pedagógica pode se referir à “dinâmica de sucessão do aluno no meio escolar e no meio familiar”. Nesse sentido, a alternância é um modo da escola se adaptar à dinâmica da comunidade rural que atende, ao mesmo tempo que conjuga “a formação escolar com as atividades e tarefas da unidade produtiva familiar” (SILVA, 2012, p. 170). O regime de alternância é caracterizado por dois tempos: o tempo-escola, em que ocorrem aulas e atividades na escola e tempo comunidade, quando ocorrem atividades escolares orientadas nas comunidades rurais. Existem diversos tipos de alternância, que podem variar segundo nível de integração entre os saberes construídos e atividades desenvolvidas no tempo-escola e no tempo comunidade (QUEIROZ, 2004).

A Educação do Campo é o resultado do ecletismo que congrega diversos referenciais pedagógicos, como a Pedagogia do Oprimido, a Pedagogia do Movimento e a Pedagogia Socialista (CALDART, 2011).

A Pedagogia do Oprimido é uma concepção de educação construída a partir de experiências de educação popular vivenciadas e acompanhadas por Paulo Freire, oriundas do movimento de educação e cultura popular no fim dos anos 1950, que se prolongou até os anos 1960. Essas constituíram-se em experiências sociais e históricas de opressão e de resistência protagonizadas pelos movimentos sociais (ARROYO, 2012).

Na Pedagogia do Oprimido, oprimidos e opressores referem-se a classes sociais antagônicas, entremeadas em uma relação de

dominação e desumanização. É a partir do momento em que os oprimidos se veem como classe que a sua consciência torna-se crítica para a luta para a libertação e, conseqüentemente, humanização de ambas as classes (OLIVEIRA, 2017). Assim, o objetivo da Pedagogia do Oprimido, elaborada por este ao se enxergar como sujeito de sua própria história, é duplo e coletivo: (i) promover a reflexão crítica e (ii) conduzir ao engajamento na luta pela libertação (FREIRE, 2013).

A reflexão crítica dos oprimidos inclui a conscientização sobre as condições de opressão, que se manifestam nas suas carências, que impossibilitam uma vida justa e digna. Essas carências são provenientes de relações opressoras, podendo ser estas sociais, econômicas, culturais, nos padrões de trabalho e de propriedade, bem como nos modos de apropriação, expropriação e exploração da terra e do trabalho (ARROYO, 2012). Como resultado, as carências podem ser culturais, ou seja, de falta de esclarecimento e de oportunidades para aprender, criar e produzir o conhecimento. Mas também podem se manifestar em condições materiais, na falta de necessidades básicas para a sobrevivência, isto é, os oprimidos são privados da terra e da liberdade de criar e viver pelo trabalho.

No entanto, baseados na Pedagogia do Oprimido, os educadores se dão conta dessas relações de opressão, desumanizadoras, e as revelam ao mesmo tempo em que reconhecem e aprendem, como educadores-educandos, sobre o valor dos saberes, da cultura e da visão de mundo dos sujeitos oprimidos (FREIRE, 2013).

Ao se conscientizarem de sua situação de opressão e das possibilidades de libertação, através do processo educativo, os oprimidos podem se engajar no movimento para modificar as relações de opressão (FREIRE, 2013). Ao tentarem modificar essas relações por uma vida melhor, por moradia, pelo trabalho, os oprimidos também se modificam, isto é, aprendem. Nesse sentido, os próprios oprimidos constroem a sua pedagogia. E, assim, se tornam protagonistas de sua própria educação e história, para a sua humanização.

A Pedagogia do Oprimido, seja nos movimentos, seja nas escolas, seja nos cursos de formação, deve reconhecer esses tensos processos, explicitá-los e trabalhá-los pedagogicamente; mostrar que a desumanização da

opressão não é uma vocação histórica, mas assumir que, mesmo que a desumanização seja um fato concreto, persistente na história, não é, porém destino dado, mas resultado de uma ordem injusta gerada pela violência dos opressores (ARROYO, 2012, p. 557, 558).

Dessa forma, um dos objetivos da educação, na perspectiva da Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, é mostrar que a opressão e a desumanização dela resultante é uma realidade histórica, que pode ser mudada através de lutas coletivas.

Metodologia

A metodologia de pesquisa adotada, dentro da abordagem qualitativa, foi o estudo de caso, com a realização de entrevistas, além das visitas que permitiram a observação direta de um dos pesquisadores (LÜDKE; ANDRÉ, 2013). Os sujeitos da pesquisa foram professoras de uma escola do campo.

A escola onde foi desenvolvida a pesquisa está situada na área rural do município de Alagoinha do Piauí, na microrregião de Picos, Estado do Piauí. Foi escolhida por ser uma escola do campo que autorizou a pesquisa e por ser conhecida e próxima à residência de um dos pesquisadores. É uma instituição municipal construída no ano de 1982. No período da pesquisa, no segundo semestre de 2018, a escola funcionava em dois turnos, manhã e tarde, oferecendo tanto a Educação Infantil como o Ensino Fundamental I e II. Seus 234 alunos matriculados são oriundos de várias localidades rurais, como o Vaquejador, São João, Barra do Olho d' Água, Baixa da Areia e Rancho Nenéia, que são transportados por meio de ônibus escolares. A escola possui 35 funcionários, dentre professores, diretor, coordenador pedagógico, secretária, auxiliares de serviços gerais, vigia, dentre outros. A instituição possui salas de aula amplas, biblioteca e laboratório de informática com acesso à *internet*.

Nessa escola, os sujeitos da pesquisa foram duas professoras de Ciências do Ensino Fundamental II, que serão designadas neste texto por PRO 01 e PRO 02. Foram selecionadas por serem professoras de uma escola do campo, da disciplina Ciências, nos anos finais do Ensino Fundamental e por se disponibilizarem a participar

da pesquisa. O Quadro 1 a seguir apresenta algumas informações sobre as professoras.

Quadro 1 – Informações sobre os sujeitos da pesquisa

Professora	Formação	Experiência profissional	Outros dados
PRO 01	Possui graduação em Normal Superior.	É docente há 40 anos e possui cargo efetivo. Ministra aulas de Ciências, no Ensino Fundamental II, há três anos.	Reside na área rural onde se situa a escola. Não está vinculada a movimento social campesino.
PRO 02	Possui graduação em Ciências Biológicas e pós-graduação <i>lato sensu</i> em Psicopedagogia Clínica e Institucional.	É docente há 21 anos e possui cargo efetivo. Ministra aulas de Ciências, no Ensino Fundamental II, há 16 anos.	Reside em área urbana. Não está vinculada a movimento social campesino.

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Quanto aos instrumentos de coleta dos dados, foram utilizados a entrevista e a observação. A escolha pela entrevista tem relação com o seu potencial para captar sentimentos, problemas, opiniões etc., correspondendo assim ao objetivo dessa investigação (LÜDKE; ANDRÉ, 2013). Nesse sentido, optou-se por entrevistas semiestruturadas, isto é, com um roteiro norteador, mas com certa flexibilidade. No roteiro, além de perguntas sobre a formação acadêmica e experiência profissional, questionou-se quais eram os principais desafios que encontravam na sua prática de ensino de Ciências e para a aprendizagem de seus alunos. As duas professoras foram entrevistadas individualmente no mesmo dia, na escola. As entrevistas foram gravadas com o auxílio de um dispositivo eletrônico e, depois, foram transcritas e textualizadas.

Durante a pesquisa uma das pesquisadoras fez visitas à escola para a observação direta e assistemática (MARCONI; LAKATOS, 2003). As observações possibilitaram a obtenção de dados importantes e complementares sobre a infraestrutura escolar e as condições de trabalho docente. Fotografias foram feitas e dados também foram registrados em um caderno de campo para a posterior análise.

Os dados coletados através das entrevistas e da observação direta foram analisados com a utilização de elementos da análise do discurso (FERNANDES, 2008). Nesse aspecto, a análise foi dividida em duas etapas: (i) seleção das formações discursivas (trechos dos textos que se relacionavam com o problema da pesquisa); e (ii) relação das sequências discursivas (trechos com temas comuns) com o referencial teórico.

Resultados e Discussões

Os resultados mais importantes dessa pesquisa sobre os desafios encontrados por professores de uma escola do campo no processo de ensino-aprendizagem de Ciências podem ser apresentados na forma dos seguintes problemas: (i). falta de um laboratório de Ciências; (ii). pouca participação da família na vida escolar dos alunos; (iii). os choques sazonais entre as atividades agrícolas e as escolares; e (iv). as precárias condições do transporte escolar.

Falta de laboratório de Ciências. Esse problema foi identificado na escola através da observação direta de um dos pesquisadores e foi reforçado na voz das professoras entrevistadas.

Não tem laboratório, não tem muito apoio pedagógico.
(PRO 01, Entrevista, Jun. 2018).

O maior desafio aqui nessa escola é que nós ainda não temos um laboratório. (PRO 02, Entrevista, Jun. 2018).

A falta de laboratório de Ciências é comum nas escolas da região, especialmente nas escolas do campo e isso influencia a prática do professor (SILVA, 2018). Isso se dá porque nas escolas do campo a infraestrutura é mais precarizada que nas escolas urbanas, pois a Educação do Camponês historicamente não tem lugar privilegiado junto às políticas públicas (OLIVEIRA; MONTENEGRO, 2010). Apesar da alternativa encontrada em experimentos com materiais de baixo custo que podem ser realizados dentro da sala de aula, essa situação é um fator que impede o desenvolvimento de práticas mais elaboradas e que exigem um local mais adequado por envolverem o uso de fogo, eletricidade, água etc. ou para o armazenamento de

equipamentos, artefatos e modelos, como microscópios, modelos anatômicos, bancos de lentes, reagentes químicos, maquetes, herbários, terrários etc. Sem um espaço próprio para armazenagem de materiais específicos e para a realização de atividades experimentais para o ensino de Física, de Química e de Biologia, que poderia ser proporcionado pelo laboratório de Ciências, o professor fica limitado metodologicamente, quanto a que atividades didáticas adotar e, por conseguinte, a qualidade do ensino fica comprometida, dado ao valor que as práticas experimentais possuem na aprendizagem (BORGES, 2002). Consequentemente, essa situação das condições objetivas de trabalho do professor do campo reduz as possibilidades de aprendizagem dos alunos e o seu pleno desenvolvimento (GASPAR, 2014; SILVA, 2018). Assim, elementos culturais que deveriam fazer parte do processo educativo são excluídos da formação dos alunos do campo (SAVIANI, 2011).

As precárias condições objetivas de trabalho do professor de Ciências na escola do campo é mais uma das formas como se manifesta a opressão, que muitas vezes é sutil. Além disso, trata-se de uma opressão que contém um duplo aspecto: (i) opressão ao professor que se vê com suas ações restringidas e (ii) opressão ao aluno que tem as possibilidades de aprendizagem, desenvolvimento e emancipação reduzidas.

Contudo, a mudança das condições de opressão depende da conscientização, por meio da formação, no âmbito de uma educação libertadora, entre educadores e educandos sobre as suas verdadeiras necessidades (FREIRE, 2013). Após esta consciência crítica de suas necessidades de melhores condições de vida, de trabalho e da aprendizagem é que ambos poderão ser capazes de lutar coletivamente para uma mudança.

Pouca participação da família na vida escolar dos alunos. Esse problema foi exposto na seguinte assertiva de uma das professoras:

[...] a família também participa pouco. (PRO 01, Entrevista, Jun. 2018).

As pesquisas mostram que o sucesso escolar depende também do acompanhamento pela família das atividades escolares

da criança, que influem nos seus hábitos e motivações para o estudo (MAHENDRA; MARIN, 2015). No entanto, nas escolas do campo esse papel da família é reduzido, muitas vezes pelas limitações do trabalho e pela formação escolar dos pais e de outros responsáveis (OLIVEIRA; MONTENEGRO, 2010). Sem este acompanhamento os alunos não se dedicam suficientemente aos estudos e às demandas escolares do ensino de Ciências.

O diálogo entre a escola e a comunidade e entre educador e educando é uma condição para uma educação transformadora e libertadora. Isso se dá porque é através do diálogo que é possível ao educador e aos educandos, conjuntamente, fazerem a codificação para a decodificação da realidade (FREIRE, 2013). Esse processo de codificação-decodificação é condição para a compreensão crítica da realidade, no caso a do campo, e, conseqüentemente, para a sua transformação.

A compreensão da realidade dos educandos, através da aproximação entre a escola e as famílias que representam a comunidade, tem um importante peso pedagógico. Isto se dá porque uma educação libertadora deve estar articulada com as situações-problema encontradas pelos educandos, isto é, com as suas vivências (FREIRE, 2013). Só assim é possível implementar um ensino de Ciências contextualizado. Nesse sentido, a contextualização é vista como não apenas partir de elementos e situações da realidade do aluno, mas a articulação entre conhecimentos com com o objetivo de também transformar essa realidade.

Os choques sazonais entre as atividades agrícolas e as escolares. Uma das professoras mencionou:

E também fica muita aquela questão da safra que eles colhem o caju, aquela época eles se afastam mais. (PRO 01, Entrevista, Jun. 2018).

A professora salienta neste trecho da entrevista que um obstáculo para a aprendizagem de Ciências dos alunos e, por conseguinte, para o ensino de Ciências, é que eles se afastam durante a colheita do caju. Não foi investigado se os alunos se afastaram para trabalhar junto com os pais na colheita do caju ou se os pais os queriam apenas perto de si ou em casa. Embora sazonal, esse

afastamento, comum para a população camponesa, é um empecilho pois os alunos perdem aulas de Ciências cruciais para a sua aprendizagem e para o seu desempenho escolar.

Este caso ilustra o quanto faltam nas escolas do campo as adaptações, previstas na LDBEN (BRASIL, 1996), necessárias aos tempos da população camponesa atendida, que justificaria a alternância. Neste caso, seriam apropriados o estudo e a avaliação da possibilidade da adoção do regime de alternância nessa escola, reservando o período da colheita do caju para as férias escolares ou para a realização do tempo comunidade.

A adaptação do calendário escolar às atividades da comunidade rural que a escola atende é uma das maneiras desta mostrar respeito aos educandos e às suas comunidades. Também mostra que a instituição está aberta a uma relação dialógica em prol de uma síntese cultural (FREIRE, 2013). O respeito aos educandos e às suas famílias se evidencia na familiarização com a sua realidade e com as situações-problema que esta impõe. Isso só é possível por meio do interesse dos educadores e do diálogo destes com a comunidade que os cerca. Todavia, a compreensão da realidade do educando e o diálogo entre a escola e a comunidade só faz sentido se houver uma perspectiva transformadora, libertadora, isto é, que busca, através de adaptações e de mudanças necessárias, uma intervenção na realidade. É conhecer para transformar.

As precárias condições do transporte escolar. Uma das professoras de Ciências, ao ser indagada sobre os desafios no processo de ensino-aprendizagem de Ciências, relatou:

Falta de políticas públicas destinadas para a escola e péssima condição do ônibus escolar para viagens de campo. (PRO 02, Entrevista, Jun. 2018).

O impacto dos problemas relacionados ao transporte escolar nas escolas do campo foi constatado há tempos e encontra-se registrado inclusive nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013). Na região onde a pesquisa foi desenvolvida, as escolas do campo são muitas vezes servidas por transporte coletivo cujos veículos transportam alunos provenientes de várias comunidades. É comum os veículos chegarem atrasados ou

saírem muito cedo ou ainda se ausentarem, dificultando a presença de todos os alunos e/ou interferindo no cumprimento da carga horária e no desenvolvimento das atividades de ensino planejadas (SILVA, 2018). Alguns veículos também não são adequados para o transporte coletivo, comprometendo a segurança de todos os alunos. Há também o caso de estradas que são muitas vezes intransitáveis, sobretudo no período das chuvas.

Embora não se constituam em condições de trabalho objetivas do educador, as condições de transporte coletivo não deixam de ter um impacto opressor sobre este, mesmo que indiretamente, já que afetam diretamente a rotina e o processo de aprendizagem dos alunos. Nas aulas de Ciências isso se reflete no desempenho, na pontualidade e na frequência dos alunos. Muitos alunos chegam cansados para acompanharem as aulas na escola e, por consequência, o desinteresse é evidente, conforme as seguintes falas das professoras:

Aqui na escola do campo, a gente vê muito a falta de interesse do aluno [...]. (PRO 01, Entrevista, Jun. 2018).

Hoje em dia os alunos não têm mais aquele interesse que eles tinham, aí interferem muito, eles não estão nem aí para essa disciplina. (PRO 02, Entrevista, Jun. 2018).

Também chegam tarde e cansados em casa ao ponto de interferir na execução das tarefas escolares de Ciências. Enfim, muito do tempo e da energia dos alunos são desperdiçados em veículos sem o conforto e a segurança suficientes. É um fato decorrentes muitas vezes da nucleação escolar, em que escolas do campo são fechadas e, conseqüentemente, alunos oriundos de diversas comunidades rurais têm que se deslocar para escolas distantes. Vê-se assim a situação de abandono pelo poder público e de descrédito do camponês.

Conclusões

Em conclusão, a pesquisa apontou alguns desafios encontrados por professores de uma escola do campo no processo de ensino-aprendizagem de Ciências: (i) falta de um laboratório de Ciências;

(ii) pouca participação da família na vida escolar dos alunos; (iii) os choques sazonais entre as atividades agrícolas e as escolares; e (iv) as precárias condições do transporte escolar. Os dados apresentados no bojo desse texto não incluíram as concepções de outros autores escolares, como diretores, pais, alunos, dentre outros, que poderiam enriquecer o estudo, dentro da perspectiva de totalidade. No entanto, a pesquisa contribui, como estudo de caso, por lançar um olhar mais profundo sobre o contexto campesino e revelar as nuances dos problemas que permeiam uma escola do campo do semiárido piauiense e os impactos desses no trabalho docente e no ensino de Ciências.

Pode-se perceber que os desafios constatados envolvem não apenas os professores de Ciências mas toda a comunidade escolar. Por conseguinte, a sua superação depende da participação de todos, envolvidos em um trabalho coletivo de construção de uma pedagogia que os auxilie a se libertarem das relações que os oprimem.

Na perspectiva da Pedagogia do Oprimido, esses problemas se originam, direta ou indiretamente, de relações de opressão, que se apresentam na forma de privações e carências: na infraestrutura escolar, nas condições objetivas do trabalho docente, na falta de adaptação do calendário e do currículo escolar às demandas dos alunos do campo e na ausência de diálogo entre a escola e a comunidade.

Portanto, é nesse contexto que se faz necessário e urgente um trabalho de reflexão e conscientização crítica em prol de um engajamento de todos na luta coletiva por melhores condições de ensino, de aprendizagem, de trabalho e de vida.

Referências

ARROYO, M. G. Pedagogia do oprimido. In CALDART, R. S. *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 553-561.

BORGES, A.T. Novos Rumos para o laboratório escolar de ciências. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v.19, n.3, 2002, p. 291 - 313. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/6607>. Acesso em: 21 jul. 2019.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Comissão de Educação Básica. **Resolução nº.1, de 03 de abril de 2002**. Estabelece as diretrizes para a Educação Básica nas escolas do campo. Brasília: MEC, 2002.

_____. Ministério da Educação. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. **Referências para uma política nacional de Educação do Campo**. Caderno de Subsídios, Brasília, 2003.

_____. **Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília-DF, 2010.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRICK, E. M. *et al.* Educação do campo nas pesquisas em ensino de ciências: um olhar para o ENPEC, SNEF e EPEF. Encontro de Pesquisa em Ensino de Física, 16, 2016, Natal. **Anais [...]**. Natal: ABRAPEC, 2016. Disponível em: <https://sec.sbfisica.org.br/eventos/enf/2016/sys/resumos/T1086-1.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2019.

CALDART, R. S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 147-160.

_____. Educação do campo. In CALDART, R. S. *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 257-265

ENISWELER, K. C.; KLIEMANN, C. R. M.; STRIEDER, D. M. O ensino de ciências na Educação do Campo: uma pesquisa em dissertações e teses. Seminário Nacional Interdisciplinar em Experiências Educativas, 5, Francisco Beltrão, 2015. **Atas [...]**. Francisco Beltrão: UNIOESTE, 2015. Disponível em: http://cachp.unioeste.br/eventos/senieeseminario/anais/Eixo3/O_ENSINO_DE_CIENCIAS_NA_EDUCACAO_DO_CAMPO_UMA_PESQUISA_EM DISSERTACOES_E_TESSES.pdf. Acesso em: 12 jun. 2019.

FERNANDES, C. A. **Análise do discurso**: reflexões introdutórias. São Carlos: Claraluz, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GASPAR, A. **Atividades experimentais no ensino de física: uma nova visão baseada na teoria de Vigotski**. São Paulo: Ed. Livraria da Física, 2014.

HALMENSCHLAGER, K. R. *et al.* Articulações entre Educação do Campo e ensino de ciências e matemática presentes na literatura: um panorama inicial. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 19, e2800, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epec/v19/1983-2117-epec-19-e2800.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2019.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. Ed. Rio de Janeiro: E. P. U., 2013.

MAHENDRA, F.; MARIN, A. H. Ambiente familiar e desempenho escolar: uma revisão sistemática. **Psic. da Ed.**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 41–57, 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752015000100004. Acesso em: 22 jul. 2019.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por Uma Educação do Campo, n 5).

OLIVEIRA, L. L. N. A.; MONTENEGRO, J. L. A. Panorama da Educação do Campo. In MUNARIM, A. *et al.* (Orgs.). **Educação do campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2010. p. 47-80.

OLIVEIRA, E. R. Oprimido/Opressor. In STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 294-295.

PAZ, F. S.; USTRA, S. R. V. Educação do Campo: abordagens e tendências no ensino de ciências. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 7, n. 3, p. 550-562, 2018. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/47536>. Acesso em: 12 jun. 2019.

QUEIROZ, J. B. P. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil: Ensino Médio e Educação Profissional**. 2004. (Tese Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2004.

RIBEIRO, M. **Movimento camponês, trabalho e educação**: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SEIXAS, R. H. M.; CALABRÓ, L.; SOUSA, D. O. A formação de professores e o desafio de ensinar ciências. **Revista Thema**, Pelotas, v. 14, n. 1, 2017, p. 289 – 303. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/download/413/296>. Acesso em: 21 jul. 2019.

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

SILVA, A. L. S. **Necessidades formativas de professores de ciências de escolas do campo: um estudo no semiárido piauiense**. 2018. (Tese de Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFU, Uberlândia, Minas Gerais, 2018.

SILVA, F. N. S. *et al.* Educação do Campo e ensino de Ciências no Brasil: uma revisão dos últimos dez anos. **Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Tecnologia**, Curitiba, v. 12, n. 1, p. 226-244, 2019. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/download/7547/pdf>. Acesso em: 12 jun. 2019.

VÉLIZ, R. B.; ABURTO, B. N.; TRONCOSO, S. P. Prácticas que obstaculizan los procesos de transposición didáctica en escuelas asentadas en contextos vulnerables: Desafíos para una transposición didáctica contextualizada. **Revista Educación**, v. 42, n. 2, 2018, p. 1 -19. Disponível em: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/27571>. Acesso em: 21 jul. 2019.

IDENTIFICAÇÃO DAS PRINCIPAIS DIFICULDADES EM CONCEITOS BÁSICOS DE QUÍMICA E SUA RELAÇÃO COM A CONTEXTUALIZAÇÃO E A INTERDISCIPLINARIDADE EM UMA TURMA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO¹

Poliana de Sousa Carvalho
Antônio Marcelo Silva Lopes
Edneide Maria Ferreira da Silva

Introdução

Percebe-se atualmente a necessidade crescente de desenvolvimento e aplicação de métodos de ensino capazes de despertar o interesse dos estudantes, principalmente quanto aos conteúdos teóricos abordados em sala de aula, pois a apresentação de conceitos prontos não é suficiente para proporcionar a consolidação da aprendizagem.

Como maneira de romper com a estrutura de ensino pautada prioritariamente na memorização, surgem a contextualização e a interdisciplinaridade e ocupam espaço considerável. Isso se deu principalmente a partir de 1999, com a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), que adotam essas concepções como “recurso que a escola tem para retirar o aluno da condição de espectador passivo” (BRASIL, 1999, p. 91).

A disciplina de Química, de modo especial, dificulta a trajetória escolar de estudantes. Certamente a dificuldade de habilitar profissionais na área por si só já justifica toda a realidade de rejeição e pavor que a cerca.

Essa disciplina faz parte dos componentes curriculares do Curso de Licenciatura de Educação do Campo/Ciências da

¹ Trabalho apresentado na modalidade comunicação oral no V Encontro Internacional das Licenciaturas-COINTER/PDVL/2018, realizado na cidade de João Pessoa, Paraíba.

Natureza. E ainda no nível superior percebe-se a dificuldade dos acadêmicos com os conteúdos de Química. Provavelmente isso ocorra porque os conceitos abordados não compõem o arcabouço de conhecimentos provenientes da realidade dos estudantes, dificultando que à aprendizagem seja atribuído significado por quem está aprendendo. Por isso, acredita-se que algo de diferente deva ser realizado no espaço da sala, de modo a favorecer a relação ensino-aprendizagem, principalmente no que se refere aos conceitos elementares, que dão sustentação a compreensão de definições e ventos mais complexos.

Neste sentido, o presente trabalho buscou, por meio da aplicação de atividades no formato de palavras cruzadas, a identificação das principais dificuldades relacionadas à compreensão dos conceitos básicos de Química, a saber: Ligações Químicas; Ácidos e Bases; e Tabela Periódica, associados a sua relação com o papel do professor quanto à realização ou não da contextualização, da interdisciplinaridade e da promoção de aulas práticas, no sentido de atingir os objetivos propostos para a Educação do Campo. A pesquisa teve como público uma turma do V Bloco do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza, da Universidade Federal do Piauí, *campus* Senador Helvídio Nunes de Barros, na cidade de Picos.

Fundamentação Teórica

A Educação do Campo surgiu após longos embates e reivindicações dos Movimentos Sociais por necessidades pungentes de se adaptar ao homem do campo uma educação com características peculiares e que atendessem as particularidades da população que residia e trabalhava no meio rural.

É imprescindível que não esqueçamos o percurso histórico de exploração e de discriminação dos povos do campo, sempre vinculadas aos modos de produção e à exploração do trabalho e dos recursos naturais. Com a industrialização e conseqüente urbanização criou-se um modelo civilizatório urbanocêntrico, que distanciou ainda mais o entendimento de que a vida no campo é diferente, mas tão importante quanto qualquer outra. E acrescenta-se a isso a

importância da produção agrícola para a manutenção dos grandes centros urbanos.

Enquanto política pública, a Educação do Campo veio ao longo dos últimos 20 anos ocupando mais espaço e conquistando visibilidade. Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo são exemplos dessa afirmação. Uma das propostas do curso é formar/qualificar professores para trabalharem em escolas do campo, visando a valorização dos saberes e culturas das populações campestres.

Neste sentido, os cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoCs) devem ser “planejadas considerando-se a luta de classes no campo brasileiro e colocando-se como parte e ao lado do polo do trabalho, assumindo e defendendo a educação como um direito e um bem público e social”. (MOLINA, 2017, p. 590).

De acordo com Brito e Silva (2015) a implantação dessas licenciaturas no Brasil foi marcada pela formação em áreas do conhecimento, com o objetivo de garantir o funcionamento de turmas da educação básica no campo, sob a premissa da necessidade de uma educação diferenciada, capaz de abranger os diversos aspectos e dimensões educativas desse contexto.

Intuitivamente espera-se que estas licenciaturas sejam baseadas em uma atuação pedagógica mais ampla, pretendendo habilitar em nível superior professores para atuarem multidisciplinarmente nas escolas do campo, em quatro grandes áreas do conhecimento: 1. Linguagens, Artes e Literatura; 2. Ciências Humanas e Sociais; 3. Ciências da Natureza e Matemática; 4. Ciências Agrárias (CARVALHO, 2011).

A disciplina de Química, que faz parte da área de Ciências da Natureza, é o foco deste trabalho.

O que se observa quanto à disciplina de Química é que se tem dado ênfase ao trabalho pedagógico (principalmente no ensino médio), pautado na fragmentação e descontextualização dos conceitos químicos (COSTA *et al.* 2011). Acredita-se que isto é o reflexo da precariedade na formação inicial dos professores.

Apesar do ensino de Ciências ter apresentado relativos avanços quanto ao afastamento de atividades de memorização e da fragmentação do saber (SIQUEIRA; SILVA; FELIZARDO JÚNIOR, 2011) é necessário que o professor do campo possua a

habilidade de desenvolver processos de ensino-aprendizagem que possam contribuir com a superação dessa fragmentação, a partir da compreensão da realidade pelos educandos do campo, tendo em vista que o conhecimento científico faz parte de um processo histórico social não neutro e não linear, sendo isto um grande desafio e uma grande responsabilidade. (MOLINA, 2014, p. 17).

No entanto, alcançar tais objetivos não é tarefa fácil, principalmente quando se trata da Química, uma vez que o progresso escolar dos alunos depende essencialmente da compreensão e integração com outras áreas do saber, dos conceitos básicos desta ciência (CLEMENTINA, 2011). Além do mais, nem sempre o aluno está cognitivamente preparado para trabalhar com abstrações, característica primordial dessa ciência.

Conteúdos elementares como substâncias e misturas, modelos atômicos, ácidos e bases, ligações químicas e tabela periódica são essenciais para a compreensão de assuntos mais complexos e que se não forem bem assimilados podem comprometer a efetivação da aprendizagem.

Partindo desse pressuposto surge a necessidade de inserção de novas formas de ensino, como por exemplo o uso do lúdico, que para Cordovil, Sousa e Filho (2016, s/p) surge como uma alternativa dinamizadora que facilita a compreensão de determinados conteúdos, por meio do qual os sujeitos da aprendizagem terão a oportunidade de experimentar procedimentos metodológicos que facilitem a compreensão de determinado conteúdo trabalhado pelo professor.

Além da utilização do lúdico, o professor deve pautar seu trabalho docente no desenvolvimento de “atividades práticas bem elaboradas que desafiem as concepções prévias do aprendiz, encorajando-o a reorganizar suas teorias pessoais” (DRIVER *et al.* 2011, p.31). Essas aulas práticas devem ser fundamentadas em uma teoria apoiada nos princípios da contextualização, que de acordo com Brasileiro (2013) se apresenta como uma forma de ensinar os conceitos científicos ligados à vivência dos alunos, e da interdisciplinaridade, que segundo Bonatto *et al.* (2012) é entendida como o trabalho em sala de aula de conteúdos com abordagens em diferentes disciplinas.

Pode-se afirmar, portanto, que o desafio primordial para os professores de Química (em especial atuantes na Educação do

Campo) é conceber práticas educativas voltadas para a emancipação, permitindo ao aluno a apropriação do conhecimento científico historicamente produzido, bem como a produção de novos conhecimentos baseados na realidade campesina, buscando evitar falhas e perda de qualidade nesse processo. (ANDRADE, 2016).

Metodologia

Este trabalho é fruto de uma pesquisa quali-quantitativa. A mesma foi desenvolvida com 35 alunos do quinto período letivo do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza, da Universidade Federal do Piauí, *campus* Senador Helvídio Nunes de Barros, situado na cidade de Picos, no Piauí.

Para o desenvolvimento do trabalho foi elaborado um conjunto de palavras cruzadas contendo afirmativas sobre os conceitos de átomo, tabela periódica, ligações químicas, ácidos e bases de Arrhenius, substâncias e misturas, lei da conservação das massas e transformações químicas e físicas. O recurso foi elaborado utilizando-se o *software Cross Word* para a criação automática de palavras cruzadas e composto por dez afirmativas que continham palavras-chave em branco e estas deviam ser preenchidas na cruzadinha.

Além das palavras cruzadas também foi elaborado e aplicado um questionário avaliativo contendo duas questões objetivas e uma questão subjetiva para que os alunos pudessem avaliar as dificuldades encontradas e os principais motivos para tal. O tempo de duração da aplicação das palavras cruzadas e do questionário foi de 60 minutos, sem consulta a fontes de informações.

Resultados e Discussões

A utilização do recurso em questão, deu-se pela sua praticidade e pelo fato de ser uma atividade diferente, incentivar a leitura e serem mais prazerosas podendo servir também como uma forma de avaliação não tradicional. (SILVA *et al.* 2012; FILHO *et al.* 2009). As palavras cruzadas foram aplicadas sem explicações prévias acerca dos conceitos, visando uma aproximação mais realista

do nível de abstração dos conceitos pelos alunos e da capacidade de resolução de atividades baseando-se em seus próprios conhecimentos prévios.

A Tabela 1 mostra a relação entre os conceitos abordados e o percentual de acertos dos alunos nas palavras cruzadas.

Tabela 1 - Conceitos envolvidos em cada uma das afirmativas das palavras cruzadas vs. Percentual de acertos.

Conceitos	Percentual de acertos (%)
Definição de tabela periódica	97.14
Condições para existirem os Ácidos e Bases de Arrhenius	62.85
Condições para a Lei da conservação das massas ser verdadeira	82.85
Características das transformações químicas	91.42
Características das substâncias simples	91.42
Definição de misturas	88.57
Exemplo de substância simples (água destilada)	94.28
Objetivo das ligações químicas	48.57
Definição de átomo	100

Fonte: Elaboração própria (2018)

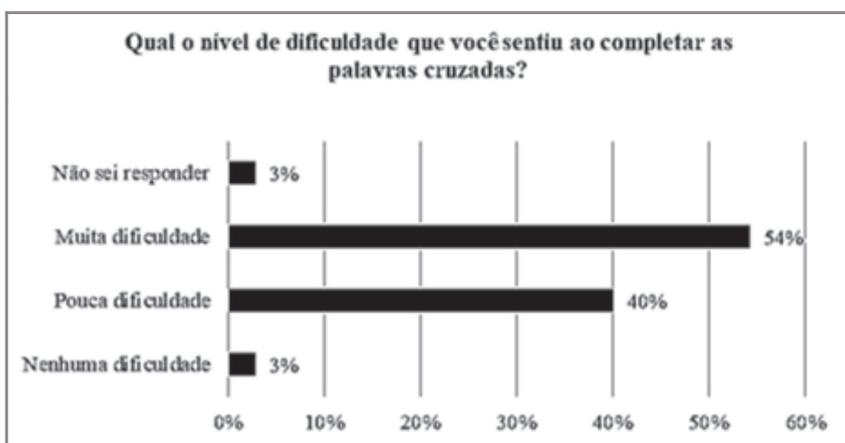
De acordo com Assunção, Pereira e Fonseca (2012) muitos estudantes têm dificuldade de acompanhar o ensino superior devido à falta de conhecimento básico sobre as ciências, sendo isto um reflexo da deficiência do nível de ensino anterior. Assim, o baixo percentual de acertos observado nos conceitos de ácidos e bases de Arrhenius e o objetivo das Ligações químicas (busca de estabilidade) sugere que há uma deficiência conceitual e de conhecimento prévio, tornando-se um fato ainda mais preocupante pelo fato de mostrar que os alunos estão chegando ao ensino superior e continuam no percurso acadêmico sem terem assimilado os conceitos básicos no ensino médio.

Assim, evidencia-se ainda mais a importância da formação e do papel do professor, que independentemente do nível de ensino, segundo Rogado (2004) deve agir como sujeito capaz de refletir e

ressignificar o processo de aprendizagem, que ocorre dentro da sala de aula, sendo o principal construtor de novas teses e atitudes em relação ao conhecimento.

Ao perguntarmos aos alunos sobre qual o nível de dificuldade encontrado durante a atividade, observou-se que mais da metade (54%) sentiu muita dificuldade e apenas 3% não teve nenhuma dificuldade (Figura 1).

Figura 1 – Nível de dificuldade encontrado no desenvolvimento da atividade.



Fonte: Elaboração própria (2018).

Apesar de ser considerada simples e existirem algumas questões que podem ser preenchidas por associação lógica (Filho *et al.* 2013), as palavras cruzadas exigem do aluno habilidades como leitura e interpretação de textos, assimilação, raciocínio lógico e conhecimentos prévios. Isto pode estar diretamente relacionado com o nível de dificuldade percebido pelos alunos e não somente com a ausência dos conhecimentos científicos.

Também foi perguntando aos alunos a que eles atribuíam tais dificuldades nos conceitos essenciais de Química, sendo possíveis a estes marcarem mais de uma opção.

Figura 2 – Atribuição de dificuldades apontadas pelos alunos em conceitos básicos de Química.



Fonte: Elaboração própria (2018)

Das dificuldades apontadas pelos alunos merecem destaque: a complexidade dos conceitos químicos (51%), a falta de aulas práticas (34%) e pouca interdisciplinaridade (34%). A complexidade da Química como ciência é indiscutível, devido ao fato desta possuir conceitos em sua maioria das vezes abstratos e possuir linguagem simbólica muito específica, isto atrelado à fragmentação dos conteúdos/conceitos pode acarretar na incompreensão dos conceitos e conseqüentemente na não efetivação da aprendizagem. (SILVA; JÓFILI; BARBOSA, 2003).

Para reverter esta situação, o professor precisa fazer uso de artifícios como a interdisciplinaridade e a contextualização visando facilitar e tornar mais palpáveis os conceitos químicos. A contextualização é uma estratégia que dá significação aos conteúdos abordados em sala de aula, enquanto que a interdisciplinaridade é a estratégia que permite aos alunos estabelecerem relações entre o que está sendo estudado com outros campos do conhecimento.

Neste sentido, a falta de interdisciplinaridade e contextualização culmina na desmotivação dos alunos para aprenderem Química, o que pode ser observado na autoavaliação deles, em que foi apontada por 20% dos respondentes como motivos das dificuldades nos conceitos químicos. De acordo com Costa *et al.* (2011) a interdisciplinaridade e a

contextualização são eixos organizadores das dinâmicas de interação em sala de aula e possibilitam que o processo de ensino aprendizagem seja motivador e interessante, sendo condições essenciais para um desenvolvimento de qualidade do ensino de Química. (AMORIN; SOUZA; TRÓPIA, 2009).

Por fim, foi perguntado aos alunos o que poderia ser feito para melhorar a compreensão dos conceitos químicos, sendo esta uma pergunta subjetiva. As respostas mais próximas foram categorizadas para melhor desenvolvimento do trabalho.

Figura 3 – Visão dos alunos sobre o que fazer para facilitar a compreensão dos conceitos químicos.



Fonte: Elaboração própria (2018)

As respostas mais frequentes referem-se à necessidade de contextualização (29%) e a necessidade de mais aulas práticas (37%). Consoante Brasileiro (2013) as atividades práticas podem ser vistas como uma estratégia importante para o ensino de Ciências, pois faz com que o aluno mantenha contato direto com o ambiente e compreenda de forma mais nítida os fenômenos, contudo, essas práticas precisam estar contextualizadas com as atividades do campo para que os sujeitos envolvidos se sintam parte dele e consigam identificar a importância dos conteúdos no seu dia a dia.

Conclusões

Ao término do trabalho, pode-se afirmar que todos os objetivos foram atingidos. O primeiro foi o fato desse trabalho reafirmar a importância da Licenciatura em Educação do Campo não só para os sujeitos do campo, mas para o país como um todo, haja vista a dependência alimentar, cultural e social que os indivíduos dos centros urbanos estabelecem com os povos do campo, seja de forma direta ou indireta. Além disso, identificar as dificuldades que alunos dessa licenciatura enfrentam no aprendizado de Química, que é o desencadeador de reflexões acerca do trabalho docente e da efetivação do ensino-aprendizagem, bem como sua extensão para a vida dos alunos.

Ficou evidente que a maior dificuldade encontrada pelos estudantes quanto aos conteúdos básicos abordados na disciplina de Química está na complexidade da linguagem e conceitos químicos, atrelados principalmente às dificuldades trazidas do ensino médio, além da ausência de interdisciplinaridade, aulas práticas e contextualizadas, fatores que contribuem para o aumento dessas dificuldades. Um caminho é a utilização de recursos como as palavras cruzadas, para romper com a barreira ciência/aluno e, além disso, estimular o interesse pela Química, fazer com que as vivências do ensino superior sejam refletidas nos seus futuros campos de atuação.

Por fim, a observação do desempenho relativamente bom dos estudantes na maior parte dos conceitos propostos durante a realização da atividade permite concluir que os alunos estão conseguindo compreender alguns conteúdos de Química, apesar de ser notório que os sujeitos acreditam que as metodologias utilizadas no ensino da disciplina não são adequadas, uma vez que enfatizam a necessidade de outros métodos como aulas práticas e mais contextualização dos conteúdos e presença da interdisciplinaridade.

Referências

AMORIN, F.; SOUZA, C. P.; TRÓPIA, G. Interdisciplinaridade, contextualização e pesquisa-ação: influência de um curso de formação continuada de professores de ciências na prática docente. Encontro Nacional

de pesquisa em Educação em Ciências, 7, Florianópolis, 2009. **Anais [...]**. Florianópolis: ABRAPEC, 2009.

ANDRADE, F. C. P. Ensino de Química no meio rural: a importância do conhecimento químico para o educando filho do trabalhador rural. **Revista Somma**, Teresina, v.2, n.2, p.84-101, 2016.

ASSUNÇÃO, A. S.; PEREIRA, M. J.; FONSECA, M. C. P. Uma análise exploratória comparativa do desempenho acadêmico nas disciplinas básicas em um curso de engenharia. Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia, 40, Belém, 2012. **Anais [...]** Belém: ABENGE, 2012.

BENEDETTI FILHO, E. *et al.* Palavras cruzadas como recurso Didático no ensino de Teoria Atômica. **Química Nova na Escola**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 88-92, 2009.

BENEDETTI FILHO, E. *et al.* Utilização de palavras cruzadas como instrumento de avaliação no ensino de química. **Experiências em Ensino de Ciências**, v.8, n. 2, 2013, p.104-115.

BONATTO, A. *et al.* Interdisciplinaridade no ambiente escolar. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 9, Caxias do Sul, 2012. **Anais [...]** Caxias do Sul: ANPED, 2012.

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

BRASILEIRO, S. P. **Experimentação no ensino de Química para a Educação do Campo: projeto de produção de sabão**. Planaltina, 2013. (Monografia) – Licenciatura em Educação do Campo, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013.

BRITO, N. S.; SILVA, T. G. R. Educação do Campo: formação em ciências da natureza e o estudo da realidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.40, n.3, p-763-784, 2015.

CARVALHO, M. S. **Realidade da Educação do Campo e os desafios para a formação de professores da educação básica na perspectiva dos movimentos sociais**. Salvador, 2011. (Tese de Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, UFBA, Salvador, BA, 2011.

CLEMENTINA, C. M. **A importância do ensino da Química no cotidiano dos alunos do Colégio Estadual São Carlos do Ivaí de São Carlos do Ivaí-PR**. 2011. (Monografia) - Licenciatura em Química, Programa Especial de

Formação Pedagógica de Docentes na área de Licenciatura em Química, FGF, São Carlos do Ivaí, PR, 2011.

CORDOVIL, R.V; SOUSA, R.C.J; FILHO, V.B.N. Lúdico: Entre o conceito e a realidade educativa. Fórum Internacional de Pedagogia, 8, Imperatriz, 2016. **Anais [...]**. Imperatriz: UFMA, 2016.

COSTA, T. P. *et al.* O papel da contextualização e da interdisciplinaridade no ensino de Química. Simpósio Brasileiro de Educação Química, 9, Natal, 2011. **Anais [...]**. Natal: ABQ, 2011.

DRIVER, R. *et al.* Construindo conhecimento científico na sala de aula. **Química Nova na Escola**, São Paulo, n. 09, p.31-40, 1999.

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.

_____. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. **Educ. Soc.**, Campinas, v.38, n.140, p.587-609, 2017.

ROGADO, J. A grandeza quantidade de matéria e sua unidade, o mol: algumas considerações sobre dificuldades de ensino e aprendizagem. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 10, n. 1, p. 63-73, 2004.

SILVA, J. M; JÓFILI, Z. M. S; BARBOSA, R. M. S. N. O falado e o entendido: um estudo da linguagem química na sala de aula e da percepção dos professores de sua importância para a aprendizagem dos alunos. Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 4, Bauru, 2003. **Anais [...]**. Bauru: ABRAPEC, 2003.

SILVA, K. N. *et al.* Cross-Química: a Química através das palavras cruzadas. Encontro Nacional de Ensino de Química, 16, Salvador, 2012. **Anais [...]**. Salvador: ABQ, 2012.

SIQUEIRA, R. M.; SILVA, N. S.; FELIZARDO JÚNIOR, L. C.A Recursividade no Ensino de Química: promoção de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo. **Química Nova na Escola**, São Paulo, v.33, n.4, p.230-238, 2011.

SEMENTES CRIOULAS – ENTRE A BIOLOGIA E A FILOSOFIA: UMA EXPERIÊNCIA INTER E TRANSDISCIPLINAR NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Maurício Fernandes da Silva
Michelli Ferreira dos Santos

Introdução

No presente texto abordaremos a questão da inter e transdisciplinaridade no contexto da Educação do Campo, a partir de uma exposição e relato de uma experiência neste âmbito, que ocorre atualmente entre dois projetos no campo da Biologia e um projeto no campo da Filosofia. Pretende-se uma contribuição à reflexão sobre as possibilidades da inter e transdisciplinaridade no interior da Licenciatura em Educação do Campo, em sua habilitação em Ciências da Natureza.

Esta habilitação traz possibilidades e também perigos latentes. Por exemplo, a diversidade de campos de conhecimento “empurra” cada docente à busca por inter e transdisciplinaridade, uma vez que, mesmo as grandes áreas que abrangem a habilitação, são distintas – o curso divide-se em um bloco disciplinar de Ciências Exatas e Naturais e outro de Ciências Humanas e Sociais.

O perigo e o risco de não se lograr a efetividade das buscas transdisciplinares é grande. Neste sentido, resta a cada docente buscar os mecanismos e processos que levarão à tal prática. Nesta descrição dos projetos podemos visualizar campos que parecem diametralmente opostos, mas podem guardar possibilidades ricas de interação e vinculação epistemológica.

Aqui, trabalharemos sob o prisma da teoria da complexidade que rege, de forma mais satisfatória, o novo paradigma epistêmico. Tanto a abordagem no texto, quanto nossa prática cotidiana, no âmbito dos projetos, trazem como horizonte limítrofe a *teoria da complexidade*, a compreensão de que

absolutamente nenhum problema, a ser abordado cientificamente, resolve-se isoladamente.

Neste sentido, buscamos estruturar as ações no interior dos projetos, adiante descritos, sob o prisma da incompletude epistemológica, o que nos lança para uma abertura dialógico-epistêmica sobre os possíveis pontos de toque e contato.

Ressaltando a importância da inter e transdisciplinaridade, podemos observar que os maiores avanços tecnocientíficos levados a termo no século passado somente foram possíveis nesta perspectiva, quando os campos de conhecimentos não apenas romperam as barreiras ilusórias que os separavam, como efetivamente iniciaram trocas e ganhos epistêmicos na construção de conhecimentos. Ainda vivenciamos suas potencialidades; este é o caso da Biologia Molecular, da Cibernética, da Neurobiologia, da Física Quântica, dentre outros.

Porém, esta troca e intercâmbio ricos novamente perderam força no interior do século passado. Assim, os campos de conhecimentos tornaram-se isolados, as interações interdisciplinares foram deslocadas pela hostilidade e suspeita mútua, unindo-se à tais a egoidade epistêmica. Neste sentido, foram construídas ciências naturais que se ancoraram no reducionismo e determinismo; ao passo, que também, construiu-se ciências humanas que procuraram um caminho contrário das ciências naturais, buscando na narrativa, no discurso sua fundamentação (PIAGET, 2005; ROSE, 2013).

Assim, a busca da universidade no limiar do século XXI recai sobre a importância de se reconstruir as possibilidades de interação, troca e intercâmbio entre os mais variados campos de conhecimentos que compõem seu *ethos: universitas*. Neste contexto, no momento em que a universidade busca esta reconexão, a Licenciatura em Educação do Campo “empurra” cada docente a tal perspectiva, como requisito essencial de sua prática e efetividade enquanto curso. A Educação do Campo é um grande desafio a ser assumido cooperativamente, no qual a maior aporia reside na tradução e na transdução, primeiramente entre os diversos campos de saberes, e *a posteriori*, entre o saber acadêmico e os saberes oriundos do fulcro experiencial dos discentes.

Neste sentido, nas linhas que se seguem, buscamos uma breve

descrição dos projetos envolvidos e uma abordagem das aproximações epistêmicas iniciais, ressaltando estarem os projetos em execução no interior do curso e abertos à contribuições e interações. Aqui não serão circunscritas respostas ou verdades, mas antes, abertura dialógica, possibilidades e alternativas.

Breve descrição dos projetos

Sementes crioulas do semiárido piauiense: resgate do patrimônio genético

Na região do semiárido brasileiro encontramos diversas dificuldades na agricultura, sobretudo a seca, devido à baixa umidade e o volume reduzido de chuvas. Sabe-se que as chuvas da região Nordeste apresentam enorme variabilidade espacial e temporal, não garantindo que a agricultura familiar seja bem-sucedida. Com a modernização da produção de sementes melhoradas geneticamente, houve uma drástica redução das variedades tradicionais, ocasionando o que chamamos de erosão genética.

Para conter esse processo de erosão genética e diminuir a dependência e o custo de produção relacionado as sementes melhoradas, os agricultores familiares da região do semiárido piauiense vêm lutando para inserir dentro das comunidades a produção de sementes crioulas. Essas sementes são guardadas nas comunidades de geração para geração e possuem um repertório de seleção natural de milhares de anos, adaptadas aos ambientes locais, sendo bem mais resistentes do que as sementes melhoradas e menos dependentes de substâncias agrotóxicas. Isso garantirá a reprodução e multiplicação das variedades de modo coletivo.

As sementes crioulas são o resultado do trabalho de gerações de agricultores que as selecionaram, as multiplicaram e as compartilharam. A disponibilidade e continuidade dessas sementes torna-se uma missão para a agricultura camponesa, fundamental para a independência e autonomia na produção das próprias sementes, garantindo a segurança alimentar dos povos. Segundo Bevilaqua (2014) uma grande quantidade de sementes crioulas encontra-se preservada em bancos, como por exemplos as culturas com grande variabilidade genética e números de cultivares, principalmente, feijão e milho. Nesse

processo de preservação das sementes crioulas, as mulheres têm um papel fundamental, que é a tradição do cultivo das sementes, ocorrente na maioria das vezes nos próprios quintais de suas casas.

Diante das dificuldades vividas pelos agricultores e devido a implementação cada vez mais exagerada de sementes melhoradas no mercado, promover junto as comunidades o resgate das sementes crioulas, sua multiplicação e armazenamento, e a introdução de um Banco de Germoplasma (BAG) irá garantir não só a manutenção de espécies agrícolas crioulas da região, como também irá disponibilizar material para troca entre os agricultores, para caracterização morfoagronômica e futuramente molecular de espécies crioulas.

A implementação de um Banco de Germoplasma de sementes crioulas da microrregião de Picos promove o resgate e manutenção de sementes de espécies agrícolas crioulas junto aos grupos de agricultores familiares da microrregião de Picos-PI, além de fortalecer as associações de agricultores e agricultoras familiares, já existentes, incentivando a rede de troca de sementes crioulas e de informações referentes ao processo produtivo das mesmas, adequando os métodos já existentes para correta produção e armazenamento das semente. Principalmente conscientizar os agricultores(as) familiares e comunidade em geral sobre a importância da produção da própria semente. Os benefícios de bancos de sementes para preservação de espécies que se encontram em processo de erosão genética são vários, destacando-se o baixo custo e pequenos espaços, comparado com os bancos de Germoplasma *in situ*. Outra vantagem é o longo período pelo qual as sementes podem ficar armazenadas, a maior diversidade genética que este tipo de prática propicia em relação a coleções vivas, além do pouco impacto que a coleta de sementes causa em populações de espécies em extinção.

Outro ponto importante nesse projeto de extensão é a inserção dos estudantes na comunidade, levando conhecimento científico e adquirindo o conhecimento tradicional dos povos do campo.

A linha de pesquisa Sementes Crioulas do Semiárido Piauiense está inserida dentro do Grupo de Pesquisa SER-TÃO, Semiárido Enquanto Reduto Teórico-Epistêmico, Artístico e Oral que é formado por docentes e alunos da Universidade Federal do Piauí. O grupo encontra-se cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa

do Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento (CNPq) e tem por objetivo a promoção, difusão e aplicação de pesquisas que evidenciam o semiárido.

Esse projeto de extensão também tem como objetivo dar continuidade ao trabalho desenvolvido durante o tempo comunidade com os alunos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, Ciências da Natureza (LEdoC), do *campus* Senador Helvídio Nunes de Barros(CSHNB), onde foi possível verificar a importância e grandeza que é o resgate, multiplicação e armazenamento das sementes nativas com o intuito de proteger o patrimônio genético da região.

Semeando no semiárido: viveiro educador de mudas de espécies crioulas

A história das sementes está diretamente ligada à história da humanidade, pois foi a partir da prática da agricultura, através da descoberta das sementes, que os povos evoluíram, pois conseguiram fixar moradia, produzir alimentos e organizar suas comunidades (PELWING, *et al.*, 2008). Essas sementes atualmente conhecidas como sementes crioulas não sofreram modificações genéticas por meio de técnicas como as realizadas no processo de melhoramento genético, são sementes desenvolvidas, adaptadas, produzidas e selecionadas por várias décadas em grande parte por agricultores familiares, essas sementes se adaptam às condições de cada região e são os agricultores que as selecionam de acordo com sua experiência (NODARI; GUERRA, 2015).

Devido à sua grande variabilidade genética, tem uma função de destaque na agricultura, pois permitem aos camponeses um modelo de agricultura familiar que possibilite sua sustentabilidade, sua independência econômica e também sua independência organizativa dentro da comunidade, com destaque para o social, o político e o cultural.

Há várias décadas novas variedades são introduzidas na agricultura brasileira, como as sementes melhoradas, transgênicas e híbridas, que foram desenvolvidas para resistirem às secas, pragas e até mesmo a defensivos altamente eficazes. Essas sementes são melhoradas devido a alterações de uma característica que antes não tinham na sua composição genética.

Com isso, um grande problema ocorre na agricultura, as variedades locais crioulas de muitas espécies cultivadas estão sendo substituídas pelas novas variedades produzidas pelo homem para atender às necessidades da agricultura intensiva. Com a introdução do melhoramento genético, que visa lucro para os agricultores, através do cultivo de variedades mais produtivas a curto prazo, é de certa forma impactante para os ecossistemas e toda sua biodiversidade. Essa substituição das variedades locais através do melhoramento genético resulta na perda de variabilidade ou erosão genética, com a perda de características e os danos podem ser irreversíveis.

Considerando a importância das sementes crioulas existentes na biodiversidade utilizada pelas comunidades locais, povos indígenas e agricultores familiares, que utilizam os diferentes componentes da agrobiodiversidade, este projeto surgiu como uma alternativa para resgatar as sementes crioulas, através da criação de um viveiro educador de mudas crioulas que irá atender alunos da rede básica de ensino, do município de Picos. A criação do viveiro de mudas crioulas tem como estratégia contribuir pedagogicamente para a comunidade escolar na formação desse aluno, por uma educação ambiental que promova a conscientização, o resgate, a conservação e o uso sustentável da variabilidade genética dessas sementes.

O viveiro de mudas crioulas ainda irá atuar na multiplicação e distribuição de mudas, desenvolvendo no educando as habilidades e atitudes necessárias para dita transformação, conduzindo-os para a melhoria da qualidade de vida, com foco no fortalecimento das ações da agricultura familiar. Outro ponto importante nesse projeto de extensão é a participação dos estudantes na educação ambiental dos alunos da rede básica de ensino.

Esse projeto ainda está inserido ao Grupo de Pesquisa em Sementes Crioulas (GPESC), que é formado por docentes e alunos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, Ciências da Natureza, do CSHNB, da Universidade Federal do Piauí. O grupo encontra-se cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq e tem como objetivo o resgate, multiplicação e conservação das sementes crioulas.

Sobre a importância da filosofia no contexto da Educação do Campo

Atualmente vivenciamos um cenário de depreciação e debilitação dos potenciais emancipatórios por *via* da mitigação do pensamento crítico e reflexivo, tanto das pesquisas no grande eixo denominado Humanidades e principalmente na Filosofia (ADORNO, 1995; ALARCÃO, 2008). Podemos notar um *antifilosofismo* que ronda, inclusive, os espaços acadêmicos. Neste sentido, um dos objetivos deste projeto dedica-se à exposição da importância da Filosofia no contexto da Educação do Campo, mas irá além, expondo a importância da Filosofia em um contexto geral também, principalmente no que se refere à própria universidade em sua busca pela unidade do conhecimento.

A Educação do Campo se apresenta, ainda que no marco comemorativo de seus 20 anos, como um desafio e também como um enigma esfíngico ao qual se voltam docentes e discentes, e as instituições como um todo. O que é a Educação do Campo? Esta pergunta nos direciona para um âmbito de reflexão mais profundo acerca da própria constituição da LEdoC. Este eixo procura, a partir destes questionamentos, apontar a existência de elementos teórico-conceituais profícuos ínsitos na *práxis* formativa da LEdoC, elementos estes imprescindíveis à sua singularidade, especificidade e a sua essência, e que indicam uma relação de proximidade com a Filosofia, uma vez que partem da Filosofia e dela se alimentam.

A Filosofia, embora marginal na Educação do Campo, em sua habilitação em Ciências da Natureza, exerce um papel importante na mesma, estabelecendo uma relação de proximidade a partir de seus conteúdos seminais. Nesta pesquisa, pretende-se abordar esta importância da Filosofia na Educação do Campo procurando resgatar eixos teórico-conceituais que indicam uma relação de proximidade entre ambas, que ao mesmo tempo em que renovam as fontes de estímulo à reflexão e à ação também incorrem em transformação dos sujeitos do campo. Neste sentido, serão abordados tais eixos a partir de duas vias: 1) a importância e papel da Filosofia na Educação do Campo; e 2) a exposição de conteúdos filosóficos ínsitos na Educação do Campo desde suas exigências fundacionais.

A Educação do Campo é um conceito desafiador (BRASIL, 2008; MOLINA, 2012), principalmente em sua constituição enquanto curso superior inserido na grade de cursos ofertados pelas IES no Brasil, sendo na UFPI, atualmente, ofertada em quatro *campi* (Teresina, Floriano, Picos e Bom Jesus). À primeira aproximação, enxergamos a Educação do Campo em seu aspecto esfíngico, dizendo aos envolvidos em sua prática; *Decifra-me ou devoro-te!* E a questão que nos salta é: o que é Educação do campo? Ou, de outra forma, o que podemos compreender por esta prática educativa desafiadora? A partir do contexto da marginalidade da Filosofia na LEdoC, resta-nos oferecer como contribuição uma abordagem do papel e da importância da mesma para tal curso a partir de uma reflexão que a cerca de eixos conceituais e teóricos.

Os principais eixos teórico-conceituais sobre os quais o projeto se desdobra neste momento inicial são:

1) **Emancipação** – O ponto central nas exigências por melhoria na educação rural, ou de uma educação de qualidade para os povos do campo reside no conceito de emancipação, em uma aposta de que esta educação possa *emancipar* o sujeito do campo (ARROYO, 2008; CALDART, 2002; KOLLING et al., 1997; MOLINA, 2012). Este eixo refere-se ao conceito de emancipação humana e sua articulação na LEdoC, procurando evidenciar um paralelo com o conceito exposto por Adorno (1995) de emancipação como resistência à barbárie e alcançada pela educação. O cenário atual do curso apresenta prospectos à realização de suas exigências iniciais? Como se dá o processo emancipatório na *práxis* educacional da LEdoC? Em que sentido podemos afirmar a construção de sujeitos autônomos e emancipados, conscientes de sua condição e posição diante das contradições e conflitos inerentes à sociedade na qual estão inseridos?

2) **Subjetividade e Ética** – O sujeito do campo se apresenta à instituição e exige ter sua voz reconhecida. Neste contexto, procura-se compreender o processo de surgimento e autodeterminação de subjetividades emergentes (ISLA & RIBAS, 1994; HALL, 2006; MANCEBO, 2002) e sua implicação na irrupção de uma subjetividade do campo, que traz consigo um modo específico de relação com a ética, uma relação na qual o *ethos* se mescla ao espaço

como morada, como epicentro de uma subjetividade, aos outros e à moralidade (AUGRAS, 1981; ERHARD, 2007; IMBERT, 2002). Esta subjetividade e esta ética projetam a compreensão do indivíduo para além da alienação produzida no campo por um capitalismo selvagem que o palmilha gradualmente (ARROYO, 2008; ARRUDA, 1989; HENRIQUES et al., 2007; MARTÍNEZ et al., 2004; MÉSZAROS, 2005; SANCRISTAN, 1998). Quem é este sujeito que se apresenta? Quais os rasgos fenomenológicos e existenciais que traz consigo? E qual o impacto disto no âmbito epistemológico e axiológico?

3) **Tradução/transdução** – A Educação do Campo enquanto proposta para a formação do sujeito do campo que traz consigo a possibilidade de emancipação, oferecendo, neste sentido, uma reflexão que visa reinserir tal sujeito no âmbito de um protagonismo histórico, possibilitando compreensões acerca de sua historicidade e das contradições sociais, colocando-o frente à um mundo diverso, multicultural e globalizado, necessariamente exige a interdisciplinaridade (ALARCÃO, 2008; FAZENDA, 2008;). A Filosofia em sua condição contemporânea e pós-metafísica reserva-se a função de um “filtro de tradução” entre os mais diversos discursos existentes no campo epistêmico e a esfera pública. Neste sentido, a Filosofia pode promover um campo profícuo de tradução e transdução dos discursos no interior da LEdoC com fins à coparticipação de docentes e discentes em um processo amplo de *tradutibilidade epistêmica (inter e transdisciplinar)*?

4) **Crítica à racionalidade** – O corpo epistêmico da LEdoC em sua habilitação em Ciências da Natureza contempla uma variedade enorme de saberes e conhecimentos. Há uma concentração em dois grandes eixos (Biologia e Pedagogia) e outro eixo marginal formado por outros campos como Química, Física, Sociologia, Matemática e Filosofia. Neste cenário torna-se profícuo a discussão acerca dos limites da racionalidade e seus impactos no âmbito da LEdoC. Existe diálogo entre tais campos do conhecimento? E qual o papel da Filosofia neste diálogo? Quais os limites da racionalidade e suas potencialidades no processo formativo de sujeitos emancipados?

5) **Filosofia do Sertão/Sertaneja/Campesina** – Um dos eixos consolidados hodiernamente em Filosofia é o que discorre acerca da possibilidade de existência de uma Filosofia Latino-Americana,

e também, por conseguinte, de uma Filosofia Brasileira. A partir de um recorte fenomenológico acerca da experiência existencial do sujeito do campo e sua relação intrínseca com o solo, e todo o conhecimento oriundo de tal relação, pretende-se uma análise acerca da possibilidade desta relação fenomenológica com o conhecer presente no fulcro vivencial do sujeito do campo oferecer elementos para uma Filosofia genuinamente brasileira, uma Filosofia do sertão, uma Filosofia sertaneja.

Aproximações epistêmicas

As Ciências, em suas mais diversas nuances e objetos de estudo, não são campos isolados. Atualmente, vivenciamos um novo limiar na produção do conhecimento, marcado pela derrocada do saber “bloco”, monolítico, e a ascensão de um *saber fluxo*, um saber cada vez mais fluido, que proporcione uma abordagem mais satisfatória e realista da complexidade que envolve cada problema no mundo objetivo e no qual docentes e discentes são partícipes em sua produção (MORIN, 1998; LÉVY, 2000). Sobre a complexidade, aponta Morin (1998):

[...] o problema da complexidade não é o de estar completo, mas sim do incompleto do conhecimento. Num sentido, o pensamento complexo tenta ter em linha de conta aquilo de que se desembaraça, excluindo, os tipos mutiladores de pensamento a que chamo simplificadores e, portanto, ela luta não contra o incompleto, mas sim contra a mutilação. Assim, por exemplo, se tentarmos pensar o fato de que somos seres simultaneamente físicos, biológicos, sociais, culturais, psíquicos e espirituais, é evidente que a complexidade reside no fato de se tentar conceber a articulação, a identidade e a diferença entre todos estes aspectos, enquanto o pensamento simplificador ou separa estes diferentes aspectos ou os unifica através de uma redução mutiladora. Portanto, nesse sentido, é evidente que a ambição da complexidade é relatar articulações que são destruídas pelos cortes entre disciplinas, entre categorias cognitivas e entre tipos de conhecimento. De fato, a aspiração à complexidade tende para o

conhecimento multidimensional. Não se trata de dar todas as informações sobre um fenômeno estudado, mas de respeitar as suas diversas dimensões; assim, como acabo de dizer, não devemos esquecer que o homem é um ser bio-sociocultural e que os fenômenos sociais são, simultaneamente, econômicos, culturais, psicológicos, etc. Dito isto, o pensamento complexo, não deixando de aspirar à multidimensionalidade, comporta no seu cerne um princípio de incompleto e de incerteza (p.138).

Neste sentido, a compartimentalização e o isolamento disciplinar epistêmico são oriundos ainda de preconceitos positivistas arraigados na *verificabilidade*, priorizando apenas o observável e quantificável, criando, neste sentido, a ilusão de uma fronteira quase fixa entre os diversos campos do conhecimento.

O desmembramento das disciplinas científicas se explica, com efeito, pelos preconceitos positivistas. Em uma perspectiva onde apenas contam os observáveis, que cumpre simplesmente descrever e analisar para então daí extrair as leis funcionais, é inevitável que as diferentes disciplinas pareçam separadas por fronteiras mais ou menos definidas e mesmo fixas, já que estas se relacionam com a diversidade das categorias de observáveis que, por sua vez, estão relacionadas com nossos instrumentos subjetivos e objetivos de registro (percepções e aparelhos). (PIAGET, 2005, p. 21).

Os impulsos de inter e transdisciplinaridade surgem no intuito de reduzir este isolamento e dissolver as fronteiras epistêmicas, quebrando a condição egóica da autoridade e abrindo-se às múltiplas possibilidades de contribuições. Ao final, compreenderemos que o conhecimento é uma longa corrente na qual cada geração repassa para a posterior todo o conhecimento adquirido, uma geração deposita sucessivamente nos ombros da outra os conhecimentos construídos em seu tempo.

No âmbito relacional dos projetos apresentados acima, primeiramente buscou-se uma *zona de contato* a partir da qual ambos os campos de conhecimento pudessem trabalhar, encontrando

assim, no eixo teórico-conceitual das sementes crioulas o elemento de vinculação epistêmica interdisciplinar inicial, a partir do qual abriram-se possibilidades. Ao mesmo tempo em que as sementes crioulas são assumidas como elemento constitutivo da esfera da reprodução material das comunidades tradicionais; também é assumida como estrutura simbólica e metafórica a alimentar as fontes de vinculação social e de manutenção da corrente de saberes inscritos na sucessividade das gerações.

Ao passo em que a biologia fornece o cabedal tecnocientífico específico para as práticas cotidianas dos guardiões de sementes crioulas, encontramos em tais práticas elementos fortes, processos e condições históricas que envolvem os indivíduos e as comunidades no âmbito das contradições das formas contemporâneas de expansão do capitalismo, conteúdos que irrompem ao campo da reflexão filosófica e bioética.

Os projetos abriram-se às contribuições, à transversalidade de contextos imprescindíveis que se erguem a partir da *emancipação*, os sujeitos envolvidos e as atividades interagem a partir do prisma desta. De um lado, a *emancipação material*, na contribuição da biologia no âmbito da experiência cotidiana das comunidades com o Banco de Germoplasma e a construção do viveiro de mudas. De outro lado, a *emancipação reflexiva*, na qual os sujeitos não apenas agem, mas também, sabem-se enquanto protagonistas do processo emancipatório.

Os conteúdos da Biologia no âmbito de uma taxonomia das sementes, levado à termo institucionalmente e no contexto dos saberes tradicionais, na compreensão das atividades dos guardiões de sementes, no tipo de tecnologia utilizado tanto pelos agricultores, quanto pelas grandes corporações, coloca à Filosofia o desafio de pensar na emergência do problema; ao passo, que a Filosofia, em decorrência de sua liberdade e *modus operandi*, apresenta à Biologia possibilidades reflexivas múltiplas ante a condição do exame constante, do colocar em xeque até mesmo o que, sobre todas as suspeitas, apresenta-se como sólido.

Neste âmbito, as fronteiras ou cercas epistemológicas começam a dissolver-se na construção cooperativa de uma transversalidade entre os conteúdos da Biologia e da Filosofia,

direcionados pelo prisma da emancipação. Uma construção que inicialmente já mostra frutos, tanto na prática com as comunidades onde existem bancos de sementes crioulas, quanto no contexto da própria Educação do Campo, no interior da Universidade.

O ponto colocado por ambos os campos pode ser compreendido como um esforço cooperativo de tradução epistêmica, que possui como finalidade não apenas os conhecimentos isolados de cada área, mas o *locus* de possibilidades a partir do contato entre tais campos, não perdendo de vista o foco da própria Educação do Campo e sua multiplicidade epistêmica. As pesquisas genéticas e biotecnológicas, assim como a filosófica, são traduzidas para o contexto integracional da *práxis* formativa da LEdoC. E *práxis* aqui, entendida não como mera prática, mas em um sentido aristotélico do termo, como fazer valorativo no qual os indivíduos em uma relação face-a-face, possam se reconhecer enquanto tais, enquanto partícipes no processo formativo, examinado constantemente tanto a si mesmos, quanto às práticas que se estabelecem.

Os projetos descritos estão no interior da Educação do Campo e compreendem que sem a tradução epistêmica possibilitadora da transdisciplinaridade a própria LEdoC transforma-se em mero reproduzir mecânico de saberes isolados. Neste sentido, a diversidade epistemológica torna-se não apenas barreira, mas elemento de impossibilidade emancipatória; entendendo que o eixo principal de tal curso não é apenas a reprodução, mas também a reflexão, não é apenas *emancipação material* no sentido da formação institucional, mas também, *emancipação reflexiva*, é pensar sobre o próprio fazer. No âmbito da Educação conhecer as estruturas históricas que propiciam a formação de um abismo entre as estratégias educacionais no Brasil, e ao mesmo tempo promover políticas afirmativas para uma redução deste abismo, nos impõem a necessidade da prática inter e transdisciplinar, como aponta Molina (2008):

Conceber estas políticas [afirmativas] impõe-nos o desafio da produção de novos saberes inter e transdisciplinares, que sejam capazes de articular diferentes dimensões da vida dos sujeitos do campo, aliadas ao seu processo educacional, ou seja, uma escola colada ao chão da vida, ligada aos processos da produção da existência social destes sujeitos (MOLINA, 2008, p. 30).

A Educação do Campo é um desafio. Desafio este que se estabelece diante da multiplicidade epistêmica abordada em sua habilitação em Ciências da Natureza. Este desafio nos coloca diante de uma condição observada inicialmente por todos os docentes: a busca por inter e transdisciplinaridade como forma de dissolução das fronteiras epistemológico-metodológicas entre seus mais diversos campos. A interdisciplinaridade torna-se imperativo e requisito para uma articulação dos saberes que perpassam a Educação do Campo. Mas como articulá-los? Qual direcionamento diante do horizonte de busca interdisciplinar? Como aponta Rose (2013), a interdisciplinaridade transita como requisito que abrange um vasto campo dentro do conhecimento acadêmico, e neste sentido, algo que ainda se encontra em construção.

Considerações finais

O ensino de ciências assume cada dia mais o aspecto inter e transdisciplinar, pesquisa científica hoje não pode se desvincular desse prisma, em verdade nunca deveria ter se desvinculado. Por isto, a busca das universidades em propor, ainda que tateando, condições para tais.

Diante do horizonte que ainda nutre as ressonâncias da Modernidade no tocante ao saber científico, principalmente, condicionando-o sob o prisma positivista, não possuímos receitas ou um livro de regras a ser seguido para a realização da inter e transdisciplinaridade. Resta a cada sujeito no processo formativo abrir-se às possibilidades e procurar pontos de contato.

Ao final, este processo de busca nos recoloca em uma condição da qual não deveríamos ter saído: a de exploradores constantes, não autoridades da ponta do iceberg, mas exploradores, que se lançam sobre o desafio último que não é apenas a produção do saber transdisciplinar, mas o desvelamento do outro. Inter e transdisciplinaridade apenas se realizam na alteridade, na partilha epistêmica.

Como resultados preliminares desta interação transdisciplinar em seu primeiro ano de realização, podemos apontar no âmbito da formação, um desenvolvimento dos bolsistas e discentes envolvidos nos projetos, em movimentos que partem da Educação do Campo e

se estendem para além dos limites desta, atingindo outros campos, eles já conseguem compreender que os problemas colocados na Educação do Campo excedem os limites da mesma. Os(as) bolsistas já apresentaram resultados dos projetos de pesquisa em eventos de Genética e Filosofia. Também temos as produções acadêmicas (apresentação em eventos e artigos publicados), por parte dos docentes envolvidos, que privilegiam a interface entre a Biologia e a Bioética, possuindo como eixo norteador e zona de contato epistêmico o trato com as sementes crioulas (FERNANDES; SANTOS, 2019).

Aqui não há receitas, não há um caminho estabelecido, mas apenas abertura dialógica. Ressaltamos que no momento deste relato os projetos encontram-se em atividade, e que serão partilhados, em momento oportuno, os resultados que já despontam nestas primeiras aproximações epistêmicas.

Referências

- ADORNO, T. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- ARROYO, M. G. A educação básica e o movimento social do campo. In ARROYO, M. G. *et al.* (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 65-86.
- ARRUDA, M. A articulação trabalho-educação visando uma democracia integral. In GOMES, C. M. *et al.* (Orgs.). **Trabalho e conhecimento: dilema da educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez/Associados, 1989, p. 61-74.
- AUGRAS, M. **O Ser da Compreensão: Fenomenologia da Situação de Psicodiagnóstico**. 2 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1981.
- BEVILAQUA, G. A. P. *et al.* Agricultores guardiões de sementes e ampliação da agrobiodiversidade. **Cadernos de Ciência & Tecnologia**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 99-118, 2014.
- BRASIL. **Manual de Educação no Campo**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC), Brasília, 2008.

- FAZENDA, I. **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.
- FERNANDES, M.; SANTOS, M. F. A Biotecnologia e seus usos entre Sementes Crioulas e Transgênicas: Duas Faces da Tecnologia e um Caso para a Bioética. In: **Guairacá. Revista de Filosofia**. Guarapuava-Paraná, v. 35, n. 2, p. 86-101, dez/2019.
- HALL, S. **A Identidade cultural na Pós-Modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.
- HENRIQUES, R. *et al.* (Orgs.). **Educação do Campo: Diferenças mudando Paradigmas**. Cadernos SECAD. Brasília-DF, 2007.
- IMBERT, F. **A Questão da Ética no Campo Educativo**. 2 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.
- ISLA, L. E. V.; RIVAS, L. F. ¿Sujeto Social o Subjetividades Emergentes? **Revista Tramas**, México, n. 6, 1994, pp. 81-101. Disponível em: <<http://132.248.9.34/hevila/TramasMexicoDF/1994/no6/6.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2019.
- KOLLING, E. J.; NÉRY, I.; MOLINA, M. C. **Por uma Educação Básica do Campo**. Editora Universidade de Brasília, 1997.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2000.
- MANCEBO, D. Modernidade e produção de subjetividades: breve percurso histórico. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v.22, n. 1, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932002000100011. Acesso em: 30 ago. 2019.
- MARTÍNEZ, M. *et al.* **Reflexiones teórico-prácticas desde las ciencias de la educación**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2004.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.
- MOLINA, M. C. A Constitucionalidade e a Justicibilidade do Direito à Educação dos Povos do Campo. In SANTOS, C. A. (Org.). **Educação do Campo: campo- políticas públicas – educação**. Brasília: Incri; MDA, 2008, pp. 19-32.
- MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. A. (Orgs.). **Em Aberto – Educação do Campo**, Brasília, v. 24, n. 85, 2011.

MORIN, E. **Ciência com Consciência**. 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Editora, 1998.

NODARI, R. O.; GUERRA, M. P. A agroecologia: estratégias de pesquisa e valores. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 29, n. 83, p 183-207, 2015.

PELWING, A. B. *et al.* Sementes Crioulas: o estado da arte do Rio Grande do Sul. **Revista de Economia e Sociologia Rural**, Brasília, v. 46, n. 02, p. 391-420, 2008.

PIAGET, J. **Para onde vai a Educação?** 17 ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora: 2005.

ROSE, N. Perspectives on the Relationship between the Social Sciences and the Life Sciences. In ALSOP, A; FREESE, J; PERRIG-CHIELLO, P; PLOMIN, R; ROSE, N. **The good, the bad and the ugly - understanding between the social sciences and the life sciences**. An ESF SCSS strategic workshop report [Internet]. Estrasburgo: European Science Foundation; Dec. 2013. Disponível em: <https://boris.unibe.ch/53366/>. Acesso em: 30 ago. 2019.

SANCRISTAN, J. G; GOMEZ, A. I. P. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4 edição. Porto Alegre: Artmed, 1998.

EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CAMPO: UM ESTUDO SOBRE AS NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE ALAGOINHA DO PIAUÍ-PI

Maria Valdeana de Brito
Gardner de Andrade Arrais
Lauro Araújo Mota

Introdução

O texto apresenta os resultados de um estudo desenvolvido por estudante e professores do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza, ofertado pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), que teve como objetivo refletir sobre as necessidades formativas de professores que trabalham com crianças com necessidades educacionais especiais/deficiências, incluídos em escola do campo. O estudo empírico, por sua vez, foi realizado no município de Alagoinha do Piauí, localizado na região centro sul do estado, na microrregião de Picos.

As discussões que ora realizamos situam-se na interface entre os campos disciplinares que fundamentam e ancoram a Educação do Campo e a Educação Especial nos seus modos de conceber e teorizar sobre os processos de desenvolvimento humano e as práticas educativas e escolares, os modos de aprender e os modos de ensinar – tanto a alunos sem deficiência quanto a alunos com algum tipo de limitação psicofísica ou sensorial. Situam-se também nas relações entre Educação do Campo e educação urbana, entre ensino regular e ensino especial, em questões que envolvem a formação docente, inicial e continuada, que possam favorecer o trabalho pedagógico para a diversidade de alunos que frequentam as escolas do campo, dentre tantas outras questões necessárias e importantes para pensar o processo de inclusão escolar e que precisam ser evidenciadas quando se coloca em pauta a função educativa e social da escola.

Importante ressaltar a conquista histórica que foi e é a implementação de um Curso de Licenciatura em Educação do Campo para essa região do país, mecanismo de inclusão social, uma vez que a população que é atendida pelo curso dificilmente teria acesso ou condições de permanência na universidade pública.

É somente por meio da Pedagogia da Alternância, de natureza inclusiva e flexível, pois reconhece a existência de outras temporalidades para os processos de ensinar e aprender, que a população do campo, historicamente esquecida em muitas políticas públicas de acesso ao saber historicamente produzido pela humanidade, passa a ter condições de acesso ao ensino superior público, gratuito e de qualidade. É tão somente pela alternância entre o tempo universidade e o tempo comunidade que os alunos podem deixar periodicamente as atividades de subsistência no campo e frequentarem as aulas na universidade para depois retornarem a desenvolver a sua comunidade de origem.

Nesta metodologia, o currículo e as atividades acadêmicas são organizadas e distribuídas em duas temporalidades maiores composta por: tempo-universidade, oportunidade em que os alunos vão até a sede do *campus* universitário e tem aulas concentradas dos componentes curriculares em períodos letivos de 45 dias cada, que corresponde a três quartos de cada disciplina; e o tempo- comunidade, oportunidade em que o aluno retorna à comunidade de origem para aprofundar as questões teóricas estudadas em cada disciplina, realizar estudos individuais e em grupo, desenvolver projetos de extensão e pesquisa, que possuem caráter interdisciplinar, integrador, relacionando os conhecimentos acadêmico-científicos mais globais com os conhecimentos e as necessidades locais.

A disciplina Educação Especial é ofertada no terceiro período do Curso e contempla conteúdos que envolvem aspectos históricos, políticos e sociais dos processos de inclusão e exclusão do homem na sociedade, reflete sobre as políticas educacionais de âmbito nacional e internacional que orientam e normatizam o atendimento aos alunos com deficiência/NEE nas escolas brasileiras, bem como aspectos do desenvolvimento humano normal e atípico.

Com base nas aprendizagens decorrentes das experiências no Curso e fora dela são elaborados projetos de pesquisa, que

culminam na escrita do trabalho de conclusão de curso, muitas vezes desenvolvidos nas comunidades de origem dos alunos, como foi o caso dessa pesquisa, realizada na localidade aonde reside a primeira autora desse trabalho e que está organizado em duas partes. A primeira delas desenvolve uma reflexão sobre as relações entre Educação Especial e Educação do Campo. A segunda parte apresenta os elementos da pesquisa empírica.

Educação Especial e necessidades formativas de professores

No contexto da educação brasileira, as discussões e os debates sobre a Educação Especial tornaram-se mais frequentes a partir do final da década de 1980, com a redemocratização do país e que originou uma série de ações e políticas de governo que procuravam garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos com deficiência na rede regular de ensino. Dentre os eventos que compuseram as agendas educativas da década de 1990 e que foram marcos para as políticas públicas, podemos mencionar: a Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien), a Conferência de Salamanca, o Plano Nacional de Educação, a Política Nacional de Educação Especial (1994), a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Lei Nº 9.394/96 e, posteriormente a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que visavam implementar sistema educativos inclusivos. (MAGALHÃES, 2002; MOTA, 2010).

Na Educação do Campo a luta dos movimentos sociais em defesa de políticas públicas que garantissem não somente a escolarização, mas principalmente o respeito às especificidades e características dos povos do campo articulou-se com mais força a partir de 1998. Ambas, Educação Especial e Educação do Campo, só recentemente foram reconhecidas e garantiram alguns direitos aos sujeitos, como resultado de uma trajetória de muitas lutas e conquistas por direitos igualitários (PALMA, CARNEIRO, 2017). Desse modo:

A Educação Especial, a partir das políticas instituídas para inclusão escolar, tem o papel de combater a discriminação e o olhar de incapacidade que recaem

sobre as pessoas com deficiência e a Educação do Campo busca combater a discriminação do rural como um lugar de atraso, no qual não há desenvolvimento e tecnologia. Ressalta-se, portanto, que essas duas áreas sofrem pela produção social do preconceito. As diferenças culturais ou orgânicas existem, porém quem as caracteriza como positiva ou negativa é a sociedade. Imaginemos um indivíduo que tem uma deficiência e vive no campo, ele é duplamente alvo da diferença negativa criada pela sociedade e precisa intensificar sua luta para ter seus direitos de cidadão garantidos. (PALMA, CARNEIRO, 2017, p. 16).

Considerando que tanto a Educação do Campo quanto a Educação Especial foram, de certa forma, historicamente marginalizadas no cenário educacional brasileiro, elas motivam lutas de organizações e movimentos sociais contra os múltiplos processos de exclusão social dos sujeitos do campo e com necessidades educacionais especiais, principalmente à margem das políticas públicas. Um importante marco legal que defende o atendimento aos dois públicos, é a Resolução CNE/CEB N° 1, de 3 de abril de 2002, que instituiu Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo:

Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal. (BRASIL, 2002, p. 1).

O inciso 5º, da Resolução N° 2, de 28 de abril de 2008, do Ministério da Educação, assegura que alunos com deficiência que residam no campo tenham direito e acesso à educação básica, preferencialmente na rede regular de ensino. Uma garantia legal mas que nem sempre é efetivada na prática tendo em vista a precariedade

de condições em que se encontram muitas das escolas do campo.

Apesar das dificuldades e barreiras na implementação de políticas públicas para esta área é possível notar um crescimento, entre os anos de 1998 e 2006, no número de matrículas dos estudantes com NEE na escola pública, principalmente na Educação Infantil conforme pode ser conferido no levantamento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão.

Com relação aos dados da educação especial, o Censo Escolar registra uma evolução nas matrículas, de 337.326 em 1998 para 700.624 em 2006, expressando um crescimento de 107%. No que se refere ao ingresso em classes comuns do ensino regular, verifica-se um crescimento de 640%, passando de 43.923 alunos em 1998 para 325.316 em 2006, (BRASIL, 2007, p. 6)

Dados mais atuais, do Censo Escolar de 2017, demonstram que:

O número de matrículas de alunos de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades na educação básica cresceu substancialmente nos últimos anos, e, além disso, o percentual de alunos dessa faixa incluídos em classes comuns passou de 85,5% em 2013 para 90,9% em 2017. Considerando essa mesma faixa etária, o percentual de alunos que estão em classes comuns e que tem acesso ao atendimento educacional especializado (AEE) também subiu, passando de 35,2% em 2013 para 40,1% em 2017. (BRASIL, 2018, p. 9)

Desse modo, para que a Educação do Campo se constitua, também, como uma educação inclusiva é preciso garantir que os alunos com deficiência e que vivem no campo tenham assegurando não somente o acesso físico a escola mas, principalmente, o acesso a toda a produção humana construída historicamente e que suas necessidades de aprendizagem sejam atendidas através de uma mediação docente de qualidade, no uso de instrumentos técnicos e semióticos que possibilitem o acesso ao mundo simbólico da linguagem, da escrita, do cálculo, do desenho. Faz-se necessário

problematizar tanto as condições subjetivas quanto as condições objetivas de realização do trabalho docente.

Dentre as condições que afetam diretamente a prática docente e o modo de trabalho com a diversidade em sala de aula está a qualidade da formação inicial dos professores, que deve contemplar conteúdos sobre os diferentes modos e possibilidades de desenvolvimento humano e as características desse processo quando segue percursos atípicos, afetado por uma deficiência ou limitação orgânica, sendo necessário, portanto, refletir sobre as necessidades formativas requeridas pelos docentes para que o trabalho educativo se torne inclusivo e proporcione aprendizagem. Segundo Silva (2014, p. 18) as necessidades formativas são compreendidas “[...] como lacunas na formação geradas a partir do confronto dos saberes, dos conhecimentos apreendidos no processo de formação docente inicial (ou mesmo continuada) e das demandas provenientes da realidade cotidiana da escola”. Neste sentido Ropoli *et al.* (2010, p.10) afirmam que:

As mudanças necessárias não acontecem por acaso e nem por Decreto, mas fazem parte da vontade política do coletivo da escola, explicitadas no seu Projeto Político Pedagógico - PPP e vividas a partir de uma gestão escolar democrática.

Considerando a diversidade do público que as escolas atendem, principalmente no que tange às necessidades educacionais especiais, a formação de professores deve entender que “a Educação Inclusiva não se restringe a recursos e estratégias de ensino diferenciado, embora deles não possa abrir mão, porque nasce na práxis educativa.” (SILVA, p. 51, 2014). Portanto, é preciso uma formação em serviço, que faça dialogar os elementos da teoria e da prática. Desse modo, é possível relacionar os conteúdos curriculares com os conhecimentos específicos da realidade do aluno e assim desenvolver métodos que potencializem suas habilidades.

Além da prática pedagógica do professor deve haver a cooperação entre os diferentes segmentos das escolas envolvidas diretamente com o compromisso de educar. Este envolvimento é também parte da formação dos professores, pois o contato com os cuidadores destes alunos, quando necessário, levará ao entendimento

das especificidades de cada um, planejando e direcionando melhor as atividades.

Os professores que lidam com alunos com NEE precisam planejar suas aulas para a turma de um modo geral, organizando práticas que estimulem a participação e desenvolvam a aprendizagem dos que apresentam alguma deficiência considerando a flexibilidade do plano de ensino, e caso seja necessário, possa ser modificado, alterado de acordo com peculiaridades dos alunos, sempre com o objetivo de garantir a inclusão escolar. (SILVA, 2014).

Em cada sala de aula o professor encontra realidades distintas, alunos com algumas deficiências e cada tipo de deficiência apresenta suas necessidades. Cabe a ele desenvolver métodos para promover a aprendizagem, isso envolve pesquisas para saber quais os conteúdos a serem aplicados, que métodos utilizar, conhecer a história de vida e o diagnóstico da deficiência do aluno. (SILVA, 2014).

O AEE é uma alternativa suplementar ao ensino regular, no entanto, é importante salientar que o foco não é a substituição do ensino regular e nem se confunde com um reforço escolar. O AEE é na verdade um atendimento inclusivo da educação especial, que tem como objetivo prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular. (ROPOLI et al., 2010).

Segundo Vaz e Garcia (2015) existem três modelos de professor para a Educação Especial: o professor generalista, o professor especialista e o professor do Atendimento Educacional Especializado. De acordo com eles:

O debate sobre a formação inicial ou continuada dos professores de Educação Especial ressalta os modelos de professor requeridos pela formação, como os generalistas, que partem da base docente com uma formação específica, os especialistas, que restringem a formação no campo específico, e os professores do AEE, que são formados para atuar com os recursos e materiais adaptados no interior das escolas regulares. (VAZ e GARCIA, 2015, p. 55)

O ideal a ser alcançado é um profissional com formação capaz de entender e atender as necessidades de cada estudante e que as redes de educação contem com espaços de Atendimento Educacional

Especializados (AEE) para dar suporte ao trabalho realizado em sala de aula.

Inclusão na prática: entre o real e o desejado

Observações

A pesquisa de campo foi realizada na sede do município de Alagoinha do Piauí, localizada a 75 km da cidade de Picos, no Piauí. Contou com: a) o levantamento sobre os alunos com deficiência atendidos na rede de ensino; b) observação da estrutura física de uma escola e das aulas; c) aplicação de uma entrevista estruturada com os professores.

A rede de ensino do município de Alagoinha do Piauí contava no ano de 2018 com cinco escolas municipais e uma estadual, sendo que três delas atendem a alunos da Creche ao Ensino Fundamental II, as outras duas atendem da Creche ao Ensino Fundamental I e a escola estadual oferece o Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º ano e o Ensino Médio.

De acordo com informações da Secretaria Municipal de Educação estavam matriculados no ano de 2018 na escola investigada, 264 alunos e nesse universo alguns deles 7 estudantes com diagnósticos de deficiência/NEE distribuídos em 6 turmas, da Educação Infantil ao 8º ano do Ensino Fundamental.

Outros alunos da rede poderiam ter algum tipo de deficiência/NEE mas não possuíam nenhum tipo de laudo ou diagnóstico médico. Provavelmente este fato possa estar relacionado ao perfil da clientela atendida pela escola e que apresenta algumas dificuldades financeiras e que, conseqüentemente, tem limitados o acesso, tanto ao diagnóstico precoce como aos serviços especializados (pedagógico, médico, psicológico, fonoaudiológico, fisioterápico etc.) que poderiam minimizar os efeitos da deficiência.

A observação realizada incidiu, por um lado, sobre a estrutura física das salas de aula e as possibilidades de acesso, principalmente de alunos com deficiência física ou limitações motoras e, por outro lado, sobre a dinâmica da sala de aula e sobre a gestão do processo ensino-aprendizagem.

Ao observar as turmas foi possível notar que existe uma distância entre o total de alunos matriculados e o total de alunos que frequentam as aulas.

A acessibilidade física nesta escola específica pode ser considerada regular em cinco turmas, considerando que é possível trafegar com um aluno cadeirante, porém algumas vezes é preciso alguém dar um suporte. Em nenhuma das turmas existe situação de impossibilidade de acesso (físico), mas em uma das salas há um empecilho que dificulta o tráfego de alunos.

Percebeu-se que em três das turmas observadas os alunos com NEE/deficiência interagem em pequenos grupos e que todos eles tentam resolver as tarefas propostas, no entanto, alguns não conseguem responder devido à complexidade exigida, mas nem por isso deixam de tentar.

Quanto à participação dos alunos, em quatro das seis turmas as professoras informaram que os estudantes participavam ativamente das aulas e interagem com os colegas, nas demais turmas os alunos com deficiência realizavam outras atividades que não tinham relação com o conteúdo ou ficavam rabiscando algum material, separados dos outros colegas.

Docentes

A amostra de participantes da pesquisa foi composta por cinco professoras, sendo que uma delas exerce a docência em duas turmas de alunos com deficiência concomitantemente. Todas elas são professoras efetivas da rede municipal de ensino do município de Alagoinha do Piauí. A professora 1 é responsável pela turma PRE I B, da Educação Infantil; a professora 2 é responsável pelo 3º ano A; a professora 3 é responsável pelo 4º ano B; a professora 4 é responsável por duas turmas – 5º ano A e 6º ano A; a professora 5 é responsável pelo 8º ano A. Todas elas atuam na Unidade Escolar investigada.

Durante a formação das professoras, três delas cursaram disciplinas relacionadas a Educação Especial e duas delas não cursaram nenhuma disciplina relacionada a essa temática. A professora 1 teve algumas dicas relacionadas sobre a temática: “*Sim, estudei tanto disciplinas, como recebi muitas dicas.*”.

A professora 4, formada em Pedagogia, cursou a disciplina Educação Especial e assim nos relata: “*Na graduação eu cursei sim algumas disciplinas, inclusive a Educação Especial era uma das disciplinas que a gente pagava na faculdade.*” As professoras 3 e 5 afirmaram que não cursaram nenhuma disciplina relacionada a Educação Especial.

Nota-se que em alguns cursos de licenciatura existe uma lacuna com relação a conteúdos específicos da formação para o trabalho com alunos com deficiência. Outra situação preocupante é quando esses conteúdos aparecem nos currículos de maneira fragmentada e superficialmente sob a forma de “dicas” como se fossem suficientes para a compreensão da complexa dinâmica do desenvolvimento humano, dos processos de aprendizagem e para uma atuação docente competente e qualificada.

Quando inquiridas sobre a participação em cursos de formação em Educação Especial, quatro delas responderam que não participaram, uma delas afirma ter assistido algumas palestras e apenas uma participou de formação continuada.

Sim, participei já de várias formações em Educação Especial, inclusive uma semana de Educação Especial que tinha em Picos, eu participei um ano, tinha todo ano. Não sei se ainda tá tendo, mas eu participei um ano, só que eu acho que eu ainda preciso de uma formação voltada para essa área, porque as peculiaridades as especificidades são muitas, e a cada dia vai aparecendo novas coisas, novas dificuldades e a gente muitas vezes não têm a capacidade de solucionar os problemas que vão surgindo dentro da sala de aula. (Professora 4).

A professora 4 participou de formação para Educação Especial como também de eventos relacionados a essa temática e menciona sentir a necessidade de se qualificar mais, estudar mais diante das dificuldades que encontra e que é preciso aprender a lidar com elas para melhor atender as demandas das crianças com deficiência, proporcionando condições para um bom desenvolvimento delas.

De modo geral, as professoras expressaram que sentem muitas dificuldades para o trabalho com alunos com deficiência, não se sentem preparadas, não têm apoio pedagógico, as salas de aulas possuem um grande número de alunos, a escola não possui

sala de recursos multifuncionais e nem Atendimento Educacional Especializado. Manifestaram a necessidade de formação em conjunto com conhecimentos sobre as diferentes áreas da Educação Especial para professores, gestores e pais de alunos.

Nesse contexto de falta de condições materiais para a realização do trabalho docente apenas uma das professoras entrevistada conta com o apoio de uma professora auxiliar, as demais precisam desenvolver atividades para os alunos com deficiência e para o restante da turma de modo a não os prejudicar na aprendizagem e, até o presente momento, não há pesquisas ou algum estudo. As falas das professoras ecoam na afirmação de Silva sobre as necessidades formativas dos docentes (2014, p. 58):

Quando nos referimos às necessidades formativas para a educação inclusiva, estamos nos remetendo a aspectos apontados por esses pesquisadores. Ou seja, a prática da educação inclusiva parece estar relacionada à necessidade de uma formação continuada que reforce, de um lado, a capacidade crítica e reflexiva do professor e, de outro lado, a perspectiva de trabalho coletivo, participativo, bem como mudanças nas formas de compreensão da aprendizagem e do ensino para todos os alunos, inclusive para os que apresentam algum tipo de desvantagem ocasionada por deficiências.

Desse modo, que necessidades formativas as professoras consideram importantes para o atendimento dos alunos com deficiência? Uma professora indica a necessidade de brinquedos, outra fala da importância da formação continuada com atualizações de acordo com a demanda da escola. Reforça que a boa formação precisa levar em consideração as condições concretas das escolas para que os professores possam possibilitar situações de aprendizagem reais e contextualizadas. Outra professora assinala ainda que na biblioteca da escolar tem vários livros para alunos com necessidades especiais, que elas podem utilizar e também acessarem conteúdo na internet. Para elas, é possível fazer um bom trabalho, mesmo com as limitações que enfrentam. Uma das professoras comentou que elaborou um caderno de atividades para trabalhar com seus alunos com NEE.

A metade das professoras entrevistadas afirmaram que realizam algum tipo de adaptação nas atividades, nas tarefas para que os alunos com NEE possam ter acesso ao conhecimento e participar das aulas. A outra parte das docentes informaram que não fazem nenhuma adaptação informando também que nos planejamentos não recebem nenhuma orientação para o trabalho com os alunos com deficiência.

Considerações finais

Como reflexão final consideramos o desafio e a luta que é e tem sido a implementação de políticas pública tanto para a Educação Especial quanto para a Educação do Campo. Consideramos evidente o abismo que ainda separa a educação oferecida na zona urbana daquela que é ofertada na zona rural, que se materializa, principalmente, nas condições materiais das instituições escolares, cuja marca mais visível é a ausência ou precariedade: de material, de mobiliário, de recursos técnicos semióticos, de sala de recursos para o Atendimento Educacional Especializado, elementos que auxiliam o professor na tarefa de educar todos os alunos.

As observações e as entrevistas realçaram as condições da formação docente, inicial e continuada e, cada vez mais precarizadas e reduzidas, sem a inclusão de disciplinas que abordem as questões de desenvolvimento humano e Educação Especial, sendo esses conteúdos pulverizados ou ministrados em pequenas doses através de “dicas” em algumas disciplinas. Tal situação, de desconhecimento e fragilidade teórica, muitas vezes reforça estereótipos com relação às pessoas com deficiência/NEEE e suas famílias, afeta diretamente as relações sociais.

As falas das docentes revelam os desejos e as necessidades formativas para o trabalho com a clientela da Educação Especial que são: uma formação continuada multidisciplinar que permita o estudo do desenvolvimento humano, normal e atípico, sob diferentes ângulos; o uso de métodos e instrumentos técnicos semióticos, que potencializem as habilidade e capacidades cognitivas dos estudantes; o acesso a formas de avaliação diferenciadas; uma parceria e um diálogo maior entre escola e família; momentos para reflexão sobre a

prática, bem como a construção de estratégias de ensino a partir das experiências em sala de aula.

Referências

BERSCH, R.; MACHADO, R. Atendimento Educacional Especializado para deficiência física. In: SCHIRMER, C. R. *et al* (Orgs.) **Deficiência Física**. São Paulo MEC/SEESP, 2007, p. 27-30.

BRASIL. **Notas Estatísticas – Censo Escolar 2017**. Brasília: INEP, 2018.

_____. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2002.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

_____. Ministério da educação. **Resolução N° 2, de 28 de abril de 2008**. Brasília, 2008.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 20 fev. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão: Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais**. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 20 fev. 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB N° 1, de 3 de abril de 2002**. Brasília, 2002.

_____. **Decreto N° 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Brasília: 1999. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm. Acesso em: 21 fev. 2018.

_____. Ministério da Ação Social. Coordenadoria Nacional Para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: MAS/CORDE, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2018.

_____. Presidência da República. **Lei n° 7.853/1989**. Brasília, 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 fev. 2018.

MAGALHÃES, R. C. B. P. Educação especial: uma perspectiva inclusiva. In MAGALHÃES, R. C. B. P. **Reflexões sobre a diferença**: uma introdução à Educação Especial. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2002, p. 35-45.

MOTA, L. A.; SANTOS, G. C. S. Pensando a construção de uma escola inclusiva. **Id. Online Revista de Psicologia**, Juazeiro do Norte, v. 3, n. 10; p. 70-80, 2009.

MOTA, L. A. As muitas faces da inclusão: a relação entre o social e o político. **Id online. Revista de Psicologia**, Juazeiro do Norte, v. 4, n. 12, p. 30-41, 2010.

PALMA, D. T; CARNEIRO, R. U. G. Atendimento educacional especializado em escolas do campo: desafios e perspectivas. In CAIADO, K. R. M. (Org.) **Educação Especial no Campo**. Uberlândia: Navegando publicações, 2017, p. 15-50.

RAPOLI, E. A. *et al.* **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**. A Escola Comum Inclusiva. Brasília: Secretaria de Educação Especial/UFC, 2010.

ROSIN-PINOLA, A. R; DEL PRETTE, Z. A. P. Inclusão Escolar, Formação de Professores e a Assessoria Baseada em Habilidades Sociais Educativas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 20, n. 3, p. 341-356, 2014.

SANTOS, G. C. S. A questão do currículo na educação escolar inclusiva: notas para o debate. In SANTOS, G. C. S. *et al.* (Orgs.) **Inclusão**: saberes, reflexões e possibilidades de uma prática em construção. Fortaleza: EdUECE, 2015, p. 228-245.

SILVA, J. P. **Formação docente em tempos de educação inclusiva**: cenários e desafios em uma escola pública. 2014. (Dissertação de Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Rio Grande do Norte, Centro de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação, Natal, RN, 2014.

VAZ, K.; GARCIA, R. M. C. Modelos de Formação do Professor de Educação Especial: Estratégias de Consolidação da Política Educacional. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados, v.5, n.13, p.47-59, 2015.

O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA ESCOLA DO CAMPO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Romária da Silva Sousa
Fabio Soares da Paz

Introdução

A educação é um processo construído coletivamente, sendo a família, escola e comunidade, nossos principais vínculos sociais. É na família que concretizamos nossas primeiras reflexões sobre qualquer tipo de concepção. A escola, que objetiva transmitir conhecimentos científicos, acaba por percorrer de forma ampla todas as áreas da nossa vida, e a comunidade como espaço de cultura, de forma, de expressões, de representação de um número de pessoas com características distintas, ajuda no relacionamento do espaço escolar.

Assim, o papel da escola não é só ensinar o educando a ler e escrever, mas impulsionar outras esferas do saber, descobrir vocações, habilidades. Aliado a isso, a adesão do Programa Mais Educação nas escolas do campo, oportuna aos discentes experiências de navegar em outras áreas do conhecimento. O acompanhamento pedagógico oportunizado visa recuperar o aprendizado perdido, ou não adquirido do aluno, permitindo a amplitude de conhecimento do sujeito.

O propósito deste estudo, ao relatar experiência de um dos autores como voluntário no Programa Mais Educação, é ressaltar sua importância para as escolas do campo. Considerando-se que Educação Integral já é um desafio por si só, torna-se ainda maior em relação às escolas do campo levando-se em conta as características desses sujeitos, suas dificuldades, até mesmo a abertura para novos conhecimentos, que por muitos é visto em sua totalidade como lugar de disciplinas específicas.

Contextualizando o Programa Mais Educação

Inicialmente faz-se necessário compreender que a educação escolar é à base de transformação do sujeito e não se limita apenas à transmissão de conhecimento, mas fundamenta a construção de novas perspectivas que estarão presentes na interação do ser humano com o meio social e cultural.

A escola é o segundo patamar de educação ao qual o indivíduo tem acesso. Conforme afirma Canivez (1991), ela é, depois da família, o primeiro espaço social mais amplo onde se concebe a cidadania, fazendo com que o sujeito deixe de ter apenas seu espaço familiar como base de interação, uma vez que na escola há inúmeras pessoas reunidas sem vínculo familiar (na maioria das vezes sem afinidade) mas que estão submissas a viverem pacificamente e sobre as mesmas regras.

No entanto para que esse papel seja cumprido há uma necessidade de oferta de educação de qualidade, que vise à formação de sujeitos qualificados. No Brasil, conforme afirma o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2016), apenas 2,3% das crianças estão fora da escola, sendo esse fator justificado pela não existência de escolas em suas proximidades, implicando-se que não há falta de escolas em sua totalidade, mas sim de acesso.

Os dados nos apresentam um avanço significativo quanto o acesso à educação formal, o que enfatiza a possibilidade de que os indivíduos tenham oportunidade de receberem uma educação de qualidade. Apesar dos problemas estruturais da educação, as escolas estão mais próximas dos sujeitos, não sendo este mais um obstáculo.

À luz do exposto, entendemos que para o bom funcionamento de uma Instituição de Ensino é necessário políticas que ampliem o acesso à educação e que intensifiquem a formação do sujeito, como por exemplo, a perspectiva de uma escola em tempo integral. Para o Ministério da Educação e Cultura (MEC), esse conceito está ligado ao aumento de tempo no espaço escolar, com a ideia de que o aluno e sua identidade devem ser respeitados. Sendo o aumento desse tempo na escola uma oportunidade de melhorar o conhecimento e de entrar em outras áreas do interesse do aluno, essa perspectiva converge para uma proposta educacional que respeita o aluno e sua realidade.

Nesse intuito, o Plano Nacional de Educação, endossado pela Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional nº 9394/96, tem como intento a educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica. (BRASIL, 2014).

O Programa Mais Educação tem essa proposta, instituído pela Portaria Interministerial nº 17 de 24/04/2007, possuindo como objetivo oferecer uma formação integral a crianças, adolescente e jovem. Por meio de articulações e atividades que envolvem os alunos, objetiva aumentar o leque de saberes (BRASIL, 2007).

Em 2015, ocorreu a adesão de quatro mil municípios Brasileiros ao programa, abrangendo 60 mil escolas espalhadas, sendo 20 mil delas escolas do campo, ressaltando que estas só foram inseridas a partir de 2012 (LIMA, 2015).

São finalidades do programa além do aumento do tempo em espaço escolar, promover atividades pedagógicas no contraturno para melhor rendimento do estudante, reduzindo a evasão escolar e a reprovação, além de prevenir e combater o trabalho infantil. Também visa estimular a prática esportiva, o interesse pela arte, além de fortalecer o vínculo entre escola, família e comunidade por meios de atividades conjuntas.

As escolas devem usar como requisito para escolha dos alunos para participar do programa, as seguintes condições: situação de risco e vulnerabilidade social, distorção idade/ano, com alfabetização incompleta, repetentes, e estudantes com lacunas de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática.

O programa nas escolas do campo considera suas características socioeconômicas e o baixo IDEB (índice de desenvolvimento da educação básica). Essas são especificidades usadas como critério para adesão de escolas ao programa, assim como também para sua manutenção, sendo ofertado o acompanhamento pedagógico nas disciplinas de português e matemática.

A escola também é contemplada com as atividades realizadas pelos facilitadores, que são escolhidas de forma a priorizar o PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola, ou seja, devem ser levadas em consideração as características da escola. Isso significa que as

ações desenvolvidas devem ser articuladas às demandas reais da instituição de ensino, contribuindo para melhoria da aprendizagem dos alunos. Dessa forma, na escola do campo, *locus* desse relato, as oficinas ofertadas apresentam o alcance proposto, valorizando os alunos do campo, sendo observadas limitações, desafios e adaptações relacionadas à falta de infraestrutura.

O programa na escola do campo chega como primeira perspectiva de escola integral, e com muitos obstáculos a serem vencidos. Essas dificuldades vão desde a estratégia de seleção dos alunos para participação no programa aos elevados índices de vulnerabilidade nas escolas, sendo expressivo o número de crianças que não conseguiram se alfabetizar na idade certa. Além disso outros fatores são usados como critério para escolha dos alunos.

Os voluntários (monitores) juntamente com os professores, tem o objetivo de planejar e desenvolver atividades que melhorem o desempenho dos alunos. Essa parceria com os professores dos turnos normais deve ser articulada e bem pensada, sendo que o trabalho do monitor está totalmente ligado com o do professor.

O monitor contribui na organização das atividades bem como ajuda o aluno a ampliar seus conhecimentos. Da mesma forma, o professor, além de mediar a aprendizagem, deve ser um incentivador para que os alunos participem do contraturno. Além disso, é importante a direção da Escola também se envolver com as atividades realizadas pelo programa.

Metodologia: situando o *lócus* da experiência, contexto e procedimentos

Esse trabalho trata de um relato de experiência realizado com alunos do 3º ao 9º ano do ensino fundamental, onde um dos autores participou como voluntário de acompanhamento pedagógico de língua portuguesa e matemática, desenvolvido na escola municipal Eustáquio Carvalho, no povoado Maria Preta, município de Simões, estado do Piauí, durante os anos de 2016 a 2017.

O programa, foco estratégico para promoção da educação integral, tem como propósito a construção de uma educação que ultrapasse os moldes centralizados do espaço escolar, proporcionando

integrar saberes através de práticas educativas que envolvam alunos, pais, professores e comunidade num processo educacional que promova aprendizagem significativa para a vida. Nesse sentido, trabalhamos na escola citada que funciona pela manhã e tarde, sendo realizado o acompanhamento pedagógico de língua portuguesa e matemática, assim como as oficinas realizadas pelos facilitadores, canto coral, capoeira e futebol, sendo as oficinas, pensadas a partir das características da escola.

As aulas são realizadas no contraturno escolar: os alunos do período da manhã participam do programa pela tarde, e os alunos do turno da tarde pela manhã. Esses alunos retornam à escola para desenvolver atividades realizadas pelos mediadores e facilitadores. Os mediadores ajudam os alunos nas dificuldades do conteúdo ministrados no turno “normal”, além de realizarem atividades com os alunos de modo a ajudá-los na construção do conhecimento mediado pelo professor.

Cada turma tem 20 alunos matriculados, selecionados pela coordenação da escola conforme dificuldades nas disciplinas de língua portuguesa e matemática. São requisitos para participar das oficinas de recreação: a participação regular dos alunos no acompanhamento pedagógico, ou seja, não há avaliações realizadas pelos mediadores. O desenvolvimento do aluno é verificado pelo seu avanço no turno normal, bem como o desenvolvimento em outras aulas como nas oficinas de capoeira.

A escola oferta merenda para os alunos, assim como ajuda de custo para os voluntários, além de materiais que facilitam o desenvolvimento das atividades propostas. Possui salas amplas, instrumentos, jogos e recursos de multimídia, utilizados pelos voluntários com bastante frequência.

O acompanhamento pedagógico é realizado pelo mediador, sendo este responsável pelo desenvolvimento de atividades que visam reforçar o aprendizado do aluno, utilizando os conteúdos ministrados pelos professores e sempre visando inovação. O trabalho do mediador é, também, acompanhar as “atividades de casa” dos alunos do 3º ano, cujo objetivo é preparar os alunos para avaliações importantes como a Prova Brasil e olimpíadas. O mediador também tem como tarefa revisar conteúdos nos períodos de avaliações.

O planejamento das atividades realizadas é feito pelo professor titular. Em colaboração com professor-monitor, no bojo dessa dinâmica, são discutidas estratégias e metas que devem ser alcançadas. Considerando que o uso de didáticas que se complementam, professor e monitor ministram os conteúdos com metodologia diversificada, sendo uma probabilidade maior de alcance do aluno.

Discussão: situando relevância, vantagens e limitações

Por se tratar de uma escola localizada no campo, com dificuldades e desafios específicos, essa perspectiva de educação integral possibilita novas oportunidades para o aluno, que em sua totalidade não tem apoio educacional em contraturno escolar, além de oportunizar o contato com outras áreas de conhecimento, não ficando, portanto, restrito apenas às áreas específicas ofertadas pela escola. Além disso, oportuniza ao discente novas perspectivas, levando em conta fatores de sua própria realidade.

Infere-se por meio desse estudo que a maioria dos familiares dos alunos do campo não fazem um acompanhamento dos estudos dos alunos em casa. Seus responsáveis geralmente têm baixa escolaridade ou estão envolvidos em suas atividades cotidianas para sustento familiar. Observando esse contexto, o programa também consegue quebrar essa barreira. O próprio mediador ajuda no contraturno, acompanhando o aluno nas atividades extraclasse.

As atividades também permitem o sujeito conhecer sua cultura local, levando-o a socialização e contato com novas atividades. À vista disso, observam-se algumas mudanças na vida dos alunos que participam do programa, entre outras, maior motivação e interação, desenvolvimento de competências e habilidades, melhor desenvolvimento escolar devido ao acompanhamento pedagógico resultando na consolidação da confiança promovendo melhor rendimento curricular. Além disso, o reforço oferecido pelo programa ajuda a diminuir o índice de reprovação. Em alguns casos os resultados são tão positivos, que alguns alunos conseguem avançar de série, conseguindo ficar na série certa para sua idade, isso devido ao seu desempenho no programa.

A maioria dos alunos da escola Eustáquio Carvalho é remanescente de quilombolas e tem a capoeira como base cultural. Ao ofertar a oficina de capoeira através do programa observou-se a importância e o envolvimento dos estudantes, aliado ao aumento do interesse pelas atividades escolares. Confirmando Paulo Freire “A escola deve ser também um centro irradiador da cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-lo” (FREIRE, 1991, p. 16).

Sendo assim, a oficina de capoeira despertou o interesse de outros. É importante ressaltar o maior envolvimento com a cultura local. Hoje a escola conta com um grupo de capoeira que realiza atividades na escola e comunidade. Antes eles tinham a oficina apenas como uma forma de diversão. Através das músicas, cantigas, histórias, corridas e ladainhas os alunos tiveram acesso a importantes aspectos da cultura brasileira através da capoeira e sua preservação. É notório o desenvolvimento dos alunos com o programa na escola, através das oportunidades educativas disponibilizadas. Nesse sentido, veja como o contexto problemático da educação é enfatizada por Freire (1987, p. 7),

É um comportar-se frente ao meio que o envolve, transformando-o em mundo humano. Absorvido pelo meio natural, responde a estímulos; e o culto de suas respostas mede-se por sua maior ou menor adaptação: naturaliza-se.

Nesta mesma obra, Freire (1987) complementa a verdadeira vocação dos homens, que segue deparada com a realidade que lhes é negada,

Mas se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada. (FREIRE, 1987, p.16).

Portanto, o pressuposto que Paulo Freire estabelece, de violência legitimada pelo opressor, situa-se no campo das reivindicações das escolas do campo, que, representadas pelos seus povos, nesse caso exposto, os quilombolas em maioria, lhes foi negado o direito à liberdade, ao respeito e ao desenvolvimento como constituição inerente ao ser humano.

Nesse diálogo o Programa Mais Educação trabalha o ideal da Educação Integral com a compreensão do direito a aprender como “inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática”. (BRASIL, 2007, p.7).

Dessa forma, o relato aqui exposto corrobora com a expressão da liberdade familiar e comunitária dos envolvidos no programa. Diante disso evidenciamos que os próprios pais não levavam o programa a sério, resultando em desânimo e falta de participação de alunos. Porém, depois de acompanhar os resultados na vida dos alunos que, melhoraram a leitura, a escrita, aprenderam a tocar instrumentos (alguns dos alunos já compõem a orquestra do município e desenvolveram suas habilidades com instrumentos através do programa), aprovaram as ações positivas do programa na comunidade.

Entretanto, a escola, mesmo possuindo uma estrutura favorável, devido a ampliações necessárias ao desenvolvimento de algumas atividades, têm enormes dificuldades para desenvolvimento efetivo do programa. Um exemplo é a oficina de futebol. A falta de uma quadra esportiva dificulta o aproveitamento da oficina, muitas vezes sendo desmotivador desenvolver essa atividade, e não sendo possível em alguns horários devido fatores climáticos da região.

Ainda, os alunos ressentem-se do cansaço provocado pelas longas distâncias percorridas no trajeto casa-escola, considerando a presença em turno e contraturno. De fato, a falta de estrutura e conforto do transporte escolar, como também a falta de estímulo de alguns pais que “ainda veem” o programa como algo sem importância, contribuem para o desalento estudantil.

Além disso, os desafios crescem para a administração escolar no contraturno e no turno normal no mesmo horário, período no

qual a merenda deve ser ofertada em maior quantidade aumentando o gasto com insumos e outros fatores. Aliado a isso está à queixa dos alunos pelas dificuldades em frequentar o programa. Estes e outros fatores tornam-se desafio crescente para o mediador, responsável pelo acompanhamento pedagógico e coordenação na tentativa de superar essas barreiras.

Ser voluntário no programa mais educação é um grande desafio, mas também fonte de aprendizado, considerando que este acontece de forma mútua, pois “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende também ensina ao aprender” (FREIRE, 1997, pág. 25).

Diante disso, é inegável que a situação escolar atual discuta torna-se um grande desafio para o voluntário, que precisa alcançar o alunado com inovação, criação e superação diante das expectativas, levando em consideração o desafio de ajudar os próprios alunos a se superarem.

Além disso, os resultados apontam para o alcance parcial dos objetivos do programa, relevando questões motivacionais e relacionadas à frequência dos alunos no contraturno, pontos a serem trabalhados. Dentre outras, o desenvolvimento de estratégias de ensino diferentes e complementares daquelas que o professor utiliza em sala de aula tem contribuído para uma aprendizagem ativa tornando o aluno agente interativo na produção de conhecimento. Esses pontos positivos da práxis pedagógica são realizados pelos voluntários em constante parceria com os professores.

Por conseguinte, o planejamento conjunto entre voluntário e professor ocorreu de forma harmônica, sempre na tentativa de lidar com as dificuldades e o diálogo através das experiências de vida dos alunos de modo a desenvolver métodos para melhoria no processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, foi possível atingir, ainda que parcialmente, o objetivo pleiteado pelo Programa Mais Educação.

Considerações finais

A realização deste trabalho teve como objetivo relatar a experiência de um dos autores como voluntário no Programa Mais Educação em uma escola do campo, visando compartilhar o desempenho do programa assim como divulgar maiores informações

sobre as perspectivas alcançadas pelo mesmo, no âmbito da escola do campo. Observamos os desafios que ainda precisam ser superados e as estratégias que podem ser desenvolvidas para o seu melhor aproveitamento.

O Programa Mais Educação teve um percurso de implementação marcada por momentos positivos, mas sua manutenção sempre foi motivo de preocupação, não sendo um programa universal, necessitando, assim, de adesão e repasse de recursos para a sua manutenção. Ele tem acarretado algumas dificuldades na escola em destaque, embora o seu foco principal é alcançar e contribuir para escolas mais carentes e mais vulneráveis.

Torna-se importante ressaltar que seu formato, embora articulado e com concepções voltadas para maior ganho de aprendizado, infelizmente não foi alcançado em sua totalidade, considerando que em si a proposta de uma escola em tempo integral abrange critérios relevantes que muitas vezes não são disponibilizados nas escolas do campo.

À luz do exposto, percebe-se que o programa em sua maior parte é mal compreendido, geralmente por pessoas que não veem possibilidade de ruptura social. Entretanto as possibilidades evidenciadas e trabalhadas através do Programa Mais Educação, mesmo através das críticas, evidenciam que essa ação governamental beneficia o sistema escolar no qual está inserido, produzindo resultados positivos como citado nesse estudo.

Os alunos do campo dentro de suas peculiaridades, sociais, culturais e econômicas, enfrentam dificuldades para participação mais efetiva no programa. Essas dificuldades se dão no relacionamento familiar diante da falta de apoio e da distância entre a casa e a escola do aluno, aliado ao transporte em condições precárias para o estudante, cujo cansaço e fadiga prejudicam o desempenho escolar.

Diante dessas dificuldades, torna-se um grande desafio para as escolas do campo manterem o Programa mais Educação. Algumas questões devem ser observadas para um desenvolvimento amplo do programa. Entre elas, a ligação permanente entre conteúdos, a distribuição de horas no contraturno, as atividades que são realizadas e os objetivos visados pela escola em relação ao programa.

Para as escolas do campo, a adesão ao programa foi algo positivo e estimulante, mesmo com todos os obstáculos. Os resultados obtidos são visíveis, além da melhoria pedagógica na escola, proporcionados pelo fornecimento de merenda escolar e ampliação da estrutura necessárias ao desenvolvimento de algumas atividades.

Alguns problemas educativos no âmbito da realidade brasileira também tornam-se problemáticas frequentes nas escolas do campo, haja vista sua especificidade. Essas dificuldades são mais agudas nesse contexto. Entre elas a evasão escolar, cuja maior parcela dos sujeitos do campo deixa de frequentar a escola muito cedo. Alia-se a isso o alto índice de reprovação, pois na maioria das vezes estes alunos só têm a chance estudar na própria escola, sem acompanhamento dos pais ou responsáveis, além de outros fatores como salas de aulas lotadas e baixo desempenho do aluno devido a lacunas de séries anteriores.

O reforço oferecido pelo programa garante a diminuição do índice de reprovação apresentando resultados positivos que garantem a aprovação do aluno e a diminuição da distorção idade-série. Outra finalidade alcançada na escola do campo é a redução do trabalho infantil, pois essas crianças estão em maior parte do tempo na escola, fator decisivo para participação no programa.

Para algumas crianças, o que garante seu interesse no programa não é o acompanhamento pedagógico do programa, mas sim as oficinas de recreação, a segurança que a escola proporciona e a alimentação através da merenda escolar. Mesmo diante da situação de extrema pobreza, participam de atividades de seus interesses, contempladas com mais aprendizado, tendo oportunidade de adentrar novos horizontes, partindo do ponto de vista de sua realidade, ou das expectativas que lhe são ofertadas no seu dia a dia.

O maior tempo em sala de aula para os sujeitos do campo significa muito, podendo cumprir as finalidades do programa como redução do analfabetismo, evasão escolar e o trabalho infantil. O maior tempo em espaço escolar torna-se indicador de melhorias na vida dos alunos campo. Grande parte desses alunos não tem acesso em sua casa a recursos que são encontrados na escola, como a merenda escolar de qualidade, os jogos didáticos, os instrumentos musicais, os computadores, a biblioteca etc.

Portanto, sem a pretensão de esgotar as discussões do tema, a conclusão do relato exposto sugere que, mesmo não alcançando a totalidade dos objetivos, o programa tenha processos de renovação contínuo na escola, e que possa oferecer maior número de vagas diante da demanda e da necessidade da população do campo que compõe esse espaço escolar.

Referências

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: <https://goo.gl/w0rWYa>. Acesso em: 29 jun. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. Brasília, 2007. Disponível em: <https://goo.gl/084tjs>. Acesso em: 29 jun. 2018.

CANIVEZ, P. **Educar o cidadão?** Campinas: Papirus, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

LIMA, S. B. M. **Programa Mais Educação nas Escolas do Campo: oportunidade de aprofundamento dos princípios da Educação do Campo? - O caso do Colégio Estadual Vale da Esperança, Formosa/GO**. 2015. (Dissertação de Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2015.

– DADOS DOS AUTORES E ORGANIZADORES –

Alexandre Leite dos Santos Silva

Doutor e Mestre em Educação, dentro da linha de pesquisa Educação em Ciências e Matemática, pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Especialista em Supervisão, Inspeção e Gestão Escolar pela Universidade Cândido Mendes (UCAM). Graduado em Física pela UFU. Atua como professor efetivo no curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza da Universidade Federal do Piauí, no *campus* Senador Helvídio Nunes de Barros (Picos-PI). É líder do Grupo Pesquisas em Ensino de Física em Contexto (PEFICO) e pesquisador do Grupo de Pesquisa Ensino de Ciências e Educação do Campo. Está envolvido em projetos nas áreas de Ensino de Ciências, Ensino de Física, Educação do Campo e Formação Docente.

Antônio Marcelo Silva Lopes

Mestrando do curso de Química, área de concentração Química Inorgânica e Catálise na UFRN. Licenciado em Química pelo IFPI em Picos. Atua principalmente nas temáticas referentes ao ensino de química, recurso didático, termoquímica, química para surdos e aulas experimentais.

Cristiana Barra Teixeira

Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia e Engenharia Agrônoma, especialista em Gestão Escolar pela Universidade Federal do Piauí, mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí, doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora Assistente da Universidade Federal do Piauí, lotada na coordenação do curso de Pedagogia do *campus* Senador Helvídio Nunes de Barros, em Picos/PI. Estuda Formação de professores e práticas docentes com ênfase em Educação, Ensino de Matemática, ciências, diversidades e inclusão social; Gestão escolar, organização do trabalho na escola.

Edneide Maria Ferreira da Silva

Professora Assistente da UFPI (2015). Doutoranda na linha de Educação em Ciências e Matemática da UFU. Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela UFC (2013). Especialista em Ensino de Química (2009) e em Coordenação Escolar (2014), pela UFC. Graduada em Ciências (1999). Licenciada em Química (2002). Membro dos Grupos de Pesquisa SER-TÃO/UFPI, Educação do Campo e Ensino de Ciências/UFPI e GPECS/UFU.

Fábio Soares da Paz

Professor Assistente da Universidade Federal do Piauí - UFPI/ CSHNB. Doutorando em Educação: Ensino de Ciências e Matemática (UFU). Mestre em Educação pela UFPI (2014). Possui Licenciatura Plena em Física - UFPI (2007). Especialização em Metodologia do Ensino de Física (2008). Foi professor substituto da Universidade Estadual do Piauí (2009-2011) e professor substituto da Universidade Federal do Piauí (2012-2013). Membro do grupo de pesquisa: Grupo de Pesquisa na Formação de Professores de Física - GPFPF/UFU. Tem experiência na área de Física, com ênfase em Metodologia do Ensino de Física, e Formação de Professores. Têm experiência como professora no Ensino Fundamental, Médio e Superior. Foi professor do Programa Nacional de Formação de Professores (PARFOR) - UFPI/2013. Foi Coordenador e Tutor de disciplina do Curso de Especialização em Física - EAD/UFPI. Docente Orientador do Programa Residência Pedagógica/Ledoc/Ciências da Natureza.

Gardner de Andrade Arrais

Professor Adjunto da Universidade Federal do Piauí - UFPI, Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza (2015). Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UECE (2018). Mestre em Educação pelo PPGE/UECE (2013). Especialista em Didática pela Universidade Estadual do Ceará - UECE (2012). Graduado em Pedagogia pela UECE (2011). Licenciado em Arte e Educação pela Faculdade Integrada da Grande Fortaleza (2015). Membro do grupo de pesquisa Investigação em Arte, Ensino e História - IARTEH (2012). Vice-líder do Grupo de Pesquisa Educação do Campo e Ensino de Ciências (2019).

Isabel Cristina de Aguiar Orquiz

Pedagoga, Faculdades Franciscanas (1997); Especialista em Gestão Educacional: ênfase em Administração e Supervisão Escolar e Orientação Educacional (2001), UFSM, Mestrado em Educação, UFSM (2004). Professora efetiva da UFPI, CSHNB-Picos, PI. Atuou como Supervisora de Polo na Especialização em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, das Populações do Campo e Carcerária na Modalidade Educação de Jovens e Adultos-EJA. Ex-Coordenadora e professora do curso de Pedagogia da Faculdade R. Sá; ex-professora da UESPI, Picos. Possui experiência em organização e execução de capacitações para formação de docentes em EJA, educação indígena e formação de professores para comunidade quilombola. Pesquisadora nas temáticas: Políticas Públicas em EJA, avaliação institucional, avaliação da aprendizagem, formação e prática docente, metodologia de ensino, Educação Especial, AEE, SRM, TA, software educativo. Atualmente, coordena o Curso de Licenciatura em Pedagogia, UFPI/CSHNB, Picos-PI.

Juliana do Nascimento Bendini

Possui graduação em Ciências Biológicas, mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente e doutorado em Zootecnia pela Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia da Universidade Estadual Paulista (FMVZ/UNESP). Atualmente é professora efetiva do curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza da Universidade Federal do Piauí *campus* Senador Helvídio Nunes de Barros, em Picos, onde coordena o Grupo de Estudos sobre Abelhas do Semiárido Piauiense (GEASPI) e o Programa de Extensão “Agroecologia e educação ambiental: diálogos entre Universidade e escola para a convivência com o semiárido” (*e-Casa*). Atua nas seguintes linhas de pesquisa: manejo de abelhas africanizadas, educação ambiental para a conservação das abelhas, desenvolvimento local.

Lauro Araújo Mota

Doutorado em Educação - Unicamp. Mestrado em Educação - PUC Campinas. Especialização em Psicologia Aplicada à Educação e História e Sociologia, ambas pela URCA. Especialização em Língua Brasileira de Sinais-UFPI. Licenciado em Pedagogia-UECE.

Lucineide Barros Medeiros

Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (1998), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Piauí (2004) e Doutorado pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS (2010); durante um semestre letivo (2009/1) esteve integrada às atividades acadêmicas do Doutorado em Educação da Universidad Pedagógica Nacional da Colômbia. É Professora Adjunta, em Dedicção Exclusiva, da Universidade Estadual do Piauí - UESPI. Coordena o Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Popular e Educação do Campo (EPEC). Atua na área de Educação, com ênfase em Movimentos Sociais, Educação Popular, Educação do Campo, Educação e Participação Popular.

Luziene Francisco da Silva

Licenciada em Educação do Campo na área de Ciências Humanas e Sociais pela Universidade Federal do Piauí, campus Professora Cinobelina Elvas. Trabalha com Educação Popular, Educação de Jovens e Adultos e Agroecologia. Participa do Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Júlio Borges (STTRs) e do Movimento Camponês Popular (MCP). É integrante do Núcleo de Agroecologia do Vale do Gurgueia (NAGU/UFPI).

Maria Aparecida de Lima

Graduada em Educação do Campo, na área de Ciências da Natureza, e Pós-Graduada (lato sensu) em Ensino de Ciências da Natureza, pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Possui Curso Técnico em Recursos Humanos pelo SENAC/PI. Tem experiência no Programa Mais Educação. Fez parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Atualmente exerce a função de professora de Matemática em uma escola do campo de Alagoinha do Piauí e faz parte de projetos nas áreas de Ensino de Ciências e Formação de Professores. Faz parte do Grupo de Pesquisa Ensino de Ciências e Educação do Campo.

Maria Simone Euclides

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará- CE. Mestre em Extensão Rural e Pedagoga pela Universidade Federal

de Viçosa - MG. Professora Adjunta do Curso de Licenciatura em Educação do Campo- Ciências da Natureza, na Universidade Federal do Piauí, Campus Petrônio Portela. Tem experiência na área de Educação e Diversidade, atuando principalmente nos seguintes temas: gênero, raça/etnia, trajetórias educacionais e educação do campo.

Maria Valdeana de Brito

Graduada em Educação do Campo, na área de Ciências da Natureza, pela UFPI. Técnica em Desenvolvimento Infantil, pela SEDUC-PI. Fez parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Atualmente exerce a função de merendeira em uma escola do campo de Alagoinha-Piauí.”

Maurício Fernandes da Silva

Doutor em Filosofia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Mestre, Bacharel e Licenciado em Filosofia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Atualmente atua como membro pesquisador do GT Filosofia da Técnica e Tecnologia da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF), e como professor permanente no Programa de Pós-Graduação em Filosofia da UFPI, lotado no Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza, no *campus* Senador Helvídio Nunes de Barros. No tocante à LEdoC desenvolve investigações na interface entre Educação do Campo e Filosofia, procurando evidenciar a existência de elementos filosóficos ínsitos na própria Educação do Campo, importantes à sua prática formativa. Tais investigações fazem parte das ações do projeto de pesquisa cadastrado sob o título *Sobre a Importância da Filosofia no Contexto da Educação do Campo: Recuperando eixos Teórico-conceituais profícuos e Imprescindíveis à Práxis Formativa da LEdoC*.

Melise Pessoa Araújo Meireles

Possui graduação em Pedagogia pela Sociedade de Ensino Superior Piauiense/ Faculdade Piauiense -FAP (2009). Curso superior completo em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e Mestre em Desenvolvimento e Meio ambiente - UFPI. Professora da Universidade Federal do Piauí - UFPI/CSHNB, do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - LEdoC/PROCAMPO.

Michelli Ferreira dos Santos

Doutora em Biotecnologia (RENORBIO), pela Universidade Federal do Piauí, Mestre em Genética e Melhoramento pela Universidade Federal do Piauí e Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Piauí. Atualmente é Professora Adjunta I na Universidade Federal do Piauí, lotada no *campus* Senador Helvídio Nunes de Barros (CSHNB), Picos-PI no Curso de Licenciatura em Educação do Campo, Ciências da Natureza (LEdoC). Atua como docente colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Genética e Melhoramento (PPGM-UFPI). Coordena o Grupo de Pesquisa em Sementes Crioulas do Semiárido Piauiense (GPESC). Desenvolve atividades na área de Genética Vegetal e Animal, Biologia Molecular e Patrimônio Genético com ênfase em Sementes Crioulas do Semiárido Piauiense.

Ozaias Antônio Batista

Professor de Sociologia na Licenciatura em Educação do Campo - Ciências Sociais e Humanas da Universidade Federal do Piauí, *Campus* Professora Cinobelina Elvas - Bom Jesus. Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Pesquisador do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação, Ciência Descolonial, Epistemologia e Sociedade (NEPEECDES), assim como Mythos-Logos: Ciência, Religião e Imaginário. Tem interesse por trabalhos que envolvam as temáticas do Ensino de Sociologia, Ciências Sociais e Educação, Cultura e Imaginário Poético, bem como Complexidade e Educação.

Natiélia Borges Leal dos Santos

Graduada em Educação do Campo, Ciências da Natureza e Pós-Graduada (*lato sensu*) em Ensino de Ciências da Natureza pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), *campus* Senador Helvídio Nunes de Barros. Fez parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Tem experiência em gestão escolar e docência na área de Química na educação básica do município de Picos, Piauí. Participou como voluntária no projeto de extensão “Ciclos de Investigação - Ação em Etnomatemática com professores das séries iniciais da rede Municipal de Educação de Picos-PI. Participou das formações continuadas: “Docência e prática de ensino: ajudando o

aluno a aprender melhor”, oferecida pelo Central JM cursos e Secretaria do Estado do Piauí/9º Gerência Regional de Ensino; e “Formação continuada para gestores escolares (Diretores e Coordenadores)” ofertada pela Secretaria Municipal de Educação de Picos (SEME). Faz parte do Grupo de Pesquisa Ensino de Ciências e Educação do Campo.

Poliana de Sousa Carvalho

Aluna do Curso de LEdoC/CN da UFPI/CSHNB em Picos. Foi bolsista por 1 ano em Projetos de Extensão e de Pesquisa, sendo o último como aluna voluntária. Atualmente é bolsista do programa Residência Pedagógica e professora celetista em Escola do Ensino Médio, lecionando a disciplina de Química. Membro do Grupo de Pesquisa Educação do Campo e Ensino de Ciências/UFPI.

Romária da Silva Sousa

Graduanda em Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza (UFPI). Bacharelada em Psicologia pelo Instituto Superior Raimundo Sá (RSA). Possui curso técnico em Desenvolvimento Infantil pela (SEDUC), curso básico em espanhol pelo instituto CERU. Participou do programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Voluntária do projeto de extensão a importância da Filosofia no contexto da Educação do Campo (UFPI). Atuou como professora de reforço na disciplina de matemática no programa Mais Educação e programa de Alfabetização Mais Saber e foi professora substituta de Ciências (SEMEC).

Suzana Gomes Lopes

Doutora em Biotecnologia pela Rede Nordeste de Biotecnologia (RENORBIO) - ponto focal Universidade Federal do Maranhão, Mestre em Biodiversidade e Conservação pela Universidade Federal do Maranhão e graduada em Licenciatura Plena e Bacharelado no curso de Ciências Biológicas da Universidade Regional do Cariri. Atua como professora efetiva do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza da Universidade Federal do Piauí, *Campus* Senador Helvídio Nunes de Barros. É líder do Grupo de Pesquisa Ensino de Ciências e Educação do Campo. Atua na área de Parasitologia Animal, Ensino de Biologia, Ensino de Ciências e Educação do Campo.

Valcilene Rodrigues da Silva

Professora da Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Piauí. Tem experiência em Agroecologia, Extensão Rural, Geografia Agrária e Agricultura Camponesa com ênfase em Gestão de Agroecossistemas, Gestão dos Recursos Hídricos, Tecnologias Sociais e Movimentos Sociais no Semiárido Nordestino. É integrante do Núcleo de Educação, Pesquisa e Práticas em Agroecologia e Geografia (NEPPAG-UFPE) e do Núcleo de Agroecologia do Vale do Gurgueia (NAGU/UFPI). Doutoranda em Geografia (PPGEO-UFPE). Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela UFPE (2015). Possui graduação de Tecnologia em Gestão Ambiental pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (2011).

Tamires Santos Neto

Graduada em Pedagoga, UFPI (2019). Monitora pedagógica do Programa Novo Mais Educação, na Escola Municipal Helvídio Nunes de Barros, SEME/Picos, PI (2017 – 2018), na Educação Infantil e Anos Iniciais da Educação Básica. Monitora da disciplina Alfabetização e Letramento, na Escola Municipal Helvídio Nunes de Barros, Programa Mais Educação (2015).

Tamaris Gimenez Pinheiro

Possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Mato Grosso (2005). Mestrado em Ecologia e Conservação da Biodiversidade, Instituto de Biociências, Universidade Federal de Mato Grosso (2008). Doutorado em Ciências Biológicas - Área Zoologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) - *campus* de Rio Claro/SP (2013). Atua como professora efetiva do curso de Licenciatura em Educação do Campo, Ciências da Natureza, da Universidade Federal do Piauí, *campus* Senador Helvídio Nunes de Barros. Faz parte do Núcleo de Pesquisa em Parasitologia, Ecologia e Doenças Negligenciadas (NUPEDONE) e do Grupo de Pesquisa Ensino de Ciências e Educação do Campo. Orienta pesquisas na área de ecologia e parasitologia de moluscos aquáticos do semiárido além de temas transversais e ensino de ciências.



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PIAUÍ

ISBN 978-65-96171-70-9



9 786586 171709