

# Revista Linha Mestra

Ano XIV. Vol. 14 No. 42 (set.dez.2020)

ISSN: 1980-9026 – DOI: <https://doi.org/10.34112/1980-9026a2020n42>



Gildásio Jardim

Realização



## SUMÁRIO

EXPEDIENTE .....	1
EDITORIAL .....	2
EDUCAÇÃO DO CAMPO E LETRAMENTOS MÚLTIPLOS .....	2
Rosana Baptistella	
Marcus Novaes	
Luis Gustavo Guimarães	
DOSSIÊ – APRESENTAÇÃO .....	3
LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E LETRAMENTOS MÚLTIPLOS: FORMAÇÃO DOCENTE E PESQUISA .....	3
Mônica Castagna Molina	
Rosineide Magalhães de Sousa	
DOSSIÊ – ARTIGOS.....	9
ENLACES TEÓRICOS E PRÁTICOS ENTRE LETRAMENTOS MÚLTIPLOS E A INTERDISCIPLINARIDADE: A ATUAÇÃO DE EGRESSAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNB EM UM ASSENTO DE REFORMA AGRÁRIA .....	9
Marcelo Fabiano Rodrigues Pereira	
Mônica Castagna Molina	
LETRAMENTO AUDIOVISUAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO: REFLEXÕES SOBRE UM PERCURSO FORMATIVO NA LEDOC/UNB .....	20
Felipe Canova Gonçalves	
PRÁTICAS ARTÍSTICAS NAS ESCOLAS DO CAMPO: UMA FORMA DE LINGUAGEM PARA LER E INTERPRETAR O MUNDO .....	30
Cristiene Adriana da Silva Carvalho	
Maria Isabel Antunes-Rocha	
A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR POR ÁREA DE CONHECIMENTO EM CIÊNCIAS DA NATUREZA .....	40
Leila L. Paiter	
Néli Suzana Britto	
PRÁTICAS EDUCATIVAS DE EGRESSOS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO IFPA/PROCAMPO, CASTANHAL, PARÁ .....	51
Márcia Cristina Lopes e Silva	

## SUMÁRIO

TENSÕES ENTRE DISCURSOS: CRUZAMENTO DE FRONTEIRAS ENTRE OS DISCURSOS CIENTÍFICO E COTIDIANO NA FORMAÇÃO INTERCULTURAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS PARA O CAMPO .....	62
Tânia Halley Oliveira Pinto	
Maria Emília Caixeta de Castro Lima	
Andréa Horta Machado	
“AÍ A GENTE FICA NUMA SINUCA”: CURRÍCULO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO PRÁTICAS DE SIGNIFICAÇÃO .....	72
Josinalva Rodrigues Sá	
Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca	
EDUCAÇÃO DO CAMPO E ABORDAGEM CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE: UM DIÁLOGO POSSÍVEL.....	82
Maria José Aguiar dos Reis Silva	
Marcelo Ximenes Aguiar Bizerril	
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: ASPECTOS DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES NO CONTEXTO DO TERRITÓRIO RIBEIRINHO .....	92
Jenijunio dos Santos	
Mônica Castagna Molina	
O PLANEJAMENTO DAS OFICINAS DE LETRAMENTOS PARA O CONTEXTO ESCOLAR KALUNGA .....	102
Roberta Rocha Ribeiro	
SABERES SOCIOCULTURAIS E LETRAMENTOS MÚLTIPLOS DE ESTUDANTES DA ESCOLA NO/DO CAMPO .....	110
Marta Divina Pereira da Silva	
Rosineide Magalhães de Sousa	
MEMORIAIS DE ESTUDANTES DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: LETRAMENTOS E IDENTIDADES MATERNAS.....	122
Sílvia Naara da S. Pinto de Oliveira	
TRAJETÓRIA DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS: POSSIBILIDADES E DESAFIOS.....	132
Sanadia Gama dos Santos	

# **Revista Linha Mestra**

**Ano XIV. Vol. 14 No. 42 (set.dez.2020)**

ISSN: 1980-9026 – DOI: <https://doi.org/10.34112/1980-9026a2020n42>

## **Expediente**

### **Editores**

Rosana Bapstistella

Marcus Pereira Novaes

Luis Gustavo Guimarães

### **Comissão Executiva Editorial**

Alan Victor Pimenta de Almeida Pales Costa – UFSCAR

Alda Regina Tognini Romaguera – UNISO

Alik Wunder – UNICAMP

Anderson Ricardo Trevisan – UNICAMP

Antônio Carlos Rodrigues de Amorim – UNICAMP

Carlos Eduardo Albuquerque Miranda – UNICAMP

Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto – UNICAMP

Davina Marques – IFSP - Hortolândia

Ezequiel Theodoro da Silva – UNICAMP

Lilian Lopes Martin Silva – UNICAMP

Renata Aliaga – IFSP - Campinas

### **Arte**

Gildásio Jardim

### **Editoração**

Nelson Silva

## EDITORIAL

### EDUCAÇÃO DO CAMPO E LETRAMENTOS MÚLTIPLOS

Rosana Baptistella  
Marcus Novaes  
Luis Gustavo Guimarães

*Fomos formados no mato – as palavras e eu.  
O que de terra a palavra se acrescentasse,  
a gente se acrescentava de terra.  
O que de água a gente se encharcasse,  
a palavra se encharcava de água.  
Porque nós íamos crescendo de em par.*  
Manoel de Barros

Falar em esperança, em coletivos, em estarmos juntos, nestes tempos que estamos vivendo, é tão difícil quanto imprescindível. E tem sido nosso mote. Na edição anterior da Linha Mestra – número 41A, especialmente dedicada ao tema da pandemia – terminávamos o editorial com o verbo esperar, uma clara referência a Paulo Freire. Esta edição, que agora é apresentada ao leitor, vem sendo elaborada, debatida, construída há seis meses, por pessoas do campo da educação, de pensamentos e ações freirianos.

Compõe esta edição o Dossiê “Licenciaturas em Educação do Campo e Letramentos Múltiplos: Formação Docente e Pesquisa”, organizado por Mônica Castagna Molina e Rosineide Magalhães de Sousa, ambas Professoras Associadas da Universidade de Brasília (UnB), com ampla publicação nesta área.

As organizadoras selecionaram os artigos, contemplando instituições de diferentes regiões do Brasil que oferecem o curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC). São treze artigos de autoria de professores pesquisadores de quatro universidades federais (de Brasília, de Goiás, de Minas Gerais, de Santa Catarina), uma estadual (de Alagoas), dois institutos federais (do Pará, do Maranhão) e redes municipais e estaduais de regiões diversas, cada qual com sua força e seus desafios próprios.

Os artigos discutem educação, formação docente, cultura, identidade, território. Num discurso contra-hegemônico, abordam o conhecimento e a resistência de ribeirinhos, quilombolas, pescadores, camponeses em sua relação com a terra, com as florestas, com as águas e na luta contra o agronegócio, o veneno, a pecuária extensiva, o latifúndio. Falam de indivíduos e coletivos que, ao mesmo tempo em que se apropriam de saberes científicos, não abandonam seus saberes ancestrais.

Agradecemos às organizadoras do dossiê, aos autores e às autoras dos textos pelo trabalho cuidadoso e em profundidade, assim como ao autor da arte da capa desta edição e da apresentação do dossiê, Gildásio Jardim, artista do Vale do Jequitinhonha que, com maestria, “transvê” a realidade camponesa.

Convidamos nossos leitores a esta imersão na Educação do Campo, tão necessária e com pautas tão urgentes. Boa leitura!

## DOSSIÊ – APRESENTAÇÃO

### LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E LETRAMENTOS MÚLTIPLOS: FORMAÇÃO DOCENTE E PESQUISA

Mônica Castagna Molina<sup>1</sup>  
Rosineide Magalhães de Sousa<sup>2</sup>  
Organizadoras



Imagem - Gildásio Jardim<sup>3</sup>

O Dossiê “Licenciaturas em Educação do Campo e Letramentos Múltiplos: Formação Docente e Pesquisa” apresenta resultados de pesquisas desenvolvidas sobre as Licenciaturas em Educação do Campo relacionadas aos Letramentos Múltiplos dos/as camponeses/as e educadores/as que atuam nas escolas do campo. Divulga, portanto, o conhecimento científico produzido pela Educação do Campo a partir dos Letramentos Múltiplos que ela proporciona, compreendendo que esses “resultam de atividades de leitura e de escrita de diferentes áreas do conhecimento e de contextos sociais do campo, com suas culturas e identidades” (SOUSA *et al.*, 2016, p. 11).

A Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) foi concebida para garantir a formação, no âmbito da educação superior, de educadores/as que já atuam nas escolas do campo, bem

<sup>1</sup> Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.

<sup>2</sup> Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.

<sup>3</sup> Gildásio Jardim Barbosa tem 40 anos de idade e mora em Padre Paraíso, cidade do Vale do Jequitinhonha. Dedicar-se à cultura popular, desenvolvendo trabalhos de pintura sobre tecidos estampados em tela. De seu trabalho, diz que "As estampas de tecido são lembranças das roupas das pessoas da minha comunidade que carrego em meu imaginário desde minha infância na zona rural." Para conhecer mais trabalhos do artista, acesse: <https://gildasio-35.blogspot.com>. Contato: [gildasio-35@hotmail.com](mailto:gildasio-35@hotmail.com).

como para a juventude camponesa que nelas possa vir a atuar. Os cursos têm como contexto a escola de Educação Básica, com ênfase na construção da Organização Escolar e do Trabalho Pedagógico para os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Essas licenciaturas objetivam promover a formação de educadores/as por áreas de conhecimento, habilitando-os/as para a docência multidisciplinar nas escolas do campo, organizando os componentes curriculares em quatro áreas do conhecimento: Artes, Literatura e Linguagens; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Humanas e Sociais e Ciências Agrárias.

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo objetivam preparar educadores/as para, além da docência, atuarem na gestão de processos educativos escolares e na gestão de processos educativos comunitários. Ao se pretender que as escolas do campo estejam aptas a contribuir para a formação de jovens capazes de compreender a complexidade do que ocorre no campo brasileiro na atualidade, é necessário formar educadores/as que atuarão nessas escolas e que sejam capazes de compreender criticamente esses processos e sobre eles intervir. É nesse sentido que se articulam intrinsecamente as três ênfases no perfil de educadores/as que se quer formar: atuação nas áreas de conhecimento, na gestão de processos educativos escolares e na gestão de processos educativos comunitários.

Na articulação desse perfil, reside significativa contribuição da LEdoC às políticas de formação docente, pois, como afirma Arroyo, há bases teóricas profundas inspiradas nas concepções da teoria pedagógica mais sólida, nos indissociáveis vínculos que os movimentos sociais do campo defendem entre “direito à educação, à cultura, à identidade e ao território. Dimensões esquecidas e que os movimentos sociais recuperam, enriquecendo, assim, a teoria pedagógica; abrindo novos horizontes às políticas de formação de educadores” (ARROYO, 2007, p. 163).

Associada à compreensão da intrínseca articulação entre educação, cultura, identidade e território do novo perfil de educador/a que as Licenciaturas objetivam formar, há outra importante especificidade no tocante aos métodos de formação docente por elas realizados: a estratégia de oferta da educação superior baseada na Pedagogia da Alternância. A organização curricular dessa graduação prevê etapas presenciais (equivalentes a semestres de cursos regulares) ofertadas em regime de Alternância entre Tempo Universidade e Tempo Comunidade, tendo em vista a articulação intrínseca entre a educação e a realidade específica das populações do campo (MOLINA, 2017).

Essa intrínseca vinculação do processo de formação desses sujeitos aos seus territórios, através da alternância pedagógica, tem resultado em um rico processo de letramentos desses/as educadores/as. A nossa concepção sobre Letramentos Múltiplos vem de Rojo (2009), de Kleiman e Assis (2016) e de Sousa *et al.* (2016) que consiste, resumidamente, em compreender a leitura de diferentes gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003) que se configuram nas diferentes linguagens (oral, escrita, multimodal), em diversos estilos, na visão de leituras dos sujeitos da sociedade.

Aos Letramentos Múltiplos, adicionamos a visão de Street (2014) sobre os letramentos antropológicos e ideológicos, e de Freire (2008) sobre a leitura de mundo, visto que nas Licenciaturas em Educação do Campo, as leituras de mundo dos/as estudantes, em uma perspectiva (auto)etnográfica, se configuram por meio da cena de teatro, dos documentários (audiovisual), da mística, dos problemas de matemática, das aulas *in situ* de ciências naturais, da memória e história, do relatório de inserção na comunidade, do seminário integrador de estágio, do ensaio de literatura, isto é, de leituras que se ressignificam nas diferentes linguagens. A temática variedade linguística (BORTONI-RICARDO, 2011, 2004) está também inserida nos Letramentos Múltiplos, considerando a diversidade linguística dos/as estudantes da LEdoC e a interação entre a oralidade e a escrita e a leitura dessa interação.

Este Dossiê, portanto, reúne artigos que registram resultados de pesquisas na área de Letramentos Múltiplos nas Licenciaturas em Educação do Campo de todo o Brasil, e em

contextos relacionadas a elas considerando as áreas de formação desses cursos: Linguagens (Linguística, Literatura, Teatro, Artes Visuais, Música); Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Agrárias e Ciências Humanas e Sociais.

Esses cursos têm sido capazes de contribuir com a inserção dos sujeitos camponeses na Educação Superior em nosso país. E uma das características principais a se destacar é exatamente a contribuição das Licenciaturas em Educação do Campo, para que uma grande diversidade de sujeitos camponeses chegue às Universidades. Sob essa égide, no Seminário dos 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA, realizado na Universidade de Brasília, em junho de 2018, ratificou-se a compreensão de que a Educação do Campo é agora Educação do Campo, das Águas, das Florestas, dos/das ribeirinhos/as, dos/as quilombolas, dos/as extrativistas, dos/as pescadores/as, das comunidades dos fundos de pasto, dos/as coletores/as de açaí, das quebradeiras de coco, dos/as gerazeiros/as, dos/as cerratenses etc. Isso evidencia a ampla diversidade de sujeitos coletivos que integram o Movimento da Educação do Campo em nosso país. Esse é um precioso patrimônio político-pedagógico construído e consolidado como patrimônio da classe trabalhadora, que conseguiu colocar em marcha a organização desses sujeitos coletivos em luta, pela garantia de seus territórios e do conhecimento, como instrumento de luta para neles permanecerem (MOLINA, 2020).

Atualmente, essas Licenciaturas estão já implementadas em todo o Brasil, nas suas cinco regiões, abrangendo 20 estados da federação. Em 2019, chegamos à marca de 47 cursos de Licenciaturas em Educação do Campo implementados, ofertados em 33 instituições de Ensino Superior no país, visto algumas instituições terem o curso em diferentes campi (MOLINA e MARTINS, 2019). Nas Licenciaturas em Educação do Campo estão matriculados mais de sete mil educandos/as, que representam uma rica diversidade de sujeitos e educadores/as do próprio campo que chegam às universidades, vindos/as de uma vasta variedade de biomas e culturas, compreendendo e sabendo das particularidades da produção material da vida em cada um desses territórios.

Essa rica diversidade de sujeitos camponeses presentes nas LEdoCs implica também no reconhecimento da diversidade territorial de onde eles/elas advêm e, conseqüentemente, das diferentes formas de produção material da vida; e das lutas que estes sujeitos coletivos protagonizam em cada um desses territórios. Essas pessoas trazem consigo preciosa bagagem cultural, associada às diferentes tradições que esses coletivos foram construindo e vivenciando nos processos de resistência em suas terras e territórios. Eles/elas contribuem muito com a própria Universidade para ampliar a compreensão dessas especificidades e formas de vida e relação com a natureza. Impactam, nos seus processos formativos vividos nas LEdoCs, as próprias escolas do campo onde atuam, que, na maioria das vezes, acabam tendo todos seus educadores e suas educadoras envolvidos/as em processos de formação conduzidos pelas universidades nos territórios camponeses, nas atividades de Tempo Comunidade.

No cenário das lutas pelos territórios, pelas culturas, pelas identidades, pelas histórias e memórias, e pela linguagem do campo, principalmente, pelo seu povo, não se poderia deixar de alçar, os letramentos ideológicos (STREET, 2014), que buscam leituras críticas, avaliativas, contraditórias, conflituosas, emancipatórias, transformadoras, libertadoras.

Portanto, os artigos que compõem o Dossiê “Licenciaturas em Educação do Campo e Letramentos Múltiplos: Formação Docente e Pesquisa” abordam diferentes questões sobre os desafios da formação de educadores/as do campo no âmbito das Artes; das Linguagens; das Ciências Naturais; da Matemática, entre outras áreas. Essas questões são abordadas nas diferentes teorias do conhecimento, porém todas vinculadas a perspectivas críticas, que refutam a neutralidade do conhecimento científico e que estão nas experiências de vida e na realidade dos contextos e dos sujeitos envolvidos. Dessa forma, deparamo-nos com trabalhos de discursos contra-hegemônicos, posicionamentos reflexivos de seus autores e de suas autoras, indicando

o letramento ideológico (STREET, 2014). Isso revela o que é a formação de educadores na Educação de Campo, e como se alinha a esse tipo de letramento.

A organização do Dossiê dialoga com as dimensões formativas propostas pela Licenciatura em Educação do Campo: as áreas de conhecimento; a gestão de processos educativos escolares e a gestão de processos educativos comunitários. Dialoga também com os sujeitos coletivos que a demandaram, pondo um foco específico na atuação deles/delas nas escolas do campo.

Assim, o Dossiê está organizado em três blocos de trabalhos: o primeiro apresenta artigos que abordam diferentes frentes dos letramentos promovidos pelas Licenciaturas em Educação do Campo, em variadas dimensões da área de habitação de Artes; Literatura e Linguagens.

Resultantes de pesquisas de doutoramento sobre as Licenciaturas em Educação do Campo, os artigos apresentam preciosas reflexões sobre como o processo de aquisição e construção de Letramentos Múltiplos com os sujeitos camponeses, se promovido com intencionalidades emancipatórias pode contribuir significativamente com a ruptura de padrões hegemônicos impostos tanto à cidade quanto ao campo, pela indústria cultural. Os resultados encontrados novas práticas culturais nos territórios pesquisados, nas quais se recuperam saberes ancestrais das comunidades e se ressignificam experiências a partir de diálogos intergeracionais mediados por estes educadores em formação, e por sua apropriação crítica do uso de variados recursos audiovisuais.

Além das contribuições sobre a inter-relação entre o letramento ideológico e a concepção de interdisciplinaridade que sustenta as LEdoCs, partindo da materialidade da realidade, são apresentadas neste bloco questões que ampliam o debate teórico, trazendo novos elementos para a compreensão da Teoria das Representações Sociais em Movimento, a partir de reflexões das práticas artísticas de egressos das LEdoCs.

O segundo bloco traz artigos resultantes de pesquisas sobre as Licenciaturas em Educação do Campo, mas que tiveram como foco de produção de conhecimento os desafios enfrentados na formação de educadores/as que se habilitam na área de Ciências da Natureza e Matemática, tendo como pano de fundo as questões suscitadas pela complexa proposta da LEdoC da formação por áreas de conhecimento.

Os artigos apresentam relevantes resultados na formação de educadores/as capazes de promoverem a reelaboração dos planos de ensino buscando construí-los em diálogo com a realidade de seus educandos e suas educandas das escolas do campo, compreendendo a interdisciplinaridade como uma característica intrínseca da própria materialidade da vida humana, da realização do trabalho. Dialeticamente, apontam importantes críticas em relação à ainda persistente incapacidade de parte dos cursos compreenderem e se apropriarem da perspectiva de interdisciplinaridade proposta pelas LEdoCs, ao mesmo tempo que mostram, com os dados das pesquisas, a capacidade dos sujeitos camponeses de se apropriarem dos conhecimentos científicos na área das ciências, sem deixar de reconhecer e valorizar as memórias e saberes de sua ancestralidade, na relação com a natureza.

O terceiro bloco de artigos selecionados teve como foco pesquisas que buscaram compreender os resultados alcançados pelas LEdoCs nas ações materializadas por seus egressos e suas egressas, tanto nas escolas do campo quanto nas comunidades camponesas, diante do protagonismo de alguns dos sujeitos coletivos de direito que demandaram tais cursos: os/as assentados/as da Reforma Agrária; os/as quilombolas; os/as ribeirinhos/as. Portanto aqui, articulam-se reflexões tanto sobre a formação para gestão de processos educativos escolares quanto gestão de processos educativos comunitários, promovidas pelas LEdoCs.

São apresentados significativos resultados da ação dos/as egressos/as nas escolas do campo pesquisadas em diferentes regiões, mostrando o potencial da formação docente vivenciada nos cursos, revelando que a preocupação em garantir processos formativos que dialoguem diretamente com a realidade dos sujeitos camponeses se traduz em transformações nas práticas pedagógicas das

escolas do campo, garantindo processos de ensino aprendizagem bem mais eficientes, como mostram os dados resultantes das pesquisas apresentadas neste bloco.

Importa destacar que há um relevante amálgama entre o conteúdo dos artigos que integram os três blocos: a concepção e a prática de formação que expressam os dados encontrados nas pesquisas que tais artigos sintetizam: uma formação docente na qual a pesquisa tem centralidade, uma formação que busca dotar os educadores que dela participam, de autonomia intelectual, forjando-os como sujeitos de práxis.

Em tempos de intensa disputa em torno das políticas públicas de formação docente, nos quais as forças privatistas e ultraliberais buscam redesenhar os marcos legais conquistados pela sociedade brasileira, os resultados das pesquisas apresentadas nos textos deste Dossiê erguem-se como uma importante barreira de resistência. Mostram a importância e os resultados de uma política de formação docente, centrada na Epistemologia da Práxis, e os resultados significativos que produz. E, pela força de seus resultados, refutam a Epistemologia da Prática que tais forças tentam impor às políticas de formação docente na atualidade, através da Revogação da Resolução do CNE2\2015 e por sua substituição pela Resolução 2/2019, aprovada sem nenhuma participação ou diálogo com a sociedade civil e com as principais organizações acadêmicas que estudam e pesquisam a formação docente no país: a ANFOPE; A ANPED; a ANPAE, entre outras (Silva, *et al.* 2020).

Além do Dossiê trazer artigos que abrangem as várias habilitações das Licenciaturas em Educação do Campo, buscamos trabalhos que expressam a diversidade territorial brasileira, tendo sido selecionadas pesquisas desenvolvidas nas LEdoCs, ou em sua perspectiva, das diferentes regiões do país, apresentando um panorama significativo das potencialidades e dos desafios enfrentados nos cursos. Nesse sentido, foi intencional a escolha de experiências já bastante consolidadas, buscando-se selecionar pesquisas que trouxeram casos de IES que oferecem a Licenciaturas em Educação do Campo há mais de uma década, e experiências mais recentes ainda em processo de estruturação, cujos desafios na produção do conhecimento relacionam-se tanto com o menor tempo de vivência na formação docente por áreas de conhecimento, quanto na menor experiência de alternância na Educação Superior.

Convidamos os leitores da Revista Linha Mestra a mergulharem neste vasto e diverso território, no qual são apresentados as enormes potencialidades e desafios que os Letramentos Múltiplos proporcionados pela Licenciaturas em Educação do Campo têm gerado, contribuindo para conhecermos mais o campo brasileiro e seguirmos juntos, através da ciência e da formação docente crítica, na construção de ações que fortaleçam a resistência ativa e que nos ajudem no processo de acumulação de forças a para a construção de um país com igualdade e justiça social.

Uma excelente leitura a todos!

## Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo, 2003.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Do campo para a cidade*. São Paulo: Parábola, 2011.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna*. São Paulo: Parábola, 2004.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. 49. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KLEIMAN, A. B.; SITO, L. Multiletramentos, interdições e marginalidades. *In*: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (Org.). *Significados e resignificações do letramento: desdobramento de uma perspectiva sociocultural da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 169-198.

MOLINA, M. C. Expansão das Licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015. Editora UFPR.

MOLINA, M. C. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. *Educ. Soc.*, n. 38 (140), p. 587-609, 2017.

MOLINA, Mônica Castagna. Panorama das Licenciaturas em Educação do Campo nas IFES no Brasil. In: RUAS, José Jarbas; BRASIL, Anderson; SILVA, Cícero da (Org.). *Educação do Campo: Diversidade cultural, socioterritorial, lutas e práticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

ROJO, R. *Letramentos Múltiplos: escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

SANTOS, C. M. dos; BIANCALANA, G. R. Autoetnografia: um caminho metodológico para a pesquisa em artes performativas. *Revista ASPAS – PPGAC – USP*, v. 7, n. 2, 2017.

SANTOS, M. S. dos. *Memória coletiva e teoria social*. 2. ed. São Paulo: Anna Blume, 2012

SILVA, H. S. A.; ANJOS, M. P.; MOLINA, M. C.; HAGE, S. A. M. Formação de professores do campo frente às “novas/velhas” políticas implementadas no Brasil: r-existência em debate. Dossiê: “Consequências do bolsonarismo sobre os direitos humanos, a educação superior e a produção científica no Brasil”. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, UFSCAR, v. 14, p. 1-22, jan./dez. 2020.

SOUSA, R. M.; MOLINA, M. C.; ARAUJO, A. C. *Letramentos Múltiplos e interdisciplinaridade na Licenciatura em Educação do Campo*. Brasília: DEX/UnB, 2016.

STREET, B. V. *Letramentos sociais*. São Paulo: Parábola, 2014.

STREET, B. V. Perspectivas interculturais sobre o letramento. *Revista de Filologia Linguística Portuguesa da Universidade de São Paulo*, n. 8, p. 465-488, 2007.

### Sobre as autoras

**Mônica Castagna Molina:** Pós-doutorado em Educação pela UNICAMP. Professora Associada da UnB, atuando nos Programas de Pós-Graduação em Educação e Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural, e na Licenciatura em Educação do Campo.  
*E-mail:* [mcastagnamolina@gmail.com](mailto:mcastagnamolina@gmail.com).

**Rosineide Magalhães de Sousa:** Pós-doutorado em Linguística Aplicada pela UNICAMP. Professora Associada da UnB, atuando na Pós-Graduação em Linguística (Sociolinguística e Letramentos como Prática Social), área Linguagem e Sociedade, linha de pesquisa “Língua, interação sociocultural e letramentos” da Licenciatura em Educação do Campo, área de Linguagem. Líder do Grupo de Pesquisa (Socio)Linguística, Letramentos Múltiplos e Educação (SOLEDOC), certificado pelo CNPq.  
*E-mail:* [rosineide@unb.br](mailto:rosineide@unb.br).

## DOSSIÊ – ARTIGOS

### ENLACES TEÓRICOS E PRÁTICOS ENTRE LETRAMENTOS MÚLTIPLOS E A INTERDISCIPLINARIDADE: A ATUAÇÃO DE EGRESSAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNB EM UM ASSENTAMENTO DE REFORMA AGRÁRIA

#### THEORETICAL AND PRACTICAL LINKS BETWEEN MULTIPLE LITERACY AND INTERDISCIPLINARITY: THE PERFORMANCE OF GRADUATES FROM THE COURSES IN EDUCATION FOR RURAL AREAS AT UNB FIELD IN AGRARIAN REFORM SETTLEMENT

Marcelo Fabiano Rodrigues Pereira<sup>1</sup>  
Mônica Castagna Molina<sup>2</sup>

**Resumo:** O texto objetiva discutir enlaces teóricos e práticos entre a concepção de Letramentos Múltiplos e a de interdisciplinaridade que orientam a formação de educadores da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília. O texto retoma uma experiência concreta da atuação de egressas da referida Licenciatura e seus trabalhos na materialização da práxis pedagógica transformadora no contexto da Escola Estadual Ernesto Che Guevara, situada no Assentamento Antônio Conselheiro, em Tangará da Serra – MT. Discute-se a maneira como concepção de Letramentos Múltiplos, em sua dimensão ideológica, dialoga com a perspectiva de interdisciplinaridade, que estudantes da LEdoC vivenciam em sua formação inicial e como tal abordagem na formação inicial contribuiu para o fortalecimento da organização social nas comunidades de origem desses sujeitos, principalmente, por meio de gêneros discursivos, expressos em diferentes linguagens, no sentido de fortalecer as lutas e articulações coletivas em direção à justiça social e emancipação humana.

**Palavras-chave:** Licenciatura em Educação do Campo; interdisciplinaridade; letramentos múltiplos.

**Abstract:** The paper aims to discuss theoretical and practical links between the conception of Multiple Literacies and interdisciplinarity that guide for educators of the Undergraduate course in Rural Education of the University of Brasília. It resumes a concrete experience of the work of graduates of this Degree and their work in the materialization of the pedagogical praxis transforming in the context of the Ernesto Che Guevara State School, located in the Antônio Conselheiro Settlement, in Tangará da Serra - MT. It discusses how the conception of Multiple Literacies, in its ideological dimension, dialogues with the perspective of interdisciplinarity, which LEdoC students experience in their initial formation and how such an approach in initial education contributed to the strengthening of social organization in the communities of origin. These subjects through discursive genres strengthen the collective struggles and articulations in favor of social justice and human emancipation.

**Keywords:** Undergraduate course in Rural Education; interdisciplinarity; multiple literacies.

---

<sup>1</sup> Secretaria de Educação do Governo do Distrito Federal, Brasília, DF, Brasil.

<sup>2</sup> Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.

## Introdução

A Licenciatura em Educação do Campo (doravante, LEdoC), herdeira das lutas protagonizadas pelos movimentos sociais, completou, em 2020, 13 anos de resistência e lutas na formação de educadores e educadoras do campo. A partir da criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) iniciaram-se em 2007, as experiências-piloto em quatro universidades brasileiras (MOLINA; HEGE, 2015). Na atualidade a oferta da LEdoC encontra-se territorializada no país, estando presente em 20 estados da federação com oferta de cursos permanentes em 33 instituições de Ensino Superior Públicas (MOLINA; MARTINS, 2019).

Uma abordagem mais detalhada acerca do processo de implementação, histórico, pressupostos teórico-metodológicos do Projeto Político Pedagógico dessa Licenciatura, os riscos e potencialidades delas no contexto atual pode ser encontrado em produções acadêmicas recentes (MOLINA; HAGE, 2019).

Considerando o enquadre deste artigo, faz-se necessário afirmar que essa formação, em nível de graduação, tem representado um avanço na formação de docentes para a atuação nas Escolas do Campo, sendo uma prática social que transforma a forma escolar na própria graduação, alterando a lógica de Organização do Trabalho Pedagógico nesse nível de ensino e nas escolas de Educação Básica nas quais os egressos passam a atuar (PEREIRA, 2019).

Uma intencionalidade bastante presente neste processo formativo é formar educadores e educadoras que sejam capazes de se inserirem na Escola do Campo e nos processos educativos comunitários e contribuir, de maneira efetiva, na alteração da lógica de produção do conhecimento e nas relações sociais dentro e fora da escola na direção da construção de projeto educativo comprometido com a emancipação humana (TONET, 2013) e a justiça social.

Estudo recente (PEREIRA, 2019) demonstrou que os estudantes que frequentaram o curso de LEdoC constroem um *modus* de ser e estar na profissão que altera a forma escolar do campo.

Dessarte, ao longo deste artigo, pretende-se articular os conceitos de interdisciplinaridade e de Letramentos Múltiplos, em sua dimensão ideológica, às efetivas ações protagonizadas por egressas da LEdoC, da Universidade de Brasília- UnB, em um assentamento de Reforma Agrária. Tal contexto empírico, cuja experiência foi registrada ao longo de 2018 e 2019 em uma tese de doutorado (PEREIRA, 2019), ocorreu na Escola Estadual Ernesto Che Guevara, situada no Município de Tangará da Serra, em Mato Grosso.

A referida Escola do Campo está localizada em um Assentamento de Reforma Agrária, chamado Antônio Conselheiro. A Escola, no ano de 2018, conforme informações da diretora unidade escolar, ofertava turmas de Educação Infantil, Ensino Fundamental (do 1º ano até o 9º ano), Ensino Médio (1º, 2º e 3º ano) e a Educação de Jovens e Adultos (1º e 2º segmento).

As experiências apresentadas neste texto emergem da colaboração de três egressas da LEdoC-UnB que, em 2018, atuavam na gestão e na docência na referida unidade escolar. As três colaboradoras são egressas da primeira turma de LEdoC-UnB e vivenciaram um processo formativo cuja organização subverte a lógica tradicional e representa uma forma escolar transformada na graduação.

Em seus princípios formativos, o curso nutre o compromisso de contribuir com a transformação das condições objetivas vividas pelos sujeitos do campo, cujo currículo é organizado em uma lógica interdisciplinar e permeada por Letramentos Múltiplos que não prescindem da necessária ligação da educação à atualidade, a materialidade da vida.

O contexto de pesquisa permitiu perceber a maneira como as egressas do curso de LEdoC, que trabalham nessa Escola, estão realizando ações interdisciplinares com vistas à contribuição

com a organização social comunitária e articulação de lutas sociais em direção à justiça social e à emancipação humana.

Entende-se que essa conexão da escola com a atualidade é concretizada pelo vínculo com o contexto social, cultural, político e econômico. É neste aspecto que os argumentos deste texto apontam consonâncias entre interdisciplinaridade e Letramentos Múltiplos, tal como será apresentado na próxima seção.

### **Letramentos Múltiplos e a interdisciplinaridade: enlaces teóricos**

O conceito de Letramentos Múltiplos<sup>3</sup> que é assumido neste artigo apoia-se em diferentes estudos, entre os quais cabe destacar o de Bakhtin (2003), Street (2014) e Rojo (2009), Sousa (2011, 2016a; b) e Sousa *et al.* (2016c), que reconhecem os usos de gêneros discursivos<sup>4</sup> diversos, materializados em práticas sociais (oral, escrita, multimodal) com vistas ao fortalecimento da organização coletiva, na elevação dos níveis de consciência dos sujeitos para que possam realizar leituras críticas da realidade social com vistas a transformá-la.

As discussões, na atualidade, acerca do letramento têm deixado evidente que este é um conceito em disputa e existem diferentes concepções, com percepções distintas de Língua, Sujeito e Prática social, que disputam tal conceito. Nesse sentido Street (2014, p. 146) afirma que há “modelos e pressupostos concorrentes sobre os processos de leitura e escrita, que estão sempre encaixados em relações de poder”.

Os estudos de Soares (2010) reconhecem que o letramento assume diferentes abordagens a depender do ponto de vista adotado. Do ponto de vista antropológico, o letramento é compreendido como prática social que considera os valores que determinada cultura atribui à leitura e escrita. Em um viés linguístico, o estudo sobre o letramento tem centralidade na escrita, em seus aspectos linguísticos, reconhecendo a psicolinguística e a sociolinguística como forma de apropriação e análise da língua escrita. A compreensão que reconhece o letramento em uma abordagem psicológica, prioriza estudos sobre a competência cognitiva necessária à aquisição da linguagem escrita, ou seja, de que maneira o indivíduo pensa sobre a língua e elabora hipóteses sobre ela. O letramento, do ponto de vista educacional, é visto como habilidades relacionadas à escrita e à leitura, controladas pelos ideais de um Estado centralizador, hegemônico, na afirmação da homogeneidade em detrimento da heterogeneidade caracteriza as comunidades locais, como defende Gee (1990) citado por Street (2014).

Nesse ponto de vista educacional, principalmente nos últimos anos, no Brasil, tem se disseminado essa compreensão do letramento como uma habilidade descolada das práticas sociais dos sujeitos, minimizando-o a uma ação técnica, escolarizada e neutra dissociada das práticas sociais, culturais, do trabalho e da história dos sujeitos concretos.

<sup>3</sup> O termo “Letramentos Múltiplos”, utilizado neste texto ancora-se nas pesquisas recentes que têm sido realizadas no Brasil, entre as quais se destacam as protagonizadas pelo grupo de pesquisa em Sociolinguística, Letramentos Múltiplos e Educação (SOLEDOC). Tais pesquisas representam um significativo avanço nos estudos sobre os Letramentos Múltiplos em sua dimensão ideológica e identitária e relacionam estudos sobre a língua, linguagem com a dimensão da diversidade social, étnica e cultural, inserindo comunidades tradicionais e que contemplam a Educação em uma concepção interdisciplinar e transdisciplinar.

<sup>4</sup> Esta noção de Discurso trazida por Gee (2000) permite a conclusão de que as práticas sociais de letramento refletem elementos das diversas identidades e, por isso apresentam características dos Discursos que emergem nesses grupos. Isso significa que as práticas de letramento não devem ser percebidas dentro de uma visão que as limite à dimensão cognitiva, mas devemos considerar aspectos relacionados à interação entre identidades, sociedade e cultura. Outro aspecto importante na produção deste autor é a compreensão de que as práticas de leitura e escrita, e uma percepção mais ampliada, permitem uma apreensão adequada do papel da escola frente aos letramentos locais.

Tal entendimento desassocia a leitura e a escrita das práticas sociais e demonstra ser herdeira de um paradigma positivista de ciência princípios que têm influenciado fortemente os estudos linguísticos no Brasil, principalmente os vinculados à vertente estruturalista-gerativista e do modelo autônomo de letramento.<sup>5</sup>

Essa perspectiva ratifica uma visão que Street (2014) denomina *modelo autônomo de letramento*. Esse modelo, conforme Moura (2015) descreve, representa a ênfase à dimensão individual e cognitivista do letramento. Como tal, pressupõe que a escrita, como variável independente, pode ser assimilada de maneira dissociada dos condicionantes sociais, culturais e históricos. Na agenda política, essa visão se materializa nas campanhas de diminuição do analfabetismo e no fomento à apropriação do sistema de escrita e da ortografia. É evidente nessa visão a existência de letramentos dominantes que operam em oposição a letramentos locais, marginalizados (ROJO, 2009).

Em relação a esses letramentos ditos dominantes, Barton, Hamilton e Ivanic (2000) afirmam que, na sociedade, há instituições que são socialmente hegemônicas, e de maneira institucionalizada assumem um discurso de poder e tendem a impor seu letramento. Um exemplo é a própria instituição escolar.

Na análise de Street (2014), alguns fatores contribuem com a interiorização desse modelo autônomo de letramento: a) o distanciamento entre a língua e os sujeitos que dela fazem uso; a maneira como os processos sociais de leitura e escrita são assumidos, na voz pedagógica, como elementos neutros, independentes das práticas sociais, atribuindo-se ênfase na objetificação da língua, ou seja, em aspectos metalinguísticos; c) a negligência quanto às relações de poder e ideologia inerentes às práticas sociais de leitura e escrita e d) a demasiada ênfase na escrita e leitura em detrimento do discurso oral dos sujeitos.

Em oposição a esse modelo, no final da década de 1970 e início da década 1980 pesquisadores, interessados na dimensão social e cultural do letramento protagonizam o que a literatura convencionou chamar de “virada social”, termo cunhado por Gee (2000), para se referir a uma mudança do enfoque individual, cognitivo e autônomo do letramento para a interação e para o contexto social e cultural permeados pela leitura e escrita.

Conforme Moura (2015), há um movimento de superação da visão individual, cognitivista e psicologista de leitura e escrita descolada do contexto dos usuários e da vida social e passa considerar a escrita como prática social, coletiva, forma cultural e produção social.

Barton, Hamilton e Ivanic (2000), que integram o grupo de pesquisadores que representam os Novos Estudos do Letramento (NEL), discutem a teoria do letramento como prática social reconhecendo ser essa a perspectiva mais adequada para uma postura que conecta as atividades de leitura e escrita às estruturas sociais mais amplas. Esses pesquisadores reconhecem a importância dos letramentos vernaculares, locais, estreitamente vinculados à vida das pessoas.

Para eles (BARTON; HAMILTON; IVANIC 2000), os eventos e práticas de letramento se relacionam aos sentidos que os sujeitos atribuem ao letramento e a forma como o incorporam às suas vivências. Isso significa que a questão deixa de ser “o que o letramento faz com os sujeitos individuais?” E passa a ser deslocada para as indagações: “o que os sujeitos coletivos fazem a partir do letramento?” “Como elas dão sentido a ele?” Tais práticas de letramento evidenciam os processos sociais, mediados pela escrita, que ligam as pessoas em práticas de letramentos e, por isso são permeados de ideologias.

Em protesto ao *modelo autônomo de letramento* os NEL propõem uma visão alinhada a um modelo *ideológico de letramento*. Para Street (2014) o que se convencionou chamar de

---

<sup>5</sup> O modelo autônomo de letramento é um termo cunhado por Brian Street (2014) para se referir ao tratamento da leitura e da escrita com ênfase na dimensão individual, cognitiva e distante do contexto social dos sujeitos. A escrita é vista como variável autônoma responsável pelo desenvolvimento social.

modelo *ideológico de letramento*, é a percepção de que os eventos e práticas de letramentos são articulados às práticas sociais de sujeitos historicamente situados e que se utilizam da língua (oral ou escrita) em suas manifestações sociais, políticas e culturais.

Assim, a visão de letramento em sua dimensão ideológica “[...] ressalta a importância do processo de socialização na construção do significado do letramento para os participantes” (STREET, 2014, p. 44), deslocando assim a ênfase do individual-cognitivo para o as instituições sociais, ou seja, as consequências do letramento para o grupo social e uma visão culturalmente sensível à maneira como os sujeitos se apropriam do letramento e o seu impacto nas relações sociais dos sujeitos (cultura, a história, o trabalho, as lutas sociais, etc). Na visão de Kleiman (1995) esse modelo assume o letramento no plural, pois, ao deslocar o enfoque dos princípios institucionalizados, se voltam para aspectos culturais e sociais.

Assim, não há uma rejeição à aquisição do letramento escolar/acadêmico, mas pressupõe-se prática culturalmente sensível às culturas locais e o reconhecimento de que deve haver uma dimensão dinâmica, orgânica entre o letramento acadêmico (SOUSA, 2016b) e os letramentos locais, de modo que ambos exercem influências mútuas.

A partir desses conceitos operacionais, associados a um quadro teórico de modelo ideológico de letramento é que Street (2014) acredita ser possível pensar a proposição de um currículo que seja socialmente referenciado. Ao se ater ao aspecto cultural acerca do letramento, este pesquisador refuta a ideia de enquadrar o letramento de determinado grupo a partir da criação de um inventário rígido de eventos e práticas de letramento que caracterizam determinada cultura.

Desdobra-se dessa apreensão que os Múltiplos Letramentos são historicamente situados, um constructo cultural e, assim como todo fenômeno cultural, tem raízes históricas. A partir desse olhar é possível identificar o caráter dinâmico das práticas de letramento e, para isso “[...] precisamos de uma abordagem histórica para a compreensão da ideologia, cultura e tradições nas quais as práticas atuais se baseiam” (BARTON, HAMILTON & IVANIC, 2000 p. 13).

Nessa direção, Sousa (2016a;b) reafirma as contribuições da Sociolinguística Qualitativa a um projeto de formação de pesquisadores e educadores que sejam capazes de realizar uma leitura da realidade social, ou seja, integrando a língua ao contexto social, percebendo conexões entre o linguístico e o social bem como a relação orgânica entre esses termos.

A partir dessa compreensão dos letramentos ideológicos, e seu forte vínculo com as realidades sociais, culturais e expressões de lutas dos sujeitos, é possível perceber enlaces e conexões com a concepção de interdisciplinaridade que orienta a LEdoC.

O termo interdisciplinaridade é polissêmico, e diferentes compreensões deste termo permeiam o discurso pedagógico, conforme discutiram Caldart (2011) e Paiter (2017).

A interdisciplinaridade, tal como é abordada neste texto, não está compreendida com uma articulação abstrata das disciplinas ou esforço ideal de desfragmentar o conhecimento, que é uma exigência, também, do modelo capitalista de estruturar o conhecimento na atualidade (TONET, 2013; CALDART, 2011). Neste entendimento equivocado de interdisciplinaridade, há uma percepção da realidade social em sua aparência fenomênica, pedagógica e escolarizada. Muito próxima do que foi discutido anteriormente acerca do modelo de letramento autônomo.

Paiter (2017) situa a interdisciplinaridade como intencionalidade que está para além da mera justaposição de disciplinas, um olhar sobre determinado fenômeno sob diferentes ópticas ou, como afirma Molina (2014), uma simples articulação a partir da abstração dos campos de conhecimento científico, sem considerar as tensões e contradições que permeiam a vida dos sujeitos camponeses.

Nesse entendimento da interdisciplinaridade, há um esforço na aproximação com a materialidade da vida, cuja centralidade é o trabalho, elo entre o ser humano e o mundo natural e, por meio dele, os homens produzem a vida e a si mesmo. Por esse motivo, funda tanto o

mundo social quanto o ser social em sua totalidade. A interdisciplinaridade, neste viés é condição da prática social (PAITER, 2017).

Na LEdoC a interdisciplinaridade é assumida como caminho para a apreensão e intervenção transformadora na realidade. A aproximação da escola com a vida, a unidade entre teoria e prática, o vínculo com a formação omnilateral (social, política, cultural, afetiva, corpórea, estética, cognitiva, antropológica, etc) é condição *sine qua non* da práxis pedagógica.

A interdisciplinaridade estaria voltada não somente para envolver conhecimentos específicos, conteúdos curriculares, mas para buscar compreender os problemas que afetam a vida, as dificuldades reais e concretas da comunidade local, e comprometida com a transformação política e social das condições existentes.

São grandes o desafio e a responsabilidade de desenvolver processos formativos que possam resultar na promoção de superação da fragmentação do conhecimento e na promoção de processos formativos nos quais se criem possibilidades de ampliação da compreensão da realidade pelos educandos do campo a partir de uma visão totalizadora dos processos sociais, dos quais o conhecimento científico e seu processo de produção façam parte como produtos históricos, sociais, datados e não neutros. Ao se propor a formação por área de conhecimento como parte da matriz formativa dessas Licenciaturas, a intenção foi de promover novos processos para a formação docente, no sentido de ampliar as possibilidades de sua intervenção na realidade (MOLINA; BRITO, 2017).

Nesse entendimento, a LEdoC orienta seu currículo por uma proposta metodológica interdisciplinar que busca alinhar a proposta de ensino à atualidade, à materialidade da vida dos sujeitos, o trabalho, uma forma de integração metodológica com vistas à geração de novos conhecimentos para responder às necessidades sociais do coletivo.

Outro aspecto que merece atenção é que a interdisciplinaridade deve ser compreendida a partir da categoria da totalidade concreta, ou seja, “[...] investigar dentro da concepção da totalidade concreta significa buscar explicitar, de um objeto de pesquisa delimitado, as múltiplas determinações e mediações históricas que o constitui” (FRIGOTTO, 2008, p. 44). Isso implica em um olhar sobre as tensões e diferentes fatores que interferem na realidade: dimensões biológicas, culturais, estéticas, políticas, econômicas, etc.

Até aqui, discutiu-se aproximações entre os conceitos de interdisciplinaridade e Letramentos Múltiplos, na próxima seção, pretende-se apresentar um contexto no qual a articulação destas compreensões contribuiu com a organização coletiva e no fortalecimento das práticas educativas organizadas na Escola Estadual Ernesto Che-Guevara por egressas da LEdoC UnB.

### **A práxis da Escola do Campo em um assentamento de Reforma Agrária**

Nesta seção o enfoque será dado ao registro de uma experiência que desvela a maneira como a atuação das egressas da LEdoC, no trabalho docente realizado na Escola Estadual do Campo Ernesto Che-Guevara, materializaram ações que articulam a interdisciplinaridade e os Letramentos Múltiplos como ferramenta de enraizamento das lutas, formação de lutadores e construtores do futuro (PISTRAK, 2009) e desenvolvimento de novos parâmetros éticos de convivência humana.

A intenção aqui é mostrar como o envolvimento do coletivo escolar e comunidade vizinha possibilitou a movimentação e organização de sujeitos que não somente compreendem a sua realidade, mas constroem vias e movimentos transformadores.

O ponto de partida foi a constatação de uma situação que estava afetando a realidade local, concreta dos sujeitos e que desencadeava contradições ameaçadoras ao trabalho realizado pela Escola.

O recorte feito, para os limites deste artigo, relata um momento específico vivenciado em 2018 no qual houve uma exigência da rede municipal para que os professores analisassem e validassem as competências da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), fato conflitante com as concepções pedagógicas da comunidade escolar local e provocou repúdio total a essa proposta de reforma curricular do Ensino Médio. Ou seja, o coletivo escolar identificou, como tensão social que afeta a escola, o projeto hegemônico de educação, que cobra, dessa equipe docente uma ação previamente direcionada pelo Estado, com encaminhamentos, que, de certa forma, prescrevem a maneira de agir da gestão escolar, conduzem à perda da autonomia docente, o aligeiramento da formação e o esvaziamento de conhecimentos essenciais à formação dos estudantes.

Na perspectiva da resistência, a equipe gestora promoveu, inicialmente, rodas de conversas, nas quais foram ouvidos o coletivo de professores mostrando as incumbências direcionadas a ela, por parte do Estado. Nessas reuniões, foram apresentadas as orientações do Estado para que os professores analisassem e validassem as competências e habilidades da BNCC, uma ação mecânica e amplamente burocrática.

O entendimento desse coletivo escolar a respeito da BNCC é próximo do que Costa *et al.* (2009, p. 91) sinaliza para os influxos prejudiciais desta base curricular ao trabalho docente. Entre os riscos dessa implementação está a padronização do currículo e seu ajustamento aos padrões capitalistas que silenciam minorias sociais e sua diversidade cultural; prioriza o trabalho individual e sem autonomia dos docentes e abre espaço para “[...] avanço da relação público-privado expandindo a privatização da educação.

O histórico de trabalho coletivo feito pelo coletivo escolar e o costume de fazer leituras da realidade com vistas a análises de conjunturas e identificação de implicações perniciosas à autonomia da escola, conduziu à decisão coletiva de resistência à proposta, ao embate político contra tal obrigatoriedade.

Os professores e professoras das mais diversas áreas do conhecimento passaram a organizar os conteúdos e objetivos formativos da escola na direção de engajamento ativo, crítico e político dos estudantes na intenção de que pudessem fazer a leitura da realidade.

Após as várias discussões, saiu de lá o encaminhamento que, ao longo da semana, seriam desenvolvidas **atividades de debate com os alunos e comunidade** e, na terça-feira próxima, será realizado um **Manifesto na cidade** (Angélica, coordenadora da Escola Estadual Ernesto Che-Guevara).

Então, os professores foram bem rápidos, **eles mesmos se organizaram, decidiram** os pontos que iriam discutir com os alunos, e tal [...] na quarta-feira à noite já se **iniciou esse trabalho de debate com os alunos** do noturno, que é o Ensino Médio e EJA. **O coletivo de educadores fez essa discussão com os alunos**, durou o tempo de todas as aulas, quase quatro aulas. Eles baixaram os vídeos que estão sendo divulgados na televisão, essas propagandas que passam, toda hora, na Globo, fantasiando como é bonita esta questão do Ensino Médio, e mostraram para os alunos o que está por trás disso (Angélica, coordenadora da Escola Estadual Ernesto Che-Guevara)

A realização de debates com os estudantes e inserção deles nas decisões realizadas pela Escola demonstra que o coletivo de educadores e a equipe gestora compreendem que o poder de decisão é compartilhado. Em outras palavras, as decisões são construídas na coletividade. Este é

um importante indício de transformação nas relações sociais da Escola que tem, como finalidade, desalienar os estudantes e formar lutadores e construtores do futuro (PISTRAK, 2009).

Nota-se o envolvimento do coletivo de educadores em atividades de organização e mobilização da comunidade escolar. Nisso, um fato que se destaca, nas falas acima, é que o tempo de todas as aulas foi destinado à discussão “*durou o tempo de todas as aulas, quase quatro aulas*”. O conteúdo dessas aulas foi direcionado para uma abordagem interdisciplinar, político-social que, sendo de interesse comum, incide diretamente sobre a vida de todos. São pautas de reivindicação que interessam a todo o coletivo escolar. Caldart (2011) reconhece isso como fundamental na transformação da forma escolar: alinhar os conteúdos, vinculando-os à atualidade, a *conhecimentos vivos*.

Nas intencionalidades pedagógicas realizadas pela escola, foram necessários o apoio e utilização de diversos gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003), típicos dos Letramentos Múltiplos, que pudessem ratificar o posicionamento coletivo e repertoriar educadoras (es), estudantes, comunidade escolar e organizações sociais vizinhas à escola: leitura e estudo das leis; realização de assembleias locais; rodas de conversa; produção de cartas; abaixo-assinado; elaboração de cartazes e faixas, etc. Todos alinhados ao compromisso social de dar voz aos sujeitos e fortalecer a pauta de luta que estava acontecendo no interior e ao redor da escola.

*Então, a partir deste estudo coletivo, fomos percebendo bastante coisa que a não observávamos estudando sozinhos. A partir dessa discussão coletiva, fomos observando os pontos e o que estava implícito na referida proposta (Angélica, coordenadora, dados da pesquisa, 2018).*

É no estudo coletivo que acontece a leitura do mundo (FREIRE, 2008) e os educadores educandos aprofundam-se na interpretação da realidade e percebem, por meio do debate, diálogo e troca de conhecimento, coisas que “*não observavam sozinhos*”. Essa ação evidencia uma percepção de que o trabalho educativo não se limita à sala de aula ou à mera transmissão de conteúdos. Pelo contrário, uma educação de qualidade referenciada no social exige, por parte dos educadores, compromisso com o debate e estudo coletivo na concretização de ações que envolvem os estudantes e a comunidade a que pertencem.

Na interdisciplinaridade, tal como defendida neste texto, o ponto de chegada é a consciência elaborada, crítica dos educadores, educandos e de outros sujeitos sociais que participem desse processo e seu engajamento nos processos de transformação social. Os argumentos apresentados até aqui sustentam a ideia de que há no coletivo da Escola Estadual Ernesto Che Guevara uma percepção acerca da educação como ferramenta de enraizamento das pautas voltadas para a emancipação humana e justiça social, de transformação individual, coletiva e social.

### **Algumas considerações**

O enfoque desse texto foi a aproximação entre a concepção de interdisciplinaridade que orienta a LEdoC e os estudos sobre Letramentos Múltiplos em sob o viés do modelo ideológico de letramento.

O breve relato apresentado demonstrou a força que a ação articulada dos educadores que atuam nas diferentes áreas do conhecimento em uma relação interdisciplinar que conecta a escola com a realidade social é capaz de fortalecer a organização coletiva e as lutas dos sujeitos do campo para afirmar os princípios da Educação do Campo.

Provavelmente seja esse o elo entre a interdisciplinaridade e os Letramentos Múltiplos: uma oportunidade de contribuir com a organização de coletivos fortes que estejam capazes de

fazer a leitura da realidade por meio dos diferentes gêneros discursivos e que se encaminhem na trilha da emancipação humana e para a justiça social, em outras palavras, para que possam formar lutadores e construtores do futuro.

Neste texto, foi possível discutir a maneira como, no contexto da Educação do Campo, em uma experiência protagonizada por educadoras de um Assentamento de Reforma Agrária, a relação entre interdisciplinaridade e Letramentos Múltiplos favoreceu, aos sujeitos do campo, o reconhecimento das especificidades, tramas e dilemas que envolvem a vida no campo, as lutas, as injustiças e contradições.

A ação coletiva demonstra uma conexão orgânica entre os modos de produção do conhecimento na escolar à vida concreta dos sujeitos e tramas/contradições presentes na experiência social. Assim, a leitura crítica do mundo é condição fundamental para a organização coletiva com vistas à superação das contradições.

O trabalho coletivo dos educadores e estudantes, no referido contexto, desvelam postura de indignação e repúdio a uma situação real o que infringe a justiça e a dignidade da comunidade escolar. Diante disso, o coletivo forte, organizado protagonizou situações educativas importantes no sentido de construir a solidariedade de classe e favorecer a organização dos estudantes e docentes para lutar pelos seus direitos.

Foi possível notar o vínculo da escola com a formação do sujeito crítico a partir do pertencimento aos coletivos, que se organizam para lutar, reivindicar a transformação social e construir uma sociedade mais justa e solidária, ou seja, lutar e construir o futuro. É neste cenário que os Letramentos Múltiplos e a interdisciplinaridade alcançam o sentido pleno de sua intencionalidade que é a transformação da realidade e contribuir com a elevação dos níveis de consciência da classe trabalhadora.

## Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4 ed. São Paulo, 2003.

BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. *Situated literacies*. London: Routledge, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 01 nov. 2020.

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. (Org.) *Licenciatura em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências piloto*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 95-122.

COSTA, M. C. S; FARIAS, M. C. G. F.; SOUZA, M. B. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Formação de Professores no Brasil: retrocessos, precarização do trabalho e desintelectualização docente. *Movimento – Revista de Educação*, Niterói, ano 6, n. 10, p. 91-120, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32665>. Acesso em: 14. maio, 2020.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. 49. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. *Revista Centro de Educação e Letras*, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, p. 41-62, jan./jul. 2008.

GEE, J. P. The New Literacy Studies: from "socially situated" to the work of the social. *In*: BARTON, D; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Ed.). *Situated Literacies: Reading and Writing in context*. London: Routledge, 2000. p. 180-196.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995

MOLINA, M. C.; BRITO, M. M. B. Epistemologia da Práxis: referência no processo de Formação Inicial e Continuada na Educação do Campo. *In*. MOLINA, M. C. *et al.* (Org.). *Licenciatura em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar: Volume II*, Brasília, 2017. p. 337-375.

MOLINA, M. C.; HAGE, S. M. Expansão das Licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015.

MOLINA, M. C.; MARTINS, M. F. Reflexões sobre o processo de realização e sobre os resultados dos seminários nacionais de formação continuada de professores das Licenciatura em Educação do Campo no Brasil. *In*: MOLINA, M. C.; MARTINS, M. F. *Licenciatura em Educação do Campo: reflexões para a formação de educadores*. 2019. p. 10-33.

MOURA, A. A. V. *Sociolinguística e seu lugar nos letramentos acadêmicos de professores do campo*. 2015. 270 f., il. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

PAITER, L. L. *Reflexões sobre a formação docente na área de conhecimento ciências da natureza: a Licenciatura em Educação do Campo*. 2017. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2017.

PEREIRA, M. F. R. P. *A Licenciatura em Educação do Campo da UnB e a práxis docente na transformação da forma escolar a partir da atuação de suas egressas*. 2019. 325 f., il. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

ROJO, R. *Letramentos Múltiplos: escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009

PISTRAK, M. M. *A Escola Comuna*. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

SANTOMÉ, J. T. *Globalização e interdisciplinaridade: currículo integrado*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

SOARES, M. B. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOUSA, R. M. Retratos sociolinguísticos: etnografia no Centro Oeste do Brasil. *Revista Comunicaciones en humanidades*, v. 5, p. 185-197, 2016a.

SOUSA, R. M. Letramentos na Licenciatura em Educação do Campo: transitando no contexto acadêmico. *In*: ARAÚJO, Júlio (Org.) *Gêneros e letramentos em múltiplas esferas da atividade*. São Paulo: Contexto, 2016b. p. 69-94.

SOUSA, R. M.; MOLINA, M. C.; ARAUJO, A. C. *Letramentos múltiplos e interdisciplinaridade na Licenciatura em Educação do Campo*. Brasília: DEX/UnB, 2016c.

SOUSA, R. M. Práticas de letramento: produção textual coletiva na formação docente do campo. In: MOLINA, M. C; SÁ, L. M. (Org.). *Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências-piloto* (UFMG; UnB; UFBA e UFS). Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 275-288.

STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TONET, I. Interdisciplinaridade, formação humana e emancipação humana. *Serv. Soc.*, São Paulo, n. 116, p. 725-742, out./dez. 2013.

### Sobre os autores

**Marcelo Fabiano Rodrigues Pereira:** Doutorado e Mestrado em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Especialista em Educação, Democracia e Gestão Escolar (UNITINS). Pedagogo (UEG). Docente da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Desenvolve pesquisas sobre Formação de Professores do campo; Organização do Trabalho Pedagógico e Alfabetização e Letramento.

*E-mail:* [marcelo.fabiano@edu.se.df.gov.br](mailto:marcelo.fabiano@edu.se.df.gov.br).

**Mônica Castagna Molina:** Pós-doutorado em Educação pela UNICAMP. Professora Associada da UnB, atuando nos Programas de Pós-Graduação em Educação e Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural da e na Licenciatura em Educação do Campo.

*E-mail:* [mcastagnamolina@gmail.com](mailto:mcastagnamolina@gmail.com).

# LETRAMENTO AUDIOVISUAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO: REFLEXÕES SOBRE UM PERCURSO FORMATIVO NA LEDOC/UNB

## AUDIOVISUAL LITERACY AND RURAL EDUCATION: REFLECTIONS ON A FORMATIVE PATHWAY AT LEDOC/ UNB

Felipe Canova Gonçalves<sup>1</sup>

**Resumo:** Este artigo analisa possibilidades de letramento audiovisual na Educação do Campo, tomando como objeto de análise um percurso formativo em audiovisual realizado durante dois anos na Licenciatura em Educação do Campo da UnB (LEdoC/UnB). A partir da análise de relatórios e depoimentos de participantes sistematizados no processo, buscamos refletir sobre a dimensão metodológica do projeto e seus resultados, mantendo a ênfase nos aspectos pedagógico-formativos com a linguagem audiovisual e os diferentes caminhos para o trabalho com múltiplos letramentos.

**Palavras-chave:** Letramento audiovisual; Educação do Campo; formação de professores.

**Abstract:** This paper analyzes the possibilities of audiovisual literacy in Rural Education, taking as an object of analysis a formative pathway in audiovisual carried out during two years in the Undergraduate course in Rural Education at the University of Brasília (LEdoC/UnB). From the analysis of reports and testimonies of participants systematized in the process, we seek to reflect on the methodological dimension of the project and its results, maintaining the emphasis on pedagogical-formative aspects with the audiovisual language and the different paths for working with multiple literacies.

**Keywords:** Audiovisual literacy; Rural Education; teacher education.

Quando pensamos o audiovisual e sua relação com a educação, surgem vários caminhos nas pesquisas acadêmicas e nas práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem: linguagem artística, ferramenta pedagógica, modalidade de letramento, tecnologia da informação e comunicação (TIC), instrumento de visibilidade e reconhecimento da escola e, principalmente, de seus sujeitos. Especificamente na relação do audiovisual com a Educação do Campo percebemos, a partir das experiências e concepções para o trabalho com esta linguagem que emergem do pouco mais de uma década de implementação de cursos de licenciatura e dos princípios norteadores da Educação do Campo, um diálogo com o nexos histórico das experiências de articulação entre movimentos sociais, educação popular, linguagens artísticas e a comunicação popular, em que a arte, a comunicação e a educação têm estado conectadas à formação política e a organização social.

Um dos marcos iniciais deste debate sobre audiovisual na Educação do Campo está sistematizado nos textos introdutórios do livro *Outras Terras à Vista: cinema e educação do campo* (MARTINS *et al.*, 2010). Em linhas gerais, apontou-se a necessidade de articular as dimensões da exibição/debate em sala de aula com a produção de audiovisual, superando um uso instrumental limitado ao conteúdo das obras. Para essa superação, segundo os autores, é “fundamental que a escola trabalhe com o letramento na esfera do audiovisual se tem como objetivo a formação de indivíduos críticos e capazes de tomar decisões e distinguir com autonomia os diversos significados de uma obra ou de um discurso” (MARTINS *et al.*, 2010, p. 14), entendendo o sentido social das estruturas formais de obras audiovisuais. Refletir sobre as possibilidades de realização desse letramento é nosso objeto de pesquisa neste artigo, a partir

---

<sup>1</sup> Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.

de uma experiência concreta em um curso de licenciatura em Educação do Campo. Sendo assim, realizamos a descrição e a análise, neste artigo, de um percurso em letramento audiovisual realizado durante dois anos na Licenciatura em Educação do Campo da UnB (LEdoC/UnB), buscando refletir sobre sua dimensão processual e seus resultados, porém mantendo a ênfase nos aspectos pedagógico-formativos com a linguagem audiovisual.

### **Análise de um percurso em letramento audiovisual**

A percepção de que a linguagem audiovisual e as TIC devem ser apropriadas pela Licenciatura em Educação do Campo, fazendo parte do cotidiano do curso, motivou um grupo de professores da UnB a inscreverem um projeto no edital “Apoio à capacitação no uso das Tecnologias da Informação e Comunicação para a juventude rural”, chamada pública nº 01/2011 da Secretaria de Inclusão Digital (SID) do Ministério das Comunicações (MC) em parceria com a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), vinculada à Secretaria Geral da Presidência da República (SGPR) do então primeiro governo de Dilma Rousseff (2011-2014).

A existência de uma linha temática para as TIC direcionadas à Educação do Campo no referido edital contemplou na UnB as iniciativas de formação já em andamento nas áreas de comunicação digital, bem como no campo estético/artístico das linguagens. Criou-se, então, um desenho institucional com a articulação de diferentes projetos e iniciativas acadêmicas da universidade em torno da proposta intitulada “Formação de Educadores do Campo para o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação, para análise e produção audiovisual e trabalho com a juventude rural do Centro-Oeste”, contemplada no edital com 200 mil reais para iniciar o projeto em fevereiro de 2012. Faziam parte deste projeto: o Centro Transdisciplinar de Educação do Campo e Desenvolvimento Rural (CTEC), o Projeto de Extensão Terra em Cena, o Laboratório de Educação e Comunicação Comunitária (Lecom), todos do campus UnB Planaltina; o Programa de Extensão Comunicação Comunitária (ComCom), da Faculdade de Comunicação, campus UnB Darcy Ribeiro; e as Casas Digitais, implementadas para acesso à internet e formação nos territórios de atuação da LEdoC/UnB<sup>2</sup>.

Feita a organização do grupo de professores e técnicos participantes, definiram-se os objetivos da iniciativa que, de acordo com o projeto enviado ao Ministério das Comunicações, eram: a) formar estudantes da LEdoC/UnB no uso das TIC, tendo como enfoque promover a “capacidade de análise crítica das formas hegemônicas de representação da realidade e capacidade técnica de produção e ensino no campo do audiovisual e do domínio das TIC, para seu uso nas escolas do campo” (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2011, p. 18); b) realizar oficinas de formação na linguagem audiovisual nos territórios de origem e atuação dos estudantes vinculados ao projeto, priorizando a juventude do entorno das Escolas do Campo destas localidades; c) formar estudantes para atuar como multiplicadores nas Casas Digitais, consolidando-as como espaços educativos e culturais nas comunidades. Como público-alvo direto, delimitou-se as(os) educadoras(es) das quatro turmas então em andamento na LEdoC/UnB, e como indireto as comunidades de assentamentos e quilombolas de origem dos estudantes, bem como as escolas do campo destes territórios, numa estimativa total de público de duas mil pessoas beneficiadas.

A metodologia do projeto estruturou-se em torno da pedagogia da alternância, que ocupa centralidade na Educação do Campo, sobretudo na formação docente das licenciaturas envolvendo dois tempos: as atividades de Tempo Universidade (TU), nas quais os participantes permaneciam durante etapas de aproximadamente dois meses na UnB Planaltina recebendo as

---

<sup>2</sup> A descrição de cada uma das iniciativas citadas, bem como uma análise mais detalhada deste percurso audiovisual pode ser encontrada em Gonçalves, 2019.

capacitações dos professores formadores e as orientações da coordenação do projeto<sup>3</sup>, e Tempo Comunidade (TC), quando os alunos estavam em suas comunidades de origem, para as quais levavam materiais pedagógicos e equipamentos, recebendo acompanhamento técnico e pedagógico da equipe de professores e bolsistas.

Durante o TU, um conjunto de componentes curriculares tiveram como proposta fornecerem a fundamentação teórica e de análise em audiovisual, associadas ao entendimento dos conflitos latentes nos territórios e sua contextualização histórica. Ou seja, os componentes da área de linguagens na LEdoC/UnB, que partem da crítica materialista da arte, somaram-se ao componente curricular Conflitos Estruturais Brasileiros e Educação Popular, em que o enfoque pedagógico volta-se para a “análise das relações de poder e das formas de discriminação contemporâneas, em perspectiva histórica e cultural; o estudo dos conceitos de classe, etnia, raça e gênero; e a análise dos entrelaçamentos das formas de discriminação contemporâneas” (VILLAS BÔAS, 2011, p. 318). Estabeleceu-se, portanto, nesta formação em TU uma associação produtiva entre linguagens artísticas e os conflitos estruturais no campo brasileiro em uma perspectiva histórico-social, colocando em articulação as noções de estética e política, bem como suas mediações.

Por sua vez, no TC, três frentes foram elencadas:

- a. Consolidação das Casas Digitais e processos associados (portal eletrônico, redes sociais, etc.);
- b. Espaço de exibição audiovisual visando a análise crítica da linguagem do cinema e da televisão, a reflexão sobre o modo como o audiovisual é trabalhado nas escolas, bem como sobre a forma como o mundo rural em si é caracterizado nas distintas plataformas audiovisuais;
- c. Produção audiovisual norteada pela demanda de diagnóstico dos problemas socioambientais das comunidades rurais visando a intervenção em caráter transformador (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2011, p. 20).

Como vemos nos itens “b” e “c”, ao conciliar as esferas da análise, da produção e da exibição de audiovisual, o projeto estabeleceu um entendimento da linguagem audiovisual para além de uma dinâmica formação-oficinas-produto no audiovisual. Ou seja, colocou-se a apropriação da linguagem como um processo de pesquisa e como ponto de apoio à práxis investigativa da LEdoC/UnB, estendendo essa dinâmica às escolas do campo e às comunidades de inserção. Aos participantes, alguns já professores nas escolas e outros futuros docentes, cabia de acordo com o projeto a tarefa de serem “protagonistas do processo de transferência de conhecimento e mediação da relação dos sujeitos do campo com o mundo das novas tecnologias de comunicação” (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2011, p. 17).

Ambos os tempos, com seus aportes e planejamentos, possuíam avanços e limites. Um avanço era a proposição no TU de uma formação do olhar dos participantes, associando estética e política, arte e os dilemas de cada território. Trata-se de uma concepção que aproxima os estudos nos componentes curriculares da realidade social e da vida dos estudantes, mostrando-se coerente com os propósitos da Educação do Campo e a necessidade de uma intervenção

---

<sup>3</sup> Composta pelos seguintes membros/funções conforme o relatório final do projeto: Prof. Dr. Rafael Litvin Villas Bôas/Coordenador geral; Prof. Dr. Marcelo Ximenes Aguiar Bizerril/Coordenação pedagógica e documentarista; Prof. Dra. Monica Castagna Molina/Coordenação pedagógica; Prof. Dra. Eliete Ávila Wolff/Coordenação pedagógica; Adriana Gomes/Documentarista e coordenadora de produção; Webson Dias/Documentarista e coordenador de logística dos equipamentos; Eloisa Assunção Lopes/Mestranda e coordenação pedagógica. Todos os membros estavam vinculados à Faculdade UnB Planaltina, com exceção de Eloisa, que fazia o mestrado em Ensino de Ciências no Instituto de Química (UnB) (WOLFF *et al.*, 2013).

destes alunos nos seus territórios, fomentando assim a atuação no TC. Contudo, é fundamental reconhecer também o limite dessa formação no TU, entendendo-a como um processo de sensibilização para o trabalho com as linguagens, seja pelo caráter introdutório e concentrado em carga horária limitada na universidade, como também por outro limite, diretamente relacionado às necessidades de formação deste projeto, que era a ausência de uma entrada de maior fôlego na linguagem audiovisual nos referidos componentes. Em outras palavras, formulando os limites como pergunta: como dar o passo adiante desta sensibilização inicial para um letramento audiovisual efetivo, juntando essa formação própria do olhar da Educação do Campo com a apropriação da estética e da técnica próprias da linguagem audiovisual?

Essa conexão entre teoria e prática envolvendo a apropriação da linguagem audiovisual em sintonia com a especificidade de cada comunidade de inserção foi realizada por meio da execução de dez oficinas de audiovisual em TC, ministradas pelos documentaristas Adriana Gomes, Marcelo Bizerril e Webson Dias, com apoio da coordenação pedagógica e dos bolsistas do projeto. Somou-se a este esforço um acompanhamento pedagógico com reuniões mensais de toda a equipe, sistematizado de forma constante em relatórios e textos – que inclusive fundamentam este artigo. Sobre as oficinas, um de seus aspectos mais interessantes foi a busca criativa por uma formação em audiovisual adequada ao projeto, sem uma concepção previamente concebida a ser aplicada. Cabe ressaltar também que, embora não fosse diretamente uma das metas do projeto, a equipe assumiu como objetivo a realização de vídeos das comunidades de inserção enquanto um momento potencializador da transferência dos meios de produção audiovisuais aos grupos locais, configurando uma das frentes de atuação no TC e gerando um processo formativo com um resultado final a ser exibido na Faculdade UnB Planaltina e nas comunidades, bem como ser divulgado via internet.

A compreensão do processo pedagógico das oficinas passava pelo conhecimento integral do processo de realização audiovisual e de metodologias de exibição pelos participantes do projeto, considerando os limites de tempo disponíveis para a formação. Simultaneamente, a equipe teve como objetivo construir junto aos jovens o pertencimento ao coletivo de audiovisual de cada comunidade – que envolvia o trabalho em torno da realização do filme – e o uso qualificado dos equipamentos disponíveis, adquiridos com os recursos do projeto. Também era objetivo da formação em TC ampliar a sensibilização estética voltada ao audiovisual iniciada em TU. Para tanto, a equipe de formação experimentou diferentes metodologias com os participantes como, por exemplo, a análise de trechos de filmes de referência, exercícios de enquadramento, experimentos de produção coletiva — sejam vídeos curtos de animação editados em algum *software* de manejo simples ou propostas iniciais de roteiro para os filmes — e o encaminhamento de estudos e tarefas para os estudantes atuarem nas suas comunidades. A ida da equipe de formadores do projeto aos assentamentos e comunidades quilombolas permitiu reconhecer, de forma inequívoca, a abertura dos moradores à iniciativa, bem como a vontade comum a vários participantes de contar a história do seu lugar, a partir de seu próprio ponto de vista, abordando nessa narrativa audiovisual as questões e os conflitos mais candentes de cada localidade.

Duas soluções criadas pelos formadores nos chamaram a atenção na análise do percurso: a criação de uma metodologia para o trabalho com a exibição de filmes nas comunidades com um enfoque mais preciso nos tempos da pedagogia da alternância e o detalhamento nas formações locais de um trabalho com roteiro. Vejamos esses dois pontos com maior detalhe, pois nos interessam especialmente por sua perspectiva de múltiplos letramentos.

Quanto ao trabalho com a exibição de filmes, a equipe do projeto organizou uma prática pedagógica de multiletramentos (ROJO, 2009): kits de DVDs foram gravados e distribuídos, acompanhados de textos de referência voltados à Educação do Campo (publicados em MARTINS *et al.*, 2010). Os filmes selecionados eram voltados para dois âmbitos: uma seleção

com obras de referência para os realizadores de audiovisual e outra seleção voltada para a exibição nas comunidades. Com estas exibições, propostas para algum espaço comunitário e também para a escola em acordo com os professores, almejava-se a formação como multiplicadores dos estudantes vinculados ao projeto e o estímulo ao maior pertencimento da juventude local à realização dos filmes nas comunidades. Os bolsistas multiplicadores redigiam um texto reflexivo com o retorno das atividades, no qual sistematizavam as questões que se destacaram no debate, os aspectos mais interessantes do ponto de vista da linguagem em cada filme e as razões destas escolhas, bem como as conexões entre as obras e sua realidade local.

As exibições eram entendidas, portanto, em uma lógica de pesquisa e mobilização comunitária, abrindo caminho para uma discussão mais coletiva sobre os problemas de cada lugar, o que contribuía no roteiro dos filmes a serem realizados. Em todos os momentos de formação nas comunidades, um tema bastante trabalhado era como desenvolver as ideias dos jovens e abordar suas temáticas de interesse, a conexão destas com os desafios, possibilidades e limites de suas comunidades e, também, sua viabilidade de realização em um projeto de audiovisual.

A dinâmica de realização dos textos de roteiro, articulando som, imagem e texto, em cada comunidade contemplou a noção do roteiro de documentário como um processo investigativo. Estabeleceu-se um roteiro de filmagens como uma espécie de guia para as gravações, de caráter flexível, e um roteiro de montagem, em que se formula a síntese em outra sequência de todas as gravações e os materiais complementares trazidos para a edição. Junto a esses dois roteiros, a equipe trabalhou pedagogicamente com o processo de desenvolvimento de tema, argumento – como a forma de abordar o filme em construção – e objetivos a serem trabalhados com o filme com especial atenção às entrevistas.

Após longo debate entre a equipe do projeto, considerando os objetivos iniciais, as primeiras formulações de método, as ações desenvolvidas em Tempo Universidade e nas frentes de Tempo Comunidade, e os limites enfrentados no decorrer do percurso, os formadores chegaram em outubro de 2012 à seguinte síntese frente aos propósitos pedagógicos e estéticos com o processo formativo:

- autonomia na produção audiovisual: domínio de todas as etapas de produção de um documentário;
- compreensão do potencial da linguagem audiovisual para a vida do estudante e da comunidade rural em que vive;
- uso da linguagem como forma de pesquisa em processo: considerando a atuação do integrante do projeto como professor e pesquisador em formação. (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2012, p. 2)

### **Resultados e reflexões do percurso**

Foram realizados, a partir deste processo de oficinas, cinco filmes: *O Antes do Agora*, no Assentamento Virgilândia, em Formosa (GO) e *Conquistar a terra, produzir o pão*, em um pré-assentamento do Movimento de Apoio ao Trabalhador Rural (DF), tratam da questão agrária, com enfoque nos conflitos com o agronegócio e a especulação imobiliária, bem como as perspectivas de produção agroecológica; *Império e suas raízes*, realizado nas comunidades quilombolas Kalunga em Cavalcante (GO) e *Juventude rural: tradição e mudança* no Projeto de Assentamento Banco da Terra em Buritis (MG) trazem o tema das manifestações culturais de seus territórios e a relação destas com os moradores locais, especialmente a juventude; por fim, o filme *Brigada Semeadores*, do Assentamento Pequeno William, em Planaltina (DF) aborda um coletivo de teatro político no MST com larga trajetória.

Em linhas gerais, certamente as obras expressam a busca pela apropriação da linguagem audiovisual, com limites como a demanda de maior desenvolvimento em propostas estéticas e acabamento técnico. Contudo, acreditamos que é importante destacar que as obras revelam o potencial do processo de pesquisa gerado com os filmes e a concepção da iniciativa em uma dinâmica de mobilização comunitária. Emerge de forma evidente, a nosso ver, a força da autorrepresentação dos estudantes realizadores de audiovisual e das comunidades retratadas nos personagens de seus filmes, revelando uma relação humana de trocas e autoreconhecimento que se associa no modo de produção coletivo e, certamente, passou para a tela e aos espectadores.

Essas obras constituíram um dos resultados finais do percurso formativo, sendo exibidas na atividade de encerramento do projeto, a *Mostra Terra em Cena e na Tela: produção teatral e audiovisual da Educação do Campo da UnB*. Intercalando debates, minicursos, oficinas, apresentações de peças teatrais e exibição dos cinco filmes do projeto em quatro dias na Faculdade UnB Planaltina, no ano de 2013, a mostra proporcionou um espaço de reflexão fecundo aos participantes do projeto. Estavam em pauta naquele momento questões-chave para a continuidade do trabalho com as linguagens artísticas na LEdoC/UnB, levando em consideração a experiência concreta na linguagem audiovisual desenvolvida pelo projeto e pensando sua relação com o trabalho desenvolvido já a mais tempo com a linguagem teatral dentro do curso, ou seja, como articular uma perspectiva de letramento articulado entre as linguagens teatral e audiovisual.

Quanto à realização da mostra, podemos entendê-la além de um espaço de formação e reflexão dos estudantes com incidência nos rumos do trabalho com as linguagens no curso. A presença de uma atividade cultural deste porte na UnB Planaltina teve uma contribuição efetiva na consolidação do campus como espaço cultural e artístico, reforçando os vínculos com as comunidades participantes do projeto que trouxeram seus representantes à mostra, vendo as peças e filmes de seus territórios e das outras comunidades. Um processo de trocas continuadas de saberes entre universidade e comunidades, inclusive, uma vez que os filmes produzidos no projeto também foram exibidos em cada um dos locais de realização como parte do encerramento das atividades. E a própria ideia de mostra teatral e audiovisual ali criada teve continuidade em três edições posteriores (2017, 2018 e 2019), demonstrando esse potencial de articulação, inclusive ampliado na última edição para a Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí.

Retomando à questão do letramento audiovisual realizado no âmbito do projeto, é fundamental retomar e interpretar os três aspectos que nortearam o processo formativo, elencados anteriormente: autonomia na realização audiovisual, compreensão do potencial da linguagem e entendimento do audiovisual como pesquisa em processo.

A autonomia dos estudantes como realizadores, em diálogo com a ideia de transferência dos meios de produção audiovisuais, marcou o projeto desde o início e esteve presente nas suas formações e metodologia. Porém, é importante ressaltar que, embora a concepção e a prática de formação fossem claras nesse aspecto, dois limites incidiram de forma contrária: o pouco tempo para apropriação dos equipamentos e técnicas do trabalho com o audiovisual e, em relação com isso, a centralização do processo de edição dos filmes em dois montadores-formadores.

Esse afunilamento do processo de edição numa centralização em pessoas que dominam a técnica é comum em projetos de formação no audiovisual. Cirello resalta que “os coordenadores e educadores, em geral, conceitualmente prefeririam que a operação fosse feita pelos alunos” (2010, p. 175), mas fatores como o volume de material bruto e a qualidade em que este foi filmado, o ritmo de trabalho na edição para adequar-se aos prazos e uma sensação de impotência dos educandos ao lidarem com uma ferramenta complexa como *softwares* de edição de vídeo, que envolvem um lento aprendizado, incidem em sentido contrário

Uma alternativa seria encontrar processos pedagógicos específicos voltados para isso, preservando uma relação democrática centrada no debate de ideias durante a montagem. Um

exemplo neste projeto de uma relação desta natureza ocorreu na edição do filme *Brigada Semeadores*. Adriana Fernandes, realizadora que acompanhou a edição junto com a montadora Adriana Gomes, relata que foi “privilegiada, porque pela teimosia da Adriana Gomes consegui me apropriar de uma linguagem que eu desconhecia. Conheci o pessoal do Mídia Independente, conheci os softwares de edição. Conseguimos envolver a comunidade, trabalhar coletivamente” (WOLFF *et al.*, 2013, p. 57).

Nesse depoimento de Fernandes, percebemos também o potencial da linguagem audiovisual, sobretudo na relação entre a apropriação da linguagem e o fortalecimento de processos coletivos. Gideão Gomes, um dos realizadores do filme *O antes do agora*, aponta que o audiovisual possui um forte potencial a ser explorado por todos, sendo que um dos caminhos para que isso ocorra é “que todas as escolas pudessem ter uma disciplina voltada para a linguagem audiovisual, que trabalhasse de forma coerente o que verdadeiramente é o audiovisual, e não como funciona hoje em dia” (WOLFF *et al.*, 2013, p. 34). Gideão, em sua reflexão, ressalta o caráter de “recurso didático de segunda ordem” (DUARTE, 2009, p. 71) comum ao uso do audiovisual na escola.

Para o reconhecimento do potencial da linguagem em sua relação com a escola e, especialmente o letramento escrito, um caminho é apontado pelo grupo do filme *Juventude Rural*. Ao entenderem a linguagem como parte relevante do múltiplo letramento a ser trazido para a forma escolar, superando o antagonismo com a forma escrita e a forma verbal, a equipe elaborou a seguinte reflexão: “trabalhamos os diversos modos de letramentos e valorizamos todos eles, diversificando as formas de ensino e aprendizado. Aprendemos a manusear a filmadora, como trabalhar em coletividade. Tudo isto é forma de aprendizagem” (WOLFF *et al.*, 2013, p. 34).

A percepção dos participantes do projeto da realização audiovisual como processo de pesquisa investigativo, com impacto direto na sua formação, era comum a todos, como indicam os documentos consultados. Um exemplo é o objetivo do filme *Império e suas raízes* no território Kalunga, que, ao focar nas romarias e manifestações culturais de comunidades de difícil acesso como o Vão do Moleque e o Vão de Almas, propunha “conhecer os significados e poder apresentar os romeiros e comunidades aos jovens que participam dessa manifestação cultural e sequer sabem o significado e seu surgimento” (WOLFF *et al.*, 2013, p. 67). Ainda como investigação, em diálogo com os estudos realizados nas disciplinas de Tempo Escola, as estudantes realizadoras Kalungas mostram que estava em questão comparar como ocorriam essas manifestações culturais no passado e como se dão no presente, “no intuito de perceber as influências sofridas pela interferência da indústria cultural, ou seja, se essas comunidades ainda preservam a forma com a qual os seus antepassados manifestavam sua cultura” (WOLFF *et al.*, 2013, p. 67).

Um exemplo da compreensão de participantes dessa iniciativa sobre o potencial do audiovisual na pesquisa, trazendo aspectos de diferentes letramentos, é a necessidade de duas estudantes da LEdoC/UnB e realizadoras de audiovisual dentro do projeto, retomarem em um Trabalho de Conclusão de Curso aspectos levantados com a produção de seus documentários. Ou seja, a prática do processo de produção do filme, envolvendo pesquisa, contato com a comunidade, realização e exibição, fomentou a pesquisa científica, que parte de um processo de práxis – teórico-prático – gerado na produção de um filme. O audiovisual, desta forma, não se remete a uma ilustração da pesquisa ou um mero complemento, e sim se constitui como parte fundamental de um movimento de ação e reflexão.

## Considerações finais

Como vimos nos resultados do percurso, os debates sobre o sentido da formação em audiovisual nas oficinas e os acúmulos do processo expressados pelos filmes e sua exibição em uma mostra artística na Faculdade UnB Planaltina (FUP) também abriram consequências

produtivas, incorporadas como acúmulo ao trabalho com as linguagens artísticas do audiovisual e do teatro. O amadurecimento da equipe ligada ao projeto, sobretudo após as exposições na FUP e nas comunidades, somada às rodadas de avaliação, levou à formulação de uma nova síntese sobre o trabalho com audiovisual na Educação do Campo, agora associada às funções deste trabalho.

Em linhas gerais, conforme documento da época, estabeleceram-se seis tópicos: a) qualificar a análise crítica da linguagem audiovisual, realizada pelos estudantes e egressos da LEdoC/UnB, combatendo os padrões hegemônicos de representação da realidade, operados pela Indústria Cultural, bem como estereótipos na representação dos povos do campo no cinema, televisão, publicidade, etc.; b) entender o audiovisual como um meio de elaboração da memória coletiva nas comunidades rurais, nas escolas do campo, nos movimentos sociais camponeses e quilombolas; c) potencializar a linguagem como recurso político de elaboração dos problemas e exposição de denúncias, atuando em frentes de conflito urgentes nos territórios, bem como instrumento organizativo local; d) compreensão do audiovisual enquanto recurso de pesquisa e elaboração de narrativas a serem utilizadas no trabalho escolar, criando seus próprios materiais didáticos em perspectiva de multiletramentos (ROJO, 2009) texto-som-imagem; e) estimular a fruição do legado da produção audiovisual e cinematográfica, entendendo o papel da arte como espaço de produção simbólica autônoma e elemento mediador para construção de nosso sentido de humanidade; f) ampliar as interfaces entre diferentes linguagens e seus letramentos como audiovisual e teatro, literatura e música, que podem ser potencializadas dentro e fora da sala de aula, por meio do trabalho articulado dos grupos teatrais dos estudantes com o audiovisual, da leitura de romances e da exibição e debate de suas adaptações para o cinema (WOLFF *et al.*, 2013).

Entendemos que essa síntese das funções do trabalho com a linguagem audiovisual na Educação do Campo é um acúmulo fundamental para a consolidação dos esforços no letramento audiovisual, tanto para as licenciaturas na formação inicial de professores, como nas próprias escolas do campo e suas comunidades. É importante destacar que esta formulação se tornou possível por conta de um largo percurso audiovisual, com inúmeras contribuições de educadoras/es, estudantes e participantes das comunidades em torno de um mesmo projeto apoiado pelo poder público.

A qualidade da reflexão em torno deste percurso audiovisual, envolvendo diferentes dimensões estéticas, políticas, organizativas e pedagógicas do trabalho com o audiovisual, trouxe também a convicção para os professores da LEdoC/UnB da necessidade de estruturar o trabalho com a linguagem audiovisual no curso. As condições para a efetivação disso ocorreram pouco tempo depois do fim do projeto, com a reformulação do Projeto Político Pedagógico do curso (PPPC), iniciada em 2014 e que levou a um novo arranjo da matriz curricular. Sendo assim, “diante deste quadro e da demanda crescente de compreensão e conhecimento técnico da linguagem audiovisual e das artes plásticas decidimos proceder com a substituição da linguagem musical pelas artes visuais e artes do vídeo” (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2018, p. 24), com o intuito de reforçar diferentes conexões. Entre elas, foram previstas, conforme o PPPC, “o trabalho com múltiplos letramentos que a área de Linguística já desenvolve, enriquecendo o trabalho com a possibilidade de trabalho com as artes visuais e com o audiovisual” (Ibidem, p. 24) e “a formação de professores da área de Linguagens o estudo das influências da Indústria Cultural na sala de aula e, em espaços outros, por meio da análise da articulação entre as esferas da cultura, da política e da economia” (Ibidem, p. 24-25).

Entre tantas trocas de saberes, acúmulos para uma licenciatura em Educação do Campo em construção e experimentos produtivos em múltiplos letramentos, para concluir este artigo queremos ressaltar dois aspectos deste percurso audiovisual. Percebemos que processos de longo prazo como o projeto aqui descrito e analisado, podem ter uma contribuição de fomentar nas escolas do campo e comunidades próximas uma cultura política de debate a partir do

audiovisual, desde que esta seja estimulada com uma ação pedagógica. Temas que emergem de uma sensibilização por meio do audiovisual podem funcionar como uma porta de entrada para uma reflexão que se estenda da realidade tratada no filme à realidade local e, evidentemente, serem aprofundados por outros letramentos como o escrito e a pesquisa em meios digitais.

Outro aspecto que destacamos, por fim, é a percepção vinda de que as experiências, ao serem problematizadas coletivamente durante sua realização e sistematizadas posteriormente, têm uma contribuição direta na construção de um método de trabalho com a linguagem, caracterizado como processo pedagógico e criativo e, sobretudo em nosso contexto, afinado com os princípios e métodos da Educação do Campo. Como vimos neste artigo, a equipe de coordenação pedagógica e de formadores na linguagem audiovisual não tinha uma concepção fechada sobre o sentido da práxis formativa e sim a construiu ao longo do percurso, chegando a formulações distintas, embora complementares, e que nos servirão certamente para as experiências em andamento ou às que virão.

## Referências

CIRELLO, Moira Toledo Dias Guerra. *Educação Audiovisual Popular no Brasil – Panorama 1990-2009*. 2010. 361 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Estudo dos Meios e da Produção Mediática, Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

DUARTE, Rosália. *Cinema & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

GONÇALVES, Felipe Canova. *Linguagem audiovisual e Educação do Campo: práxis e consciência política em percursos audiovisuais*. 2019. 290 f., il. Tese (Doutorado em Comunicação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

MARTINS, Aracy Alves; TEIXEIRA; Inês Assunção de Castro; MOLINA, Mônica Castagna; VILLAS BÔAS, Rafael Litvin. *Outras terras à vista: Cinema e Educação do Campo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

SOUSA, Rosineide Magalhães de. Letramentos na Licenciatura em Educação do Campo: transitando no contexto acadêmico. In: ARAÚJO, Júlio (Org.). *Gêneros e letramentos em múltiplas esferas de atividade*. Campinas-SP: Pontes Editores, 2016. p. 69-94.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. FACULDADE UNB PLANALTINA. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Licenciatura em Educação do Campo*. Planaltina, DF, 2018.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. FACULDADE UNB PLANALTINA. *Projeto: Formação de Educadores do Campo para uso de Tecnologias de Informação e Comunicação, para análise e produção audiovisual e trabalho com juventude rural no Centro-Oeste*. Planaltina, DF, 2011.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. FACULDADE UNB PLANALTINA. *Relatório Trimestral de Acompanhamento da Execução das Atividades: Formação de Educadores do Campo para uso de Tecnologias de Informação e Comunicação, para análise e produção audiovisual e trabalho com juventude rural no Centro-Oeste*. Planaltina, DF, 2012.

VILLAS BÔAS, Rafael Litvin. Educação do Campo, questões estruturais brasileiras e Formação de Professores. In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão (Org.). *Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir de experiências piloto*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 307-318.

WOLFF, Eliete Ávila *et al.* *Relatório Final do Projeto: Formação de Educadores do Campo para o Uso de Tecnologias de Informação e Comunicação*. Planaltina: Faculdade UnB Planaltina, 2013. 165 p.

### **Sobre o autor**

**Felipe Canova Gonçalves:** Professor de Audiovisual e Artes na Licenciatura em Educação do Campo, campus UnB Planaltina. Doutor em Comunicação pela UnB. Integra o Grupo de Pesquisa Terra em Cena: teatro, audiovisual e Educação do Campo.

*E-mail:* [canovagoncalves@gmail.com](mailto:canovagoncalves@gmail.com).

# PRÁTICAS ARTÍSTICAS NAS ESCOLAS DO CAMPO: UMA FORMA DE LINGUAGEM PARA LER E INTERPRETAR O MUNDO

## ARTISTIC PRACTICES IN RURAL SCHOOLS: A WAY OF LANGUAGE TO READ AND UNDERSTAND THE WORLD

Cristiene Adriana da Silva Carvalho<sup>1</sup>  
Maria Isabel Antunes-Rocha<sup>2</sup>

**Resumo:** Este texto analisa os movimentos de reelaboração das Representações Sociais dos professores do campo, egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais sobre as práticas artísticas. Partimos da compreensão das práticas artísticas como formas de criação, fruição e reflexão da Arte nos processos educativos que carregam historicidade e resistência presentes do Movimento de luta pela Educação do Campo. Este estudo teve como referencial a perspectiva das Representações Sociais em Movimento vinculada à Teoria das Representações Sociais. A abordagem metodológica utilizou como procedimentos entrevistas narrativas e observação das práticas pedagógicas. A análise dos dados foi realizada a partir da reconstrução das trajetórias, levando-se em conta as movimentações das representações sobre as práticas artísticas, que passam a ser vistas como mecanismos pedagógicos de luta por uma educação transformadora e pelo fortalecimento da identidade campesina.

**Palavras-chave:** Práticas artísticas; Educação do Campo; representações sociais.

**Abstract:** This paper analyzes the movement of re-elaboration of social representations on artistic practices of rural teachers that Undergraduate in the teaching course of rural education from the Faculdade de Educação of the Universidade Federal de Minas Gerais. We understand the artistic practices as a way of creation, fruition, and reflection of art present in the educative processes. Those practices carry historicity and resistance embedded in the struggle of social movements to the right of rural education. The theoretical background is guided by the Social Representations in Movement, related to the Theory of Social Representations. The methodological approach is based on narrative interviews and observations of pedagogic practices. The data analysis was made from the reconstruction of trajectories considering the movement of the Social Representations. We observed that the artistic practices can be seeing as a pedagogical mechanism of the struggle for transforming education.

**Keywords:** Artistic practices; Rural Education; social representations.

### Introdução

Este texto traz reflexões a respeito das práticas artísticas nas escolas do campo, na busca de entendê-las como uma forma de linguagem que lê e interpreta o mundo. Compreendemos como práticas artísticas o conjunto de linguagens artísticas construídas e fruídas pelos sujeitos, cujo entendimento abarca as relações sociais. Ao utilizar tal termo, incorporamos o conjunto de linguagens o qual denominamos de Artes e buscamos evidenciar a dimensão do trabalho humano historicamente presente no campo artístico.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil.

<sup>2</sup> Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil.

Em função da produção em uma sociedade organizada por meio da disputa da posse e uso dos bens materiais e simbólicos, vai emergindo, ao longo da história, pelo menos duas tensões no campo das práticas artísticas. Tais tensões podem ser visualizadas segundo dois conjuntos dicotômicos: práticas artísticas neutras ou engajadas e práticas artísticas eruditas ou populares. Buscamos, neste trabalho, realizar a leitura de tais tensões a partir de uma perspectiva dialética, a fim de superar a dicotomia assente na compreensão das relações de complementaridade e diálogo destas.

Quando abordamos as tensões na educação escolar, observa-se a presença de pelo menos mais dois conjuntos dicotômicos. Trata-se da tensão entre as práticas artísticas como produção de conhecimento ou entretenimento e das práticas artísticas compreendidas a partir da técnica ou didatizadas. Estas dicotomias imprimem no trabalho docente a necessidade de conduzir processos de ensino e aprendizagem que promovam a leitura da obra de Arte em diálogo com sua contextualização histórica, social e estética, construindo-se, dessa forma, uma formação e fruição aguçadoras de sentidos e significados.

Ao trazermos o debate das práticas artísticas para o contexto da escola do campo, incorporamos as discussões presentes no Movimento da Educação do Campo, que vem, há mais de 20 anos, organizando-se coletivamente em busca do direito à escola. Esse movimento reivindicou a construção de políticas públicas para a formação de professores, o que resultou na criação de programas de formação inicial e continuada de professores, que trazem para a escola o protagonismo da luta pela terra. As práticas artísticas construídas nesse contexto são desafiadas a incorporar tal debate e agregar os sentidos da luta por direitos, bem como de resistência para a preservação dos valores culturais, a exemplo da luta pela preservação das práticas folclóricas tradicionais. A tradução desses tensionamentos na prática dos educadores do campo ocorre a partir do desafio em lidar com as dicotomias em uma prática comprometida com a transformação da escola, do campo e da sociedade.

Para produzir este artigo nos ancoramos no trabalho de Carvalho (2017) que teve como objetivo evidenciar e analisar os desafios vivenciados por esses educadores no processo de formação e prática docente, a partir do enfoque das práticas artísticas. A questão que motivou tal processo de pesquisa centrou-se na análise do que acontece quando os professores do campo, egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo desenvolvido na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (LECampo/FaE/UFMG), começam a atuar enquanto docentes e desenvolvem suas práticas artísticas e pedagógicas nas escolas do campo. Analisamos o processo de construção das Representações Sociais das práticas artísticas e pedagógicas desses sujeitos. Essas representações carregam os conteúdos apreendidos na universidade ou são construídas a partir de elementos presentes nas demandas escolares incorporando também características culturais marcantes da identidade camponesa?

Partimos da hipótese de que as práticas artísticas dos professores do campo foram marcadas pela tentativa de estabelecer diálogo entre o conteúdo acadêmico de sua formação e a afirmação de sua identidade do campo e ainda incorpora os elementos de reflexão, fruição e construção artística. Esse diálogo era permeado por um movimento de construção e reelaboração das suas Representações Sociais, caracterizado por diferentes posicionamentos diante das práticas artísticas, analisadas a partir da perspectiva teórico-metodológica das Representações Sociais em Movimento.

Sendo assim, este artigo apresenta os resultados da pesquisa realizada junto a 2 egressos da LECampo/FaE/UFMG, aqui apresentados sob os pseudônimos Camila e Lucas. Os sujeitos haviam cursado a habilitação em Língua, Arte e Literatura (LAL), tendo ingressado no curso no ano de 2010 e finalizado no ano de 2015. A escolha de tais sujeitos diz respeito à tentativa de dar continuidade à pesquisa de Carvalho (2015), que analisava as práticas artísticas durante a formação na LECampo/FaE/UFMG, em busca de perceber a relação existente entre a formação e a prática docente.

A realização de um trabalho a respeito dessa temática justificou-se considerando a importância de se construir reflexões sobre o processo de formação e atuação dos professores do campo, especialmente no que se refere às suas práticas artísticas. Foi também justificado pela necessidade em aprofundarmos o debate sobre a formação de professores nos cursos de Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil, hoje presentes em mais de 43 instituições, bem como de compreender o contexto de atuação dos egressos desses cursos, em diálogo com os tensionamentos presentes nas escolas do campo.

A coleta de dados ocorreu no ano de 2016 nos municípios de Jordânia e Rubim, localizados na região do Vale do Jequitinhonha, Minas Gerais. Foram realizadas entrevistas narrativas associadas à observação das práticas dos sujeitos, tomando como referência os pressupostos de Jovchelovitch e Bauer (2013). A entrevista narrativa possibilitou-nos apreender os elementos sobre a vida dos sujeitos, suas escolhas para a construção de práticas pedagógicas e reflexões a respeito das práticas artísticas. A análise da prática pedagógica colocou-nos diante da integração entre as ações educativas, sociais, políticas e familiares do professor, elementos que deram pano de fundo para compreender suas ações.

Para tanto, elaboramos um texto apresentando, inicialmente, as referências que orientaram os caminhos teóricos e metodológicos da pesquisa. Em seguida, apresentamos as trajetórias de formação e prática pedagógica dos professores do campo, o que permitiu analisar as Representações Sociais em movimento para trazer as considerações conclusivas.

### **Referências teóricas e metodológicas**

Para esta pesquisa tivemos como referência conceitos pertencentes ao campo da Teoria das Representações Sociais, Artes e Educação do Campo. Entendemos que a articulação de tais conceitos permitiria um olhar psicossocial sobre os sujeitos, englobando também o contexto e as práticas pedagógicas e artísticas desenvolvidas por eles.

Buscamos em Moscovici (1978) a compreensão das Representações Sociais como formas de conhecimento socialmente partilhadas, elaboradas a partir de situações novas, vivenciadas pelo sujeito. A Teoria das Representações Sociais (TRS), que analisa as formas de pensar, sentir e agir dos sujeitos a partir de uma abordagem psicossocial, permitiu o estudo dos processos que unem a dimensão cognitiva do indivíduo, compreendendo as suas ações, motivações e sentimentos. Para compreendermos o processo de elaboração das Representações Sociais nos referenciamos na abordagem processual das Representações Sociais proposta por Jodelet (2001) que nos possibilitou apreender os processos constitutivos da representação em uma análise histórico-dialética.

Partimos da perspectiva das Representações Sociais em Movimento (RSM), proposta por Antunes-Rocha (2012), para a percepção do movimento nas Representações Sociais de sujeitos que se encontram em contextos geradores de mudança. A perspectiva RSM permite a compreensão dos elementos que desestabilizam as representações consolidadas e provocam os sujeitos a alterarem suas formas de pensar, sentir e agir. Antunes-Rocha (*et al.*, 2015) compreendem que o movimento representacional ocorre a partir da transformação ocorrida nas formas de pensar, sentir e agir do sujeito em relação a uma situação estranha/nova, em busca de torná-la familiar. Para os autores, o movimento de construção das Representações Sociais é marcado por três perspectivas: a primeira delas: o sujeito diante do objeto estranho abandona o conhecido e vive totalmente o novo; a segunda delas: é marcada pela negação do novo; e a terceira delas: é marcada pela aceitação do novo sem desprezar o conhecido.

Para a compreensão das práticas artísticas em diálogo com as transformações sociais, recorremos a Bosi (1986) e a Pareyson (1954) que nos permitem apreender o processo artístico a partir das 3 vias: fazer, conhecer e exprimir. A primeira via de reflexão artística definida por Bosi

(1986) permite compreender a transformação dos signos e objetos da natureza em elementos da cultura a partir do fazer artístico. A segunda representa a leitura da obra a partir de sua interpretação como objeto de conhecimento e construção histórica. Já a terceira via, caracteriza-se pela expressão de signos e símbolos a partir das intencionalidades e contextos de criação, considerando a dialética de forma e força na fronteira da identidade do artista. Tais perspectivas ofereceram um olhar para as dimensões de leitura e complementaridade dos processos do ensino de Artes.

Dentro da especificidade do cenário educacional, recorremos à Barbosa (2008) e, especificamente, à metodologia da abordagem triangular que possibilita a compreensão das práticas artísticas no cenário pedagógico a partir das ações: contextualização, concepção, criação e leitura da obra de arte. Tal abordagem foi fundamental para pensar nas múltiplas dimensões para entendimento do tensionamento das práticas artísticas como produção de conhecimento ou entretenimento e das práticas artísticas compreendidas a partir da técnica ou didatizadas. Ao pensarmos a diversidade das práticas artísticas na escola do campo, recorremos à Abordagem Espiral, proposta por Machado (2012), para a interpretação do conhecimento artístico em forma espiral, articulando diversas linguagens e metodologias em poéticas artísticas marcadas pela miscigenação. Tal abordagem permitiu analisar a complementaridade das práticas eruditas e populares, bem como a dinamicidade das transformações artísticas na sociedade.

A Educação do Campo foi compreendida nesta pesquisa para além do contexto de estudo, uma vez que forneceu elementos conceituais para compreender as intencionalidades do processo de formação e prática dos professores. Para isso, buscamos em Caldart (2003) a construção de elementos históricos e das políticas públicas em Educação do Campo que nos permitiram dialogar com os princípios da Educação do Campo, enquanto categoria analítica das práticas artísticas dos sujeitos do Campo. Ancoramo-nos, especificamente, nos princípios protagonismo da luta e escola de direito para compreender os sujeitos analisados como parte de um coletivo que vem construindo um paradigma contra-hegemônico que permite a compreensão das relações entre campo e cidade.

A partir de tais referências, construímos as categorias analíticas que permitiram observar o que acontece quando os professores do campo começam a atuar como docentes. A perspectiva teórico-metodológica das Representações Sociais em Movimento foi fundamental para analisar os elementos constitutivos do movimento de construção das Representações Sociais dos sujeitos. Tal perspectiva permitiu reconstruir as trajetórias dos sujeitos em tempos e espaços de escolarização, formação na universidade e inserção na docência. Tal referencial auxiliou na análise do movimento das formas de pensar, sentir e agir dos egressos da LECampo/FaE/UFMG sobre as práticas artísticas, considerando a inserção no ambiente acadêmico como um espaço/tempo provocador de alterações em seus saberes.

De posse disso, recorremos às vias de construção das práticas artísticas para compreender as características atribuídas a elas que foram desenvolvidas pelos sujeitos, percebendo-se ainda, nesse movimento, as especificidades em relação ao cenário educativo.

Os referenciais teóricos pertencentes à Educação do Campo foram fundamentais para que compreendêssemos as especificidades de protagonismo e escola de direito presentes nas práticas artísticas e pedagógicas dos professores do campo.

## **Representações em movimento**

O processo de apreensão do movimento das Representações Sociais iniciou-se a partir da reconstrução das trajetórias de vida dos sujeitos. Tal passo analítico permitiu que compreendêssemos o contexto de escolarização, participação em atividades artísticas e

culturais, trajetória de formação universitária e percurso profissional, o que nos permitiu visualizar o movimento das práticas artísticas em movimentos significativos de reelaboração.

A educadora Camila tem 35 anos e nasceu no município de Rubim, sendo a terceira filha de um casal de trabalhadores do Campo. Casada e mãe de dois filhos, após se formar na LECampo/FaE/UFMG foi aprovada no concurso para professora do Ensino Fundamental da rede estadual em Rubim. Além disso, também atuava como auxiliar de secretaria no contraturno e como tutora de um curso de Educação à distância. Articuladas a essas atividades, no momento da coleta de dados, Camila também cursava o mestrado em Educação do Campo oferecido em alternância.

A trajetória de Camila é marcada pela ausência de experiências artísticas em sua escolarização. Na infância, morando com a família, na fazenda em que o pai trabalhava, o contato com as práticas artísticas foi limitado. Para poder prosseguir os estudos no Ensino Fundamental foi necessário mudar-se para a sede do município e articular o trabalho aos estudos. Apesar do sonho de cursar uma universidade, as circunstâncias colocavam os estudos em uma perspectiva distante. Até que no ano de 2009 recebeu, através de uma amiga, o edital de vestibular para a LECampo/FaE/UFMG. O interesse no curso veio, principalmente, pelo fato de ele possibilitar a formação em alternância, que garantiria a continuidade no seu trabalho e o acompanhamento dos filhos.

A formação na LECampo/FaE/UFMG permitiu que Camila tivesse contato com elementos artísticos de natureza cênica, musical, plástica e literária e obtivesse chaves para análise da sociedade. Esse contato possibilitou-a reconhecer as manifestações culturais populares de seu município, enquanto práticas artísticas. Tal reconhecimento inspirou-a na construção do projeto de estágio de artes com a temática da manifestação cultural Boi de Janeiro, com o objetivo de promover o reconhecimento de valor artístico, cultural e histórico de uma prática do município.

A análise das práticas artísticas e pedagógicas de Camila, enquanto professora, permite-nos perceber uma ação docente pautada na perspectiva interdisciplinar que dialoga com a dimensão de diversidade de linguagens artísticas aprendidas na formação na Universidade. Ela revela uma postura de resistência no processo de construção da expressividade artística que materializa o sentido de sua luta pelo direito à educação, incluindo-se aí o direito à arte na educação como perspectiva de formação participativa do sujeito.

O educador Lucas tem 26 anos e nasceu no município de Jordânia, sendo o terceiro filho de uma família de trabalhadores do campo. Até os dez anos ele viveu na fazenda onde o pai trabalhava, sendo necessário cumprir um percurso de quase 4 horas diárias de deslocamento até a escola. O contato com as primeiras práticas artísticas foi marcado pelo envolvimento com o Festival de Folclore de Jordânia. Sua participação em espetáculos de dança e teatro possibilitou contato com temáticas voltadas à cultura popular que se configurara como um elemento da sua identidade. Outro elemento fundamental para a trajetória de Lucas deu-se a partir da filiação e trabalho como mobilizador junto ao Sindicato de Trabalhadores Rurais de Jordânia. A inserção no sindicato possibilitou o acesso à divulgação sobre o vestibular na LECampo/FaE/UFMG.

A formação de Lucas na Universidade possibilitou a construção de conhecimento, na perspectiva da docência. Conhecer as manifestações eruditas, bem como as formas de ensiná-las em diálogo com as populares, foi importante para que ele pudesse pensar sobre a não hierarquização do conhecimento nas manifestações de seu município. Em seu estágio de Artes, Lucas considerou a perspectiva de diálogo entre os saberes eruditos e populares, abordando a temática das técnicas teatrais para o Festival de Folclore, a fim de refletir, junto aos alunos, sobre a não hierarquização das manifestações artísticas.

Após a sua formação na LECampo/FaE/UFMG, Lucas foi aprovado no concurso para o cargo de professor da Educação Básica do Estado de Minas Gerais, ministrando aulas para o segundo ciclo do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Seu cargo direcionado, inicialmente, para a área de de Língua Portuguesa permite-lhe fazer inserções de temáticas sobre a Literatura

e Arte e promover uma formação interdisciplinar. Notamos nas práticas pedagógicas de Lucas destaque para os elementos da cultura popular. Tais práticas de ensino provocam os alunos a posicionarem-se sobre as manifestações artísticas presentes no município e na sociedade.

Neste trabalho, ao olharmos para o movimento de Camila e Lucas, analisamos como os momentos de formação na LECampo/FaE/UFMG e de inserção na docência desestabilizaram as suas representações sobre as práticas artísticas, buscando apreender qual o processo de posicionamento adotado para lidar com o elemento novo, formação e docência, em seu universo representacional. Buscamos apreender quais os conteúdos presentes nesse processo de movimentação das formas de pensar, sentir e agir, a partir da dimensão da totalidade das práticas artísticas, buscando notar os aspectos sociais, históricos, políticos e contextuais.

O movimento de construção das Representações Sociais de Camila e Lucas pode ser visualizado a partir da imagem em espiral a seguir, que sintetiza os elementos presentes em suas Representações Sociais. A partir do que Antunes-Rocha (2012) fala a respeito das Representações Sociais na perspectiva do Movimento, construímos quatro posicionamentos: saberes prévios, práticas artísticas na graduação, estágio e práticas artísticas nas práticas pedagógicas.



Figura 01: Movimentos de construção da RS Camila e Lucas. Fonte (Carvalho, 2018, p. 322)

A análise do primeiro posicionamento, “saberes prévios”, ilustra a chegada a LECampo/FaE/UFMG e demonstra como Camila e Lucas operacionalizaram a bagagem cultural das práticas artísticas obtidas na infância e adolescência. Os saberes prévios de Camila, ao chegar no curso, são marcados pela ausência de experiências artísticas em seu cotidiano durante sua infância e adolescência. Já os saberes prévios de Lucas traziam representações ancoradas em referências populares em torno de sua experiência com os festivais de folclore.

O acesso à informação durante a graduação em Educação do Campo foi responsável pelo primeiro momento de desestabilização das Representações Sociais dos sujeitos, o que pode ser visualizado no segundo posicionamento “práticas artísticas graduação”. Para Camila, a experiência da graduação modificou sua forma de pensar a arte e de agir de forma mais crítica em relação às questões sociais. Para ela, o curso foi a oportunidade de acessar informações e modificar a perspectiva da falta de referências com as práticas artísticas. Abandonar o

conhecido e viver algo novo possibilitou que Camila compreendesse a arte em seu município e o seu papel enquanto agente de luta pela educação. Para Lucas, aprender teorias no curso foi uma forma de organizar suas futuras práticas docentes. Nesse sentido, o movimento de construção de sua representação social foi realizado agregando a formação docente aos conhecimentos sobre práticas artísticas populares de seu município.

A prática do estágio de artes, que marca o terceiro posicionamento, foi o primeiro contato dos sujeitos com a docência e representou a possibilidade de organização de suas práticas pedagógicas, a partir da formação na LeCampo. O projeto de estágio de Camila priorizou temáticas relacionadas ao "Boi de Janeiro" de conteúdo popular. Esse movimento de valorizá-lo, enquanto manifestação artística, realizado por ela durante a formação da LECampo/FaE/UFMG, mostra que o estágio possibilitou a reafirmação de uma representação social das práticas artísticas conhecidas durante o curso de Licenciatura em Educação do Campo. Já o projeto de estágio de Lucas levou em consideração a perspectiva dos saberes eruditos das artes cênicas em diálogo com o "Festival Popular de Folclore". Notamos que sua trajetória de construção das Representações Sociais sobre as práticas artísticas revela a presença da terceira perspectiva, apontada por Antunes-Rocha (*et al.*, 2015), segundo a qual ele aceitou o novo, sem desprezar o conhecimento construído anteriormente.

O quarto posicionamento de Camila e Lucas caracteriza a inserção da ação docente e um contato aprofundado com as práticas artísticas na prática pedagógica. Para isso, resgatamos o que Antunes-Rocha (*et al.*, 2015) ensina sobre o movimento que os sujeitos realizam diante de uma situação nova. Camila e Lucas foram os primeiros docentes formados na LECampo/FaE/UFMG na habilitação em Língua, Arte e Literatura a serem aprovados em concursos públicos e atuarem nas escolas de seus municípios. Isto demanda que eles, a todo o momento, reafirmem a capacidade para atuação e ainda busquem inserir discussões sobre a Educação do Campo.

Para apreender o movimento realizado por Camila, após sua inserção profissional na docência, consideramos a mudança em diálogo com os conhecimentos anteriores, o elemento chave de seu processo de construção das Representações Sociais. O movimento de resistência presente em suas Representações Sociais é, para Camila, fundamental para a compreensão da Arte e das transformações que esse campo do conhecimento pode trazer para a formação dos alunos. É essa resistência que permite que ela veja na Arte a perspectiva de expressão de luta.

Eu venho me formando cada dia, buscando me inteirar e resistindo. Eu hoje vejo a arte como forma de expressão de resistir à escola. Porque nada na escola é feito para valorizar e ter a arte como direito, a literatura como direito e a forma de expressão. Então hoje trabalhar é uma forma de resistir. Minha relação da arte como forma de expressão foi a forma que eu passei a ver a arte. O que é produzir a arte e ter a arte para a pessoa se expressar. Arte é se livrar dessas amarras que ficam. É isso que eu venho tentando fazer. (Camila)

Ao analisarmos o movimento de construção das Representações Sociais sobre as Práticas Artísticas, nas práticas pedagógicas do educador Lucas, percebemos que ele é marcado pela tentativa constante de articulação entre elementos eruditos e populares. O diálogo entre as manifestações eruditas e populares é uma marca identitária na prática artística desenvolvida por ele em sala de aula. Notamos que, ao se preocupar com a transformação das linguagens tradicionais, Lucas instiga os alunos a buscarem a identificação com as referências culturais e a expressarem-se em diversas linguagens artísticas.

É um desafio muito grande. Não quero destruir ou demonizar os conceitos e os tipos de arte consagrados e canônicos, mas alargar e passear entre as artes. Eu posso muito bem admirar uma obra, um quadro, mas eu posso também admirar um cordel de Patativa do Assaré, uma xilogravura ou eu posso ir lá na roça e ver o cara fazendo um balaio diferente e colocando isso de forma artística. Existe uma vantagem de se alargar o conceito de arte porque a vida se torna mais prazerosa. Mas é um desafio muito grande despertar isso nos alunos também despertar. E também pela dimensão mais política, não apenas pelo conceito de arte do prazer, mas uma arte que ela é política, ela não é neutra, ela é feita do povo para o povo. Não é algo feito por poucos e admirado por muitos. Talvez seja uma coisa que é feita por muitos e compartilhado por outros tantos. Essa troca de saberes essa troca artística é muito importante. (Lucas).

Foi necessário que Camila e Lucas aceitassem a nova condição de professores na escola, adaptando ao conteúdo da área de Língua, Arte e Literatura, o método e as elaborações teóricas, apreendidos durante a formação na graduação. A tarefa de inserção da Educação do Campo no meio escolar é o principal desafio dessa familiaridade. Ambos os educadores são vistos como pioneiros, ao construir práticas e trazer ao corpo docente e pedagógico reflexões sobre o papel da escola do Campo e a possibilidade dela transformar a realidade dos sujeitos do Campo.

### **Considerações conclusivas**

No exercício que nos compete tecer considerações sobre esta temática, pudemos perceber os desafios enfrentados por esses professores do Campo diante dos tensionamentos presentes nas escolas, verificando que as Representações Sociais sobre as práticas artísticas revelam a presença de elementos identitários e de luta pela transformação do campo em diálogo com os conteúdos apreendidos durante a formação na LECampo/FaE/UFMG.

A reconstrução das trajetórias de escolarização, formação, estágio e docência de Camila e Lucas permitiu-nos aproximar dos elementos que instigaram os sujeitos a mudar seus posicionamentos no processo de reelaboração de suas Representações Sociais sobre as práticas artísticas.

Analisando a síntese dos movimentos de construção das Representações Sociais de Camila e Lucas, podemos apreender que os posicionamentos realizados em cada movimento contêm um somatório de questões socioculturais que tangenciaram as Representações Sociais dos educadores sobre as suas práticas artísticas e pedagógicas.

Ao trazermos a análise das Representações Sociais desses sujeitos, compreendemos que ele e ela trazem consigo a elaboração social construída junto aos seus pares na formação da LECampo/FaE/UFMG e também o contexto da categoria docente nas escolas do Campo. Para tal, realizam também um diálogo com os elementos históricos, sociais e os desafios concretos enfrentados em sua ação docente, no que se refere às práticas artísticas.

A partir das Representações Sociais em Movimento, pudemos perceber que Camila e Lucas partilham, em comum, o conhecimento e a técnica apreendidos na formação da LECampo/FaE/UFMG, operacionalizando tal representação nas práticas artísticas e pedagógicas desenvolvidas por eles enquanto docentes. Percebemos que o processo de construção das Representações Sociais de Camila e Lucas sobre as práticas artísticas, enquanto docentes, é marcado pela terceira perspectiva das Representações Sociais em movimento, o que, segundo Antunes-Rocha (*et al.*, 2015), caracteriza-se pela mudança diante de uma situação nova, onde os sujeitos aceitam o novo, sem desprezar o conhecido. Um fato que nos chama a atenção é que, embora ambos tenham sido alocados nesse movimento, a trajetória percorrida

por cada um é marcada por particularidades, contudo notamos que tais elementos relacionam-se a uma dinâmica coletiva do contexto histórico, político e social dos sujeitos do Campo.

Pudemos perceber que as práticas artísticas de Camila e Lucas partem da perspectiva de formação do conhecimento, integrando Língua, Arte e Literatura, associando em suas práticas a perspectiva de transformação social. Ambos os educadores promovem discussões com temáticas sobre a reforma agrária, o trabalho dos sujeitos do Campo e a desigualdade social. A inserção desses temas aparece como reflexo da formação em um curso de graduação que nasceu da luta dos movimentos sociais e, desse modo, promove, em suas práticas de ensino, reflexões, sobre as perspectivas de mudança da sociedade.

Percebemos que o pioneirismo desses sujeitos provoca-os a construir uma escola do campo, a partir das ações desenvolvidas em suas salas de aula. Para isso, notamos que Camila apega-se à formação na LECampo/FaE/UFMG, em diálogo com suas experiências de vida, superação de opressões e os novos aprendizados no mestrado. Já Lucas, apega-se ao conteúdo da graduação, em diálogo com a formação no movimento sindical. Em ambos notamos a inserção da formação, um interesse comum, com elementos desafiadores de suas tarefas docentes concretas. Moscovici (1978), ao falar sobre os modos de vida e os sentidos construídos nas representações, ajuda-nos a entender a partilha e operacionalização do conhecimento e crença como um interesse comum dos sujeitos.

É possível perceber ainda o uso da Arte enquanto prática, vista a partir da construção de práticas pedagógicas que remetem à história dos municípios. Percebemos que, nesse movimento, os sujeitos promovem a construção de um processo de educação do olhar, promovendo processos que articulam elementos das convenções literárias das narrativas, dos elementos da cultura local, bem como da memória e história do município. Isso significa o resgate de conhecimentos que remetem ao fortalecimento da identidade a partir das trajetórias pessoais e familiares dos estudantes.

## Referências

ANTUNES-ROCHA. M. I. *Da cor da terra: Representações Sociais de professores sobre os alunos no contexto da luta pela terra*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

ANTUNES-ROCHA. M. I.; AMORIM, K. O.; BENFICA, W. A.; CARVALHO, C. A. S.; RIBEIRO, L. P. Representações sociais em movimento: desafios para tornar o estranho em familiar. In: XII CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, 2015, São Paulo. *Livro de Trabalhos Completos...* São Paulo: ABRAPEE, 2015.

BARBOSA, A. M. (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2008.

BOSI, A. *Reflexões sobre arte*. São Paulo: Editora Ática, 1986.

CALDART, R. S. A Escola do Campo em Movimento. *Currículo sem Fronteiras*, v. 3, n. 1, p. 60-81, jan./jun. 2003. ISSN 1645-1384. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org>.

CARVALHO, C. A. S. 2015. *Práticas artísticas dos estudantes do curso de licenciatura em Educação do Campo: um estudo na perspectiva das Representações Sociais*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

CARVALHO, C. A. S. 2017. *Representações Sociais das práticas artísticas na atuação de professores do campo*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

CARVALHO, C. A. S. *Representações sociais das práticas artísticas na formação e atuação de professores do Campo*. Curitiba: APPRIS, 2018.

JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. In. JODELET, D. (Org.). *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER M.; A Entrevista Narrativa. In: GASKELL, G.; BAUER, M. W. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MACHADO, M. M. Fazer surgir antiestructuras: abordagem espiral para um currículo em artes. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v. 8, abril, 2012.

MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Tradução de Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PAREYSON, L. *Estética. Teoria dela formatività*. Turim: Ed. Filosofia, 1954.

### **Sobre as autoras**

**Cristiene Adriana da Silva Carvalho** é graduada em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Ouro Preto e graduada em Pedagogia pela Universidade de Uberaba, tem mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. É pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo e do Grupo de Estudos em Representações Sociais da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Realiza pesquisas nas áreas de: Arte, práticas artísticas, Educação do Campo, formação e prática docente e Representações sociais.

*E-mail:* [cristienecarvalho@gmail.com](mailto:cristienecarvalho@gmail.com).

**Maria Isabel Antunes-Rocha** é graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais, tem Mestrado em Psicologia Social e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. É Pós Doutora em Educação do Campo pela Universidade Estadual de Presidente Prudente. É Professora Titular na Universidade Federal de Minas Gerais. Desenvolve ações de ensino, extensão e pesquisa nas áreas de Formação e Prática Docente, Educação do Campo e Teoria das Representações Sociais com foco nas Representações Sociais em Movimento.

*E-mail:* [isabelantunes@ufmg.br](mailto:isabelantunes@ufmg.br).

# A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR POR ÁREA DE CONHECIMENTO EM CIÊNCIAS DA NATUREZA

## UNDERGRADUATE COURSE IN RURAL EDUCATION AND CURRICULAR ORGANIZATION BY KNOWLEDGE AREA IN NATURE SCIENCES

Leila L. Paiter<sup>1</sup>  
Néli Suzana Britto<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo é parte do resultado da dissertação de mestrado na área da Educação/Ensino em Ciências e tem como centralidade discutir sobre a formação docente por Área de Conhecimento em Ciências da Natureza no curso Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal de Santa Catarina – EduCampo/UFSC, com o objetivo de identificar e refletir sobre as características formativas orientadoras dessa proposta. Por meio dessa pesquisa foram elencadas três características formativas centrais: a compreensão da realidade, a interdisciplinaridade e a seleção de conteúdos.

**Palavras-chave:** Educação do Campo; currículo por área de conhecimento; Ciências da Natureza; formação de professores.

**Abstract:** This paper is part of the result of the master's dissertation in the area of Education / Teaching in Sciences and its main focus is to discuss teacher education by Area of Knowledge in Natural Sciences in the Undergraduate Course in Rural Education, at the Federal University of Santa Catarina - EduCampo / UFSC, in order to identify and reflect on the guiding formative characteristics of this proposal. Through this research, three central formative characteristics were listed: understanding the reality, interdisciplinarity and content selection.

**Keywords:** Rural Education. Curriculum by Knowledge Area. Natural Sciences.

### Introdução

As Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoCs) trazem em seu cerne muitas questões que desafiam a repensar a educação brasileira, desde a educação básica até o ensino superior. Ao contrário da tradição de formação pela disciplinaridade de outras licenciaturas, a Educação do Campo propõe uma formação para a docência multidisciplinar a partir da organização curricular por Áreas de Conhecimento (AC).

Por se tratar de uma proposta ainda em consolidação, muitos desafios surgem na prática. Docentes formadores que nela atuam, são licenciados em campos disciplinares específicos, e se percebem em um curso com uma proposta diferenciada da licenciatura que cursaram. Nesse sentido, o estudo e discussão esteve pautado num aporte teórico que resgata alguns motivos que fazem as LEdoC terem uma organização curricular por AC e sobre as possibilidades de avançar ainda mais na formação de qualidade de educadores do campo.

Buscamos neste artigo refletir sobre a formação por AC em Ciências da Natureza (CN), mais especificamente no curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Catarina (EduCampo/UFSC). Para isso, iniciamos a abordagem sobre a origem da formação por AC na criação das LEdoCs. Em seguida, são apresentadas algumas características formativas que acompanham essa proposta e também

---

<sup>1</sup> Secretaria Municipal de Educação, Alfredo Wagner, SC, Brasil.

<sup>2</sup> Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.

alguns desafios prático-pedagógicos em sua concretização na formação docente por Área de conhecimento em Ciências da Natureza.

### **A proposta de uma licenciatura em Educação do Campo com formação por área de conhecimento**

Inicialmente, Caldart (2011) chama atenção de que a centralidade do Projeto Político Pedagógico das LEdoCs não está e não deve estar na AC, pois essa foi uma das ferramentas escolhidas dentro das circunstâncias históricas determinadas para desenvolver um projeto de formação de educadores comprometida com caminhos para a transformação da escola do campo. O debate da docência por AC, ao ser absolutizado, descentraliza a discussão de aspectos centrais e as finalidades formativas que devem orientar o curso, ou seja, que possuem uma dimensão maior.

A decisão de desconsiderar um curso de licenciatura com estruturas disciplinares teve como base dois principais motivos. O primeiro diz respeito a uma questão prática e de logística nas áreas rurais, pois,

[...] um dos problemas alegados para garantir escolas de Educação Básica completa nas comunidades camponesas é a inviabilidade de manter um professor por disciplina em escolas que nem sempre conseguem ter um número grande de estudantes e cuja localização torna mais difícil a lógica de cada professor trabalhar em diversas escolas para completar sua carga horária. (CALDART, 2011, p. 106).

O segundo motivo, estava relacionado com a própria descaracterização dos princípios que estavam sendo discutidos, uma vez que, se fosse

[...] uma licenciatura disciplinar (especialmente do ponto de vista de legislação e diretrizes curriculares já consolidadas ainda que com muitas críticas) seria muito difícil conseguir aprovar as subversões necessárias na lógica do curso, em vista dos objetivos formativos mais amplos. (CALDART, 2011, p. 106).

E ainda,

[...] o tratamento da especificidade do campo ou não seria aceito ou o seria da forma mais equivocada possível, considerando a diferenciação nos próprios conteúdos disciplinares (teríamos uma Geografia do campo ou uma Física do campo), algo que as concepções originárias da Educação do Campo sempre combateram com veemência. (CALDART, 2011, p. 106)

Tal afirmação vem ao encontro das considerações de Goodson (2001) sobre uma tradição acadêmica já consolidada na formação de professores, na qual se prevê de forma hegemônica a formação em campos disciplinares. Deste modo, estava em jogo a aprovação de uma licenciatura que buscava romper com fronteiras demarcadas por tradições disciplinares, ou seja, que desafiava a ordem hegemônica já estabelecida nas universidades e escolas.

Do ponto de vista legal, as LEdoCs tiveram subsídio nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica (BRASIL, 2015). Contudo, Caldart (2011, p. 107) destaca que “não se optou por uma Licenciatura por área [AC] e, sim, pela formatação de uma Licenciatura em Educação do Campo, efetivamente uma nova

concepção de Licenciatura”. Afinal, já se tinha a análise de que a AC em si mesma não alteraria os limites identificados nas licenciaturas disciplinares.

Segundo Molina e Sá (2013, p. 469), a intencionalidade maior da formação docente por AC é “contribuir com a construção de processos capazes de desencadear mudanças na lógica de utilização e de produção de conhecimento no campo”. Desse modo, um dos desafios postos é a ruptura das “tradicional visões fragmentadas do processo de produção de conhecimento, com a disciplinarização da complexa realidade socioeconômica do meio rural na atualidade” (MOLINA; SÁ, 2013, p. 469). Nesse sentido, a organização dos componentes curriculares em AC, se refere a organização de

[...] novos espaços curriculares que articulam componentes tradicionalmente disciplinares por meio de uma abordagem ampliada de conhecimentos científicos que dialogam entre si a partir de recortes complementares da realidade. Busca-se [...], superar a fragmentação [...] e mudar o modo de produção do conhecimento na universidade e na escola do campo, tendo em vista a compreensão da totalidade e da complexidade dos processos encontrados na realidade (MOLINA; SÁ, 2013, p. 469).

Nesse sentido, a formação docente precisará garantir o domínio das bases das ciências a que correspondem às disciplinas que compõem a sua área de habilitação. No entanto, não pode ficar restrita às disciplinas convencionais, as quais seguem a lógica segmentada predominante nos currículos da Educação Básica e também na Educação Superior. Diante disso, as disciplinas não são o objetivo central do trabalho pedagógico com o conhecimento, mas sim, as questões da realidade como objeto de estudo, que tem como base a apropriação do conhecimento científico já acumulado (MOLINA; SÁ, 2013).

A partir dessa afirmação, destacamos uma argumentação recorrente não só entre os estudiosos da Educação do Campo, e, de modo geral, estudos sobre educação: o modo como a escola e seu currículo estão organizados se mostram insuficientes para que estudantes compreendam a materialidade, as contradições sociais, a realidade existente. Nesse sentido, a formação docente das LEdoCs questiona os modos de produção e apropriação do conhecimento historicamente produzido e transposto nos processos escolares. Assim, a formação por AC também traz em sua essência a crítica em relação a essa fragmentação do ensino.

Severino (2011, p. 148) afirma que essa fragmentação se expressa de várias formas, sendo que a primeira está relacionada aos conteúdos dos diversos componentes curriculares e às atividades didáticas, as quais não se integram, “como se os elementos culturais que dão conteúdo ao seu saber fossem estanques e oriundos de fontes isoladas entre si”. Assim, as ações docentes, atividades técnicas e intervenções administrativas também não conseguem se articular em uma unicidade, é como se cada uma tivesse seu próprio fim. Cabe pontuar mais uma expressão marcante dessa fragmentação, a verdadeira ruptura entre discurso teórico e a prática real, destacando que

[...] É possível identificar como vinculada a essa fragmentação generalizada a desarticulação da vida da escola com a vida da comunidade a que serve, do pedagógico com o político, do microssocial com o macrossocial. Tudo se passa como se se tratasse de dois universos autônomos, desenvolvendo-se paralelamente, intercomunicando-se apenas de maneira formal, mecânica, burocrática, como se entre escola e comunidade não houvesse um cordão umbilical. (SEVERINO, 2011, p. 149).

Tais considerações apontam para distanciamentos que a fragmentação tem provocado nas relações estabelecidas entre escola e comunidade, separando olhar pedagógico e as relações sociais, políticas, econômicas e ambientais, que são externas à escola, porém intimamente relacionadas. Severino (2011) nos chama atenção para o desafio a ser enfrentado: pensar e agir de modo mais articulado com as diferentes esferas de relacionamento que uma escola (e também universidade) exige.

A formação por AC é compreendida como uma possibilidade para promover mudanças mais concretas nas escolas do campo, com o objetivo de contribuir para o rompimento da lógica hegemônica em que a maioria dos sistemas escolares estão organizados. Por sua vez, tais mudanças estavam relacionadas à constituição de equipes docentes (por AC) para fortalecer o trabalho integrado, se contrapondo à lógica da fragmentação e ao afastamento da realidade. Desta forma, a AC poderia ser uma ferramenta relevante para promover outra organização curricular nas escolas do campo (CALDART, 2011). E, nas LEdoCs, as AC enquanto uma forma de organização curricular e/ou como método de trabalho pedagógico, sem serem excludentes (MOLINA; SÁ, 2013).

Assim, tais pressupostos dão origem à proposição da formação docente por AC nas LEdoCs. São orientadores de seu processo formativo enquanto uma proposta teórica e prática aos diversos desafios que vêm sendo postos, principalmente no que tange à uma educação que aproxime o Ensino em CN e a realidade dos sujeitos do campo. Apresentamos, a seguir, o conjunto de três características - a compreensão da realidade; a interdisciplinaridade; e a seleção dos conteúdos - que estão inter e intra-relacionadas na proposta de formação docente por AC nas LEdoCs, enquanto pressupostos dessa perspectiva<sup>3</sup>.

### **A compreensão da realidade**

A formação docente por AC como um fim em si mesma não alteraria as dificuldades já encontradas nas demais licenciaturas, por isto que, tanto Caldart (2011, 2015) quanto Molina e Sá (2013) e Molina (2014a, 2014b), ressaltam um aspecto chave que caracteriza as LEdoCs: a compreensão da realidade (CR).

Cabe destacarmos que a CR nos cursos de LEdoCs, implica em considerar, nos processos de ensino e aprendizagem, as questões relacionadas à vida dos sujeitos. O que não se trata de abordar apenas o cotidiano ou usar a realidade como contextualização para justificar o ensino de determinados conteúdos pré-estabelecidos, mas sim de abordar questões presentes na realidade da comunidade.

Nesse sentido, também está se aludindo à necessidade de problematizar essa realidade, para assim compreender os conflitos, as injustiças, as contradições sociais, ambientais e econômicas que estão inter-relacionadas com os sujeitos do campo, em esfera micro e macro sociais (SILVA, 2007). Pois, “a realidade concreta é algo mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida” (FREIRE, 1987, p. 35).

Conhecer a realidade concreta, segundo Freire (1987) é ir além e tentar compreender a percepção da própria população sobre a realidade em que vive. Desse modo, ao considerar a visão dos sujeitos sobre a própria realidade, também se constrói uma educação pensada **a partir e com** os povos do campo e não **para** esses povos.

Na CR está imbricada a superação de processos desumanizadores, pois não se trata do sujeito agir como mero expectador, mas como alguém ciente das contradições socioculturais

---

<sup>3</sup> As três características também são críticas ao ECN convencional, ao modo como vem sendo tratado o ECN nas escolas e na formação de professores.

que o envolve — e das quais é também co-produtor (BRICK, 2017) —, seja sujeito de interferência e/ou de transformação. Em síntese, a CR concreta pode ter como ponto de partida a investigação da realidade local<sup>4</sup>, sem desconsiderar sua relação com a esfera micro e macro, local e global, desde que se tenha criteriosa investigação das contradições sociais que impedem os sujeitos de serem construtores de sua própria história.

Sob tais estudos afirmamos que a CR é propulsora de toda luta pela Educação do Campo. A centralidade destas licenciaturas está na realidade concreta, a qual tem em suas entrelinhas inúmeras situações históricas e atuais de desigualdade, injustiça e sofrimento dos povos do campo. Em síntese, essa compreensão pressupõe entendermos que a realidade concreta está em movimento dinâmico, deve ser considerada mediatizadora para problematização de situações desumanizadoras e, por isso, um critério para a seleção de conteúdos a serem trabalhados. Enquanto sujeito histórico real, é necessário entendermos que a leitura da realidade também é feita pelas comunidades, pelos sujeitos daquele local. E ainda reiterar o cuidado que se deve ter ao partir do local, desconsiderando relações imprescindíveis entre esses conhecimentos e o conhecimento historicamente sistematizado.

### A interdisciplinaridade

Com base nas considerações feitas sobre a CR, principalmente a crítica sobre sua excessiva fragmentação do ensino, outra característica que acompanha a perspectiva de formação docente por AC nas LEdoCs é a interdisciplinaridade.

Sob esse foco proposto pela Educação do Campo, enfatizamos que sejam desenvolvidos processos educativos por meio de práticas interdisciplinares que envolvam os conhecimentos específicos das ciências de referência: Física, Química, Biologia e também da Matemática, conforme veremos no exemplar apresentado adiante nesse texto, onde os conhecimentos selecionados são indispensáveis para compreender a materialidade dos próprios problemas reais e concretos a serem enfrentados no campo e com todas as contradições que envolvem esses sujeitos, contribuindo na melhor compreensão de determinados fenômenos que se deparam (MOLINA, 2014b).

De acordo com Frigotto (2008, p. 12), a interdisciplinaridade não deve ser tratada apenas “dentro de uma ótica fenomênica, abstrata e arbitrária, em que aparece como sendo um recurso didático capaz de integrar, reunir as dimensões particulares dos diferentes campos científicos ou dos diferentes saberes numa totalidade harmônica”, pois a necessidade dela (interdisciplinaridade) é de caráter dialético da realidade social, ou seja, em constante e permanente diálogo com a realidade concreta.

Ao afirmar que a interdisciplinaridade é condição da prática social, se entende que a CR também é um processo interdisciplinar, sendo historicamente as especialidades uma forma de explicar a realidade, de separar e aprofundar estudos para melhor conhecer objetos e fenômenos. Mas, ao transpor essa ideia para o ensino, corremos alguns riscos, pois o ensino de determinados conteúdos com finalidade em si mesmos, sem conexão com “a vida dos estudantes” e sem relação com a totalidade na qual estão inseridos, podem tornar-se tão descontextualizados e fragmentados a ponto de perder o sentido e a importância para os estudantes e também para os professores.

Deste modo, compreendemos que a interdisciplinaridade não se trata apenas de **explicar** os fenômenos sob diferentes visões<sup>5</sup>, mas sim de **desvelar** as desigualdades, as contradições

<sup>4</sup> O Regime de Alternância na proposição das LEdoCs pode ser considerado uma importante característica, pois pode proporcionar a dinâmica entre teórica e prática que orienta o estudo dessa realidade

<sup>5</sup> Reconhecemos que “apenas” essa explicação já é uma grande contribuição, mas não suficiente na perspectiva que nos orienta.

sociais, aquilo que impede o ser humano de “ser mais” (FREIRE, 1987). Por isso, o trabalho interdisciplinar tem como ponto de partida a investigação/problematização da realidade.

Como exemplo, apresentamos abaixo o exercício realizado durante o processo de formação continuada com um coletivo de professoras da Educação Básica<sup>6</sup>. A partir do processo de CR chegamos a uma problemática que impedia muitos sujeitos de se perceberem enquanto capazes de transformar aquela realidade.

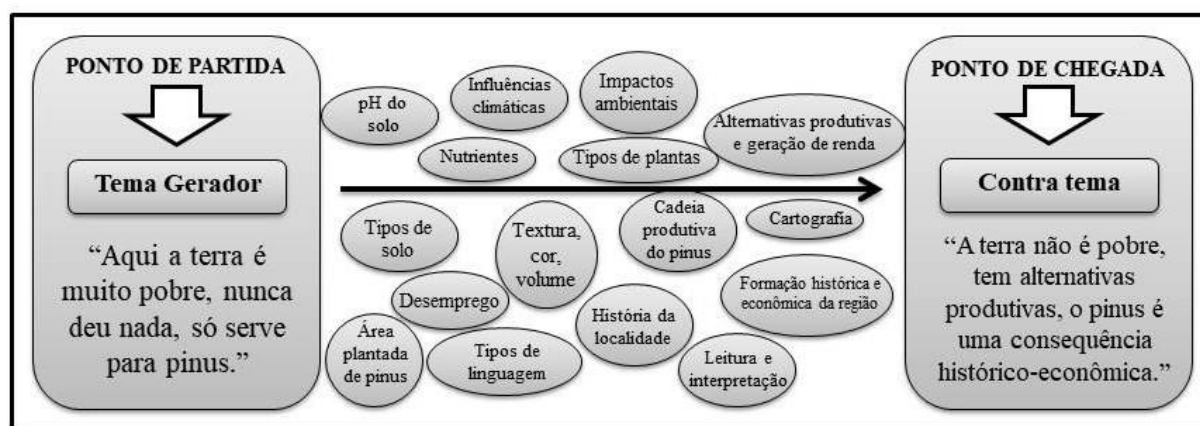


Figura 1: Exercício de planejamento interdisciplinar e seleção inicial de conhecimentos – Fonte: Adaptado de PAITER (2016).

O ponto de partida foi uma problemática presente na realidade concreta daqueles sujeitos, que nesse caso traz a contradição de ter o acesso a terra, mas por conta das condições precárias não se produzia nela. A opção geralmente percebida pelos sujeitos era alugar para o plantio de pinus<sup>7</sup>, uma monocultura que traz em seu modo de produção a exploração dos trabalhadores e também o esvaziamento populacional do campo, devido à falta de alternativas produtivas que sejam capazes de competir com o modelo vigente, além de grave degradação do solo e de toda biodiversidade.

O ponto de chegada é a visão crítica dos educadores, educandos e de outros atores sociais que participassem desse processo. O trabalho coletivo interdisciplinar é o meio, é onde os educadores a partir de seus campos disciplinares ou AC selecionarão conhecimentos que contribuirão para desvelar as contradições e construir uma nova visão para a problemática e possíveis soluções para sua superação.

Desse modo, a interdisciplinaridade enquanto parte do processo de CR, o qual por se tratar de uma investigação ampla, necessita de outra peça chave, o trabalho coletivo interdisciplinar, desde o ponto de partida, durante o processo e até o ponto de chegada delimitado. Logo, a interdisciplinaridade requer o olhar de várias áreas do conhecimento e especialidades para a problematização e apreensão<sup>8</sup> da realidade, é um trabalho que caminha concomitante entre e com o olhar crítico do coletivo de docentes em diálogo permanente com os educandos. Por isso, é tão necessário quando se fala em interdisciplinaridade o planejamento coletivo, para que cada respectivo campo disciplinar faça a seleção e a abordagem de conhecimentos significativos para a transformação da realidade concreta.

<sup>6</sup> Esse exercício foi realizado com as professoras da E. E. B. Luiz Bernardo Olsen e E. M. E. B. Padre Cláudio Longen (Rio Negrinho/SC) durante a Especialização *Latu Sensu* para o Trabalho Interdisciplinar em Ciências da Natureza e Matemática (PAITER, 2016).

<sup>7</sup> Espécie de árvore plantada em grande escala com o objetivo de produzir madeira e celulose.

<sup>8</sup> Freire (2015, p. 67), ao tratar sobre “apreensão da realidade”, aponta que a capacidade de aprender não é “apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a”.

Ressaltamos que as discussões sobre a interdisciplinaridade nas LEdoCs não têm a finalidade de reivindicar a supressão do estudo das disciplinas já consolidadas e não nega o conhecimento historicamente produzido por elas — ciências de referência —, mas têm a intencionalidade inicial de contribuir com a ressignificação das estratégias de seleção e o modo de abordagem dos conhecimentos por elas gerados. Deste modo, trabalho interdisciplinar pressupõe:

[...] que as várias ciências deveriam contribuir para o estudo de determinados temas que orientariam todo o trabalho escolar. Respeita a especificidade de cada área do conhecimento, isto é, a fragmentação necessária no diálogo inteligente com o mundo e cuja gênese encontra-se na evolução histórica do desenvolvimento do conhecimento. Nesta visão de interdisciplinaridade, ao se respeitar os fragmentos de saberes, procura-se estabelecer e compreender a relação entre a totalização em construção a ser perseguida e continuamente a ser ampliada pela dinâmica de busca de novas partes e novas relações. (DELIZOICOV; ZANETIC, 1993, p. 13).

Tal movimento pode levar à compreensão da realidade a ponto de que os sujeitos do processo consigam enxergarem-se como sujeitos capazes de intervir e transformar, atuando para além de meros expectadores no tempo histórico.

A complexidade dessas relações que a realidade concreta nos apresenta demanda uma visão de totalidade. Por conta disso, essa demanda exige uma formação que dê conta, dessa complexidade, e a formação docente por AC aponta para um possível caminho.

Na perspectiva da Educação do Campo, a interdisciplinaridade faz parte de um processo mais amplo, que constitui a CR, ou seja, não se dá somente pela articulação a partir da abstração dos campos disciplinares, mas sim pelo seu caráter dialético da realidade social, contribuindo para a construção de uma visão de totalidade desses processos nos quais os educandos estão inseridos. Por isso, o seu ponto de partida é a investigação e problematização da realidade concreta, sob o ponto de vista crítico de um coletivo interdisciplinar, no qual se buscam novas relações e articulações, vislumbrando como ponto de chegada o desvelamento de contradições sociais presentes. Esse processo está associado a uma mudança no modo de como o sujeito percebe, entende e age diante da realidade.

### **A seleção de conteúdos**

Molina (2014b) afirma que a formação por AC objetiva contribuir com a transformação dos planos de estudos, possibilitando, desta forma, a criação de novas estratégias de seleção de conteúdos, aproximando-os da realidade e promovendo também o trabalho docente coletivo. Contudo, a discussão da AC em CN, não faria sentido se não tivesse uma questão orientadora mais ampla, a qual se refere diretamente:

[...] a colocação do conhecimento científico a serviço da vida, das condições de profunda desigualdade e injustiça vigente no campo brasileiro, decorrente da intensificação e agravamento do modelo agrícola hegemônico pelo agronegócio, que cada vez mais desterritorializa os sujeitos camponeses, em busca de terras para o seu domínio, para neles implantar mais monoculturas, [...] e obter mais lucro! Qual a relação das Ciências da Natureza com esses processos? Em que medida os conteúdos do ensino de Biologia, de Química, de Física relacionam-se com essas questões? (MOLINA, 2014b, p. 17).

Essas indagações contribuem para ressignificar as estratégias de seleção de conteúdos a serem trabalhados, tanto nos cursos de formação docente quanto nas escolas do campo. Tal perspectiva busca um processo de ensino e aprendizagem que supere a fragmentação do conhecimento, possibilitando a ampliação da compreensão da realidade pelos educandos e educadores sob uma visão totalizadora dos processos sociais (MOLINA, 2014b), para propiciar intervenções transformadoras na realidade injusta e desigual.

Recorremos a Delizoicov (1991) e sua contribuição com a discussão sobre o significado de “conteúdo” no âmbito da educação escolar:

[...] o termo conteúdo pode levar à interpretação de que o conhecimento universal sistematizado se reduz ao conteúdo veiculado por livros didáticos e programas escolares já estabelecidos e usados na prática docente; e, como uma possível consequência, uma primeira redução: a do objeto e do conhecimento como sendo idênticos por justaposição e, além disso, reduzido a esses conteúdos. (DELIZOICOV, 1991, p. 129).

O autor enfatiza que deve “haver critérios para que se estabeleçam quais objetos e para que se selecionem os consequentes conhecimentos sobre eles construídos” (DELIZOICOV, 1991, p. 129). É necessário questionar “o que” do conhecimento universal cabe vincular aos conteúdos escolares, rompendo com a tradição de conteúdos já pré-estabelecidos, proporcionando assim um novo olhar sobre “o que ensinar” e “para quem” ensinar. Pois além de ser um patrimônio universal, esse deve ser desenvolvido na educação escolar, porque o seu processo de construção, sua historicidade e sua instrumentabilidade possibilitam a compreensão dos problemas sócio-historicamente determinados na comunidade (DELIZOICOV, 1991).

Logo, se fazemos a crítica ao modelo predominante da escola atual e ao seu currículo, não faz sentido, na formação docente reforçar o ensino de conteúdos (justapostos) exigidos a serem ensinados por ela (a escola)<sup>9</sup>, pois para que seja transformada, é necessário também repensarmos as estratégias de seleção de conteúdos relevantes socio-historicamente. Delizoicov (1991) destaca que nem todo conhecimento universal tem caráter transformador.

O conhecimento construído deve ser uma consequência da análise da realidade e não a recepção passiva de teorias genéricas “aprioristicamente” selecionadas por especialistas. Assim, resgatar a importância de estabelecer critérios críticos para a seleção dos objetos de estudo e dos respectivos conhecimentos demandados para apreensão concreta do real são exigências para qualquer prática de educação popular efetivamente comprometida com a humanização. Tais conhecimentos devem propiciar uma superação nas visões de mundo, ou seja, na passagem da cultura ingênua à crítica. É no processo coletivo de teorização que a realidade se desvela em sua concretude (SILVA, 2007, p. 18).

Corroboramos que a seleção de conteúdos não deve ser encarada enquanto algo pronto e acabado, mas sim como um processo, da mesma forma como a CR e a interdisciplinaridade. É com base no estudo da realidade concreta, sob um olhar criterioso do coletivo de docentes, de estudantes e também da comunidade, que é possível realizar a seleção dos conteúdos socialmente relevantes que irão compor o currículo, sendo o estudo de conceitos científicos um modo de buscar a superação das contradições vivenciadas pelos sujeitos nas suas comunidades na efetiva transformação da realidade concreta.

---

<sup>9</sup> Isso não significa que não se devem ensinar conteúdos já pré-determinados pela escola, mas que é necessário um olhar crítico sobre eles e as suas intencionalidades.

Apresentamos características que podem ser pressupostos da formação docente por AC na LEdoC. Mas, por onde começar? Destacamos a aproximação dessas características formativas com o processo de Investigação Temática (IT) de Freire (1987), evidenciando assim, um possível caminho para a organização do trabalho pedagógico por AC em CN.

A IT é um processo de educação popular crítica, que integra uma metodologia teórico-pedagógica que precisa ser construída dialogicamente com o povo para selecionar Temas Geradores<sup>10</sup>. O que implica no respeito às visões de mundo e aos saberes dos educandos, e o “diálogo entre saberes popular e científico, em que a apreensão do conhecimento é construída coletivamente, a partir da análise das contradições vivenciadas na realidade local” (SILVA, 2013, p. 76).

Essas contradições vivenciadas na realidade local se referem a “situações limites” que se apresentam como obstáculos para a emancipação do ser humano. Sendo assim, um desafio na perspectiva de uma educação humanizadora reconhecer a realidade sociocultural-econômica injusta e desigual e também superar visões fatalistas e imobilistas.

### **Ponderações finais**

Buscamos apontar algumas reflexões por meio de caminhos teóricos e práticos que contribuem para compreendermos o que significa a formação docente por AC em CN. O olhar para a EduCampo/UFSC reuniu um conjunto de dados que possibilitaram um melhor entendimento sobre o processo formativo por AC nas LEdoCs.

Ao ponderarmos que o modo como vem se constituindo essa formação na EduCampo/UFSC traduz aspectos que se aproximam mas também se afastam de pressupostos da formação por AC na perspectiva da Educação do Campo. Dentre os aspectos que se afastam evidenciamos por vezes o distanciamento da realidade concreta e também a ausência do trabalho interdisciplinar no planejamento de algumas práticas educativas, implicando assim na seleção de conteúdos em alguns momentos desvinculados da realidade concreta dos estudantes.

Mas é importante também evidenciarmos os aspectos que se aproximam dos pressupostos da formação docente por AC, tais como a preocupação dos docentes formadores de alguma forma articular a realidade, mesmo tendo diferentes pontos de partida, o que aponta esforço de abordar conteúdos e relacioná-los com um entendimento de “realidade”, buscando critérios para não tratar os conteúdos com um fim em si mesmos, uma decisão que tensiona uma tradição disciplinar advinda de suas formações iniciais e das demandas escolares.

Com o objetivo de refletir sobre a formação por AC apresentamos o exemplar de uma experiência de planejamento coletivo, que mostra parte do movimento de Investigação Temática e que em sua construção evidencia a presença e a inter-relação das características formativas: compreensão da realidade, interdisciplinaridade e seleção de conteúdos.

Vale reforçarmos a necessidade de aprofundar os estudos de práticas educativas que indicam caminhos metodológicos que contribuem com a qualidade da formação docente por AC em CN nas universidades e nesse mesmo sentido, que embasem o trabalho pedagógico nas escolas do campo, visando a transformação curricular e organizacional com o objetivo maior, de outro projeto de sociedade.

---

<sup>10</sup>Essa metodologia teórico-pedagógica foi orientadora da Especialização *Latu sensu* em Educação do Campo para o Trabalho Interdisciplinar em C N e MTM” e consistiu em estudos mais aprofundados sobre as etapas da Investigação Temática Freireana.

## Referências

- BRASIL, Ministério da Educação. Resolução CNE/CP N° 02, de 01 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior (Cargos de licenciatura, curso de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2015.
- BRICK, Elizandro Maurício. *Realidade e Ensino de Ciências*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, UFSC, Florianópolis, 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. (Org.). *Licenciaturas em educação do campo: registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS)*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. Coleção Caminhos da Educação do Campo 5. p. 95-121.
- CALDART. Pilares Fundantes de uma nova forma escolar. In: *Caderno de estudos do 5 Seminário Nacional das Licenciaturas em Educação do Campo*. Laranjeiras do Sul – PR: 2015.
- DELIZOICOV, D. *Conhecimento, tensões e transições*. 1991. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.
- DELIZOICOV, D.; ZANETIC, João. A proposta de interdisciplinaridade e o seu impacto no ensino municipal de 1º grau. In: PONTUSCHKA, N. N. *Ousadia no Diálogo: Interdisciplinaridade na Escola Pública*. São Paulo: Loyola, 1993. p. 9-15.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2015.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.
- FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. *Revista do Centro de Educação e Letras da UNIOESTE*, Campus de Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, p. 41-62, 1º semestre de 2008.
- GOODSON, I. F. *Currículo, teoria e história*. Tradução de Atília Brunetta; apresentação de Tomaz Tadeu da Silva. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- MOLINA, M. C. Análises de Práticas contra-hegemônicas na formação de Educadores: reflexões a partir do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. In: SOUZA, José Vieira (Org.). *O método dialético na pesquisa em Educação*. Campinas: Autores Associados. 2014a.
- MOLINA, M. C. Apresentação. In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (Org.). Brasília – DF. MDA, NEAD. *Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho Interdisciplinar*. 2014b.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Licenciatura em Educação do Campo. In: CALDART, R. S. *et al.* (Org.). *Dicionário da Educação do Campo*. 3. ed., reimpr. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz, Expressão Popular, 2013. p. 466-472.

PAITER, L. L. *Educação do campo e a perspectiva freireana: reflexões sobre o trabalho docente em aulas de Ciências da Natureza e na formação de professoras no município de Rio Negrinho/SC*. 2016. TCC (Especialização Latu Sensu em Educação do Campo e para o Trab. Interdisciplinar em CN e MTM) – Faculdade UnB Planaltina/CTEC, Universidade de Brasília, 2016.

PAITER, L. L. *Reflexões sobre a formação docente na área de conhecimento Ciências da Natureza: a Licenciatura em Educação do Campo*. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2017.

SEVERINO, A. J. O uno e o múltiplo: o sentido antropológico do interdisciplinar. In: FRIGOTTO *et al.* (Org.). *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. 9. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

SILVA, A. F. G. *A busca do tema gerador na práxis da educação popular*/Antônio Fernando Gouvêa da Silva; organizadora: Ana Inês Souza. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007. 208 p.

SILVA, A. F. G. O currículo na práxis da Educação Popular: Projeto Pedagógico Interdisciplinar – Tema Gerador via Rede Temática. In: PERNAMBUCO, M. M. C. A.; PAIVA I. A. *Práticas Coletivas na Escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras; Natal, RN: UFRN, 2013.

### **Sobre as autoras**

**Leila Paiter:** Licenciada em Educação do Campo pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC – (2013), Mestre em Educação Científica e Tecnológica pela UFSC (2017) e segunda licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2020). Atuação na rede municipal de Alfredo Wagner como educadora no Projeto Meio Ambiente. Experiência e pesquisas na área de EduCampo e Ensino de Ciências; Estudos Freireanos; Educação Ambiental e formação docente por AC no âmbito das LEdoCs.

*E-mail:* [leila01paiter@gmail.com](mailto:leila01paiter@gmail.com).

**Néli Suzana Britto:** Graduada em Ciências Biológicas: Licenciatura em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1987), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2000) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2010). Atuação como docente na Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Catarina (aposentada em 2019). Professora e pesquisadora no Programa de Pós Graduação em Educação Científica e Tecnológica na Universidade Federal de Santa Catarina (voluntária em 2020).

*E-mail:* [nelis3@hotmail.com](mailto:nelis3@hotmail.com).

# PRÁTICAS EDUCATIVAS DE EGRESSOS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO IFPA/PROCAMPO, CASTANHAL, PARÁ

## EDUCATIONAL PRACTICES OF GRADUATES OF THE UNDERGRADUATE COURSE IN RURAL EDUCATION IFPA / PROCAMPO/IFPA, CASTANHAL, PARÁ

Márcia Cristina Lopes e Silva<sup>1</sup>

**Resumo:** Este artigo traz parte das reflexões realizadas na tese de doutorado intitulada “Caminhos da interdisciplinaridade: da formação por área de conhecimento às práticas educativas de egressos da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), do Instituto Federal do Pará (IFPA), *campus* de Castanhal. As discussões aqui apresentadas são resultantes da pesquisa qualitativa, e dos instrumentos metodológicos observação participante, entrevistas semiestruturadas e entrevista coletiva. A investigação partiu das observações das práticas educativas do trabalho com a interdisciplinaridade nas escolas em que atuam os educadores egressos da referida LEdoC. Foram entrevistados oito egressos que residem e atuam como educadores em diferentes localidades rurais na região do nordeste paraense, sendo também analisadas as suas práticas educativas e as influências do curso nas ações que estes desenvolvem em sala de aula. Nesse contexto, foi percebido que o curso contribuiu em práticas educativas contextualizadas, trazendo a problematização dos conteúdos escolares para a realidade dos estudantes.

**Palavras-chave:** Prática educativa; licenciatura em Educação do Campo; educação contextualizada.

**Abstract:** This paper brings part of the reflections made in the doctoral thesis entitled “Paths of interdisciplinarity: from training by area of knowledge to the educational practices of graduates from the Undergraduate course in Rural Education (LEdoC) of the Federal Institute of Pará (IFPA), campus of Castanhal”, of the Doctorate in Education of the Federal University of Ceará (UFC). The discussions presented here are the result of qualitative research and methodological instruments, which were: participant observation, semi-structured interviews and collective interview. The investigation started from the observations of the educational practices of work with interdisciplinarity in the schools in which the educators graduated. In this context, eight (8) graduates of the LEdoC course were interviewed who reside and act as educators in different rural locations in the northeast region of Pará. The field research took place in 2015. During that year, the performance of the graduates was observed, analyzing their educational practices and the influences of the course on actions in the classroom. In this context, it was noticed that the course contributed to contextualized educational practices, bringing the problematic of school content to the students' reality.

**Keywords:** Undergraduate course in Rural Education. Educational Practice. Contextualized education.

### Introdução

Este artigo traz uma discussão acerca da prática educativa de egressos da LEdoC, considerando que o processo de formação exige novas necessidades no que diz respeito às formas de elaboração e apropriação dos conhecimentos. Sabemos que esses conhecimentos, no âmbito da escola, encontram-se fragmentados e compartimentalizados nos modelos das disciplinas

---

<sup>1</sup> Instituto Federal do Pará, Belém, PA, Brasil.

tradicionais, organizadas nas formas de currículos escolares, traduzidos em conteúdos, muitos dos quais dissociados da realidade concreta dos educandos. Assim, como pensar em uma prática educativa que vá de encontro a esses modelos normativos tão arraigados no chão da escola?

De acordo com os princípios e fins da educação nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9304/96 assinala a necessidade de:

garantia de padrão de qualidade;  
valorização da experiência extraescolar;  
vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.  
consideração com a diversidade étnico-racial.

Tais princípios que embasam a lei colocam a educação escolar com o desafio de inserir em sua proposta pedagógica tais recomendações. No entanto, é necessário ponderar que, para isso, o professor precisa ter uma formação que o permita não apenas ter esses conhecimentos, mas de um modo geral, saber como isso se traduz na prática educativa do seu fazer.

Sobre essa questão, Freire (2014) é enfático ao afirmar que: [...] “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática, de maneira que se pense na prática de hoje ou de ontem para melhorar a próxima”. (2014, p. 44). Nesse sentido, a prática educativa é dimensão da formação humana e está para além do campo pedagógico, pois compreende os processos que envolvem os educadores, a postura crítica em sala de aula, a vivência desses sujeitos nos seus espaços de atuação (escolas, comunidades, sindicatos e outros). Essas experiências contribuem para as análises e percepções de mundo, de classe, das condições de vida e da superação das desigualdades.

Para compreender as práticas educativas dos educadores egressos da LEdoC foi necessário a imersão na pesquisa de campo, através da observação participante e das entrevistas. Na organização das análises dos dados, a referência foi o método da análise de conteúdo (BARDIN, 2012). A organização se deu a partir da frequência das ideias que foram surgindo nos agrupamentos de falas. A partir daí, foi possível construir uma síntese que representou questões das categorias levantadas e que possibilitou uma sistematização dos dados colhidos com os sujeitos.

Foram entrevistados oito (8) egressos, que estão identificados no decorrer do artigo com nomes fictícios, e que residem e atuam como educadores em diferentes localidades rurais na região do nordeste paraense. A pesquisa ocorreu no ano de 2015. Durante o ano foram observadas as comunidades de atuação dos egressos, analisando as suas práticas educativas e as influências do curso nas ações em sala de aula. Nesse contexto, foi percebido que a LEdoC contribuiu em práticas educativas contextualizadas, na problematização dos conteúdos escolares, trazendo-os para a realidade vivenciada por alunos que residem em comunidades rurais.

O artigo está organizado em tópicos que discutem a prática educativa destes egressos, trazendo as reflexões destes educadores do campo, seus discursos, perspectivas e percepções de suas práticas pedagógicas, apontando os caminhos de uma educação contextualizada, que considere as vivências dos seus educandos para a socialização dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula.

### **Prática Educativa: reflexões com educadores do campo egressos da LEdoC**

Um componente importante em uma prática educativa crítica está na ação-reflexão-ação, o que em Freire (2014) remete à relação de educadores e educandos. Ambos aprendem, apesar das diferenças, mas não se reduzem a meros objetos um do outro, sendo, ao contrário, sujeitos em interação com o conhecimento e experiências vivenciadas. Com isso, a problematização é

o ponto de partida da percepção da realidade, principalmente no ato de pesquisar. Freire (2014) se refere ao ciclo gnosiológico na relação ensinar e aprender do conhecimento já existente, que está na dialética da análise sobre uma prática em que se melhora na atuação como educador e se aprende na sua função. Segundo Roseli (Egressa da LEdoC) entrevistada no ano de, 2015:

*Me formei nos encontros regionais do MST, nas formações, nas ações diretas, nas ocupações. Isto contribuiu na minha prática educativa, pois vivi e me criei no movimento dialético, de pensar, se indignar e refletir as questões sociais, e principalmente vivenciar no assentamento e na escola. A formação na Licenciatura me ajudou a relacionar essas experiências com os conhecimentos acadêmicos. Mas participar do Movimento foi fundamental para ser o que sou hoje.*

A participação nos movimentos sociais contribui com a prática educativa dos educadores, como pode ser percebido no relato acima. Para Arroyo (2003), essas experiências deixam marcas nos sujeitos sociais, devido ao pensar e ao fazer educativo como foco de formação de seus sujeitos em ação coletiva, como os Sem Terra, Sem Teto, como sujeitos coletivos e históricos. Esses estão em movimento, trazendo as diversas experiências como momentos educativos, ao se apropriarem dos processos de produção e formação humana, reeducando-se nas interrogações e reflexões de suas origens e nas vivências de lutas.

O ser histórico e coletivo dos movimentos sociais, como os Sem Terra, coopera com a necessidade de ser organizado, e isto repercute na prática educativa das educadoras ligadas a esses movimentos, que buscam na associação de pais, nos conselhos escolares e nas associações de produtores do assentamento o envolvimento com as questões da escola, como projetos, enfrentamento com a prefeitura para a merenda escolar, e outros, assim como o envolvimento dos estudantes nas questões do ensino, nas místicas<sup>2</sup> em sala de aula (cantam músicas do MST, leem poemas), e o frequente diálogo da relação entre realidade e os conteúdos das disciplinas.

Nas comunidades rurais em que foi realizada a pesquisa de campo, situadas na mesorregião do nordeste paraense, as prefeituras e os vereadores controlam as demandas da escola, as indicações de professores contratados, as direções e coordenações pedagógicas. E os educadores egressos da LEdoC, apesar de tentarem aglutinar os pais e o corpo escolar, na maioria das vezes estão sós, e acabam por focar suas atividades em sala de aula, estabelecendo relações do conteúdo com a realidade dos alunos. Tanto os educadores que são vinculados aos movimentos sociais, quanto os demais, enfocaram, nas conversas que tivemos, a necessidade da problematização do ensino, refletindo sobre os significados e as necessárias relações com as vivências dos estudantes.

A reflexão sobre a educação problematizadora contribui na apropriação da prática educativa dialógica, no reconhecimento do ser enquanto histórico, incompleto e em constante diálogo com a natureza e a cultura, estas últimas inerentes ao processo de existência humana. Assim, fundam-se as relações entre os sujeitos e suas interações consigo e com o outro. E o ato de educar se mistura à atenção com o contexto em que se está situado, pois “saber se funda na comunhão com os outros saberes para compreender a sociedade que se tem e a que se quer” (FREIRE, 2001, p. 45).

Por isso, os educadores egressos da LEdoC buscam a interação pedagógica com seus alunos, através da aproximação do conteúdo com a realidade, na reflexão com a problematização do ensino, através de questões pertinentes à comunidade. Outro elemento importante consiste na reflexão de que a educação é um processo inacabado, que se faz na busca constante, como elucida Rosa (Egressa da LEdoC, ano de 2015), “tenho cotidianamente uma

<sup>2</sup> Para aprofundamento acerca do significado da mística do MST, ver MEDEIROS, Evandro Costa. A dimensão educativa da MÍSTICA SEM TERRA: a experiência da Escola Nacional “Florestan Fernandes”. PPGÉ-CED/UFSC. Florianópolis SC, 2002.

*prática reflexiva, mas para isso, preciso repensar todos os dias, o que vou trabalhar, como, quais relações posso fazer com a comunidade, e assim vou aprendendo.”*

Os desafios postos aos educadores do campo são muitos, e, na maioria das vezes, esses acabam realizando ações individuais, pela dificuldade de se trabalhar no coletivo da escola, mas mesmo assim, vão chamando a atenção dos alunos e demais professores, principalmente por compreenderem o movimento dialético e dinâmico que envolve a escola, movimento que Freire (2001, p. 42) aponta como o necessário “entre o fazer e o pensar sobre o fazer”.

A prática educativa no cotidiano remete à discussão da práxis libertadora, que na autoanálise da ação pedagógica do ser educador pressupõe a transformação do ensino e da realidade, fundada no diálogo e na reflexão. Pois, sendo a práxis histórica e social, essa contribui na reflexão que Freire (1987) chamou de passagem da consciência ingênua à possibilidade da crítica e da transcendência.

Nesse contexto, a categoria diálogo, em Freire (1992), além de possibilitar a interação, também é considerada um fenômeno humano, fruto da existência. Através da relação do indivíduo consigo mesmo, com o outro e com a sociedade, mediada pelo exercício da análise crítica o que se busca é aprofundar o nível de conhecimento, ou seja, os conteúdos de ensino são frutos desse levantamento trazido das relações dialógicas. O ato de questionar com seus educandos, acerca das suas compreensões, é um momento de inquietação de ambos, educadores-educandos, e isto possibilita dar significado ao ato de ensinar e de aprender.

Na educação libertadora, a tarefa do educador dialógico é trabalhar em equipe interdisciplinar, iniciando-se com o levantamento do universo temático vivenciado pelos educandos recolhidos através da investigação *in loco*, espaço onde vivem os educandos, para a compreensão das suas realidades e intervenções.

No processo de contextualização do ensino, tendo em vista o levantamento do tema gerador, existem alguns apontamentos trazidos por Freire (1987). Por exemplo, quando um grupo de indivíduos não expressa as suas inquietações, pode-se trazer para a discussão um tema dramático, ou mesmo se pode trabalhar o silêncio enquanto sugestão de uma problemática que pode ser identificada. Geralmente, essa postura do não falar é resultante das “situações-limite” que foram vivenciadas pelos indivíduos. É nesse sentido que “o processo de busca da temática significativa já deve estar presente na preocupação pela problematização dos próprios temas, por suas vinculações com outros. Por seu envolvimento histórico cultural” (FREIRE, 1987, p. 57).

A criticidade é condição fundamental para a leitura da palavra e do mundo. Assim, Freire (2014) traz essas interpretações que provocam insatisfações em relação ao que está posto, podendo, a partir daí, gerar a transcendência, pois o acesso ao ensino crítico demanda uma compreensão que faz do investigar e do fazer ciência o ato de “descobrir, desvelar verdades em torno do mundo, dos seres vivos, das coisas, que repousavam à espera do desnudamento” (FREIRE, 1997, p. 68). Na medida em que se descobre e se compreende o significado da apropriação do conhecimento, é possível desvelá-lo.

Na ação do educador, somente a prática não é suficiente para suprir as demandas que envolvem os processos pedagógicos, pois teoria e prática são interligadas, complementando-se, o que se efetiva na práxis, através das reflexões sociais, políticas, econômicas, educacionais e outras. Vázquez (1977) destaca que a práxis é uma ação consciente e transformadora das mudanças sociais, pois é uma atividade humana que se manifesta na e a partir da realidade. Refletir sobre a prática educativa como ação transformadora da realidade em uma perspectiva crítica pressupõe considerar as contradições de classes como instrumento de concepção da sociedade em que se vive, compreendendo sua dinâmica e sua superação.

A relação teoria e prática voltada para uma práxis transformadora também se faz de fundamental importância no campo da formação do educador, o que, segundo Bernardes (2009),

necessita do alimentar-se das teorias para explicar as ações que ocorrem no cotidiano da escola e nos diversos espaços educativos. Nesse contexto, a LEdoC contribuiu com seus educandos, ao trabalhar em todos os semestres as observações, intervenções e análise das questões referentes à comunidade e à escola, para buscar entender as dimensões que ocorrem nesses espaços, no sentido político, da gestão educacional, nas dinâmicas da produção e demais temáticas que permearam a alternância pedagógica, enquanto metodologia de aprendizagens que envolviam as observações da comunidade, e da escola, relacionadas com as discussões propostas pelas disciplinas no curso.

### Prática educativa de egressos da LEdoC: reflexões com a educação contextualizada

A análise da prática educativa dos egressos da LEdoC foi pautada nas entrevistas e nas observações. Foi feita uma reflexão em torno da formação que os egressos tiveram na LEdoC, cotejando-as com as suas práticas educativas, sendo ambas relacionadas à interdisciplinaridade.

Os educadores analisados apresentaram em suas práticas preocupação no que se refere à compreensão dos conteúdos por parte de seus alunos em sala de aula, o que remete à necessidade de reflexão sobre o assunto que está sendo trabalhado, e que precisa ser fruto das observações do cotidiano, da relação educador-educando. Isso contribui na dimensão reflexiva da atividade, o que remete à práxis, no sentido de transformar a realidade, e construir e reconstruir saberes, trazendo possibilidades de diálogo, de interpretações sobre suas vivências docentes. Nesse contexto, aponta-se para uma prática educativa contextualizada, a partir da relação do conteúdo com a realidade, como apresenta o quadro abaixo, fruto das entrevistas com os egressos da LEdoC. Construiu-se um quadro síntese, com as falas; a ideia central que as resume e a quantidade de vezes que elas foram citadas nas entrevistas, conforme se pode observar a seguir.

Tópico de discussão: Prática Educativa contextualizada		
Conteúdo da mensagem/fala do sujeito	Ideia básica	Frequência
<p><i>Quando falo de água, abordamos os igarapés que banham a comunidade, não adianta encher o aluno de conteúdo, precisa ter o alicerce, saber a base” (Josias, Egresso da LEdoC, 2015).</i></p> <p><i>Conto uma história do imaginário local que é a cobra de fogo, os alunos paralisam e ficam em silêncio, como se estivessem encantados (Clara, Egressa da LEdoC, 2015).</i></p> <p><i>Nas escolhas do conteúdo tento relacioná-lo com a realidade dos alunos (Luís, Egresso da LEdoC, 2015).</i></p> <p><i>Levo os alunos a conhecerem a realidade (Tereza, Egressa da LEdoC, 2015).</i></p> <p><i>Na minha prática educativa faço a diagnose tenho conhecimento sobre o lugar (Roseli, Egressa da LEdoC, 2015).</i></p> <p><i>Traz o assunto para a realidade do assentamento (Isabel, Egressa da LEdoC, 2015).</i></p> <p><i>Utilizo as experiências dos alunos, e o que já conhecem em sua localidade, no momento de explicação do conteúdo escolar (Josiel, Egresso da LEdoC, 2015).</i></p> <p><i>Quando se trabalha a realidade se concentram no assunto (Rosa, Egressa da LEdoC, 2015).</i></p> <p><i>Me esforço em fazer a relação da disciplina de matemática com o cotidiano dos alunos (Clara, Egressa da LEdoC, 2015).</i></p>	Relacionar conteúdo a realidade dos educandos	(9)

Quadro 01- Prática educativa contextualizada – Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

No quadro 01 sinalizou-se para uma prática educativa contextualizada, quando se relaciona o conteúdo com a realidade dos educandos. Foi observado, portanto, na pesquisa de campo, que os educadores buscavam despertar a curiosidade de seus alunos, pela atenção dispensada quando conseguiam em um determinado assunto, na maioria das vezes de uma disciplina, considerar a cultura local e as experiências que os educandos vivem. Esses aspectos fazem jus ao exercício de educador que vão se formando na relação com a sala de aula, com a escola, com a comunidade e na LEdoC.

Ao relacionar o conteúdo à realidade, os sujeitos conseguem estabelecer um diálogo maior entre o ensinar e o aprender. Parece que o conteúdo deixa de ser estranho e passa a ser conhecido, a ser compreendido. Quando os educadores começavam um assunto e estabeleciam a relação com o que acontece na comunidade, os alunos queriam participar, para dizer como acontecia, e, com essa curiosidade, aguçava-se a aula, tornando-se a mesma participativa e incentivadora.

Nesse sentido, a opção pelo termo prática educativa se deu por compreendê-la no âmbito mais abrangente. Segundo Silva e Ramos (2006, p. 1) “é uma prática social específica de caráter histórico e cultural que vai além da prática docente, abrange os diferentes espaços, a escola, a relação com a comunidade e a sociedade”. Isso pressupõe tomada de decisão, para poder contribuir no trabalho coletivo e na gestão democrática. Essas questões estão envolvidas com a trajetória que esses educadores, que são sujeitos da pesquisa, vão construindo em sua comunidade e movimentos sociais.

Freire (1992) e Arroyo (1989) trazem a reflexão da prática educativa relacionada à prática social, ao compreenderem que educadores têm espaços próprios de atuação, e a sala de aula é um desses espaços. Os educadores que participaram da pesquisa de campo são envolvidos com as demandas políticas, sociais, educacionais e culturais do assentamento e da comunidade em que residem, conseguindo, na ação em sala de aula, relacionar o conteúdo escolar com a realidade dos seus alunos. Isso demonstra que o exercício da prática educativa não se faz apenas no sentido de ensinar conteúdos, mas na formação humana, como possibilidade de reflexões críticas, ou seja, educador e educando, ambos sujeitos do processo de aprendizagem.

Nessa perspectiva se enfatiza o ato educativo e social, de caráter histórico e cultural, que vai além da docência, relacionado às atividades didáticas dentro da sala de aula, abrangendo diferentes aspectos, como as relações da escola, comunidade e a sociedade. Tal perspectiva pressupõe análises e tomadas de decisões em processo, articulando o trabalho coletivo e a gestão democrática. Como afirma Veiga (1992, p. 16), a prática educativa é “uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto social, portanto a prática educativa é uma dimensão da prática social”.

Constatou-se que há, por parte dos educadores egressos da LEdoC pesquisados, um real investimento de tempo e trabalho no que diz respeito a relacionar os conteúdos ensinados à realidade de seus educandos. Também encontrou-se igual preocupação em focar a importância do diálogo como modo de apropriação e socialização do conhecimento científico, o que traz a necessidade de se discutir a concepção de educação contextualizada, que está relacionada à opção metodológica do professor, mas, sobretudo, ao seu envolvimento enquanto prática social, com as demandas da escola e da comunidade.

Para Rodrigues e Amaral (1996), contextualizar a educação significa relacioná-la à realidade do aluno, não apenas como ponto de partida para o processo de ensino e aprendizagem, mas para o próprio contexto sócio-histórico, em que estão envolvidos os educandos. Para isso, devem-se oferecer ambientes e atividades que propiciem a vivência de situações reais, concretas e práticas. O contexto, como elemento importante, possibilita ao educador intervir nas diversas vivências dos alunos, e isto contribui com a aprendizagem, pois aprender com significado tem mais sentido.

Bandeira e Ibiapina (2014) referem-se à importância da prática educativa, como forma de se envolver e se atualizar conforme as necessidades do contexto sócio-histórico dos educandos, e isto influencia o exercício da práxis, quando a mesma é manifestada na intrínseca relação teoria-prática, o que possibilita a emergência da prática transformadora.

Nesse contexto, está a necessidade do engajamento dos educadores comprometidos com a escola e a comunidade, como foi observado na pesquisa de campo, quando da atuação das egressas, que são assentadas da reforma agrária, e do educador, que não está em sala de aula, mas que desenvolve um importante papel de articulador político e cultural de seu município. Esses sujeitos participam de movimento sociais, como o MST e da associação de moradores, e isso tem contribuído com uma prática educativa contextualizada. Quanto aos demais, que são egressos da LEdoC, e educadores do campo, na ocasião da pesquisa, foi observado a preocupação na seleção dos conteúdos escolares e a aproximação com a realidade dos educandos.

As questões citadas são importantes quando se refere à necessidade de denúncia, de organização por parte da escola e da comunidade nos enfrentamentos das suas necessidades, e de seu protagonismo nas lutas sociais.

Nesse sentido, desenvolver uma educação que busque contextualizar o processo de ensino aprendizagem com a cultura local, trazendo suas demandas e necessidades para dialogar com o conteúdo escolar, é para, Macêdo (2008), o processo de interação entre sujeito-sujeito, sujeito e contexto e contexto e escola. Nessa relação, se constroem conhecimentos individuais e coletivos, através da memória coletiva, dos valores e das tradições. Relacionar os saberes locais e as experiências dos educandos possibilita uma diversidade de contextos, inclusive identificando as necessidades das comunidades, e municípios e contribuindo com a organização para a melhoria de suas condições de vida.

Na prática educativa dos sujeitos da pesquisa, observou-se a preocupação do diálogo com seus alunos, e, para que esse momento faça parte da dinâmica das aulas, se busca contextualizar os conteúdos, através de pesquisas na comunidade, como por exemplo, as histórias do imaginário popular. Para Freire (1987), não se pode tratar o conhecimento como algo estático e alheio ao que o estudante vive, ou seja, é preciso uma educação contextualizada e promotora de uma formação crítica e interdisciplinar. Por isso, o autor propõe os temas geradores, uma alternativa de diálogo e construção do conhecimento, de forma totalizante.

Na pesquisa de campo, no que se refere às proposições nas práticas educativas, elas apresentaram a palavra geradora, como uma articulação de várias disciplinas, e o diálogo na construção, como demonstra o quadro a seguir:

Tópico de discussão: proposições na prática educativa		
Conteúdo da mensagem/fala do sujeito	Ideia básica	Frequência
<i>Trabalho com palavras geradoras, são palavras que fazem parte do dia a dia” (Izabel, Egressa da LEdoC, 2015)</i>	Palavra geradora envolvendo várias disciplinas	(04)
<i>Meu planejamento inclui a palavra geradora, por exemplo a juquira<sup>3</sup> (Roseli, Egressa da LEdoC, 2015)</i>		
<i>Desenvolvo várias atividades e sempre são dialogadas no coletivo. Trabalho com cultura, memória e história (Josiel, Egresso da LEdoC, 2015).</i>	Diálogo na construção coletiva	(03)
<i>Na minha prática educativa consigo envolver em uma atividade várias disciplinas, através de um tema (Rosa, Egressa da LEdoC, 2015)</i>		
<i>Através de uma historinha relaciono um tema e várias disciplinas (Luís, Egresso da LEdoC, 2015).</i>		
<i>Dentro da minha prática utilizo o diálogo, construir coletivamente, se construímos juntos vem o sentimento de pertencimento. (Josias, Egresso da LEdoC, 2015).</i>		
<i>Desenvolvo atividades dialogadas, envolvendo outros atores, construindo juntos. (Clara, Egressa da LEdoC, 2015).</i>		

Quadro 02 – Proposições na prática educativa. – Fonte: Pesquisa de campo/2015

No quadro 02, como pode ser observado, foram percebidas duas questões que apareceram com frequência. Uma refere-se à palavra geradora, buscando envolver várias disciplinas na prática educativa dos educadores egressos da LEdoC, e a outra se refere ao diálogo na construção coletiva. Na fala de *Josias (Egresso da LEdoC, 2015)*, de que *do construir coletivamente vem o sentimento de pertencimento*, e isto contribui na qualidade da educação que se pretende na escola.

Apesar de apresentarem a existência ou mesmo necessidade da construção coletiva na escola, o que foi visto na pesquisa de campo foram atividades individuais dos professores em sua sala de aula. Havia reuniões de planejamento e de organização de programações comemorativas na escola, que eram os momentos de diálogos coletivos. Mas não como uma dinâmica da unidade de ensino, de caráter deliberativo e dialógico, e sim como parte de uma hierarquia da direção escolar, trazendo as demandas da Secretaria de Educação, para serem executadas.

Kramer (2003) destaca a importância da dimensão coletiva no trabalho escolar, ao considerar a necessidade de diálogo e de se assumir uma organização que possa considerar as demandas da escola para poder reivindicar a partir de suas necessidades, pois unidos, mesmo com as diferenças, os educandos podem ter objetivos comuns, como a qualidade do ensino.

No que se refere às palavras geradoras, envolvendo várias disciplinas, elas estão nas atividades da prática educativa em sala de aula, quando os educadores egressos da LEdoC buscam, através de diálogo com seus educandos, relacionar uma palavra ou tema que expressa sua realidade, como o que foi apontado por *Roseli (Egressa da LEdoC, 2015)*, “*meu planejamento inclui a palavra geradora, por exemplo, a juquira*”, que é uma vegetação necessária, de ser preservada, antes de outros plantios. Para Freire (1987), trata-se de uma prática explicada como a adoção de situações que cercam a realidade de educandos e educadores.

Palavras geradoras podem ser frutos de discussões e contextualizações decorrentes da aproximação com a realidade de educandos-educadores. Para Barreto (1998), palavras são assuntos que geram discussão, investigação. Tal terminologia foi substituída por Freire (1987)

<sup>3</sup> Juquira: Segundo (Roseli, Egressa da LEdoC, 2015) Esse termo é utilizado para o mato que cresce no campo, ou em áreas abandonadas, principalmente quando se troca a área de plantio por outra, para ter o descanso, aí ficam as juquiras.

por temas geradores, pois esses trazem situações que cercam a realidade, são objetos de conhecimentos, e necessitam do trabalho coletivo.

Nesse contexto, os sujeitos apontam para as palavras geradoras envolvendo várias disciplinas, mas com uma ação isolada na sala de aula, e não como iniciativa da escola, do Projeto Político Pedagógico, do trabalho coletivo. Elementos esses necessários de serem envolvidos, quando se trata dos temas geradores, pois apresentam uma outra lógica de seleção de conteúdos partindo da investigação, problematização, e dos temas decorrentes da realidade dos educandos, implicando em um trabalho com a interdisciplinaridade, agregando as diversas áreas do conhecimento, como um meio de concepção da educação, que requer práxis, associando teoria e prática na ação reflexiva de educadores, escola e comunidade.

É importante mencionar que nas escolas encontram-se educadores que vêm lutando para se trabalhar com metodologias, reflexões e críticas, como exemplo, por exemplo, pela utilização da palavra geradora, como apontaram dois sujeitos da pesquisa, ao se referirem a um momento que envolve várias disciplinas em sala de aula. Essa possibilidade de integrar saberes a partir de um tema proporciona a investigação e a problematização, para se poder relacionar a pesquisa como necessária no aprendizado dos educandos. Os desafios estão postos, e podem ser enfrentados pelo educador, com compromisso e articulação em seu coletivo, dentro do seu papel político e pedagógico.

Todavia, na prática dos sujeitos pesquisados, observou-se que as aulas são ministradas por disciplina, e em poucas vezes, essas estabeleceram relação com as demais áreas do conhecimento.

Na pesquisa de campo observou-se que a dinâmica estabelecida nas escolas em reuniões pedagógicas e no planejamento é por disciplina, como diz Roseli (Egressa da LEdoC, 2015) *“até os pais cobram as disciplinas, o caderno é por disciplinas”*. Existe uma cultura disciplinar nas escolas visitadas, principalmente no que se refere à sala de aula, às avaliações, ao plano de aula. Um dos momentos em que se consegue estabelecer uma relação para além das disciplinas seria nas atividades extra-sala-de-aula, como nas feiras da cultura e ou de ciências.

Destaca-se que dos oito (8) entrevistados, duas (2) conseguem incluir no planejamento atividades a partir de palavras geradoras, pois, já possuem experiência através da militância no MST e fazem parte do coletivo de educação daquele Movimento. Segundo Lima (2007), a educação para o MST deve considerar as raízes rurais vividas no campo, o que, para Caldart (2012), está relacionado a uma realidade específica, onde a educação se dá na coletividade e na luta pela sua humanidade, enquanto Sem Terra.

Apesar de muitas escolas não assumirem em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e nos planejamentos uma educação contextualizada e interdisciplinar, compreende-se que a construção desse processo é importante, pois a prática educativa está relacionada a uma dinâmica social, política e cultural. Sendo assim, por se tratar de uma escola conquistada em um território de assentamento, Roseli (Egressa da LEdoC, 2015) defende que *“as lutas façam parte da dinâmica da escola, que precisa ir além dos conteúdos, se envolvendo, assim, com a história e memória do assentamento”*.

Nas escolas do campo na Amazônia Paraense, esse espaço, na maioria das vezes, é o único espaço público, com representação política estatal, e o professor torna-se o mediador da relação Estado e comunidade. Neste sentido, a formação de educadores do campo precisa ser um espaço de reflexão sobre a prática educativa, para que possa contribuir na transformação da realidade da educação inserida nos meios rurais. Por isso, *“as necessidades presentes na escola do campo exigem um profissional com uma formação mais ampliada, mais totalizante, já que ele tem de dar conta de uma série de dimensões educativas presentes nessa realidade”*. (MARTINS & ROCHA, 2009, p. 41). A ação do educador do campo está inserida no processo de formação de seus alunos, respeitando suas peculiaridades, ou seja, seus modos de vida, cultura e saberes.

## Considerações finais

A prática educativa produz uma práxis inventiva e criadora no conhecimento, na cultura e na ação política. Para Freire (2010), essa noção está na base do educar, ao relacionar o sentido de humanidade desses sujeitos que vivem, sentem, se envolvem, fazendo com que o educador traga tudo isso para si na sua compreensão do ser docente. Essa construção se desenvolve no curso de formação, na experiência cotidiana, nas relações teoria e prática que vão se estabelecendo nas trajetórias dos sujeitos da pesquisa, que, mesmo sendo desafiados pela falta de estrutura das escolas, por gestores e coordenação pedagógica que não envolvem o coletivo, ainda assim, tem nítida esperança, nítida crença de que a educação transforma e cria novas possibilidades para educandos e educadores.

Nessa perspectiva, a prática educativa precisa possuir uma dimensão que fortaleça o diálogo e o respeito às diferenças. Nessa direção, o papel do educador é de fundamental importância. Principalmente em avançar na formação integral do ser humano, trazendo à tona as dimensões socioambientais e o compromisso sócio-político, contribuindo no processo da consciência coletiva, possibilitando, assim, minimizar as desigualdades e ampliar as possibilidades de melhoria de vida das populações do campo.

## Referências

ARROYO, M. G. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais? *Revista Currículo sem fronteiras*, v. 3, n. 1, p. 28-49, jan./jul., 2003. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 31 mar. 2017.

ARROYO, M. G. A escola e o movimento social: relativizando a escola. *ANDE*, n. 12, p. 16-21, 1989.

BANDEIRA, H. M. M; IBIAPINA, I. M. L. Prática educativa: entre o essencialismo e a práxis. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 23, n. 42, p. 07-117, jul./dez. 2014.

BARRETO, V. *Paulo Freire para educadores*. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2012.

BERNARDES, S. T. de A. Um gosto poético: interações teoria e prática na formação do professor. *Revista profissão docente on-line*, Uberaba, v. 9, n. 21, p. 19-40, jan./jul. 2009. Disponível em: <http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/viewFile/227/378>. Acesso em: 07 abr. 2017.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Que estabelece as Diretrizes e Bases Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12 fev. 2017.

CALDART, R. S. *Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular. p. 257-265. Verbetes do Dicionário da Educação do Campo, 2012.

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

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2014

FREIRE, P. S. *Pedagogia da práxis: o conceito do humano e da educação no pensamento de Paulo Freire*. 2010. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

KRAMER, S. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2003.

LIMA, A. R. S. de. *Cartografia de saberes nas práticas Educativas Cotidianas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST na Amazônia Paraense*. 2007. 266 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém-PA, 2007.

MARTINS, A. A. ROCHA, M. I. A. (Org.). *Licenciatura em Educação do Campo: Histórico e projeto político-pedagógico. Educação do Campo, desafios para a formação de professores*. Belo Horizonte/ MG: Autêntica Editora, 2009.

MACÊDO, M. M. *O desenvolvimento de uma educação contextualizada como liberdade*. Disponível em: <http://www.coloquiointernacional.unimontes.br/2008/arquivos/90magdamartinsmacedo.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2017.

RODRIGUES, C. L.; AMARAL, M. B. Problematizando o óbvio: ensinar a partir da realidade do aluno. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓSGRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 19., Caxambu, 1996. *Anais...* Caxambu: ANPED, 1996. p. 197.

SCHMITT, M. A. Ação-Reflexão-Ação: a prática reflexiva como elemento transformador no cotidiano educativo. *Protestantes em Revista*, São Leopoldo, RS, v. 25, maio-ago. 2011.

SILVA J.; RAMOS M. M. S. *Prática pedagógica numa perspectiva interdisciplinar*. [http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/200.gt3/GT3\\_2006\\_08.PDF](http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/200.gt3/GT3_2006_08.PDF). 2006. Acessado em: 18/04/2016.

VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. Tradução Luiz Fernando Cardoso. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, I. P. A. *A prática pedagógica do professor de Didática*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1992.

### **Sobre a autora**

**Márcia Cristina Lopes e Silva:** Pedagoga, com Mestrado em Agricultura Familiar (UFPA) e Doutorado em Educação (UFC). Professora do IFPA, Campus Belém, nas licenciaturas e na pós-graduação. Lidera o grupo de pesquisa em Formação de professores *Saberes e práticas educativas na Amazônia paraense* (GPFOP).

E-mail: [lilith.marcia@hotmail.com](mailto:lilith.marcia@hotmail.com).

# TENSÕES ENTRE DISCURSOS: CRUZAMENTO DE FRONTEIRAS ENTRE OS DISCURSOS CIENTÍFICO E COTIDIANO NA FORMAÇÃO INTERCULTURAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS PARA O CAMPO

## TENSIONS BETWEEN SPEECHES: BORDER CROSSING BETWEEN THE SPEECHES IN SCIENTIFIC AND EVERYDAY INTERCULTURAL TRAINING OF RURAL SCIENCE TEACHERS

Tânia Halley Oliveira Pinto<sup>1</sup>

Maria Emília Caixeta de Castro Lima<sup>2</sup>

Andréa Horta Machado<sup>3</sup>

**Resumo:** Neste artigo, resultado de uma pesquisa realizada na Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), propomo-nos refletir sobre como licenciandos do campo se apropriaram da cultura científica e mediaram o encontro/confronto de pontos de vista entre o discurso científico e o discurso do cotidiano dos educandos. Analisamos na perspectiva da Análise Textual Discursiva atividades construídas no contexto de uma sequência intercultural. Conforme a ressignificação do discurso científico, deparamo-nos com ideias bem demarcadas dos educandos pela não colonização do discurso pessoal pelo discurso científico. Seus discursos fortemente demarcados pela não colonização de seus discursos nos indica que esses sujeitos colocam em jogo suas existências como sujeitos ativos de aprendizagem, capazes de inter-relacionar o conhecimento forjado em suas experiências de humanidades, em seus territórios, povoados por seus passados, memórias e ancestralidades como culturas válidas, como também produção de conhecimento.

**Palavras-chave:** Educação do Campo; ensino de ciências intercultural; apropriação de discurso.

**Abstract:** In this paper, the result of a research carried out in the Undergraduate course in Rural Education of the Federal University of Minas Gerais (UFMG), we propose to reflect on how graduates of the field appropriated scientific culture and mediated the meeting/confrontation of points of view between scientific discourse and the discourse of the daily life of students. We analyze from the perspective of Discursive Textual Analysis activities built in the context of an intercultural sequence. According to the resignification of scientific discourse, we are demarcated with ideas of the students by the non-colonization of personal discourse by scientific discourse. His discourses strongly demarcated by the non-colonization of their discourses indicate that these subjects put at stake their existences as active subjects of learning, capable of interrelating the knowledge forged in their experiences of humanities, in their territories, populated by their pasts, memories and ancestry as valid cultures, as well as production of knowledge.

**Keywords:** Rural Education; intercultural science teaching; speech appropriation.

### 1. Introdução

Numa sociedade hierarquizada e desigual, pautada pela noção meritocrática de acesso a bens e direitos, acompanhamos há algumas décadas a luta de coletivos de sujeitos por bens

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, Brasil.

<sup>2</sup> Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG. Brasil.

<sup>3</sup> Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG. Brasil.

culturais e materiais que historicamente lhes foram negados. Dentre as pautas e bandeiras levantadas por esses sujeitos encontramos, na luta pela reforma agrária, uma incorporação de tantas outras lutas em seu bojo, como o direito à terra, território, saúde, reconhecimento de suas identidades culturais e o direito à educação (ARROYO, 2014). Entrelaçados, esses direitos básicos universais, dão forma e corpo às políticas públicas de Educação do Campo que visam garantir o acesso à educação, bem como a permanência dos sujeitos do campo nas instituições de ensino, sejam elas da educação básica ou de nível superior (ANTUNES-ROCHA, 2009).

A abertura de licenciaturas específicas para formação de professores do campo é ainda recente no cenário nacional (ARROYO, 2008; 2013), movimento iniciado em 2005 é fruto da demanda por expansão e garantia de uma formação de professores mais adequada à realidade do campo brasileiro, que pense na concepção da escola do campo, da aprendizagem do campesinato e da formação de educadores no/do/para o campo (ANTUNES-ROCHA, 2009; PIO-VENÂNCIO, 2011). Desse contexto de criação e institucionalização das Licenciaturas em Educação do Campo nas universidades é que surge a parceria entre a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) com apoio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), resultando inicialmente na gênese do curso de Pedagogia da Terra (PeTerra) na UFMG, em 2005, que se consolida na Licenciatura em Educação do Campo (LECampo), em 2008, prevendo a oferta anual de uma das área de conhecimento: Ciências da Vida e da Natureza, Linguagens, Ciências Sociais e Matemática (a cada ano é oferecida a entrada em uma das habilitações).

Assim, é do cerne do processo de formação de sujeitos do campo que cursavam o sexto período da LECampo/UFMG, habilitação Ciências da Vida e da Natureza (CVN) que partimos com o objetivo de analisar a apropriação realizada por licenciandos do campo acerca dos conceitos de evolução e diversidade biológica, registrada em atividades durante uma disciplina organizada numa perspectiva de educação intercultural em ciências. Nos propomos a refletir sobre como os licenciandos do campo se apropriaram da cultura científica e mediarão esse modo de ver o mundo no encontro/confronto de pontos de vista com aqueles que fazem parte de seus universos culturais de explicação do mundo, ou seja, como estes licenciandos têm aprendido a pôr em relação culturas ou visões de mundo diferentes.

Nas seções a seguir discutiremos que formação de professores de ciências para o campo defendemos e em qual perspectiva de formação intercultural de ciências nos apoiamos. Explicitaremos as condições de produção e análise dos dados da pesquisa realizada. E por fim, tecemos apontamentos a partir das lições aprendidas com os sujeitos do campo.

## **2. De que formação de professores de ciências para o campo estamos falando?**

O grito de “Ocupemos o latifúndio do saber” ecoado pelos coletivos sociais formados por indígenas, negros, quilombolas, ribeirinhos, povos do campo etc. nos espaços acadêmicos manifestando sua chegada e sua presença nas universidades, causa incômodos porque esses sujeitos, ao chegarem, questionam as pedagogias que os excluíram como sujeitos de direito aos conhecimentos circulantes na academia (ARROYO, 2014). Nesse sentido, pensar na Educação do Campo “significa pensar sob outra lógica, quer seja a lógica da Terra, a lógica do Campo e, sobretudo, a dos sujeitos que ali vivem, constroem e defendem seu *modus vivendi*” (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2011, p. 17 – grifo das autoras).

Ao pensar na formação de professores para o campo é preciso antes e/ou conjuntamente pensar e se questionar sobre o contexto em que esses professores irão trabalhar, as escolas do campo. Afinal, a escola do campo demandada pelos sujeitos e movimentos sociais do campo não se encontra apartada da vida, pelo contrário, se articula com os projetos sociais e

econômicos do campesinato, cria vínculos e conexões diretas entre a formação recebida e os modos de produção da vida no campo, aliando os processos de ensino-aprendizagem ao universo cultural do campo, enfim, uma escola que possa ser usada como ferramenta na luta pela conquista de seus direitos de cidadãos (ANTUNES-ROCHA, 2009). Dessa forma, pensar a formação de educadores do campo exige o olhar atento para a articulação entre formação docente – escola do campo – sujeitos em formação.

Os sujeitos em formação na Educação do Campo, neste caso licenciandos, não se apresentam passivos, dispostos a ocupar o velho lugar do depositário de conhecimentos construídos por outros modos de pensar e explicar o mundo que lhes foram/são alheios e que lhes ignoraram como sujeitos de conhecimento. Longe disso, são sujeitos que se posicionam, que trazem consigo para a sala de aula o conhecimento de vida forjado na luta (LIMA, 2010). Por isso, discutir a formação de professores para o campo requer uma reflexão sobre a complexidade dos sujeitos que estão sendo formados. A cultura torna-se um componente importante na formação do professor do campo, sendo necessário então, pensar numa formação docente que dialogue com as culturas que serão postas em jogo. E quando pensamos especificamente na formação do professor de ciências para o campo, isso implica trabalhar em diálogo com as tradições, crenças, conhecimentos. Lima (2010) aponta como desafio a construção de uma formação de ciências que seja capaz de aumentar a comunicabilidade entre perspectivas distintas, mas sem desconsiderar que as desigualdades sociais e de falta de acesso à educação podem produzir tensões no ensinar e aprender ciências que se manifestam inclusive na forma de silenciamentos.

É preciso pensar e praticar uma educação em ciências que supere a ideia iluminista de produção de um conhecimento que se diz isento, neutro e distanciado do mundo político e social e colocar em prática uma educação em ciências fruto de uma construção intencionada, endereçada, em que seus constructos não estão deslocados ou fora das lutas dos sujeitos de aprendizagem (RIBEIRO, PARAÍSO, 2012). Falamos portanto, de uma educação científica que reconhece sua posição hegemônica frente a outros modos de conhecimento e antes de se valer do status de ciência ocidental para impor seu discurso de poder e sua racionalidade aos estudantes, que não partilham do mesmo sistema de símbolos e significados, busca trabalhar o ensino de ciências sem desrespeitar as tradições, crenças, valores que fazem parte da identidade de grupos inseridos em culturas que se organizam de modo divergente ao modo da ciência ocidental<sup>4</sup>.

É preciso de um lado relativizar a ciência, contudo sem dissolvê-la a ponto de ser tornar um relativismo estéril, ao mesmo tempo em que se busque reconhecer e valorizar o conhecimento cotidiano sem perseguir seu engessamento (CREPALDE, 2012). Neste sentido, defendemos um ensino de ciências alicerçado na perspectiva intercultural que exige de nós, formadores

[...] a necessidade de sermos antropológicamente relativistas, de modo a nos tornarmos críticos em relação às ciências ocidentais e, portanto, à nossa própria cultura, sem deixarmos de sê-lo, também, em relação à cultura dos nossos alunos. A crítica a essa cultura primeira, todavia, não poderá ocorrer a partir de um olhar etnocêntrico, nem ser dirigida pelo objetivo de diminuirmos a identificação dos estudantes com suas práticas culturais (PAULA, LIMA, 2011, p. 203).

<sup>4</sup> Acerca do termo ‘Ciência Ocidental’, Aikenhead (2009) nos esclarece que a comunidade científica partilha e usufrui de um sistema de significados e de símbolos bem definido, geralmente contam com uma linguagem própria, e possuem suas crenças, valores, convenções, expectativas e tecnologia próprias. Estes atributos ajudam a definir uma cultura que é comumente identificada como ‘Ocidental’, posto que a cultura da ciência Ocidental surgiu na Europa Ocidental no século XVII e evoluiu dentro dos parâmetros culturais Euro-Americanos como um sistema de símbolos dominado pelo homem branco de classe média e assim “atualmente a cultura da ciência Ocidental existe no seio de inúmeras nações, onde quer que a ciência Ocidental figure (p. 152).

Nesse sentido, a abordagem que nos parece mais coerente com a educação científica que defendemos é a tratada pelo autor canadense Glen Aikenhead, cujos trabalhos se desdobram no esforço de discutir e refletir sobre a interculturalidade no campo da educação em ciências. Este autor discute sobre a educação científica empregada à classes de estudantes ocidentais e também a grupos aborígenes. Para Aikenhead (2009), uma proposta intercultural de ensino de ciências coloca em jogo as visões de mundo culturalmente construídas, ou seja, aprender ciências seria fruto da promoção do encontro cultural do estudante com a ciência ocidental (AIKENHEAD, 2009). É preciso esclarecer que para Aikenhead (2009) o conceito de ciência, aqui falando da ciência ocidental, é apenas uma das formas de saber, explicar o mundo, abordar a realidade e que partilha de “um sistema de significados e de símbolos bem definidos, com o qual interagem socialmente” (p. 95). Nessa perspectiva intercultural, a ciência ocidental é uma das subculturas da cultura<sup>5</sup> Ocidental, e um ensino intercultural de ciências leva em consideração o reconhecimento da coexistência de diversas culturas ou subculturas num mesmo espaço.

Entendido como empreendimento cultural, o ensino de ciências passa a ser visto como um cruzamento de fronteiras culturais onde o estudante deve transpor desde uma realidade cotidiana baseada em orientações humanistas até o mundo científico da ciência escolar (AIKENHEAD, 2009). Dessa forma, o estudante não chega vazio à sala de aula de ciências, pelo contrário, traz consigo seus pertencimentos sociais, de gênero, geracionais, religioso, étnico dentre outros que são alimentados pelas subculturas à que pertence, isto é, o estudante é um sujeito que partilha múltiplos olhares e vozes sobre o mundo, e dentro do espaço escolar, a ciência será mais uma das subculturas com a qual terá contato.

Uma formação de professores intercultural implica em repensar o papel do educador em formação, além de questionar a que/quem serve uma educação científica. Numa sala de aula de ciências intercultural, o professor teria como objetivo promover, nas aulas de ciências, o reconhecimento das características da subcultura da ciência e facilitar cruzamentos culturais desde o interior até o exterior de tal subcultura (CREPALDE, 2012).

Nossa defesa sobre a educação científica intercultural nos parece adequada quando tomamos tal perspectiva como saída à um ensino de ciências que usa do discurso científico de maneira autoritária, que se apodera da voz dos cientistas como suas autoridades legítimas para se impor, para exercer uma dominação do sujeito em aprendizagem que precisaria abandonar suas crenças, valores e demais sistemas de conhecimento sobre o mundo a fim de “*se tornar esclarecido*”. Ao defender uma formação de professores de ciências para o campo na perspectiva intercultural, buscamos romper com teorias pedagógicas modernas, que inferiorizam os educandos, neste caso povos do campo, colocando-os em uma posição de dominação que transforma o ato de educar em colonização de saberes, poderes e seres (QUIJANO, 2005). Acreditamos que uma educação científica intercultural se faz necessária para superar os modelos pedagógicos excludentes, porque propõe um tratamento igualitário da diversidade, sem sobreposição da cultura dominante sobre outra a ser subordinada, tratando a diferença cultural como fator enriquecedor da prática educacional (PALADINO e ALMEIDA, 2012). Portanto, mais do que valorizar um diálogo entre conhecimentos, a formação de professores na perspectiva intercultural deve ser entendida como uma ruptura com o modelo de conhecimento da modernidade ocidental, que reconhece a pluralidade e diversidade de conhecimentos em detrimento da hierarquização das experiências humanas (ARROYO, 2013, p. 117).

Tomados por esta ótica é que nos propomos a analisar exemplos de cruzamentos de fronteiras que se deram na formação intercultural de professores de ciências para o campo em

---

<sup>5</sup> Neste trabalho empregamos a ideia de cultura que Aikenhead adota, que toma como cultura um conjunto de normas, valores, crenças, expectativas e ações convencionais de um grupo. Quando transposto para os atributos educacionais, esta ideia pode ser associada à educação científica através dos conceitos de conhecimento, capacidades e valores.

que houve movimentos de ressignificação do discurso científico por parte dos sujeitos de aprendizagens.

### 3. Nosso jeito de olhar para os dados

O presente trabalho é recorte de uma pesquisa de mestrado que se desenvolveu com uma turma de 37 licenciandos do campo da UFMG, que cursavam a habilitação em Ciências da Vida e da Natureza. Os dados utilizados para análise foram construídos durante o desenvolvimento do Tempo Escola, quando os alunos em questão cursavam o sexto período do curso.

O principal material de análise da dissertação, ou nosso *corpus de dados* original, é composto por um conjunto de 23 atividades produções textuais<sup>6</sup> individuais, que foram realizadas em sala de aula pelos licenciandos, no contexto da disciplina ‘A História da vida na Terra’ que abordou questões sobre a origem da vida e biodiversidade no planeta, assim como as teorias evolucionistas.

Sobre a condição de produção destas atividades, esclarecemos que logo no início da disciplina, na primeira aula, após fazer uma breve apresentação, a professora pediu que os educandos analisassem uma figura representativa de diversos seres vivos. O objetivo era suscitar nos alunos a discussão sobre as possíveis explicações para a diversidade de vida encontrada no planeta.

Inspirada por uma atividade intercultural proposta por Aikenhead (2009), a professora entregou aos licenciandos uma folha de papel em branco, pediu que eles a dividissem ao meio fazendo um traço e que ali, numa das metades da folha, elaborassem um desenho ou um texto explicativo de como cada um compreendia *a diversidade biológica que existe em nosso planeta*. Foi solicitado ainda aos estudantes que, ao fazerem essa atividade, tentassem relacionar suas explicações sobre a diversidade biológica a partir das suas histórias/conhecimentos pessoais sobre o assunto. Essas produções<sup>7</sup> foram retomadas no último dia de aula da disciplina, quando foi solicitado que cada licenciando completasse a atividade e explicasse *o que havia mudado e o que não havia mudado nas explicações deles sobre diversidade biológica*. Os alunos teriam que comparar o que pensavam antes de estudarem as ideias evolucionistas e o que havia *mudado ou não* depois do ensino.

Para este artigo optamos por utilizar uma amostra dos dados totais, analisando 4 das 23 atividades. Nossa escolha foi baseada na intenção de trazer à tona apenas os posicionamentos mais representativos dos discursos não colonizados pelo discurso científico. Assim, para este artigo, escolhemos olhar para o segundo texto dos licenciando sem perder de vista a primeira produção textual, de maneira que nossa análise é fruto de um movimento comparativo entre a posição inicial dos alunos e o posicionamento ao fim da disciplina. Acreditamos que comparando-se um texto com o outro podemos avaliar se houve entre eles uma relação de contraposição, de manutenção de pontos de vista ou até mesmo de complementaridade de informações como se fosse uma peça única de discurso.

Para guiar nossas análises elegemos a metodologia qualitativa, especificamente nos apoiamos na Análise Textual Discursiva (ATD) proposta por Moraes e Galiuzzi (2007) que parte de um conjunto de textos ou documentos, produzindo assim um metatexto, que descreve e interpreta sentidos e significados, os quais o pesquisador elabora tendo como base o corpus

<sup>6</sup> Moraes e Galiuzzi (2007) explicam que neste caso o termo “texto” não se refere exclusivamente no sentido das produções escritas, mas que o termo deve ser entendido num sentido mais amplo, que inclui imagens e outras expressões linguísticas, aproximando-se a ideia de textos como discursos.

<sup>7</sup> Por questão de entendimento e organização do nosso trabalho de análise, vamos nomear de *Primeiro texto* o que foi produzido pelos licenciandos no primeiro dia de aula. E conseqüentemente, chamaremos de *Segundo texto*, a segunda parte da atividade que teve sua realização no último dia de aula.

de dados. Nessa metodologia de análise busca-se a compreensão, a reconstrução de conhecimentos existentes em que os novos entendimentos emergem a partir de um processo de intensa impregnação nos materiais da análise, que torna possível a emergência de uma compreensão renovada do todo.

#### 4. Nosso diálogo com os dados

Em nossas análises, nos apoiamos nas ideias de Aikenhead (2009) e tomamos como pressuposto o fato de que o ensino de ciências praticado no curso, ou pelo menos na disciplina analisada, segue a perspectiva intercultural. Dessa forma ao falar na aprendizagem de conteúdos por parte dos licenciandos, estamos assumindo como implícito o movimento de cruzamento de fronteiras. Já que na condição de estudantes universitários, supostamente já teriam estudado o assunto em outros contextos escolares ou mesmo participado de discussões fora do espaço escolar. Por esse ângulo, não nos fez sentido apontar se um licenciando cruzou ou não as fronteiras entre as culturas, mas analisar como se deu o processo de apropriação da cultura científica, como os licenciandos lidaram com esse caldo de culturas e se reposicionaram como sujeitos, ou seja, o que pensavam e como passaram a ver.

Por todos esses motivos, voltamos nosso olhar para analisar os dados como tensão entre discursos, olhando para a relação entre discursos colonizados ou não pelo discurso da ciência. Tomamos como base que o colonizado é aquele que se apropria do discurso científico em suas explicações e, em contrapartida, o não-colonizado é aquele que não se convenceu pelo discurso da ciência, que resiste. Isso não quer dizer que o não-colonizado não cruzou a fronteira, pelo contrário, para se posicionar como tal ele precisa fazer o movimento de aproximação com as explicações da ciência, ainda que seja de modo precário, conhecer o discurso alheio, distanciar-se dele, para aí sim se posicionar como sujeito de sentidos. Os não-colonizados se mostram insubmissos à outras culturas (SAHLINS, 1997), mesmo conhecendo a cultura científica, mostrando-se como passíveis de fazer uma integração entre a cultura do cotidiano e a científica, acabam fazendo o movimento inverso, ressignificando seu modo de posicionamento. Posicionamento ressignificado à medida que utiliza da cultura científica para legitimar sua posição de não-colonizado.

Desse modo, fazemos aqui um recorte e trazemos para discussão o posicionamento dos estudantes não-colonizados frente às explicações acerca da diversidade biológica.

##### 4.1. A apropriação não-colonizada

No grupo dos estudantes que não se mostraram colonizados pelo discurso da ciência, temos o texto do estudante Pedro<sup>8</sup>:

Eu tinha uma concepção de que era apenas um fenômeno da natureza, onde a árvore perdia as folhas para produzir melhor. Hoje entendi que é uma adaptação da árvore com o meio e a planta que está acoplada ao umbuzeiro que continua verde porque recebe todos os nutrientes possíveis para a sobrevivência. **Pude perceber que todos se adaptam, é o que diz Lamarck.**

Pedro, de certo modo, *passa a limpo* suas ideias iniciais sobre a diversidade biológica e nos aponta que já tinha uma noção acerca do discurso científico quando fala “Eu tinha uma

<sup>8</sup> Não esquecendo a questão ética na pesquisa em educação, para que não haja nenhuma circunstância que possa levar os sujeitos pesquisados ao constrangimento, os envolvidos na pesquisa tiveram suas identidades preservadas pelo uso de nomes fictícios.

concepção de que era apenas um fenômeno da natureza...”. Apesar de demonstrar estar de acordo com as explicações da ciência na medida em que fala de adaptação, sobrevivência e Lamarck, uma questão nos dá pistas de que internamente o discurso científico sobre o processo evolutivo e a diversidade biológica não está consolidado de forma a colonizar o discurso do licenciando: o uso do discurso indireto ou citações de teóricos.

O discurso indireto também surge nas explicações de Gabriel que ao ser questionado sobre o que havia mudado e o que não havia mudado nas explicações iniciais deles sobre diversidade biológica, responde que a mudança está no entendimento de que “pela ciência, a vida surgiu na água”. Pela forma como a frase ficou solta em resposta à pergunta feita, apostamos que esse posicionamento indica que para o educando a ciência enquanto entidade externa ao seu mundo de significação afirma o surgimento da vida na água, mas ao não se pronunciar como sujeito da frase, ou seja, ao não assumir sua autoria, entendemos que este não seja o posicionamento do educando. Portanto, apesar de entender o discurso científico, mesmo fazendo o cruzamento de fronteiras até o discurso da ciência, seu posicionamento indica a não colonização de seu conhecimento.

Ao utilizarem dessas estratégias linguísticas, os licenciandos parecem querer deixar claro a intenção de demarcar nitidamente a autoria dos discursos, quando são discursos pertencentes a eles e quando se apropriaram do discurso científico circulado em sala de aula para se expressarem. Para nós isso indica a não colonização do discurso pessoal deles pelo discurso científico que continua sendo usado como reprodução e bem demarcado.

Já o estudante Gustavo, constrói o seguinte texto:

Pude perceber que as teorias para o surgimento da vida são muito mais complexas e sugestivas/questionáveis do que a minha concepção prévia, antes eu considerava que a ciência tinha uma única explicação para a origem da vida, após as aulas percebi que este conceito mesmo na ciência pode apresentar contradições e/ou ideias diferenciadas. Mas não podemos deixar de constatar que a diversidade da vida de uma forma ou de outra se dá em consequência dos mais variados ambientes, **ou foram criados para viverem naquele determinado ambiente.**

Neste caso, entendemos que Gustavo se apropria da forma de construção do discurso científico para se afirmar como não colonizado. Portanto, ele faz apropriação do discurso científico, mas não se deixa colonizar por ele. Prova disso está na comparação do primeiro texto com o segundo. No primeiro não havia menção alguma sobre a perspectiva criacionista, a qual aparece no final do seu segundo texto. Em sua segunda produção o estudante questiona a natureza do conhecimento científico afirmando que este apresenta contradições e pontos frágeis em sua constituição, traz para seu texto a fragilidade das ciências, do campo da disputa das teorias e usa dessas colocações para questionar o próprio conhecimento científico. Dessa forma, Gustavo ressalta em seu discurso as particularidades das ciências e evidencia sua natureza conjectural, trazendo como aspecto negativo a incapacidade deste conhecimento de trazer certeza e satisfação, sentimentos que possivelmente são alcançados pelo estudante ao adotar a sua perspectiva de mundo para as explicações (SEPULVEDA e EL-HANI, 2006).

Passemos à análise do discurso de Fátima:

Nesta primeira teoria religiosa, meus conceitos continuaram iguais. Através da teoria científica aprendi muito e reformulei meus conceitos vendo adaptação, teorias de Darwin, de Lamarck. Percebi evidências das semelhanças nos animais, demonstrando que eles possuem um ancestral comum.

A resposta dessa licencianda tem um forte argumento de não se deixar colonizar pelo discurso da ciência logo no início do texto. Fátima havia apresentado no primeiro texto duas versões: 1) A de que Deus criou o mundo e tudo que nele existe pelo sopro no molde de barro; 2) A água até os diversos seres vivos com reinos, classe, filo e espécie tiveram origem no Big Bang. É possível observar que a estudante incorpora em seu novo texto a ideia de que a semelhança entre os seres vivos decorre de um ancestral comum. Demonstra que ampliou seu horizonte explicativo quanto às teorias evolucionistas, mas não abandona seu discurso, seu ponto de vista pessoal e religioso ao dizer que “meus conceitos na teoria religiosa continuam iguais”. Há duplicidade nas explicações, mas um posicionamento explícito de que a estudante se dá o direito de manter seus conceitos externos ao sistema de domínio da ciência, no âmbito religioso. Claramente, Fátima nos mostra que cruzou as fronteiras culturais, mas que entendeu que no campo da fé, o sistema de explicação da ciência não é suficiente para lhe convencer a colonizar seu discurso pessoal.

Ao testemunhar o surgimento de posicionamentos resistentes ao discurso da ciência, poderíamos encará-los como condição de não-aprendizagem ou mera rebeldia. Entretanto, porque entendemos que a abordagem intercultural colaborou para a promoção da inter-relação entre diferentes culturas, admitimos que tal perspectiva possibilitou aos estudantes a abertura necessária para se posicionarem como não-colonizados.

## 5. Lições extraídas

Nosso contato com a perspectiva intercultural de educação científica a partir da pesquisa realizada e nosso esforço de significação sobre os dados, nos ensinam algumas lições. A primeira delas é que nossa defesa por um ensino de ciências intercultural, antes de ser uma exigência externa e hierarquizada, é condição necessária para a promoção de um ensino sensível e respeitoso com as vivências dos estudantes, um ensino que abre as portas para um franco diálogo entre diversidades de conhecimentos. Essa é uma necessidade demandada pelos coletivos de sujeitos do campo que chegam à universidade e a interrogam sobre seus critérios hegemônicos de validade e de verdade, afirmando seus saberes, contrapondo-os como conhecimentos também, como válidos sob uma outra lógica de criteriar a verdade (ARROYO, 2014).

Assim, a formação de professores de ciências para o campo abre caminho para uma negociação cultural que favorece a integração dialética das diferenças entre os sistemas de conhecimento, que antes de buscar e/ou enfatizar as diferenças para reafirmar a posição assimétrica e hierarquizada entre os campos de conhecimentos, procura formas de no diálogo de saberes intercultural assumir a complementariedade entre as diferentes formas de ver e explicar o mundo.

Reconhecer outros sistemas de construção de conhecimentos como legítimos e válidos para explicar o mundo é uma saída para fugir da assimetria proposta pelo modelo moderno de educação científica, em que o ensino de ciências deve promover o letramento científico no sentido de iluminar, civilizar, tirá-los do lugar de leigos e trazê-los para a posição de especialistas em ciências. Nesse modelo, só há um lugar de fala garantido e validado, o de quem fala em nome da ciência a partir do conhecimento científico enquanto outros tipos de conhecimentos são desprezados ou inferiorizados.

Nesse sentido, o posicionamento dos licenciandos do campo explicitado neste trabalho aponta uma ruptura com a lógica de que esses sujeitos em formação são coletivos incapazes de construir conhecimento. Seus posicionamentos fortemente demarcados pela não colonização de seus discursos são prova de que esses sujeitos se afirmam mais do que resistentes, colocam em jogo suas existências como sujeitos de aprendizagem ativos, capazes de inter-relacionar o conhecimento forjado em suas experiências de humanidades, em seus territórios, povoados por seus passados, memórias e ancestralidades como culturas válidas, como também produção de

conhecimento. Assim demarcam seu espaço e reafirmam-se como sujeitos de conhecimentos, de culturas, buscam um letramento científico capaz de abrir espaço para sair do lugar de meros coletivos consumidores a coletivos produtores de saber, letrados num sistema complementar que busca uma relação horizontal e menos assimétrica entre os sistemas de conhecimento.

## Referências

ANTUNES-ROCHA, M. I. Licenciatura em educação do campo: histórico e projeto político-pedagógico. In: ANTUNES-ROCHA, M. I. & MARTINS, A. A. (Org.). *Educação do Campo: desafios para formação de professores*. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2009.

ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, A. A. Formar docentes para a Educação do Campo: desafios para os movimentos sociais e para a Universidade. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, A. A. (Org.) *Educação do Campo: desafios para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ARROYO, M. G. Os coletivos diversos repolitizam a formação. In: Diniz Pereira, J. E.; Leão, G. (Org.). *Quando a diversidade interroga a formação docente*. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2008.

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

ARROYO, M. G. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CREPALDE, R. S. *Da energia pensada à energia vivida: um diálogo intercultural com as ciências*. 166 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

LIMA, M. E. C. C. Uma formação em ciências para educadores do campo e para o campo numa perspectiva dialógica. In: DALBEN, A. I. L. F. et al. (Org.) *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Educação Ambiental, Educação em Ciências, Educação em Espaços não-escolares, Educação Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, v. 1, p. 167-183, 2010.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise Textual Discursiva*. Ijuí: UNIJUÍ, 2007.

PALADINO, M.; ALMEIDA, N. P. *Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012.

PAULA, H. F.; LIMA, M. C. C. E. A leitura de textos didáticos de ciências como confronto de perspectivas. *Revista Ensaio*, Belo Horizonte, v. 13, n. 03, p. 185-205, set.-dez. 2011.

PIO-VENÂNCIO, J. M. *Apropriação da escrita no contexto da formação de professores de ciências na educação do campo*. 2011. 106 f., enc. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: etnocentrismo e ciências sociais* – Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2005.

RIBEIRO, V.; PARAÍSO, M. A. A produção acadêmica sobre educação do campo no Brasil: currículos e sujeitos demandados. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 169-180, maio/ago. 2012.

SEPULVEDA, C; EL-HANI, C. N. Apropriação do discurso científico por alunos protestantes de biologia: uma análise à luz da teoria da linguagem de Bakhtin. *Revista Investigações em Ensino de Ciências*, v. 11, p. 29-51, 2006.

### Sobre as autoras

**Tânia Halley Oliveira Pinto** é graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas (2008), tem mestrado (2013) e é doutoranda em Educação e Ciências pela Universidade Federal de Minas Gerais. Atualmente é professora no curso de Licenciatura em Educação do Campo, área do conhecimento: Ciências da Natureza na Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Compõe o grupo de pesquisa Integração de Saberes na Formação de Professores de Ciências para o Campo. *E-mail:* [taniahalley@gmail.com](mailto:taniahalley@gmail.com).

**Maria Emília Caixeta de Castro Lima** é licenciada em Química pela Universidade Federal de Minas Gerais (1985), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (1990) e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2003). Atualmente é Professora Associada da Universidade Federal de Minas Gerais. Atua na Licenciatura em química, na Licenciatura do Campo e no Programa de Pós-graduação. Consultora de diversas redes de ensino no campo do currículo de química e ciências, avaliação da aprendizagem e formação continuada de professores. *E-mail:* [mecaixeta@gmail.com](mailto:mecaixeta@gmail.com).

**Andréa Horta Machado** possui graduação em Química Licenciatura e Bacharelado pela Universidade Federal de Minas Gerais (1987- 1988), mestrado e doutorado em Educação - Metodologia de Ensino - pela Universidade Estadual de Campinas (1992 e 1999). Atualmente é Professora Titular da UFMG em exercício no Colégio Técnico. Atua na formação de professores de Química e Ciências. *E-mail:* [ahortamachado@gmail.com](mailto:ahortamachado@gmail.com).

# “AÍ A GENTE FICA NUMA SINUCA”: CURRÍCULO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO PRÁTICAS DE SIGNIFICAÇÃO<sup>1</sup>

## “AND SO, WE’RE AT A CROSSROADS”: THE CURRICULUM OF A RURAL EDUCATION TEACHERS DEGREE COURSE AS SIGNIFICANCE PRACTICES

Josinalva Rodrigues Sá<sup>2</sup>

Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca<sup>3</sup>

**Resumo:** Este artigo discute o modo pelos quais estudantes da Licenciatura em Educação do Campo – Habilitação Matemática da Universidade Federal de Minas Gerais compreendem sua proposta curricular, especialmente no que se refere à formação em Matemática e a sua relação com as práticas de ensino de Matemática na Educação do Campo. Essa discussão fundamenta-se na análise de diversas interações ocorridas nas aulas de conteúdo matemático desse curso e, focaliza aqui, uma de muitas daquelas em que se identifica a mobilização de discursos que ecoam princípios freirianos, demandas da luta pela Educação do Campo e a tradição pedagógica do ensino escolar e urbano da Matemática. A mobilização desses discursos nas considerações e nos argumentos das/os licenciandas/os e formadoras/es permite identificar um modo de compreensão do currículo como prática de significação da Educação do Campo e da Educação Matemática, e sua repercussão no engajamento cultural e político dos sujeitos em sua construção.

**Palavras-chave:** Educação do Campo; licenciatura em matemática; discursos sobre currículo.

**Abstract:** This paper discusses ways in which students of the Undergraduate Course in Rural Education - Mathematical Qualification at UFMG understand its curricular proposal, especially with regard to the mathematics education offered, and its relationship with the teaching practices of Mathematics in Rural Education. This discussion is based on the analysis of several interactions that occurred in the mathematical content classes of this course, and focuses here on one of many of those in which one may identify the mobilization of discourses that echo Freirian principles, demands of the struggle for Rural Education and the pedagogical tradition of school and urban mathematics teaching. The mobilization of these discourses in the considerations and arguments of students and trainers allows recognizing a way of understanding the curriculum as significance practices of Rural Education and Mathematical Education, and their repercussion in the cultural and political engagement of subjects in their construction.

**Keywords:** Rural Education. Mathematics Teachers Degree. Discourses on Curriculum.

### As licenciaturas em Educação do Campo e a construção de um novo projeto educativo

Nascido das demandas dos movimentos camponeses pela construção de uma política educacional para os assentamentos de reforma agrária, o conceito de Educação do Campo veicula, desde a origem, a disposição de construção de um novo projeto educativo:

O nome ou expressão educação do campo já identifica também uma reflexão pedagógica que nasce das diversas práticas de educação desenvolvidas no campo e ou pelos sujeitos do campo. É uma reflexão que reconhece o campo como lugar onde não apenas se reproduz, mas também se produz pedagogia; reflexão que

<sup>1</sup> A pesquisa que subsidia este artigo teve apoio do CNPq e da Capes.

<sup>2</sup> Instituto Federal do Maranhão, Alcântara, MA, Brasil.

<sup>3</sup> Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil.

desenha traços do que pode se constituir como um projeto de educação ou de transformação dos sujeitos do campo (CALDART, 2002, p. 22).

Com essa perspectiva os movimentos sociais do campo incluíram em suas agendas, nas últimas décadas, a luta pela educação (ANTUNES-ROCHA, 2008) e firmaram parcerias com universidades e organizações governamentais e não-governamentais, usufruindo do (mas, principalmente, fomentando o) fortalecimento desse tema como área de pesquisa, ensino e extensão. Essa luta levaria à elaboração e à implementação de políticas públicas, visando garantir o cumprimento do direito de acesso a (e de permanência na) escola, pelas populações do campo. A efetivação desse direito, todavia, supõe a construção de um novo modelo de escolarização e, principalmente, de formação, baseado em estratégias educativas que favoreçam o enfrentamento dos conflitos, com vistas à superação das estruturas socioculturais geradoras de discriminação, de sujeição e de exclusão entre grupos.

Herdeiros das experiências de Formação de Professores forjadas no âmbito do PRONERA/INCRA<sup>4</sup>, diversos cursos de Licenciatura em Educação do Campo foram criados em universidades públicas do país no final da primeira década do século XXI por meio do Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)<sup>5</sup>. Essas Licenciaturas em Educação do Campo baseiam-se na pedagogia da alternância – com períodos de aulas na universidade, alternados com períodos em que as/os estudantes desenvolvem atividades em suas comunidades – o que permite sua conciliação com o trabalho no campo. Além disso, esse modelo de ensino articula saberes da experiência no trabalho e no campo com saberes científicos e escolares (MENEZES, 2013).

O estudo que subsidia a discussão que aqui propomos teve como objetivo identificar e analisar modos pelos quais estudantes que optaram pela habilitação em Matemática no Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Minas Gerais (LeCampo-UFMG) compreendem as propostas curriculares em disputa nesse curso. De modo especial, indagamos como se relacionam com as práticas de formação matemática que compõem essas propostas, forjadas em resposta e sob a inspiração da luta, protagonizada pelos movimentos sociais do campo, pelo direito a uma educação de qualidade que contemple os princípios e os valores da educação do/no campo.

Esses princípios e valores, entretanto, “interrogam a escola e a formação de educadores pautadas no modelo urbano, e demandam a construção de um currículo que possibilite a valorização do saber popular” (MENEZES, 2013, p. 44). Considerando os campos do ensino de Matemática e da formação de docentes para atuar nesse ensino como pontos críticos da interpelação da Educação do Campo às práticas escolares, dispusemo-nos a analisar a relação de estudantes dessa habilitação com a proposta de formação de seu curso de Licenciatura em Educação do Campo, produzindo, na observação participante de aulas das disciplinas de conteúdos de matemática, o material empírico para essa análise.

O delineamento desse trabalho de campo apostou, assim, na possibilidade de se identificarem, nas interações que ali ocorrem, posicionamentos assumidos na tensão entre discursos em relação à proposta curricular do curso e aos modos de ensinar matemática na Educação do Campo. Levou-nos, ainda, a assumir uma concepção de currículo como um

---

<sup>4</sup> O Pronera - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, política de Educação do Campo desenvolvida em áreas da Reforma Agrária, foi criado em 1998, a partir da luta dos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais pelo direito à educação com qualidade social. Regulamentado e reorganizado em 2010, foi extinto em 2020.

<sup>5</sup> O Reuni - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras, instituído em 2007, compôs um conjunto de ações do Plano de Desenvolvimento de Educação do Ministério da Educação. Tinha como objetivo dar às instituições condições de expandir o acesso e garantir condições de permanência no Ensino Superior.

discurso que, “ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, nos constitui como sujeitos – e sujeitos também muito particulares” (SILVA, 2009, p. 195).

Assim, considerando que o currículo

não está envolvido num processo de transmissão ou de revelação, mas num processo de constituição de posicionamento: de constituição do indivíduo como um sujeito de um determinado tipo e de seu múltiplo posicionamento no interior das diversas divisões sociais (idem),

nosso exercício investigativo de identificar e analisar posicionamentos de estudantes camponeses em relação às propostas curriculares instauradas e constituídas nas práticas pedagógicas desenvolvidas nesse curso quer contribuir para as discussões acerca da Educação do Campo e da formação de docentes para atuação em seu contexto e para uma reflexão sobre currículos e práticas pedagógicas nos cursos de formação de educadores e educadoras do campo, em especial, daquelas/es que lecionam matemática.

### **A produção do material empírico e a perspectiva de análise: o currículo como práticas de significação**

Para produzir o material empírico do estudo, acompanhamos as/os 26 estudantes que compunham a turma da Habilitação em Matemática (ingresso em 2012) do LeCampo-UFMG, durante as aulas das disciplinas de conteúdo matemático que foram ministradas em seu V Tempo Escola (TE)<sup>6</sup>, ocorrido em janeiro de 2015.

A opção por buscar, nas interações que ocorriam nas aulas *de Matemática*, os posicionamentos dos estudantes em relação à proposta curricular do LeCampo foi baseada na hipótese de que os sujeitos ao se apropriarem de práticas da matemática escolar, apropriam-se, também, de discursos sobre essas práticas: discursos sobre ensinar matemática, sobre currículo de matemática para a Educação do Campo e sobre o currículo do curso de formação de professores para a Escola do Campo.

Na produção do material empírico, valemo-nos da observação participante, do registro das aulas em áudio e vídeo, de anotações no caderno de campo e da aplicação de um questionário elaborado para reunir informações sobre a formação e a vida profissional das/os licenciandas/os. Conversas informais na convivência nesse e em outros TEs e a participação em algumas atividades dos TCs nos ajudaram a conhecer melhor a vida no campo e a vida daquelas/es camponesas/es, estudantes, militantes, mães e pais, esposas e esposos, filhas e filhos, jovens e adultos, com suas responsabilidades, expectativas e paixões, anseios e receios, sonhos e desilusões.

O *corpus* de análise foi composto por interações discursivas, selecionadas numa minuciosa retomada dos vídeos e áudios das aulas para nelas identificar ecos de diferentes discursos sobre currículo: nas referências que as/os estudantes faziam a suas práticas pedagógicas<sup>7</sup>, nas táticas de significação que empreendiam para lidar com os conteúdos que lhes eram apresentados, nos questionamentos dos objetos de estudo, nas críticas a algumas práticas pedagógicas do curso.

---

<sup>6</sup> Período de aproximadamente 35 dias em que as/os estudantes das Licenciaturas do Campo permanecem na Universidade, a cada semestre. Na UFMG, esses períodos ocorrem em janeiro (e início de fevereiro) e em julho (e início de agosto). Nesses períodos são realizadas as aulas presenciais das disciplinas do semestre, orientadas as atividades do Tempo-Comunidade (TC) e desenvolvidas muitas atividades coletivas, que usufruem da estrutura e dos recursos disponibilizados pela Universidade e pela cidade.

<sup>7</sup> Todas/os as/os estudantes dessa turma vivenciaram algumas experiências pedagógicas, pois ou participavam do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) ou do Programa de Educação Tutorial (PET).

O tratamento que imprimimos ao *corpus* confrontado com os estudos sobre as visões pós-estruturalistas de currículo (SILVA, 2010) nos permitiu identificar diferentes discursos sobre ensino de Matemática e Educação do Campo implicados na compreensão daquela Licenciatura, o que nos levou a destacar, como um dos eixos de nossa análise, o currículo como práticas de significação protagonizadas por docentes em formação e por formadoras/es do LeCampo.

Muitos desses discursos veiculam um projeto de sociedade que demanda uma escola que, “em seus processos de ensino e aprendizagem, considera o universo cultural e as formas próprias de aprendizagens dos povos do campo, que reconhece e legitima esses saberes construídos a partir de suas experiências de vida” (ANTUNES-ROCHA, 2011, p. 40). Entretanto, em certa medida, a escolha dos conhecimentos contemplados ou das metodologias assumidas na formação de educadoras/es do campo está também atrelada a uma cultura escolar referenciada na vida urbana, e, inevitavelmente, se confronta com as dinâmicas culturais nela vividas. A produtividade desse confronto supõe “entender a força que o território, a terra, o lugar tem na formação social, política, cultural, identitária dos povos do campo” (ARROYO, 2007, p. 163). A compreensão de como essa força delinea a especificidade da Educação do Campo é decisiva para reconhecermos a dimensão política dos posicionamentos que licenciandas/os assumem em relação ao currículo do Curso que vivenciam, quando se manifestam sobre a matemática que ali é veiculada, sobre as práticas das quais se apropriam.

É nesse sentido que, em nossa análise, buscamos apoio em teorias pós-críticas ou pós-estruturalistas de currículo, por entendermos que a concepção do currículo como prática cultural e como prática de significação nos levaria a compreender a dimensão sociocultural das posições assumidas pelas/os licenciandas/os, tomando a cultura como “um campo de luta em torno da construção e da imposição de significados sobre o mundo social” (SILVA, 2010, p. 14).

### **“Aí a gente fica numa sinuca”: práticas pedagógicas por uma Educação do Campo**

Trazemos para subsidiar a reflexão que aqui queremos propor um evento que ocorreu na tarde do primeiro dia de aula do V Tempo Escola, daquela turma, em janeiro de 2015. Aula da disciplina era Estudo das Funções, ministrada pela mestrande Cleomar<sup>8</sup>, que recebia uma bolsa vinculada ao Programa Reuni. A turma estava muito animada e bastante empenhada nas atividades propostas.

Ao invés de iniciar o trabalho com uma exposição sobre o conceito matemático de Funções, a professora Cleomar solicitou que os alunos se sentassem em grupos de três para juntos resolverem uma lista contendo 10 problemas que, implicitamente, envolviam tal conceito.

A prática de propor um problema para, por meio de sua resolução, as/os estudantes chegarem ao conceito que se quer abordar assume, no LeCampo, um caráter não só de *metodologia*, mas também de *conteúdo*. Como metodologia de ensino de matemática, essa prática ajuda as/os licenciandas/os a conferirem significados mais relevantes e robustos aos conceitos que aprendem. Enquanto conteúdo pedagógico, essa estratégia se apresenta como alternativa a ser incorporada ao repertório das/os licenciandas/os para sua própria ação docente.

Mas tal estratégia não quer apenas *facilitar* o aprendizado. Apresentando, já de início, o conhecimento inserido em situações cotidianas, a estratégia quer destacar não só a dimensão semântica do conhecimento (para ajudar as/os aprendizes a *entenderem* o conceito), mas, também, sua dimensão *pragmática*, que permitiria as/os licenciandas/os e, mais tarde, suas/seus alunas/os conceber as ideias matemáticas relacionadas a suas utilidades ou motivações e aos valores que levaram à sua produção ou que levam ao seu uso na matemática escolar ou fora dela.

---

<sup>8</sup> Os nomes são fictícios para preservar a identidade dos sujeitos.

A dinâmica de trabalho em grupo também é muitas vezes proposta e recomendada durante as aulas das disciplinas de Matemática e das demais disciplinas desse Curso: realizar atividades em grupo fortalece os laços entre estudantes, favorece o acompanhamento da aula por toda turma, enriquece a compreensão do tema abordado e oportuniza a solidariedade. Com efeito, o diálogo que nasce da paciente disponibilidade para com as/os colegas e se alimenta do interesse em aprender e compartilhar, é para essa/es estudantes camponeses também uma ação da luta de que se valem para coletivizarem o aprendizado como direito de cada um e fortalecimento do grupo.

No evento em tela, o trio formado por Iracema, João Paulo e Marisa interage com a professora Cleomar, convocada menos pelas *dificuldades* do grupo do que por sua disposição de negociação de significados expressos pelas/os estudantes nos comentários que fazem às questões e à sua proposição.

Pelo modo como lida com os problemas propostos, percebe-se que esse trio reconheceu o conceito de função envolvido nos problemas e o mobilizou em sua resolução, embora não houvesse uma orientação formal para isso. Mas o que queremos destacar neste evento é engajamento de Iracema, Marisa e João Paulo com a proposta pedagógica e sua reflexão sobre ela, o que assumem como estudantes e como futuras/os docentes.

Durante a resolução dos problemas, Iracema, dando-se conta da intencionalidade pedagógica da atividade, mencionou que fizera algo parecido quando ministrou o mesmo conteúdo nas turmas em que fez seu estágio. Em resposta, João Paulo também relatou um trabalho semelhante que empreendera, assumindo o diálogo como opção de ação pedagógica e a justificativa dos conteúdos por sua aplicabilidade ou relevância na vida social como estratégia didática. Paraphrasing Freire (1982), reiteram, assim, que a leitura do mundo precede e dá significado à leitura dos números.

Entretanto, retomando a narrativa de sua prática pedagógica, Iracema compartilhou com seu grupo as dificuldades que teve ao introduzir o conteúdo de funções nas turmas em que lecionava. Ela atribui dificuldades de seus alunos (camponeses) para entender o conceito de função ao fato de os livros introduzirem o conteúdo de forma “muito direta”. A adequação e as limitações da proposta pedagógica tornam-se, então, o foco do debate:

**Professora Cleomar:** *Então, Iracema, mas eu acho que você está correta, sabe? Sempre começando com a noção, igual nós estamos fazendo aqui.*

**Iracema:** *O problema é que a gente não acha nada voltado pra educação do campo. Aí a gente fica numa sinuca.*

**Professora Cleomar:** *Foi justamente isso, assim lá no semestre passado.*

**Iracema:** *Eu acho que a gente tinha que começar a preparar...*

**Professora Cleomar:** *...preparar o nosso material, porque nós somos de certa forma as referências da área. Fomos nós que estamos começando, né? É um curso recente.*

**Iracema:** *Eu levei, por exemplo, eh... dois problemas envolvendo situações de banco. Porque banco é uma coisa que tá presente na vida de todo mundo. Não é, João? E que era uma coisa que dava pra discutir. Mas, assim... nos livros, a gente não acha nada.*

**Professora Cleomar:** *Realmente, dá uma trabalhadeira danada. Essas questões que eu peguei pra nossa aula de hoje são questões assim, que também estão presentes na vida de qualquer pessoa. É a velocidade de um carro...*

**Iracema:** *É, eu também peguei eh... aquisição de materiais, seja um caderno, caneta, nesse sentido.*

**Professora Cleomar:** *Agora você pensar assim uma situação do campo, por exemplo...*

**Iracema:** *Terreno também eu peguei uma questão...*

**Professora Cleomar:** *Terreno tem também em qualquer lugar...*

**Iracema:** *Eu peguei uma atividade em um hectare custava, por exemplo, mil reais, se eu fosse comprar cinco hectares, seis hectares...*

**João Paulo:** *Arroba de boi.*

**Iracema:** *Arroba de boi também trabalhei. Mas a gente não acha nos livros e aí a gente corre o risco de colocar questões... mal elaboradas... e que teve... interpretação...*

**Professora Cleomar:** *Elaborar problemas, vocês viram naquela disciplina que a gente fez<sup>9</sup>, é difícil.*

**Iracema:** *Não é fácil.*

**Professora Cleomar:** *E é difícil ela não deixar... [Não conclui]*

**Iracema:** *Não tem. E eu pesquisei, pesquisei, pesquisei. Não achei nada.*

**Professora Cleomar:** *Realmente, eu concordo com você, Iracema. A gente ainda tem muito que trabalhar pra produzir material. Mas eu acho assim...*

**Iracema:** *A escola tinha que ter um laboratório de matemática igual tem laboratório de ciências, tem laboratório de informática. Tinha que ter um espaço onde tivesse jogos e materiais voltados pra matemática pra introdução de conteúdos. Porque nós estamos explicando na sala de aula sem introduzir. A gente simplesmente coloca um exemplo lá, mostra aquele exemplo, depois quer que o menino resolva cálculo. E aí, você chega numa sala, você quer uma discussão mais elaborada, você não consegue. ‘Mas como é que eu chego no resultado calculando?’. Eles já querem cálculo.*

**Professora Cleomar:** *Assim, eu concordo em parte com você. Você sabe que um laboratório sozinho não vai resolver*

**Iracema:** *Não, não. Com formação de professores.*

**Professora Cleomar:** *Mas eu acho o seguinte: se a gente conseguir construir material voltado pra Educação do Campo, eu acho que já vai ser um grande avanço. Porque não adianta também levar jogo se o jogo não for apropriado, se o jogo não for contextualizado. Jogar por jogar, sem objetivo, sabe? Tem que ter um objetivo.*

**Iracema:** *Pois é...*

Nessa interação, a referência à carência de livros didáticos adequados para as escolas do campo faz com que Iracema coloque para si mesma e para suas/seus colegas a tarefa de produzir material voltado para os contextos camponeses (“*O problema é que a gente não acha nada voltado pra educação do campo.[...] Eu acho que a gente tinha que começar a preparar*”).

Na primeira metade dos anos 2010, a carência de livros didáticos para a Educação do Campo começou a ser enfrentada com algumas ações, como a inclusão da Educação do Campo no Programa Nacional do Livro Didático - PNLD. Lima (2014) adverte, porém, que, na primeira edição do PNLD-Campo, das 18 coleções inscritas, apenas duas foram aprovadas, pois, em geral, eram muito precárias as referências “ao uso da terra, aos modos de vida e às lutas sociais que representam cada campo e cada diversidade” nessas obras. Observando que esses livros foram produzidos exclusivamente por editoras comerciais, cuja lógica “não atende aos interesses da Educação do Campo, pior, muitas vezes, ao contrário, os distorce” (p. 30), Molina (2014) aponta, na mesma perspectiva assumida por Iracema e Cleomar, as Licenciaturas (e as especializações) em Educação do Campo como as estruturas que teriam condições de produzir materiais didáticos adequados a seu público e que deveriam, portanto, ocupar seu espaço na produção de livros e outros recursos didáticos para a Educação do Campo.

<sup>9</sup>A professora refere-se à disciplina “Estudo dos números Inteiros: conceitos, problemas e operações” cursada pela turma durante o IV Tempo Escola.

Nesse sentido, a professora-formadora e a licencianda se apropriam de discursos da luta *por uma Educação do Campo*, quando reiteram a defesa de uma ação pedagógica específica para seu público, que demandaria, portanto, materiais didáticos também específicos... mesmo quando a matéria é Matemática... Assim, tensionam outros discursos, como os que defendem o caráter universal do conhecimento matemático.

Na sequência, entretanto, a estudante aponta os exemplos que criara com a preocupação em trazer para sala de aula situações que fazem parte do contexto de estudantes do campo, embora não sejam de interesse exclusivo desses estudantes: “*Eu levei, por exemplo, eh... dois problemas envolvendo situações de banco. Porque banco é uma coisa que tá presente na vida de todo mundo*”. A professora Cleomar também remete aos exemplos que apresentou, todos eles envolvendo “*questões, assim, que também estão presentes na vida de qualquer pessoa*”. Essa preocupação com a *presença* dos conteúdos nos contextos de vida das/os aprendizes, que também alimenta o discurso da defesa de um material didático específico para a Educação do Campo, por vezes o confronta com a constatação de que, sob muitos aspectos, a vida do campo e a vida urbana têm muitas semelhanças, forjadas pela globalização dos modos de produção e consumo e, alicerçadas não só no avanço das relações capitalistas sobre outros modos de relação, mas também pelo incremento dos meios e recursos de comunicação pessoal e social.

Além disso, os conceitos de matemática que tratamos na abordagem escolar foram, em geral, forjados em resposta a situações da vida urbana, sendo, por isso, de se esperar que exemplos de sua utilização sejam encontrados justamente na vida urbana. Santos (2010) observa que, enquanto buscava alternativas para o ensino de números negativos nas escolas do campo, confrontou-se com muitas dificuldades para fazer adaptações que relacionassem o conceito de números negativos à vida do campo. Ressalta, ainda, que, em algumas situações, decidiu-se pelos exemplos da vida urbana, considerando que o camponês também frequenta a cidade e precisa saber lidar com algumas de suas demandas.

### **“A escola tinha que ter um laboratório de matemática”: currículo e discursos da Educação Matemática**

Ao analisarmos essa interação, não podemos deixar de refletir sobre a força de um enunciado que conforma o discurso da Educação Matemática na atualidade: “é importante trazer a realidade do aluno para a sala de aula de Matemática” (KNIJNIK *et al.*, 2012, p. 63). A recorrência da menção a essa preocupação da licencianda, reiterada, nessa interação, pela professora e, em tantas outras interações que testemunhamos, por suas/seus colegas e demais professoras/es do Curso, é analisada por Knijnik *et al.* (2012), que, apoiadas nas teorizações foucaultianas, entendem que “a força de um enunciado está nos entrelaçamentos, nas conexões que mantém com outros enunciados do campo educacional”(p. 65). É nesses entrelaçamentos que

o enunciado vai ganhando terreno, construindo rotas que acabam por posicioná-lo como algo ‘naturalizado’ e inquestionável no discurso da Matemática Escolar. Dessa forma, rearranjos são configurados e novas combinações surgem, garantindo-lhe a recorrência. (KNIJNIK *et al.*, 2012, p. 65)

Assim, a recorrência desse enunciado nas falas de docentes e discentes do LeCampo denuncia seu entrelaçamento com outros dois enunciados também apontados pelas autoras como enunciados que circulam no campo educacional mais amplo:

o primeiro diz que trazer a realidade do aluno para as aulas de Matemática é importante para transformar socialmente o mundo; o segundo afirma que

trazer a realidade do aluno para as aulas de Matemática é importante para dar significados ao conteúdo, suscitando o interesse dos alunos por aprender. (KNIJNIK *et al.*, 2012, p. 66).

Nos discursos da Educação Matemática do Campo, esses enunciados ganham especial força e destaque, dada a ênfase que se confere à explicitação do caráter político da educação. São seus ecos que identificamos no empenho de João Paulo e Iracema e da professora em “levar a realidade dos alunos para as aulas de matemática”, justificado pela intenção de “dar significado aos conteúdos matemáticos” e assim “despertar maior interesse por parte dos alunos por essa matéria”, e assumido como resposta ao questionamento de seus (atuais ou futuros) alunos sobre o porquê de se aprender (na escola) certos conhecimentos matemáticos, cuja aplicabilidade prática, em geral, lhes escapa.

Outro enunciado que é recorrente na Educação Matemática e que defende “a importância de se usar materiais concretos nas aulas de matemática” é também reforçado quando Iracema reivindica que “*A escola tinha que ter um laboratório de matemática, igual tem laboratório de ciências, tem laboratório de informática, tinha que ter um espaço onde tivesse jogos e materiais voltados pra matemática pra introdução de conteúdos*”. A licencianda aposta no uso de materiais concretos para oportunizar uma “*discussão mais elaborada*” em sala de aula sobre determinados conteúdos matemáticos, e para se contestar a ideia de que, na matemática, tudo se resume a cálculo.

Defendendo que “*se a gente conseguir construir material voltado pra Educação do Campo eu acho que já vai ser um grande avanço*”, a professora, todavia, adverte que esse material deve ser elaborado e utilizado com objetivos claros, em função da intenção da aula. Prevenida pela formadora de que o laboratório por si só não seria uma solução, a licencianda Iracema esclarece que sua reivindicação inclui também a formação docente para utilizar os recursos de um laboratório de matemática, apontando, assim, mais uma demanda para as Licenciaturas, e, nesse movimento, tensionando e produzindo, com sua argumentação, a conformação do currículo de seu próprio curso.

## Considerações finais

Quando estudantes do LeCampo trazem para a sala de aula do curso de formação de que participam demandas da Escola do Campo, também apontam alternativas e reivindicam recursos. A articulação entre desafios, demandas e propostas é condicionada, de um lado, pela disposição ao diálogo que rege as atividades do LeCampo – e que tem, nas aulas daquela formadora, um bom exemplo de sua viabilidade e produtividade – e, por outro, pela responsabilidade assumida por licenciandas/os do LeCampo de participação ativa na constituição da *cultura* que engendra a construção de uma proposta curricular para a formação de educadoras/es do campo: “o trabalho da cultura se dá num contexto de relações sociais, num contexto de relações de negociação” (SILVA, 2010, p. 17).

Com efeito, a produtividade (em termos de criação e compromisso) das intervenções das/os licenciandas/os, que ecoam enunciados da Educação Matemática (e da Educação) do Campo, nos permite compreender como dinâmica cultural a apropriação de discursos que conformam a produção – coletiva e contínua – de uma proposta curricular do LeCampo para o curso de Matemática.

Não se trata aqui apenas de decidir tecnicamente o que se vai ensinar ou que adaptações nos materiais didáticos serão necessárias. Essa produção do currículo do LeCampo assume a dimensão cultural e política das decisões sobre como selecionar ou abordar um conteúdo de matemática na Educação do Campo, que tipo de atividade propor, como desenvolvê-la, e como

lidar com o que essa atividade desencadeia na sala de aula, identificando potencialidades e carências, demandas e responsabilidades.

Isso nos remete a uma noção dinâmica do currículo, como algo que está em constante processo de produção e significação. Os sujeitos envolvidos assumem que o currículo do curso nunca estará “pronto”: é preciso continuamente posicionar-se (também) discursivamente na construção da proposta curricular, cuidando para que os princípios da Educação do Campo sejam confirmados nas práticas pedagógicas do curso e das escolas do campo.

Em especial, as/os licenciandas/os do LeCampo-Habilitação Matemática que acompanhamos, confrontando o que, por décadas, foi negação e silenciamento de suas vozes nas propostas de escola para as populações camponesas, compreendem que o currículo da Formação de Docentes para a Escola do Campo não é apenas um texto, mas “uma trama de significados” (SILVA, 2010, p. 19), que, se foi tecida no passado com o seu silêncio, deve agora ser tecido em suas práticas discursivas.

## Referências

ANTUNES-ROCHA, M. I. Licenciatura em Educação do Campo: desafios e possibilidades da formação para a docência nas escolas do campo. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; LEÃO, G. (Org.). *Quando a diversidade interroga a formação docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 57-75.

ANTUNES-ROCHA, M. I. Licenciatura em Educação do Campo: histórico e projeto político-pedagógico. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, A. A. (Org.). *Educação do Campo: desafios para a formação de professores*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 39-55.

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

CALDART, R. S. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Org.). *Educação do Campo: identidades e políticas públicas*. Coleção Por uma Educação do Campo, nº 4. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2002. p. 18-25.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada – construindo a Educação do Campo. In: ARROYO, M.; CALDART, R.; MOLINA M. (Org.). *Por Uma Educação do Campo*. 4 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2004. v. 1. p. 133-146.

FREIRE, P.. *A importância do ato de ler* (em três artigos que se completam). São Paulo: Cortez Autores Associados, 1982.

KNIJNIK, G.; WANDERER, F.; GIONGO, I. M.; DUARTE, C. G. *Etnomatemática em movimento*. Belo Horizonte, Autêntica, 2012.

LIMA, I. O ensino de Matemática e os livros didáticos para os anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas do Campo. In: CARVALHO, G. T.; MARTINS, M. F. A. (Org.). *Livro Didático e Educação do Campo*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014. p. 161-175.

MENEZES, L. S. D. *Representações Sociais sobre a Educação do Campo construídas por educandos do curso de Licenciatura em Educação do Campo*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

MOLINA, M. C. Políticas públicas em Educação do Campo: avanços e desafios do PNLD CAMPO. In: CARVALHO, G. T.; MARTINS, M. F. A. (Org.). *Livro Didático e Educação do Campo*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014, p. 25-33.

SANTOS, E. M. *Materiais didáticos para o ensino da matemática no contexto da escola do campo: uma proposta para o ensino de números negativos*. Monografia (Licenciatura Plena em Educação do Campo) – Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Autêntica Editora, 1999.

SILVA, T. T. Currículo e Identidade Social: territórios contestados. In: SILVA, T. T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 8 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009. p. 190-207.

SILVA, T. T. *Currículo como fetiche: a poética e a política do texto*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

VENDRAMINI, C. R. Educação e Trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 27, n. 72, maio/ago. 2007, p. 121-135.

### **Sobre as autoras**

**Josinalva Rodrigues Sá** é graduada em Matemática (UFMA), especialista em Matemática e Estatística (FAMA) e em Informática na Educação (IFMA) e Mestre em Educação (UFMG). É Técnica em Assuntos Educacionais no IFMA - Campus Alcântara. Participa do Grupo de Pesquisa em Educação à Distância e Tecnologias Digitais (GPEaD) do IFMA. Pesquisa práticas de numeramento que se forjam nas práticas culturais de moradores pertencentes às comunidades remanescentes de quilombos.

E-mail: [josinalvasa@ifma.edu.br](mailto:josinalvasa@ifma.edu.br).

**Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca** é graduada em Matemática (UFMG), mestra em Educação Matemática (UNESP), doutora em Educação (UNICAMP), com pós-doutorado em Educação (UNISINOS). É professora titular na UFMG, na qual atua na formação de professores e professoras que ensinam Matemática, e coordena, desde 2005, o Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG. Lidera o Grupo de Estudos sobre Numeramento – GEN, é vice-líder do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação Matemática e Sociedade – GIPEMS e coordenou o GT 18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas da ANPED.

E-mail: [mcfrfon@gmail.com](mailto:mcfrfon@gmail.com).

# EDUCAÇÃO DO CAMPO E ABORDAGEM CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE: UM DIÁLOGO POSSÍVEL

## RURAL EDUCATION AND SCIENCE, TECHNOLOGY AND SOCIETY APPROACH: A POSSIBLE DIALOGUE

Maria José Aguiar dos Reis Silva<sup>1</sup>  
Marcelo Ximenes Aguiar Bizerril<sup>2</sup>

**Resumo:** A Educação do Campo perpassou uma trajetória de conquistas e efetivação de direitos. Consequentemente, as produções acadêmicas cresceram efetivamente, todavia, o Ensino de Ciências ainda não está presente em boa parte do que se produz. A proposta de sociedade, a visão de mundo e o projeto de país da Educação do Campo são a base para uma nova perspectiva a respeito da ciência que se propõe para/do e no campo. A abordagem da Ciência, Tecnologia e Sociedade - CTS para o Ensino de Ciências, apresenta-se como uma abordagem que favorece a constituição da área do Ensino de Ciências. O objetivo do texto, à luz das bases teóricas, é a promoção do letramento científico e a formação cidadã em que os estudantes possam compreender a realidade e a vida como um conjunto de fatores biológicos, químicos e físicos, compreendendo a Ciência como um meio de interpretar a vida.

**Palavra-chave:** Educação do Campo; ensino de ciências; abordagem CTS.

**Abstract:** The Rural Education went through a trajectory of achievements and enforcement of rights. Consequently, academic productions have effectively grown, however, Science Teaching is not yet present in much of what is produced. The proposal of society, the world view and the country project of Rural Education are the basis for a new perspective on the science that is proposed to/from and in the rural area. The approach of Science, Technology and Society - CTS for Science Teaching, is presented as an approach that favors the constitution of the area of Science Teaching. The aim of the paper, in the light of theoretical bases, is the promotion of scientific literacy and citizen formation in which students can understand reality and life as a set of biological, chemical and physical factors, understanding science as a means of interpreting life.

**Keyword:** Rural Education; science teaching; CTS approach.

### Introdução

As propostas da Educação do Campo para a sociedade brasileira, estão na direção de fortalecer o campo, não só como um lugar de produção de bens materiais, todavia de produção e reprodução da vida, onde se constrói saberes, no sentido de tornar ainda mais democrático o acesso ao conhecimento de forma menos propedêutica e fragmentada aos camponeses, que já convivem com o histórico de reprodução de um ensino urbano inaplicável à dinâmica e à realidade do campo.

O Ensino de Ciências nas escolas do campo ainda é um tema pouco explorado, portanto muito incipiente. A superação entre a distância da teoria e da prática é além de uma necessidade, um ideal da Educação do Campo. Superar a visão simplista e ingênua como a ciência foi apresentada aos estudantes através de um modelo tradicional de ensino, pautada num modelo ideológico de educação dominadora e subordinante.

---

<sup>1</sup> Secretaria de Estado da Educação de Goiás, Planaltina, GO, Brasil.

<sup>2</sup> Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.

A consideração das especificidades da Educação do Campo ainda é recente em nosso meio, sendo por muitos desconhecidas e desconsideradas. Assim, poucas mudanças foram observadas para o ensino de Ciências das escolas do campo e vislumbramos uma longa trajetória para que ocorra a implementação de fato da Educação do Campo. (KLIEMAN 2017).

A produção do conhecimento na Educação do Campo vem ao longo do tempo se fortalecendo através dos trabalhos de pesquisadores e egressos das diversas licenciaturas em Educação do Campo que ingressaram em programas de pós graduação espalhadas pelo país. Mesmo assim, é possível perceber que o Ensino de Ciências especificamente recebeu poucas produções. Analisando uma pesquisa realizada com o objetivo de avaliar o histórico dessas produções (MOLINA *et al.*, 2019), tem-se clareza a respeito das produções no banco de teses e dissertações ao longo de nove anos, e a riqueza das mesmas, todavia observa-se que pouco menos de dez por cento dentre elas são relacionadas ao Ensino de Ciências.

Diante dessa realidade, o presente trabalho se propõe a estabelecer um diálogo entre a Educação do Campo e a abordagem da Ciência, Tecnologia e Sociedade. Essa a abordagem para o Ensino de Ciências também pode se configurar como uma contribuição na constituição à área de Ciências da Educação do Campo. A abordagem CTS, tal como apontada por Santos e Mortimer (2002), tem um caráter relacional, que evidencia as diferentes dimensões do conhecimento, as interações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade, é imprescindível à construção de um pensamento crítico do desenvolvimento científico, das aplicações tecnológicas e seu impacto social.

Sua natureza essencialmente voltada à formação cidadã é uma resposta aos rumos de uma Ciência voltada apenas para formação de cientistas, no modelo de mundo capitalista, consumista, sem preocupações com os impactos ambientais do desenvolvimento da tecnologia, que distanciava as possibilidades de acesso ao conhecimento à sociedade consequentemente impossibilitaria a compreensão, o debate e influência nas decisões.

## **Educação do Campo**

A concepção de Educação do Campo se constitui historicamente. Nesse sentido as contribuições e esclarecimentos (CALDART, 2012) para se pensar nesta proposta de educação que está inteiramente ligada à proposta de sociedade. São as ideias da autora que norteiam esta parte da pesquisa relacionada à temática Educação do Campo, passando desde o panorama histórico até concepções epistemológicas. Em princípio ela aponta a tríade estruturante: campo, políticas públicas e educação diretamente relacionadas ao conceito central, a partir daí discorrendo sobre os demais aspectos deste conceito em construção.

As dimensões pedagógicas da educação do campo, com suas raízes no campo, no projeto de campo, na educação popular e intrinsecamente relacionada à dinâmica dos movimentos sociais do campo, retoma matrizes da educação. Estas matrizes são a emancipação, a libertação, a humanização e a formação do sujeitos. (BARBOSA, 2012).

Em um breve histórico (CALDART, 2012) da Educação do Campo de forma sucinta, informa que: em 1997 ocorreu o Primeiro Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I Enera) realizado pelo MST, a partir do qual foi então proposto um desafio para discussão mais ampla sobre educação no meio rural brasileiro, e então em 1998, ocorre a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo – 1998, e em 2002 realiza-se o I Seminário Nacional de Educação do Campo, suprimindo-se a palavra Básica, em função da compreensão do direito também à educação superior, portanto ampliando-se o leque das lutas pelo direito à educação do campesinato.

A autora usa como argumentos para o contraponto de forma e conteúdo à denominada Educação rural, o sentido atual do trabalho camponês; das lutas sociais e culturais dos grupos que tentam garantir a sobrevivência deste trabalho; educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, quilombolas, nações indígenas, assalariados vinculados à vida e ao trabalho rural e resgate ao conceito de camponês, histórico e político.

O parecer do Conselho Nacional da Educação – CNE (BRASIL, 2002) nº 36/2001 que normatiza as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, estabelece que “a educação compreende todos os processos sociais de formação das pessoas como sujeitos do seu próprio destino.” E ainda que “educação tem relação com cultura, com valores, com jeito de produzir, com formação para o trabalho e para participação social.”

A necessária transformação educacional para os camponeses foi protagonizada pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, mas depois houve necessidade de alcançar um cenário mais amplo compreendendo todos os trabalhadores do campo. A Educação do Campo como prática social está em processo de constituição histórica, e tem algumas características principais que expressam sua consciência de mudança (CALDART, 2012). São algumas destas características: a) luta social pelo acesso aos trabalhadores do campo à educação, com sujeitos protagonistas deste processo (não é para nem com, mas *dos* camponeses – expressão da pedagogia *do* oprimido); b) dimensão de pressão coletiva por políticas públicas mais abrangentes (também em cada local ou situação particular dos grupos sociais que a compõe); c) combina luta pela educação com luta pela terra, Reforma Agrária, direito ao trabalho, a cultura, à soberania alimentar, ao território. d) defende a especificidade das lutas e das práticas por ela geradas, mas não em caráter particularista; e) práticas que reconhecem e buscam trabalhar com a riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos, com vistas à superação das relações capitalistas no campo e na cidade; f) não nasceu como teoria educacional pois trata de prática e de lutas contra hegemônicas, exige teoria, rigor de análise da realidade concreta, perspectiva da práxis; g) de forma mais ampla, se interessa pela totalidade apesar do direito de pensar a pedagogia em sua realidade específica; h) escola é o objeto central de lutas e reflexões pedagógicas; i) busca a luta pelo acesso à educação pública com a luta contra a tutela política e pedagógica do Estado (não deve ser o Estado o educador do povo); j) educadores são sujeitos fundamentais da formulação pedagógica e das transformações da escola.

A Escola do Campo se dá no enfrentamento da ciência constituída nos moldes do capitalismo, avançando contra a neutralidade do conhecimento científico construído pela humanidade, ela deve estabelecer um diálogo com a realidade dos camponeses tentando propor soluções para os problemas cotidianos que tentam superar a lógica do sistema capitalista (MOLINA; SÁ, 2012a).

Por outro lado e no mesmo sentido, encontra-se o Ensino de Ciências que se propõe a desmistificar a Ciência, como um bem que só um seletivo grupo pode possuir ou obter, servindo para a dominação e alheia às discussões sociais. O ensino de ciências que possa proporcionar ao cidadão condições de participar das discussões que o afetam diretamente, do desenvolvimento de tecnologias que facilitam a vida diária, ou até mesmo que torne o indivíduo capaz de compreender a vida em sua totalidade.

A Educação do Campo comunica sua concepção pedagógica com este Ensino de Ciências ao propor que seus sujeitos possam de forma emancipatória compreender a relação e o processo de construção de conhecimento científico atrelado às questões econômicas, políticas e culturais. Assim acontece com a história do conhecimento científico, ele é construído por coletivos, pares, homens, mulheres que influenciados por fatores econômicos, culturais e políticos se constituem. A ciência não é neutra, não há um só método de fazê-la, também não visa

desacreditar o senso comum, todavia, superar a ingenuidade do conhecimento e reconhecer que há outros conhecimentos e formas de construção de saberes.

O olhar que lançado sobre o ensino de Ciências nas unidades escolares do meio rurais, o processo de ensino aprendizagem é quase que exclusivamente baseado no livro didático (ARAÚJO E CARDOSO, 2009). Para as autoras, o currículo escolar de Ciências sempre foi pautado pela Ciência ocidental moderna para priorização e seleção dos saberes para instrumentalizar. Por isso, quando a ênfase está no sistema dominante, a cultura popular é depreciada. As ciências que se ensina, ainda segundo as autoras, é aquela Ciência neutra sem relação social e ética, fazendo uso de modelos da realidade que são considerados corretos e inquestionáveis.

Deste modo, é uma máxima da Educação do Campo, que os conhecimentos e os saberes produzidos pelos camponeses sejam ponto de partida para se construir novos conhecimentos. Neste sentido, a escola deve exercer sua potencialidade na formação de sujeitos autônomos, compreendendo que a escola do campo tem um caráter muito mais amplo do que se costuma explicitar a respeito do modelo do sistema vigente.

A escola do campo em sua tríade estruturante escola–campo–políticas públicas oferece ao educando a possibilidade de compreensão da sua realidade a partir de um olhar em que se atrelam os conceitos principais da luta dos povos do campo. É imprescindível que a relação da luta pela terra, e a efetivação de políticas públicas como direito a educação no e do campo, sejam fontes geradoras de questões para problematização, e compreensão da natureza e objeto das ciências.

No entendimento da Educação do Campo, trazer a vida como princípio, nos aponta para uma educação que parte da realidade, educação onde os sujeitos estão em um contexto social, político, cultural e econômico. A escola está inserida também nesta realidade e por isto, a educação que se propõe a através dela deve partir da vida num processo integral.

A escola do campo tem uma identidade que a vincula à realidade:

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

O Ensino de Ciências no modelo vigente não atende à demanda da Educação do Campo em trazer o conhecimento escolar para a vida, de maneira a tornar-se participante e não meramente um receptor de conhecimentos desconexos da realidade. Há alguns enfoques e abordagens para o ensino de ciências nas escolas do campo que contribuem no sentido de superação da fragmentação do conhecimento e da inserção da realidade material da vida dos estudantes.

O esforço coletivo em promover o Ensino de Ciências no curso de Licenciatura em Educação do Campo que seja por organizado por área, tem sido buscando por diferentes coletivos de educadores que, para isso, realizam reuniões periódicas de planejamento com o grupo de professores acompanhando e avaliando as atividades desenvolvidas (BRITO e SILVA, 2011). No entendimento das autoras, só assim será possível elaborar coletivamente novas práticas e superar a maneira fragmentada, desvinculada da realidade em que os conteúdos de Ciências são trabalhados e ensinados. Essas mesmas autoras fazem uma crítica à maneira como os conteúdos de Ciências estão organizados nas diferentes séries. Para elas, são quatro blocos que tratam necessariamente a respeito do corpo humano; os seres vivos e alguns aspectos superficiais; trabalham os seres não vivos e por último o meio ambiente e pontualmente a poluição. Há um grande problema neste modelo, as autoras esclarecem que será de maneira muito incipiente a contribuição da escola em formar visando a melhoria na qualidade de vida

das pessoas. Para elas, o exercício do diálogo coletivo irá suscitar em uma complexificação a respeito do modelo em que se organizam os conteúdos.

Ainda apontam alguns critérios a serem considerados na organização curricular: hierarquização dos saberes e das áreas disciplinares; dificuldades na realização de um planejamento coletivo; os sujeitos e as limitações da formação; o compromisso profissional de uns em detrimento do descompromisso de outros. Eles certamente influenciaram significativamente nos conhecimentos, recursos e estratégias para promover a superação da fragmentação e articulação destes com a realidade.

É imprescindível que o coletivo de professores da área de Ciências, envolvidos com a formação inicial ou continuada da Educação do Campo, una-se no esforço tanto de pensar novas estratégias de formação por área do conhecimento quanto de socializá-la. Complementam ainda, que o “desafio atual do currículo de Ciências é tratar uma gama de conhecimentos a partir de suas dimensões mais amplas como formação histórica e epistemológica” (LIMA, 2010 *apud* BRITO e SILVA, 2011).

### **O ensino de ciências e abordagem da Ciência, Tecnologia e Sociedade - CTS**

O Ensino de Ciências no Brasil avançou de forma significativa nas últimas décadas, com um novo paradigma que se apresenta para superar o paradigma moderno de supremacia do conhecimento científico sem compromisso social, histórico, ético, econômico e político. Nesse sentido, “não há como ensinar Ciências utilizando o conceito de forma pura e neutra, sem relacioná-la ao contexto social, pois os estudantes e os professores de uma escola são seres sociais que crescem e se desenvolvem na e com a sociedade.” (KLIEMANN, 2017).

O texto de Mortimer (2010), ao abordar questão do ensino de ciências e a vida, faz uma comparação entre a chama de uma vela e o cristal, referindo-se à vida do estudante e ao conhecimento científico proporcionado pelo ensino de ciências respectivamente. Nos remete à uma realidade muitas vezes ignorada no cotidiano escolar, nas formas de abordagem da ciência e na avaliação de ensino – aprendizagem. O autor aponta que o estudante não tem o dever de aceitar uma nova visão de mundo totalmente diferente da sua, essa nova visão na maioria das vezes é fria, sem dinamismo e os sujeitos geralmente não existem, comparando ao cristal.

Para Fourez (1995) é imprescindível capacitar o cidadão para participar das discussões, compreender o que dizem os especialistas, além de agir e tomar decisão. O Ensino de Ciências com estas perspectivas estão presentes, tanto nos pressupostos da Educação do Campo, quanto na abordagem CTS.

Cabe destacar que a abordagem CTS, emerge de dentro de um cenário sócio econômico da Ciência e Tecnologia que gerou problemas ambientais e destes problemas surgiu a necessidade de uma mudança sobre a natureza da ciência e do seu papel na sociedade. Fato que evocou uma perspectiva para educação em ciências com vistas a formação para cidadania (SANTOS, 2011).

O mesmo autor, aponta que na educação científica, “o movimento CTS assumiu como objetivo o desenvolvimento da capacidade de tomada de decisão na sociedade científica e tecnológica e o desenvolvimento de valores (SANTOS, 2011, p. 23). Isto contribuiu no sentido de estar presente questões que apontam para a cidadania, ética e questões ambientais.

Santos (2011) constatou que nos anos de 1980 e 1990 projetos curriculares de Ciências com perspectiva CTS contribuíram para o seu fortalecimento, posteriormente o desenvolvimento de pesquisas até sua constituição em linha de pesquisa do Ensino de Ciências. A partir do ano 2000 foi percebido redução nas publicações com o tema CTS refletindo a perda de forças, fato que se deve também às diferentes nomenclaturas posteriormente utilizadas. Apesar destas constatações, o movimento não está inativo e se expande de forma significativa.

Santos e Mortimer (2001) fazem uma análise dos pressupostos CTS para educação brasileira, afirmando que os currículos construídos com este enfoque são viáveis ao momento atual, especialmente por contribuir para alfabetização e o letramento científico e tecnológico. Apontam ainda que a realidade onde as propostas curriculares em CTS foram desenvolvidas são outras diferentes da brasileira e requerem uma adequação crítica.

Os estudantes necessitam de uma formação mais coerente com sua realidade, e o Ensino de Ciências que atue também como lentes para compreender o mundo. Há uma preocupação quanto aos currículos de ciências pobres de assuntos sociais, o que prejudica a formação integral dos estudantes. Um currículo com abordagem CTS deve superar a matriz dos temas transversais para auxiliar o trabalho disciplinar, mas deve aparecer como uma abordagem do Ensino de Ciências, entendendo também que o estudante deve olhar criticamente para os avanços tecnológicos, seus impactos sociais e em qual contexto eles se constrói (SANTOS; MORTIMER, 2001)

Citando Roberts (1991, *apud* Santos; mortimer, 2001, p. 3) os currículos de ciências devem ter as inter-relações com a explicação científica, o planejamento técnico e solução de problemas, além da tomada de decisão. Assim, seremos capazes de formar cidadãos críticos, com condições de atuar na sua realidade, com bases teóricas como ferramenta do diálogo e para sua visão de mundo.

Temos então, na abordagem CTS uma resposta à necessária mudança no ensino de ciências, pois esta abordagem tem “como principal meta preparar os alunos para o exercício da cidadania”. (SANTOS; MORTIMER, 2001).

É imprescindível na perspectiva da educação emancipatória da Educação do Campo, que o estudante seja sujeito no seu processo de construção do conhecimento. Além dessa intencionalidade, é possível compreender a relação da abordagem CTS e a Educação do Campo quando os sujeitos do campo acessando os conhecimentos científicos possam compreender suas inter relações, as questões econômicas, sociais, políticos, culturais e ambientais nos quais estão inseridos. Além disto situarem-se num contexto maior, global é premissa emergente das concepções de ensino e propostas metodológicas para a educação dos camponeses.

Daí internalizar que entender a natureza da ciência é fundamental para entender as implicações sociais. Pois “a ciência e a tecnologia têm interferido no ambiente e suas aplicações têm sido objeto de muitos debates éticos, o que torna inconcebível a ideia de uma ciência pela ciência, sem consideração de seus efeitos e aplicações” (SANTOS, 2002).

A não exploração das dimensões sociais no ensino de ciências é alimentar os interesses sociais e econômicos, o sistema vigente regido pelo capitalismo e seus sujeitos. Ainda neste contexto, o valor de um ensino pela abordagem CTS é essencial para a formação de sujeitos com potencial para ter habilidades, atitudes, cidadania crítica e conhecimento das relações entre o conhecimento aprendido e a vida. (SANTOS; MORTIMER, 2001)

O panorama da dupla faceta da abordagem CTS que estão intrinsecamente relacionadas a Ciência e a Tecnologia, nos esclarece que num movimento de Educação do Campo que busca uma contra hegemonia e está imersa na realidade do desenvolvimento tecnológico, como conceito em construção deve ter clareza destas concepções.

Para Fourez (1995) o entendimento sobre a natureza da ciência dá-se quando é possível compreender em suma, que ela possui um método, sua observação não é passiva, os fatos são modelos teóricos não neutros, há uma construção social da realidade. Enfim, é preciso que se valorize o aspecto da ciência enquanto construto humano, retirando cada vez mais a visão absolutista da ciência.

Diferentes pessoas usam o termo tecnologia em diferentes situações e contextos, todavia, ainda por isso é comprovado não haver um conteúdo inequívoco para defini-la. Mas o autor afirma ser imprescindível a clareza a respeito da tecnologia e da técnica. Ainda apresenta um forte argumento para que se possa compreender a ideologia que é o pano de fundo das

concepções de tecnologia. Seu discurso nos ajuda a ter um panorama muito amplo sobre a tecnologia e suas implicações sociais (PINTO, 2005)

Para uma construção curricular com ênfase CTS, a clareza do contexto e as representações conceituais de cada um dos aspectos desta trilogia norteará o significado da educação que se pretende e assim não tornará o currículo uma tentativa frustrada de educação CTS. Para isto, toma-se por base o que dizem Santos e Mortimer (2002) a respeito das leituras realizadas. Nos clarificam sobre a **Ciência** presente nos currículos CTS, quando afirmam que ela tem uma dimensão mais ampla, avançando para além da investigação científica e significado de conceitos. Ciência esta que não é um ensino do cotidiano, enciclopédico que não contempla as relações com os problemas sociais.

Para os autores, **Tecnologia** é vista como o conhecimento que possibilita o controle e a modificação do mundo. Diferente do que acredita atualmente a ciência aplicada, Vargas (1994 *apud* SANTOS; MORTIMER, 2002) diz que a tecnologia é um conjunto de atividades humanas, associada à cultura num conhecimento sistematizado, construção de obras e fabricação de produtos. Quando a tecnologia é vista por meio de seus aspectos culturais e organizacionais, é possível compreender sua dependência do contexto sócio político, dos valores e das ideologias culturais. Para superar a alienação e libertar os sujeitos visando um desenvolvimento sustentável é preciso mais que saber manusear, entender seu funcionamento e estar preparado para aprender mais. Para Vieira Pinto (2005) "o domínio teórico da técnica pelo homem liberta-o da servidão prática à técnica, que vem sendo, crescentemente, o modo atual de vida pelo qual é definido e reconhecido" (p. 223).

Os temas científicos são indissociáveis da **Sociedade** e seus problemas, todos estes devem partir de uma contradição com possibilidades de serem confrontados por diferentes pontos de vista. Trata-se também do desenvolvimento da cidadania, da ética e valores humanos (Santos; mortimer, 2002). Citando Ransey (1993 *apud* Santos; mortimer, 2002) há critérios para que um tema seja considerado tema social relativo à Ciência, em suma deve ser e ter problema de natureza controvertida; significado social e relativo a Ciência e a Tecnologia.

Esse entendimento não tem a intencionalidade de explorar em separado a Ciência, a Tecnologia e a Sociedade, pois a abordagem que se defende neste trabalho é justamente a inteira relação de ambos e não sua fragmentação.

A tecnologia puramente pela técnica retira da discussão o humano, o trabalhador que domina a técnica. Por isso, Dusek (2009) aponta também definições de tecnologia, todavia afirma que nenhuma definição geral é possível. Neste entendimento é possível concluir que definir tecnologia sem desbravar horizontes que não estão explícitos em conceitos é assumir uma ideologia.

Deste modo, quando encontramos um ponto de diálogo com a abordagem CTS, na perspectiva de "recuperar o vínculo com a formação humana e a produção material da existência"(CALDART, 2012, p. 265) na Educação do Campo, pensando estes vínculos a partir da realidade específica, em destaque a agricultura camponesa, a agroecologia, a desigualdade social, vida humana e terra, produção de alimentos saudáveis, relações de respeito à natureza, ciência, tecnologia, cultura (CALDART, 2012).

## Considerações finais

Sobre tudo que temos discorrido neste texto, cabe destacar algumas questões que até o presente momento são relevantes para o diálogo entre a Educação do Campo e a abordagem CTS. Primeiro, a Educação do Campo assim como a abordagem CTS tem sua origem numa realidade de descontentamento a respeito dos rumos tanto da educação como da ciência respectivamente. Por

consequente, a Educação do Campo tem como premissa a formação integral dos sujeitos, no sentido da contextualização, autonomia, formação de valores, protagonismo e visão de mundo;

Portanto, a Educação do Campo pode se fortalecer não só pelas vias do embate ideológico, todavia com vistas a procurar caminhos para uma educação que visa não só a contra hegemonia da tecnologia, mas se valer de seus princípios para buscar de uma sociedade mais igualitária e equânime. É imprescindível a introdução de outros referenciais teóricos que contemplem a ciência como construção humana, imersa numa realidade cultural, histórica, econômica e política. A ciência pode dar condições ao cidadão de fazer uma leitura de mundo, refletir sobre a realidade, capacitar para tomada de decisão e participar ativamente das discussões do desenvolvimento científico e tecnológico que o afetam diretamente.

Aikenhead (2009) sinalizou que o currículo CTS reflete os objetivos de formação que se pretende, e em outro trabalho apresenta um quadro que evidencia as diferenças entre as categorias e os objetivos gerais de CTS (AIKENHEAD, 1994 apud SANTOS; MORTIMER, 2002). Para ele, este quadro pode auxiliar quais tipos de objetivos do enfoque CTS podem estar presentes no currículo. Acredita-se também que seria uma ferramenta para se ter clareza da ampla abordagem desse enfoque e suas contribuições na formação cidadã.

Esta abordagem tem uma melhor aplicabilidade na realidade brasileira por meio dos pressupostos da abordagem temática de Freire (FREIRE, 1987) e na sua releitura encontrada em Delizoicov *et al.* (2009), e nos trabalhos de Watanabe (2009) e Strieder (2009).

As práticas de cada professor devem ser pautadas nos pressupostos CTS para que essa proposta possa ter sentido, não basta ter um currículo reconfigurado sem haver reflexões teóricas e epistemológicas. O enfoque CTS não é suficiente para resolver todos os problemas de uma educação tradicional e marcada pela memorização de fórmulas e conceitos vazios, para que haja realmente uma transformação é necessária uma mudança conceitual.

As bases teóricas (FREIRE, 1987, DELIZOICOV *et al.* 2009, STRIEDER, 2008, WATANABE, 2009, CALDART, 2011) destes conceitos de CTS para o Campo apontam para o objetivo de promover uma alfabetização científica e formação cidadã onde os estudantes possam compreender sua realidade e a vida como um conjunto de fatores biológicos, químicos e físicos, compreender a Ciência como um meio de interpretar a vida, o desenvolvimento da tecnologia seus processos e impactos sociais, capacitando o indivíduo para o exercício da cidadania.

Considera-se que o percurso para estabelecer fundamentos teóricos para um efetivo Ensino de Ciências que se vislumbra na sociedade atual e na Educação do Campo está sendo construído. É inegável que a abordagem CTS tem esse caráter e pode de maneira muito significativa contribuir na constituição histórica ao Ensino de Ciências da Educação do Campo.

Vale também afirmar que a abordagem CTS tem uma forte conotação contra hegemônica da Ciência neutra, assim como a Educação do Campo. São as contradições entre a lógica do agronegócio e a agroecologia camponesa que estão no cerne da problemática levantada por este trabalho.

## Referências

AIKENHEAD, G. S. Research Into STS Science Education. *Revista Brasileira em Educação em Ciências*, v. 9, n. 1, p. 1- 21, 2009.

ARAUJO, M. I. O.; CARDOSO, L. R. Entre o exigido e o produzido: o currículo escolar por professores de Ciências em escolas do campo. *In: VII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS*, 7, 2009, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ABRAPEC, 2009, p. 1- 12.

BRASIL. *Diretrizes operacionais para Educação Básica do Campo*. Resolução CNE/CEB n. 1. de 03 de abril de 2002. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD. Revista.

BRITTO, N. S.; SILVA, R. M. G. Ciências da Natureza e Educação do Campo: caminhos entrelaçados pela trajetória docente. In: I ENCONTRO DE PESQUISAS E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA PARAÍBA, 1., 2011, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: UFPB, 2011, p. 1-16.

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

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. *Ensino de Ciências: fundamentos e métodos*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009. 368 p.

FOUREZ, Gerárd. *A Construção das Ciências: Introdução à filosofia e à ética das ciências*. Trad. Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: UNESP, 1995. (Biblioteca básica).

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

KLIEMANN, Claudia Regina Machado. *Percepções docentes sobre o ensino de Ciências e a Educação do Campo em escolas do município de Toledo/PR*. 2017. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, Linha de Pesquisa: Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2017.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. M. Escola do Campo. In: Caldart et al. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MOLINA, M. C.; ROCHA, M. I. A.; MARTINS, M. F. A. Dossiê A produção do Conhecimento na Licenciatura em Educação do Campo: desafios e possibilidades para o fortalecimento da Educação do Campo. *Revista Brasileira de Educação*, v. 24, e240051. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v24/1809-449X-rbedu-24-e240051.pdf>. Acesso em: 01/10/2020.

MORTIMER, E. F. As Chamas e os Cristais Revisitados: estabelecendo diálogos entre a linguagem científica e a linguagem cotidiana no ensino das Ciências da natureza. In: SANTOS; MALDANER (Org.). *Ensino de Química em foco*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

PINTO, A. V. *O conceito de tecnologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. p. 219-235.

SANTOS, W. L. P. Significados da Educação científica com enfoque CTS. In: SANTOS; AULER (Org.). *CTS e educação científica: desafios, tendências e resultados de pesquisas*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011.

SANTOS, W. L. P.; MORTIMER, E. F. Tomada de decisão para ação social responsável no ensino de ciências. *Revista Ciência e Educação*, v. 7, n. 1, p. 95-111, 2001.

SANTOS, W. P. Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem CTS no contexto da Educação Brasileira – ensaio. *Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 02, n. 2, dez. 2002.

STRIEDER, R. B. *Abordagem CTS e Ensino Médio: Espaços de Articulação*. 2008. 236 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

WATANABE, G. *Elementos para uma abordagem temática: a questão das águas e sua complexidade*. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

### **Sobre os autores**

**Maria José Aguiar dos Reis Silva:** Mestre em Ensino de Ciências – Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências da Universidade de Brasília – PPGEC/UnB, graduada em Licenciatura em Ensino de Ciências pela Faculdade UnB Planaltina. Atua como Assessora Pedagógica da Coordenação Regional de Educação de Planaltina. Professora da rede pública do Estado de Goiás há 20 anos, com experiência em alfabetização, Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio Regular, Educação de Jovens e Adultos – EJA, coordenação pedagógica e gestão escolar.

*E-mail:* [maria.reissilva@seduc.go.gov.br](mailto:maria.reissilva@seduc.go.gov.br).

**Marcelo Ximenes Aguiar Bizerril:** Professor Associado da Universidade de Brasília, com Doutorado em Ecologia pela Universidade de Brasília e Pós-doutorado em Políticas do Ensino Superior pela Universidade de Aveiro. Trabalha com formação de educadores desde 1996 nas áreas de biologia, ciências naturais, educação ambiental e educação do campo. Os principais temas de pesquisa e publicações são ensino de ciências, sustentabilidade, educomunicação, gestão do ensino superior, Cerrado e ecologia das interações entre animais e plantas. É membro do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências (UnB).

*E-mail:* [marcelo\\_bizerril@yahoo.com.br](mailto:marcelo_bizerril@yahoo.com.br).

# LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: ASPECTOS DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES NO CONTEXTO DO TERRITÓRIO RIBEIRINHO<sup>1</sup>

## DEGREE IN RURAL EDUCATION: ASPECTS OF EDUCATOR TRAINING IN THE CONTEXT OF RIVERSIDE POPULATION'S TERRITORY

Jenijunio dos Santos<sup>2</sup>  
Mônica Castagna Molina<sup>3</sup>

**Resumo:** O artigo resulta da pesquisa qualitativa que respondeu a questão: a Licenciatura em Educação do Campo, supre as necessidades da formação dos educadores que atuam com populações ribeirinhas, na perspectiva de desenvolver práticas pedagógicas que fortaleçam o modo de vida, a organização social e o enfrentamento dos conflitos oriundos das questões que envolvem seus territórios? Para as análises dos dados, utilizou-se o aporte teórico do Materialismo Histórico Dialético e para a metodologia, fez-se a pesquisa bibliográfica, a documental e a pesquisa de campo, com o uso da técnica da roda de conversa e das entrevistas semi-estruturadas. Concluiu-se que a Licenciatura em Educação do Campo vem se firmando no contexto do território ribeirinho e supre às necessidades da formação dos educadores que nele atuam, o que pode ser verificado na superação das contradições inerentes à sua implementação, na análise do Projeto Político Pedagógico do curso.

**Palavras-chave:** Licenciatura em Educação do Campo; território ribeirinho; Educação do Campo.

**Abstract:** The paper results from the qualitative research that answered the question: the Undergraduate Course in Rural Education meets the needs of the training of educators who work with riverside populations, in the perspective of developing pedagogical practices that strengthen the way of life, social organization and coping with conflicts arising from the issues that involve their territories? For data analysis, we used the theoretical contribution of Dialectical Historical Materialism and for the methodology, bibliographic research, documentary research and field research were used the conversation wheel technique and semi-structured interviews. It was concluded that the Undergraduate in Rural Education has been established in the context of the riverside territory and meets the needs of the training of educators who work in it, which can be verified in overcoming the contradictions inherent to its implementation, in the analysis of the Political Pedagogical Project of the course.

**Keywords:** Undergraduate course in Rural Education; riverside territory. Educator Rural Education.

### Introdução

O curso de Licenciatura em Educação do Campo integra uma política pública de Formação de Professores, de âmbito nacional, e que nos últimos anos tem-se espalhado na Amazônia brasileira, chegando ao território das águas e da floresta. Aí, dedica-se a formar

---

<sup>1</sup> Este artigo se origina de uma tese de doutorado: DOS SANTOS, Jenijunio. LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E TERRITÓRIO RIBEIRINHO: desafios e potencialidades na formação de educadores para a resistência na Amazônia. 2020. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

<sup>2</sup> Secretaria Municipal de Educação de Belém; Centro Universitário FIBRA, Belém, PA, Brasil.

<sup>3</sup> Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.

educadores para atuar com os sujeitos dos diferentes territórios camponeses, entre eles os ribeirinhos, de modo a fortalecer suas lutas por terra, água e trabalho.

Os ribeirinhos e as populações que vivem na Amazônia enfrentam vários ataques em seus territórios – pela terra, água ou pela floresta. Na terra, há o agronegócio, com a plantação de soja, entre outros grãos, e a pecuária bovina extensiva. Pelo ar, há a pulverização de veneno que chega também até o pequeno produtor, matando sua plantação e causando doenças. Pela água, o hidronegócio avança por meio dos projetos de hidroelétricas, hidrovias e da indústria pesqueira. Há, ainda, os grandes projetos que exploram os recursos minerais, a exploração predatória da madeira, o narcotráfico e a biopirataria como grandes desafios a serem enfrentados.

É nesse contexto que foi traçado uma pesquisa de cunho qualitativo com a seguinte questão problema: o Curso de Licenciatura em Educação do Campo, responde as necessidades da formação dos educadores que atuam com populações ribeirinhas, na perspectiva de desenvolver uma prática pedagógica que fortaleça o modo de vida, na sua produção material, na organização social e no enfrentamento dos problemas e conflitos oriundos das questões que envolvem o seu território?

A partir dessa questão problema, objetivou-se fazer uma análise sobre a inserção dessa licenciatura no território ribeirinho da Amazônia paraense. Para as análises dos dados buscou-se o aporte teórico do Materialismo Histórico Dialético e de autores como Arroyo (2011), Santos (2014), Frigotto; Ciavatta (2012), Bogo (2010) e Molina (2015). Quanto à metodologia da pesquisa fez-se uma pesquisa bibliográfica e documental seguida de uma pesquisa de campo, com o uso da técnica da roda de conversa e entrevistas com formulários semi-estruturados.

Para efeito de organização do artigo, além da introdução e conclusão ele se desenvolve com em três aspectos. No primeiro aspecto, discute-se como os ribeirinhos a partir da sua identidade construída na relação de trabalho no contexto dos rios, floresta e da terra tem constituído seu território. No segundo, apresenta-se o histórico da constituição do Curso de Licenciatura em Educação do Campo no âmbito do Campus de Abaetetuba, bem como a sua organização curricular. Já no terceiro aspecto, buscou-se fazer uma análise da implantação do referido curso e do seu desenvolvimento a partir do relato dos egressos das quatro primeiras turmas. Esses egressos serão identificados por codinomes que eles escolheram e que tem motivação nos elementos que constituem o território ribeirinho.

### **Ser ribeirinho: uma identidade construída na relação de trabalho com a terra, as águas e a floresta**

Para além da floresta e rios, a região amazônica possui uma grande diversidade de povos que se distinguem pela sua identidade, entendida aqui como resultado da relação de trabalho desses sujeitos com a natureza e a cultura produzida. Segundo Bogo (2010), essas identidades podem ser identificadas pela ancestralidade, a exemplo dos povos indígenas e quilombolas; pela atividade produtiva, com a força de trabalho familiar (pescadores, extrativistas, lavradores, quebradeiras de coco de babaçu, castanheiros, seringueiros, colonos, pequenos agricultores); e pela condição social (ribeirinhos, assentados, atingidos) entre outros.

As identidades dos sujeitos amazônidas se inter cruzam e extrapolam qualquer tipo de “enquadramento”, como é o caso dos ribeirinhos, que são identificados pela condição social, mas se identificam também pela produção como pescadores e extrativistas vegetais, e por serem moradores de terra firme como agricultores.

Essas identidades também têm se constituído dentro de um processo histórico de exploração da região, desde a chegada dos primeiros europeus (espanhóis e portugueses) no início do século XVI. A cada novo ciclo de exploração da região, outros grupos étnicos foram chegando e impondo outras “formas” de se relacionar com natureza. Assim, geraram conflitos, resistência e reinvenção

da vida nos processos de produção, e constituíram novos territórios em um processo histórico e dialético. Isso leva ao entendimento de que as territorialidades hoje existentes na Amazônia

não são simples produtos, desdobramentos ou reminiscências dos territórios coloniais (feitorias, *plantations*, povoações, missões, aldeamentos, vilas etc.) ou das territorialidades indígenas, mas se configuram como territorialidades outras, constituídas às suas margens, brechas, interstícios, em diferentes momentos e de diversas maneiras sobrepondo-as e contrapondo-se a estas (PEREIRA, 2017, p. 33).

A partir desse entendimento, Santos (2014) traça o processo de formação da identidade do povo ribeirinho, que se firma e reafirma como sujeito amazônida dentro de um processo histórico marcado pelos vários ciclos de exploração econômica dos recursos naturais da região. Essa identidade vem sendo formada desde a invasão europeia (com os primeiros ciclos de exploração da floresta) até os dias atuais, com a exploração dos minerais, do solo (com o agronegócio) e das águas (hidronegócio).

Entende-se que a constituição e a identidade do sujeito ribeirinho estão em processo, seja na relação com os outros povos que habitam a região amazônica, sejam na relação de trabalho e produção da vida com a terra, floresta e água, que movimenta e interfere na sua forma de organização social e política. “A identidade, por sua vez, manifesta-se pela unicidade entre natureza e cultura em oposição à outra identidade” (BOGO, 2010, p. 36), assim como pela resistência.

Em relação à cultura ribeirinha, ela é expressa por meio dos artefatos que os sujeitos constroem para o trabalho no dia a dia – como os instrumentos de pesca, de uso na agricultura, no extrativismo vegetal – e dos adereços que fazem para o enfeite de suas casas, pelas letras das músicas que compõem para suas danças, as quais retratam o seu cotidiano na relação com o rio e a natureza, etc. Está tudo interligado em uma “rede de saberes” por meio da qual o ribeirinho cria e recria seu território, e reafirma sua cultura, entendida aqui como um produto da vida material.



Figura 1 – Cena do cotidiano ribeirinho – Fonte: Pesquisa de campo, acervo pessoal do autor

A cultura ribeirinha se constitui a partir da relação dos ribeirinhos com a natureza, justamente em uma relação mediada pelo trabalho. É o que vemos na fotografia acima. Em primeiro plano está o trapiche (porto em madeira), um conjunto de *matapi* (armadilha para pescar camarão) e um cacho de açaí já sem os frutos, que depois é aproveitado seja como vassoura, seja como material decorativo. No segundo plano, vemos uma criança ribeirinha usando a canoa para passear pelo rio, cena cotidiana, tendo em vista que esse meio de transporte serve para o deslocamento dos

ribeirinhos entre os rios, furos (pequeno rio que liga dois rios maiores) e igarapés, estando sempre cheios de peixes, frutas ou outros produtos retirados da floresta.

Nas comunidades ribeirinhas, o trabalho tem um sentido também educativo e é aprendido na relação cotidiana entre os membros das famílias, que repassam de geração a geração os seus saberes historicamente construídos através da educação. Nessa perspectiva, o trabalho como princípio educativo (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012) para o ribeirão ganha uma dimensão central na educação das crianças e dos jovens, garantindo assim a reprodução da vida e da cultura da comunidade.

A comunidade é uma organização política e social própria do território ribeirinho, pois nela os ribeirinhos se constituem enquanto sujeitos sociais e políticos. É na comunidade que eles criam seus laços afetivos e de pertencimento; constituem suas famílias, organizam sua luta política e exercitam o seu lazer e sua fé nos espaços religiosos existentes. Diante desse contexto, Neves (2009, p. 74) conceitua comunidade como “unidade territorial politicamente constituída pelo ideário da solidariedade e da redistribuição fraterna ou vicinal”.

A vida que pulsa nessas comunidades faz delas espaço de solidariedade e de conflitos, onde os ribeirinhos reafirmam sua identidade e forjam suas lutas cotidianas na relação entre si e com a natureza. Desse modo, a comunidade é essa unidade de resistência que compõe o território ribeirinho, o qual tem desafiado a Licenciatura em Educação do Campo em relação à expansão a novos projetos políticos pedagógicos, os quais nascem da realidade para além das questões que envolvem a terra, abarcando também as águas e as florestas, em um intenso diálogo como os povos desses territórios, dentre eles, os ribeirinhos.

### **O curso de Licenciatura em Educação do Campo no contexto do território ribeirinho de Abaetetuba – PA: o currículo em disputa**

Historicamente, a escola moderna, destinada à classe trabalhadora, tem pautado seu currículo no sentido de formar “mão de obra” para o capital, sem o menor interesse em uma formação global, *omnilateral*, fazendo assim uma cisão entre o conhecimento teórico e o conhecimento prático (como se fosse possível). Assim, hegemonicamente, impõe a cultura da classe dominante e invisibiliza a cultura das classes dominadas.

É nesse contexto que se tem dado a formação dos professores, pautada num currículo com ênfase “no aprender a fazer”, despolitizando e buscando apresentar um caráter neutro do pensamento de classe existente nos seus conteúdos e na forma de ensinar. Mudar esse pensamento torna-se urgente na formação dos professores da classe trabalhadora, pois esse currículo tem formado os professores para manterem-se subservientes ao poder hegemônico.

Diante do exposto, o “[currículo] é território em disputa” (ARROYO, 2011). Como tal, tem sido também disputado pelos grupos subalternos nas lutas cotidianas pela afirmação da sua cultura no currículo escolar, na disputa por políticas públicas de educação que possam valorizar os seus saberes, seus territórios, como tem sido com a Educação do Campo – a qual exige uma formação de educadores comprometidos e identificados com a realidade e os sujeitos do campo.

Nessa perspectiva, o curso inicial de Licenciatura em Educação do Campo/Abaetetuba, segundo o Projeto Político Pedagógico/ PPC (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2010, p. 4), destinou-se à formação de 60 professores e ou jovens da área rural, para atuarem nas escolas do campo situadas em contexto sociocultural diversificado do Baixo Tocantins, compreendendo cinco municípios: Abaetetuba, Acará, Barcarena, Igarapé-Miri e Moju. Esses municípios têm uma relação direta com o território ribeirinho, pois eles são banhados por caudalosos rios, como o rio Tocantins, rio Acará, rio Moju, rio Merú-Açu, rio Maratauíra, entre outros, além de baía, furos e igarapés.

Passados nove anos do ingresso da primeira turma, percebe-se que o curso de Licenciatura da Educação do Campo foi reconfigurando a realidade do campus de Abaetetuba seja com a presença dos educandos oriundos dos vários territórios que compõe o campo, seja com um novo currículo que exigia novas metodologias dos professores, ou até mesmo no espaço físico e na constituição de uma nova faculdade que pudesse ter identidade com o curso. Nesse contexto, foi criada a Faculdade de Formação e Desenvolvimento do Campo (FADECAM), composta pelos cursos de Licenciatura em Educação do Campo e o Curso de Tecnologia em Agroecologia.

A FADECAM atualmente desenvolve o curso de Licenciatura em Educação do Campo no município de Abaetetuba e em mais dois polos, um no município de Tomé-Açu e outro no de Acará, todos na modalidade presencial. Isso se tornou possível com a ida do curso a municípios mais próximos dos educandos, a partir do deslocamento dos professores da sede para os polos educacionais. Essa foi uma estratégia que os professores buscaram para superar o problema da falta de financiamento que estava inviabilizando o curso, pois estava se tornando mais difícil o repasse de verbas dos municípios para alojamento e alimentação dos estudantes.

Com essa dinâmica e disposição do corpo administrativo e docente, bem como com a participação da sociedade organizada, o curso tem-se mantido e já pôde formar, desde 2011, aproximadamente 300 educadores para atuarem na gestão dos processos comunitários, na gestão escolar e na docência das escolas do campo na região do Baixo Tocantins.

Portanto, com o curso de Licenciatura em Educação do Campo, iniciou-se uma nova experiência e novos olhares sobre a formação de professores e sobre a educação escolar para o campo do município de Abaetetuba, que é constituído predominantemente por ilhas, mas não só, há também as estradas, vicinais e os ramais, pelos quais os sujeitos do campo se identificam, assim como são sua referência de lugar e de moradia. Nesses locais, a escola precisa ter outra lógica de ação, diferente daquela capitalista e urbanocêntrica, pois a materialidade da vida exige outro *modus operandi*.

### **As contradições e o currículo em movimento: a voz dos egressos**

A experiência do Curso de Licenciatura em Educação do Campo de Abaetetuba foi marcada por muita dificuldade nas primeiras três turmas (2011, 2012, 2013), quando da implantação do mesmo. Todavia, os empecilhos – em geral, no âmbito da logística, assim como no entendimento (por parte dos professores) dos princípios e elementos que movimentam e constituem o currículo do curso –, serviram de base para que fosse desenhado o caminho a ser seguido.

Os ingressantes da primeira turma (2011), especificamente, tinham dificuldade no que tange à compreensão do próprio curso escolhido. Além de ser uma novidade, o fato de ter sido anunciado com ênfase nas áreas do conhecimento, causava estranheza.

De início, eu não tinha interesse pela expressão Educação do Campo; eu tinha apressado pelas Ciências Naturais. Quando já selecionado no curso que eu comecei a me apaixonar pelas temáticas que iam além das ciências da natureza. Gostei do campo social e a trajetória de luta construída pelo curso (RIO, 2018).

Na fala do egresso, percebe-se que a área do conhecimento foi o que lhe chamou a atenção, pois sua expectativa era a formação nessa área e não na Educação do Campo. O interesse pela temática Educação do Campo só vai acontecer à medida que o curso avança. E o mesmo acontece neste relato:

“eu já atuava como professor, mas não possuía nível superior. Quando surgiu a oportunidade, eu não pensei duas vezes, mesmo sem saber exatamente do

que se tratava o curso. Quando eu o conheci eu me apaixonei e soube que realmente queria fazer” (VÁRZEA, 2018).

Conhecer o curso só após o ingresso no mesmo não foi a realidade de todos os egressos. Outros já tinham certeza de que o curso representava para eles, mesmo porque, (principalmente na primeira turma) houve um processo seletivo especial para quem já tinha uma militância social no território ribeirinho e camponês.

O entendimento sobre a importância do curso também é percebido entre alguns educandos das turmas dos anos seguintes, pois dependendo do grau de envolvimento do candidato com o território camponês e com os Movimentos sociais, ele também tinha bem definido o que era o curso. Nesse sentido, a egressa da turma de 2012, ao ser indagada sobre a motivação que a levou a fazer o curso diz: “fui fazer a Licenciatura por pertencer ao campo e acreditar que poderia de alguma forma contribuir para melhorar a qualidade de vida das pessoas do campo e da minha comunidade, principalmente no âmbito da educação” (AÇAÍ, 2018).

Para ela, o compromisso com sua comunidade é a motivação para o ingresso na Licenciatura em Educação do Campo, o que denota seu conhecimento sobre a função social do curso e sobre uma das dimensões de formação dele: a gestão para os processos comunitários.

Curiosamente, em muitos casos foram os próprios educandos que ajudaram os professores a entenderem o curso. As turmas de 2011 e 2012 contavam com professores que, em sua maioria, desconheciam a Licenciatura, o que se repete com a turma de 2013, mesmo chegando os professores do Edital de 2012 do PRONACAMPO.

Eu já tinha uma inserção no movimento social, estava começando na verdade, e o Curso de Educação do Campo me trouxe muitas expectativas. O que estava no meu pensamento era que eu ia fazer o curso e depois trazer para minha comunidade o que eu aprendi. Estava com muita expectativa desse curso diferenciado. Tinha que ser diferenciado, pois somos filhos de agricultores, extrativistas e o curso tinha que estar dialogando com essa realidade. Mas o que aconteceu a partir da entrada foi que essa expectativa foi diminuindo, pois fomos vendo que não tinha professores adequados para o nosso curso, vários professores que não se identificavam com nossa realidade e tivemos que ir dando o rumo para esses professores; era “o campo” que ia dizendo para a universidade como a gente queria o curso, a partir das nossas vivências no campo. Tinha o currículo, mas eles não davam conta do currículo, pois foi um currículo montado no diálogo da Universidade com os Movimentos sociais. E esses professores, principalmente os das disciplinas específicas, que chegavam de outros cursos, não davam conta desse currículo (BANZEIRO, 2019).

Com essa fala, percebe-se que a materialidade do curso vai se dando na contradição e na superação dessas, pois embora a fala aponte que a perspectiva dos sujeitos em relação à ele diminuiu com as primeiras aulas, nota-se, ainda assim, a percepção da potencialidade do curso devido à presença dos movimentos sociais na discussão do currículo, assim como do protagonismo dos educandos. Quando ele diz: “o campo que ia dizendo para a universidade como a gente queria o curso”, fica evidente um processo dialógico no qual “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 68).

Essa presença dos movimentos sociais na elaboração e execução do PPC da Licenciatura em Educação do Campo é defendida por Caldart (2012) e Molina (2012) como estratégia para que os objetivos da licenciatura sejam alcançados. Assim como promover o vínculo da escola com o campo e com a luta dos sujeitos que nele vivem é imprescindível, a presença desses movimentos também o é (MOLINA, 2015).

Havia um movimento interno do curso que buscava agregar às atividades pedagógicas propostas pelos professores que não tinham o conhecimento do currículo e da realidade dos sujeitos do campo, assim como o conhecimento da realidade e organização social. Os professores colocavam em prática o currículo como havia sido pensado pela Universidade e os movimentos sociais, mas dando protagonismo aos estudantes.

Havia sempre uma fala dos professores no sentido de nos lembrar que nós estávamos ali pelos Movimentos sociais, então nós teríamos que ter um engajamento neles. Eu já tinha um engajamento na Associação da minha comunidade, mas tinha uns que não tinha. O curso, na realidade, nos abriu um leque de conhecimento da realidade. Os professores lembravam que temos que lutar pelos nossos direitos e que a educação é um direito nosso, dos povos do campo. Eles diziam: “você estão aqui é porque é direito de vocês, ninguém ganhou de ‘mão beijada’. Quem mora no campo tem direito a essa formação. Isso aqui é fruto de luta”. Esses professores que conheciam o curso mostravam pra nós qual era nosso papel ali no curso e fora dele, na comunidade. Interessante que no início do curso eles faziam cobranças para participarmos da comunidade, nos Movimentos, mas para o fim do curso nós é que já fazíamos cobrança aos professores relacionadas à coordenação do curso, aos professores e à organização geral do curso (CANOA, 2019).

Em suma, os movimentos sociais, nesse primeiro momento, foram uma grande referência para todo o coletivo de educadores e educandos; e a potencialidade do curso foi compensando as fragilidades que se apresentavam no percurso, como a falta de conhecimento de seus princípios; da metodologia, por parte de alguns professores que trabalhavam suas “disciplinas” no formato tradicional e sem abrir-se aos novos paradigmas que se apresentavam.

O Tempo Comunidade (TC) é outro elemento importante para a formação do educador do campo, no entanto, nas primeiras turmas, havia uma dificuldade de entender o que seria e como ele deveria ser desenvolvido. Às vezes, era até confundido com o período de estágio.

Uma vez nós fomos cobrar... E o Tempo Comunidade? O que é? Nós queríamos entender na metodologia do curso o que era o Tempo Comunidade. E o professor nos respondeu: “o tempo comunidade vocês já fazem, porque vocês estão lá...!” Muitos alunos já trabalhavam, outros eram do SINTEPP<sup>4</sup> nos seus municípios. Tinha professores sim que ainda não tinha curso superior, mas eu não era professora. E eles diziam: “[m]as vocês já vivem o Tempo Comunidade, pois são professores”. No início, com a fala deles eu pensava que o Tempo Comunidade era o estágio. Na realidade, era feita as duas coisas juntos no início. Depois que fui entender que o estágio era uma coisa e o Tempo Comunidade era outra coisa. E a gente ficava bem perdidos sobre o que seria o Tempo Comunidade. Mas acho que eles aprenderam depois, nas outras turmas de 2012, 2013, 2014... (CANOA, 2019).

Essa dificuldade de entendimento do Tempo Comunidade pode ter se dado pelo fato de alguns professores não o conhecerem, o que é perceptível na fala: “ser professor já é fazer o Tempo Comunidade”; ou quando o estágio e o TC são colocados como algo a se fazer juntos. O fato das ações aparecerem como voltadas só ao contexto escolar, já demonstra desconhecimento sobre o assunto.

---

<sup>4</sup> Sindicato dos Trabalhadores e das Trabalhadoras em Educação Pública do Pará.

Pensar o Tempo Comunidade só na perspectiva da dimensão escolar é no mínimo fragilizar as demais dimensões da licenciatura, principalmente na gestão dos processos comunitários, na relação dos saberes adquiridos no Tempo Universidade com aqueles que emergem no Tempo Comunidade, na perspectiva de fortalecer os territórios dos educandos para o enfrentamento dos problemas inerentes a eles. Essa fragilidade vai ao encontro do que Molina (2015) adverte sobre os riscos de dar ênfase no Tempo Comunidade só aos processos formativos que ocorrem no Tempo Universidade.

Os riscos que se têm podido perceber em alguns cursos de Educação Superior ofertados em Alternância para os sujeitos do campo têm se referido ao tipo de prática de Tempo Comunidade que tem se materializado nessas graduações. Este tipo de prática tem reduzido os cursos em Alternância aos processos formativos que ocorrem somente no Tempo Universidade, sendo simplesmente ignorado como tempo e espaço de aprendizagem as condições de vida e trabalho no campo durante os períodos do Tempo Comunidade, não havendo intencionalidade de ação e planejamento para participação e realização de atividades individuais e coletivas, nos territórios rurais de origem dos educandos (p. 158).

Diferentes problemas são apontados para a realização do TC em outras turmas, como na de 2012, que não teve financiamento. Nesta, o problema de estrutura para realizar a etapa do TC é marcante. A turma funcionava no período noturno, com um calendário regular, com aulas diárias, o que exigiu dos educandos passarem a morar na cidade. Diante dessa realidade, já na forma como iria acontecer o curso, anunciava que a Alternância teria dificuldade para ser colocada em prática.

Se a origem do princípio da Alternância está justamente na busca por uma alternativa para que os sujeitos do campo pudessem ter acesso a uma escolarização de qualidade e na própria comunidade, evitando, assim, o deslocamento e a conseqüente dificuldade de acesso à escola ou universidade, o curso de Licenciatura em Educação do Campo do campus de Abaetetuba parecia ir à contramão do que originalmente foi proposta por tal proposta formativa.

O TC, ainda assim, acontecia, pois os Seminários Integradores, que têm como objetivo a socialização da produção dos educandos durante o TC, sempre foram realizados, nas várias turmas da LEdoC ofertadas no Campus. Como um importante exemplo de Tempo Comunidade, pode-se destacar o VII Seminário Integrador da Licenciatura em Educação do Campo de Abaetetuba, que ocorreu juntamente com o II Seminário de Agroecologia, em 2018.

Na ocasião desse Seminário, os educandos participaram de toda a organização, inseridos nos vários grupos de trabalho, sendo, pois, um momento rico de socialização de suas práticas no TC. Por meio do evento, foram agregados os vários egressos que estão na pós-graduação ou aqueles que de alguma forma estão desenvolvendo trabalhos em suas comunidades e puderam apresentar o resultado de seus trabalhos nas várias mesas, entre os quais os protagonistas desta pesquisa.

Com o tema: “Educação e agricultura como insurgências: Saberes do Campo, Agroecologia e os Movimentos Sociais na luta”, o Seminário ocorreu em 03 dias com uma vasta programação que expressou o compromisso da Licenciatura da Educação do Campo com a comunidade e a parceria com os movimentos sociais.

No último dia, a mesa redonda que teve o mesmo nome do Seminário, protagonizada pelos docentes da FADECAM, com a temática: “Educação e agriculturas como insurgências: saberes do campo, agroecologia e os Movimentos Sociais na luta” foram socializadas as diferentes pesquisas que estão sendo desenvolvidas pelos grupos de estudo da referida Faculdade. Os docentes traçaram um panorama da realidade social e política do município, assim como das lutas dos movimentos sociais que fazem a resistência à exploração das riquezas naturais da Amazônia Tocantina.

Diante do exposto, entende-se que os desafios que se apresentaram na execução do curso, de uma forma dialética, no movimento da história, e nas contradições que se apresentam, têm se transformando em potencialidades para o Curso de Licenciatura em Educação do Campo no Campus de Abaetetuba se afirmar como referência para a formação dos educadores ribeirinhos.

## Conclusão

Baseado nas análises do PPC e das falas dos egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo do Campus de Abaetetuba, há de se apontar que tanto os desafios como as potencialidades que o delinham nascem das contradições existentes da realidade do próprio curso frente a sua implementação e a seu papel no enfrentamento ao avanço do capital sobre a região, o qual está colocando em risco o território ribeirinho, os saberes e os processos de produção da vida que nele existe. Esse avanço tem o aval das políticas públicas de governo, que, inclusive, nos últimos anos, têm colocado em risco a própria existência do curso com medidas de corte de verbas e desmonte de órgãos governamentais aos quais o curso era vinculado.

Por entendermos que a realidade concreta é dialética, nada está concluído e tudo se transforma pelo movimento da história, o curso de Licenciatura em Educação do Campo tem se firmando no contexto do território ribeirinho, respondendo as necessidades da formação dos educadores que nele atuam na perspectiva de desenvolver uma prática pedagógica e social que fortaleça o modo de vida, na sua produção material, na organização social e no enfrentamento dos problemas e conflitos oriundos das questões que envolvem o seu território.

## Referências

ARROYO, M. G. *Currículo, Território em Disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.

BOGO, A. *Identidade e Luta de Classes*. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

DOS SANTOS, J. *Licenciatura em Educação do Campo e território ribeirinho: desafios e potencialidades na formação de educadores para a resistência na Amazônia*. 2020. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Trabalho como princípio educativo. *In: CALDART, R. S. et al. (Org.). Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 748-755.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: Estratégias Político-Pedagógicas na Formação de Educadores do Campo. *In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (Org.). Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências-piloto*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 35-61.

NEVES, D. P. Os ribeirinhos-agricultores de várzea: formas de enquadramento institucional. *Novos Cadernos NAEA*, Belém, v. 12, n. 1, p. 71-96, jun. 2009.

PEREIRA, E. A. *As Encruzilhadas das Territorialidades Ribeirinhas: Transformações no exercício espacial de poder em comunidades ribeirinhas da Amazônia Tocantina Paraense*. 2014. 435 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

PEREIRA, E. A. O campo ribeirinho: educação escolar e território na Amazônia. In: SOUZA, D. V. S. S.; VASCONCELOS, M. E. O.; HAGE, S. A. M. (Org.). *Povos ribeirinhos da Amazônia: educação e pesquisa em diálogo*. Curitiba: CVR, 2017. p. 31-32.

SANTOS, J. *Populações ribeirinhas e educação do campo: análise das diretrizes educacionais do município de Belém-PA, no período de 2005-2012*. 2014. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. *Resolução n. 4.047, de 30 de setembro de 2010*. Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, Abaetetuba. Belém: UFPA, 2010. Disponível em: <http://tinyurl.com/y2xa24nv>. Acesso em: 25 fev. 2018.

### Sobre os autores

**Jenijunio dos Santos:** Doutor em educação pela Universidade de Brasília (UnB). Coordenador Pedagógico na Rede municipal de educação de Belém e professor no curso de formação de professores do Centro Universitário Fibra (Belém).

*E-mail:* [jenijunio@hotmail.com](mailto:jenijunio@hotmail.com).

**Mônica Castagna Molina:** Pós-doutorado em Educação pela UNICAMP. Professora Associada da UnB, atuando nos Programas de Pós-Graduação em Educação e Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural da e na Licenciatura em Educação do Campo.

*E-mail:* [mcastagnamolina@gmail.com](mailto:mcastagnamolina@gmail.com).

# O PLANEJAMENTO DAS OFICINAS DE LETRAMENTOS PARA O CONTEXTO ESCOLAR KALUNGA

## THE PLANNING OF LITERACY WORKSHOPS FOR THE KALUNGA SCHOOL CONTEXT

Roberta Rocha Ribeiro<sup>1</sup>

**Resumo:** O presente artigo trata do planejamento das oficinas de Letramentos para estudantes da Escola Santo Antônio, situada na comunidade quilombola/Kalunga Vão de Almas-GO – considerando a Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), da Universidade de Brasília (UnB), como *locus* formativo e como ponto de partida das ações pretendidas. Tal recorte faz parte da tese de Ribeiro (2017) e teve como objetivo principal iniciar a organização de ações cujo mote é contribuir socialmente com a referida comunidade no decorrer de produção da tese. O planejamento das oficinas de Letramentos mostra que as/os Kalunga envolvidas/os participaram de forma ativa, com protagonismo e comprometimento. Nesse sentido, este trabalho encontra-se estruturado em seções as quais apresentam as contextualizações, as concepções adotadas sobre Letramentos e escopos metodológicos; os registros e as reflexões do planejamento; e as considerações finais a respeito da temática desenvolvida.

**Palavras-chave:** Planejamento; oficinas de letramentos; comunidade Kalunga.

**Abstract:** This paper presents the planning of literacy workshops for students of The Santo Antônio School, located in the quilombola/Kalunga Vão de Almas-GO community – considering the Undergraduate course in Rural Education (LEdoC), at the University of Brasília (UnB), as a *formative locus* and as a starting point of the intended actions. This research is part of Ribeiro's thesis (2017) and the main objective was to start organizing actions whose motto is to contribute socially to that community during the production of the thesis. The planning of the Literacy workshops shows that the Kalunga participated actively, with protagonism and commitment. In this sense, this work is structured in sections which present the contextualizations, the conceptions adopted on Literacies and methodological scopes; planning records and reflections; and the final considerations on the developed theme.

**Keywords:** Planning; literacy workshops; Kalunga community.

### Considerações iniciais

Este trabalho tem o objetivo de apresentar o planejamento das oficinas de Letramentos presentes na tese de doutorado de Ribeiro (2017), intitulada *O português kalunga do Vão de Almas-GO: a transitividade em discursos sobre o parto revelando letramentos*. As oficinas mencionadas foram desenvolvidas em interações na Escola Santo Antônio do Vão de Almas-GO [comunidade quilombola/Kalunga situada no Cerrado do nordeste goiano], ao lado das/os professoras/es Kalunga, que eram também alunas/os da Licenciatura em Educação do Campo da Faculdade UnB Planaltina (doravante LEdoC/FUP/UnB) e de uma convidada, líder da comunidade, para estudantes de nono ano. O tema das oficinas de Letramentos foi, enquanto eixo, o parto. Isso propiciou a contribuição social da tese por meio de atividades multidisciplinares, sempre envolvendo Letramentos escolares, como leitura e escrita, e os Letramentos como práticas sociais inerentes às vivências humanas.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Goiás, Goiás, GO, Brasil.

No recorte aqui selecionado, registrado e revisitado, tratamos do planejamento que deu início às oficinas de Letramentos e, conseqüentemente, à tese citada. Faz-se necessário destacar que as/os docentes-estudantes Kalunga participaram, junto com a pesquisadora<sup>2</sup>, de todas as ações das oficinas em questão. Esse aspecto mostra o protagonismo do povo Kalunga e a fulcral formação que a Licenciatura em Educação do Campo promove à população quilombola/Kalunga e campesina do Cerrado, no *Campus* de Planaltina da Universidade de Brasília, há mais de uma década, contemplando as áreas de Linguagem, de Ciências e de Matemática. Logo, a LEdoC/FUP/UnB é nosso marco, é nosso ponto de partida para a elaboração de nossas intenções formativas.

Além disso, este estudo aponta para a relevância de pesquisadoras/es buscarem constructos plausíveis de contribuição social nas diversas áreas do conhecimento que suas teses, dissertações, projetos e congêneres possam abarcar. Para atingirmos nosso intuito, este artigo contém a seção *Letramentos*, na qual explicitamos o arcabouço teórico arrolado. Em seguida, tratamos do nosso modo de pensar/fazer pesquisa em *Concepções metodológicas*. Na sequência, explicitamos de maneira reflexiva o planejamento em si, na seção *O planejamento das oficinas de Letramentos: interações e expectativas de uma caminhada*. Como fecho, no sentido de posicionamentos vivenciados, não de conclusões “únicas”, tecemos percepções e comentários nas *Considerações finais*.

## Letramentos

Neste estudo, adotamos os Letramentos como práticas sociais propostos por Street (2012, 2014). Também consideramos a vertente ecológica de Barton (1994) e o Letramento crítico de Luke (2000). De maneira geral, notamos que essas abordagens possuem como pontos de intersecção uma cosmovisão crítica e de cunho emancipatória: os Letramentos ultrapassam os muros da escola, não são atrelados apenas ao ato de alfabetizar e estão presentes nas ações/práticas sociais multifacetadas de uma dada sociedade. Portanto, os Letramentos são as leituras e escritas subjetivas, sensíveis, práticas, sociais e históricas da escola e da vida – considerando a escola ligada à vida, não um ambiente isolado.

Assim, esse escopo contribui na percepção de que saberes tradicionais, vivenciados, ensinados de geração em geração, não podem ser desconsiderados em prol de uma visão hegemônica dos cânones ocidentais. Logo, associar o conhecimento do povo Kalunga acerca do parto e de suas imbricações com atividades de Letramentos no bojo escolar (sendo a escola uma instituição de grande valor para a sociedade Kalunga) é, sim, um arquétipo social e pedagógico válido e relevante; é uma forma de aproximação dos Letramentos escolares com a vida pulsante de uma comunidade constituída de gente e de sua historicidade.

Tais concepções são importantes para contribuir na legitimação e no reconhecimento dos Letramentos na sociedade Kalunga como um todo. Por exemplo: quando uma mulher mais velha ensina para uma jovem os cuidados necessários para uma gestação, um parto, um pós-parto, isso constitui Letramentos. Estes são saberes de práticas sociais situadas, passados de geração em geração. Nesse sentido, a menção e, principalmente, a discussão sobre esses Letramentos orais em suas predominâncias buscam alcançar a ideia de registro e legitimação. Por isso, como contribuição social, em Ribeiro (2017) há o desenvolvimento das oficinas de Letramentos as quais ligaram realidade social e realidade escolar. Isso pelo motivo da escola ser parte da realidade social, porém, muitas vezes, acaba sendo segregada devido à ausência dessas interfaces propiciadas pelos Letramentos. Essas concepções mostram a relevância de considerarmos os conhecimentos, especialmente das/os Kalunga do Vão de Almas-GO, como

---

<sup>2</sup> Enquanto pesquisadora, nesse tempo de produção de tese de doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da UnB, também atuei como docente-colaboradora da área de Linguagem da LEdoC/FUP/UnB.

saberes típicos do Cerrado e em uma posição contra-hegemônica no processo de desenvolvimento de leitura e escrita, em contexto escolar, da referida comunidade.

### **Concepções metodológicas**

A partir dos referenciais teóricos adotados neste estudo, nossa metodologia está calcada na postura ecoetnográfica (RIBEIRO, 2017; COUTO, 2007; SOUSA, 2006; THOMAS, 1999), na pesquisa qualitativa (BORTONI-RICARDO, 2008; ALAMI; DESJEUX; GARABUAU-MOUSSAOUI, 2010), com movimentos da pesquisa-ação (TRIPP, 2005; BARBIER, 2007; THIOLENT, 2011). Em outras palavras, as vivências da pesquisa partiram da colaboração e imersão no ambiente ecolinguístico das/os colaboradoras/es. É por esse motivo que nossa pesquisa é de postura ecoetnográfica: observação, geração, análise e colaboração foram realizadas com as/os Kalunga (povo), via língua (Português Kalunga, como variante do Português Brasileiro) no território Vão de Almas-GO e nas interações com estudantes Kalunga pertencentes à LEdoC/FUP/UnB, em encontros na cidade de Brasília-DF, com a convivência, por imersão, entre pesquisadora e colaboradoras/es dessa/nessa sociedade do Cerrado. Essas concepções foram fundamentais para a construção de um trabalho que valoriza a interação, o protagonismo e a escuta das vozes Kalunga no planejamento das oficinas de Letramentos pretendidas.

### **O planejamento das oficinas de Letramentos: interações e expectativas de uma caminhada**

As oficinas de Letramentos para o nono ano da Escola Santo Antônio, na comunidade Kalunga Vão de Almas-GO, constam no trabalho de tese de Ribeiro (2017) a partir do eixo dos Letramentos pelo seguinte motivo: com o objetivo de deixar uma contribuição social na escola da comunidade por meio das oficinas. Tais atividades foram solicitadas pelas/os licenciandas/os Kalunga em Educação do Campo da UnB, pois, ao mesmo tempo em que estavam na formação inicial docente, muitas/os já atuavam como professoras/es da escola em tela. Ademais, esse pedido demonstra o cansaço do povo Kalunga em ser mero objeto de pesquisa para observação e reflexão de outrem; o povo Kalunga anseia, com toda a razão, participar ativamente, assumir o protagonismo e colher contribuições sociais de questões as quais permeiam sua trajetória de vida. Enquanto pesquisadora e ser humano, a partir da escuta sensível de Barbier (2007), escutei, ouvi, compreendi, refleti e busquei incessantemente atender uma demanda tão legítima. Por isso, o planejamento das oficinas não é somente uma etapa didática a ser cumprida. Ele alcança a simbologia do “abre-alas” de uma jornada de inerência humana e social.

Nesse sentido, vale ressaltar que realizamos três rodadas de oficinas. A primeira, em maio de 2015, teve duração de três dias envolvendo estudantes do nono ano, docentes Kalunga, D. D<sup>3</sup>. e pesquisadora. A segunda, por sua vez, em junho de 2015, contou com a participação das/os discentes do nono ano, das/os professoras/es Kalunga e pesquisadora. A última etapa aconteceu em julho de 2015 com a participação apenas das/os docentes Kalunga e da pesquisadora. Todas as rodadas ocorreram após aprovação da pesquisa de Ribeiro (2017) pelo Comitê de Ética em Ciências Humanas da UnB.

Nós, licenciandas/os-docentes Kalunga da Escola Santo Antônio e pesquisadora, elaboramos as oficinas de modo multidisciplinar e partindo dos conhecimentos típicos e orais Kalunga, nos momentos de estudo do calendário da LEdoC/FUP/UnB em Brasília-DF, antes da ida da pesquisadora até o Vão de Almas-GO, pautado na Alternância. Em breves palavras, de acordo com

<sup>3</sup> D. D. é uma das lideranças da comunidade que, gentilmente, aceitou nosso convite para participar das oficinas e que, por questões éticas de pesquisa, preservamos sua identidade. O mesmo procedimento ético foi adotado com todas/os colaboradoras/es deste estudo.

Antunes-Rocha e Martins (2012), a Alternância consiste na articulação entre conhecimentos científicos e populares vivenciados na Universidade e nas comunidades de origem das/os discentes. Nesse contexto, registramos aqui nosso planejamento que demonstra interações e expectativas no tocante às oficinas para a Escola Santo Antônio do Vão de Almas-GO.

Em primeiro lugar, participaram dos encontros de elaboração da oficina sete docentes Kalunga. Entre elas/es, três eram professoras/es contratadas/os e as/os demais estavam cumprindo as atividades de estágio docente da LEdoC/FUP/UnB na Escola Santo Antônio. O primeiro encontro ocorreu com o intuito de apresentar a proposta da temática “parto” para as oficinas, visto que o trabalho de tese tem como mote a análise da transitividade do discurso do parto de mulheres Kalunga do Vão de Almas-GO. E havia a necessidade de alinhar as propostas das oficinas e da tese como um todo. Como pesquisadora, relatei que seria possível e interessante trabalhar com o nono ano pela maturidade em relação ao tema e falei sobre meu projeto de tese. As/os professoras/es Kalunga explicitaram bastante interesse em participar com essa temática, e cada um/a expressou sua opinião e suas expectativas. De forma geral, elas/es apontaram que o parto é uma questão crucial na comunidade devido ao conhecimento próprio ligado aos saberes das mulheres, parteiras e homens de uma comunidade quilombola, campesina, bem como, nos dias atuais, a busca e realização de partos em hospitais – considerando o fato do Vão de Almas-GO ser de difícil acesso no quesito estradas e transportes. O ir e vir em estradas de terra com serras não é uma tarefa simples, tampouco com qualquer carro. É necessário o uso de veículos traçados.

Após esse primeiro momento de articulação temática, a indagação de como ensinar em uma abordagem multidisciplinar, como a LEdoC/FUP/UnB orienta em seu bojo epistemológico e pedagógico, foi a grande tônica dessa conversa inicial. Diante disso, na posição de pesquisadora, provoquei algumas reflexões, por escrito, acerca da pergunta “Que professor/a desejo ser?”. Essa reflexão motivou as/os professoras/es a reservar um tempo de estudo para, por meio da oficina, cada um/a buscar a melhoria e, em essência, o(s) sentido(s) de suas práticas pedagógicas. No encontro subsequente, discutimos o plano de aula. Elas/es queriam aprender a fazer plano de aula, pois relataram muitas dificuldades nessa atividade. Nesse instante, foi apresentado o seguinte modelo de plano:

<b>Escola Estadual Calunga<sup>4</sup> I/Extensão Escola Santo Antônio</b>				
Vão de Almas-GO Professor/a:				
Tema das aulas:				
Série:				
Turma:				
Disciplina:				
Data:				
Objetivos	Conteúdos	Metodologia	Avaliação	Recursos

Quadro 1 – Modelo de Plano de Aula desenvolvido com as/os professoras/es Kalunga (RIBEIRO, 2017, p. 104)

Utilizamos esse modelo sintético pela dificuldade de se fazer um plano de aula relatada pelas/os estudantes-docentes Kalunga. Nessa época, elas/es ainda estavam em reflexão sobre como a direção da escola e o estágio na Universidade solicitavam o plano. Desse modo, tal modelo funcionou como uma ferramenta introdutória, prática, com os elementos fundamentais

<sup>4</sup> A grafia do nome da escola, em documentos oficiais do Estado de Goiás, contém a palavra “Calunga” iniciada com a letra “c”, não “k”. Contudo, a comunidade é nomeada com a letra inicial “k” (Kalunga).

de um plano de aula para que as/os licenciandas/os sanassem suas dúvidas iniciais relacionadas ao fazer um plano de aula. Todas/os receberam uma cópia desse modelo de plano e, depois da apresentação, como pesquisadora, expliquei cada uma das partes do plano de aula e começamos a discutir qual seria o tema geral das aulas.

Com muito diálogo, chegamos ao seguinte tema transversal: “os cuidados típicos Kalunga antes e depois do parto (abordagem multidisciplinar)”. Eu, como pesquisadora, reproduzi no quadro o plano e fui preenchendo os campos junto com as/os estudantes-docentes Kalunga, no instante em que chegávamos a um consenso sobre determinada parte do plano. Quanto às datas das aulas, decidimos que duas tardes seriam mais relacionadas às disciplinas de Ciências e Matemática e duas de Língua Portuguesa, sendo realizadas conforme agendamento de ida da pesquisadora. E, sempre em momento posterior às aulas, teríamos uma interação dedicada à autoavaliação da oficina. A autoavaliação foi vista como instrumento pedagógico de pensamento crítico a respeito de nossas ações e anseios, incluindo todas/os as/os envolvidas/os no processo. Nessa seara de intensa interlocução, os objetivos floresceram e foram elencados da seguinte maneira:

<p><b>Ciências e Matemática:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• melhorar os conhecimentos sobre as quatro operações matemáticas;</li> <li>• inserir os conhecimentos relacionados à medição de temperaturas;</li> <li>• conhecimento das plantas Kalunga para produção dos remédios tradicionais.</li> </ul> <p><b>Língua Portuguesa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• discussão da temática parto e seus cuidados partindo dos conhecimentos orais do povo Kalunga;</li> <li>• registrar os conhecimentos sobre as plantas medicinais do território Kalunga Vão de Almas-GO;</li> <li>• articular os conhecimentos supracitados com atividades de leitura e escrita à luz dos gêneros textuais receita e relato.</li> </ul>
--

Quadro 2 – Propostas de objetivos das Oficinas de Letramentos (RIBEIRO, 2017, p. 105)

Nessa etapa, as/os estudantes-docentes Kalunga estavam ainda mais dependentes das orientações da pesquisadora; elas/es ainda não tinham compreendido plenamente o que são os objetivos. Mas, na escolha dos conteúdos, elas/es avançaram bastante e assumiram, de fato, o protagonismo. Ficou nítido que os objetivos delas/es eram, com a contribuição social das oficinas de Letramentos solicitadas, melhorar leitura, escrita e conhecimentos básicos de Matemática e Ciências das/os alunas/os do nono ano. Os professores de Ciências e de Matemática relataram que as/os discentes de nono ano têm dificuldades com as quatro operações, e não conseguem entender a medição em graus, por exemplo. Eles também sugeriram ensinar dosagem de remédios. Assim, os conteúdos foram decididos coletivamente:

<p><b>Ciências e Matemática:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• as quatro operações;</li> <li>• conhecimento das ervas Kalunga relacionadas ao parto;</li> <li>• produção de um remédio ou chá Kalunga;</li> <li>• uso de termômetro e medição de graus.</li> </ul>
---

Quadro 3 – Propostas de conteúdos de Ciências e Matemática para as oficinas de Letramentos (RIBEIRO, 2017, p. 105)

As/os docentes em questão, no tocante aos gêneros textuais, se manifestaram a favor do trabalho com o gênero receita. Elas/es mencionaram a dificuldade de se trabalhar os conteúdos de Língua Portuguesa, na escola, na perspectiva dos gêneros textuais. Por isso e pelo tema geral das oficinas, as/os docentes pediram que trabalhássemos juntas/os o gênero textual receita.

**Língua Portuguesa:**

- discussão em sala de aula sobre a temática parto e cuidados Kalunga com o intuito de motivar reflexões e, depois, esse momento servir de apoio na produção de receitas;
- leitura e interpretação coletiva de uma receita para que as/os estudantes do nono ano conheçam o gênero;
- produção do gênero receita e os conhecimentos dos remédios da comunidade.

Quadro 4 – Propostas de conteúdos de Língua Portuguesa para as oficinas de Letramentos (RIBEIRO, 2017, p. 106)

Quanto à metodologia, o nosso planejamento ficou da seguinte forma:

**Primeiro dia:** os professores de Ciências e Matemática, juntos, discutirão com as/os estudantes de nono ano a importância de saber a respeito das ervas típicas do território Kalunga, do quanto elas podem ser úteis para a saúde de uma gestante e de uma mulher que acabou de ter filha/o e para a saúde do povo Kalunga de modo geral.

**Segundo dia:** a convite das/dos professoras/es, D. D., senhora e uma das líderes da comunidade, irá até a escola ensinar ao alunado de nono ano a fazer um chá relacionado aos cuidados da mulher gestante e do parto. E, nesse instante, a cada explicação de D D, os professores de Matemática ensinarão a registrar a dosagem por meio das quatro operações. E, no momento de ferver/esfriar o chá, os professores de Ciências ensinarão a medir o grau por meio de um termômetro. Ao final, os docentes solicitarão atividades relacionadas a esse momento construídas por eles mesmos.

**Terceiro dia:** Os professores de Ciências e Matemática discutirão em classe a atividade solicitada. Depois, duas professoras de Língua Portuguesa utilizarão o contexto vivenciado no dia anterior para introduzir o gênero receita. Na segunda parte da aula, uma professora ensinará as características básicas do gênero receita e vai propor a escrita, em caráter introdutório, de alguma receita de remédio tradicional que auxilia gestantes ou no pós-parto. Essas receitas serão transcritas em cartolinas.

**Quarto dia:** Duas professoras de Língua Portuguesa utilizarão os conhecimentos discutidos para desenvolverem escrita individual e coletiva do gênero receita, tendo como tema os ensinamentos de D. D., realizando interfaces com os conteúdos de Ciências e Matemática. Haverá também o instante de reescrita, para melhoria da escrita, conforme orientação em sala.

**Quinto dia:** A pesquisadora e uma das professoras trabalharão o gênero relato sobre a temática em tela com o objetivo de melhorar leitura e produção escrita do alunado. Ao final, as/os professoras/es e a pesquisadora conversarão com as/os discentes para fazer a autoavaliação das oficinas. Obs.: sempre depois de todas as etapas, as/os professoras/es e a pesquisadora se autoavaliarão.

Quadro 5 – Planejamento das aulas da Oficina de Letramentos (RIBEIRO, 2017, p. 106)

A avaliação das/os alunas/os ocorreu em todo o processo, com as produções escritas e orais desenvolvidas nas oficinas. Os recursos foram quadro, giz, caderno, lápis, folhas brancas/coloridas, cartolinas, lápis de cor, termômetro e ervas da comunidade para a produção do chá ensinado por D. D. E, certamente, podemos falar também em recurso humano: as ideias e iniciativas das/os professoras/es Kalunga, de D. D., do corpo discente Kalunga e da pesquisadora. Dessa forma, nosso planejamento foi concluído para que nossa caminhada pudesse ser vivenciada.

### **Considerações finais**

Esse primeiro planejamento serviu para colocar em prática, com as/os professoras/es Kalunga, um princípio que aprendemos quando estudamos os Letramentos: não existe um caminho pronto para o processo de ensino-aprendizagem. Cada realidade deve ser observada, e os Letramentos no âmbito da escola devem estar, sim, em consonância com os Letramentos orais, socializados pela comunidade. Esse viés foi fundamental para a contribuição social que fizemos junto com a comunidade Kalunga no contexto escolar. Outro ponto é que todo o material escrito das/os estudantes de nono ano e as aulas foram gravados e arquivados pela pesquisadora, mediante autorização dos pais. E esse material serviu de registro e comprovações da contribuição social descrita e experienciada na tese de Ribeiro (2017).

Vale ressaltar que, metodologicamente, as oficinas também funcionaram como ponto de aproximação ética entre pesquisadora e comunidade; a pesquisadora fez, em campo, durante o processo de produção da sua tese, as parcerias solicitadas pelas/os Kalunga no ambiente da escola. Acreditamos que estudos, pesquisas e trabalhos os quais abordem comunidades minoritárias, como a comunidade quilombola/Kalunga Vão de Almas-GO, precisam propiciar uma devolutiva às pessoas envolvidas. Tal devolutiva não é um pagamento ou algo similar. É deixar um pouco de si com a comunidade, sempre com muito respeito e conforme as especificidades/necessidades existentes e apresentadas pelas/os colaboradoras/es.

### **Referências**

ALAMI, S.; DESJEUX, D.; GARABUAU-MOUSSAOUI, I. *Os métodos qualitativos*. Tradução de Luis Alberto S. Peretti. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M. de F. A. Tempo Escola e Tempo Comunidade: Territórios Educativos na Educação do Campo. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M. de F. A.; MARTINS, A. A. (Org.). *Territórios educativos na Educação do Campo: escola, comunidade e movimentos sociais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 21-33.

BARBIER, R. *A Pesquisa-Ação*. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BARTON, D. *Literacy: an introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford UK & Cambridge USA: Blackwell, 1994.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

COUTO, H. H. do. *Ecolinguística: estudo das relações entre língua e meio ambiente*. Brasília: Thesaurus, 2007.

LUKE, A. Critical Literacy in Australia. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, USA, v. 43, 2000. Disponível em: <http://www.paddle.usp.ac.fj/collect/paddle/index/assoc/pride024.dir/doc.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

RIBEIRO, R. R. *O português kalunga do Vão de Almas-GO: a transitividade em discursos sobre o parto revelando letramentos*. 2017. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SOUSA, R. M. de. *Gênero Discursivo Mediacional, da Elaboração à Recepção: uma Pesquisa na Perspectiva Etnográfica*. 2006. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

STREET, B. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. In: MAGALHÃES, I. (Org.). *Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*. Tradução de Izabel Magalhães. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 69-92.

STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2011.

THOMAS, J. *Doing critical ethnography*. London: SAGE, 1999.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, set.-dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

### **Sobre a autora**

**Roberta Rocha Ribeiro** é bacharela em Letras – Língua Portuguesa e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (2005), licenciada em Língua Portuguesa e Literaturas Correspondentes pela Universidade Católica de Goiás/PUC Goiás (2007), mestra em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (2009) e doutora em Linguística pela UnB (2017). Atualmente, é Professora Adjunta da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Goiás/Regional Goiás, vice-líder do Grupo de Pesquisa (Socio)Linguística, Letramentos Múltiplos e Educação (SOLEDOC) e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Ecológica (GEPEL) – ambos certificados pelo CNPq. E-mail: [letras.roberta@gmail.com](mailto:letras.roberta@gmail.com).

# SABERES SOCIOCULTURAIS E LETRAMENTOS MÚLTIPLOS DE ESTUDANTES DA ESCOLA NO/DO CAMPO<sup>1</sup>

## SOCIOCULTURAL KNOWLEDGE AND MULTIPLE LITERACY OF SCHOOL STUDENTS IN / FROM THE RURAL AREA

Marta Divina Pereira da Silva<sup>2</sup>  
Rosineide Magalhães de Sousa<sup>3</sup>

**Resumo:** O artigo analisa textos de estudantes do sétimo ano, do Ensino Fundamental de uma escola pública do campo, de Barreiras – BA. Nessa análise, consideramos o contexto social, econômico e cultural a que pertencem esses estudantes. Metodologicamente, trabalhamos etnografia de sala de aula, realizando: observação, descrição e análise, e participação colaborativa, com a aplicação de sequência didática, e o uso do texto biográfico, subsidiando a produção do texto autobiográfico. À luz da teoria dos letramentos múltiplos e da leitura sociolinguística, foi possível reconhecer a necessidade da observação do lugar de pertença do estudante no/do campo e suas distintas práticas de conhecimento de leitura e de escrita, bem como a importância da valorização dessa cultura no contexto escolar. Encontramos nos textos escritos, evidentes demarcações dos fatores socioculturais de seu autor, com múltiplas expressões e marcas linguísticas que identificam o lugar de pertencimento que, em certos casos, não são compreendidas em sala de aula.

**Palavras-chave:** Práticas de letramentos; fatores socioculturais; escola no/do campo.

**Abstract:** This work analyzes texts of seventh year students from elementary school in a public school in the rural area, in the municipality of Barreiras - BA. In this analysis, we consider the social, economic and cultural context to which these students belong. The research methodology used for data generation was classroom ethnography, with the following procedures: observation, description and analysis, and collaborative participation, with the application of didactic sequence, using the biographical text, subsidizing the production of the autobiographical text. Through this research, in the light of the theory of multiple literacies and sociolinguistic reading, it was possible to recognize the need to observe the place of belonging of the student in / of the rural area and its different practices of knowledge of reading and writing, as well as the importance valuing this culture in the school context. We find in the written texts, evident demarcations of the socio-cultural factors of their author, with multiple expressions and linguistic marks that identify the place of belonging that, in certain cases, are not understood by teachers in the classroom.

**Keywords:** Literacy practices; sociocultural factors; school in/from the rural area.

### Introdução

Neste artigo, analisamos produções escritas de estudantes de uma escola no/do campo, do Município de Barreiras- BA, com o objetivo de descrever os saberes socioculturais e

---

<sup>1</sup> Este trabalho traz dados da dissertação de mestrado intitulada “A Diversidade Linguística e os Letramentos Múltiplos de Produções Escritas na Escola no/do Campo” vinculada ao grupo de pesquisa SOLEDUC (Sociolinguística, Letramento Múltiplos e Educação), coordenado pela Professora Doutora Rosineide Magalhães de Sousa da Universidade de Brasília.

<sup>2</sup> Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.

<sup>3</sup> Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.

letramentos múltiplos nesses textos, uma vez que as práticas sociais, que permeiam suas vivências, são associadas à diversidade linguística e influenciam no contexto da sala de aula. É importante destacar, que esta investigação é pontuada na experiência realizada há dez anos pelo projeto de Múltiplos Letramentos desenvolvido na Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC), da Faculdade UNB Planaltina, pelo grupo de Pesquisa Sociolinguística, Letramentos Múltiplos e Educação (SOLEDOC).

Na perspectiva da etnografia de sala de aula, propomos, neste estudo a produção de uma autobiografia, pois acreditamos que é importante o conhecimento da história das pessoas investigadas pelas perspectivas delas em seus textos, orais ou escritos. Nesse caso, os estudantes regularmente matriculados em turmas de sétimo ano, do Ensino Fundamental de uma escola pública no/do campo de Barreiras (BA)

Nesse contexto, foi utilizada, como elemento inicial para geração de dados, a produção de um texto autobiográfico produzido pelos estudantes e pela professora, com o intuito, primeiro, de registrar a realidade social, econômica e cultural a que eles pertencem. Esse gênero foi escolhido porque oferta um reconhecimento da vivência com o mundo da leitura e da escrita desses participantes, subsidiando todo o restante do processo de geração de dados. Vale ressaltar, que o texto autobiográfico parte da instrumentalização da etnografia para a pesquisa sociolinguística de sala de aula.

Com isso, foram realizadas observações em sala e posterior desenvolvimento de uma sequência didática. Em um primeiro momento, apresentamos exemplos de biografias de artistas consagrados na cultura popular brasileira, a exemplo de Luiz Gonzaga e Patativa do Assaré, associando as obras de ambos e demonstrando aos estudantes a forte relação desses artistas com a cultura do campo e do Nordeste. Para o desenvolvimento da sequência didática, oportunizamos a audição da música “A triste partida” e destacamos que a letra é pertencente a Patativa do Assaré, tendo se tornado um grande sucesso na voz de Luiz Gonzaga. Em seguida, solicitamos aos estudantes que produzissem suas próprias biografias. Propusemos ao longo da oficina reelaborações do texto no intuito de que pudessem compreender a estrutura do gênero ora trabalhado.

Os textos produzidos durante essa oficina foram essenciais para observarmos características socioculturais que se encontram na estrutura linguística dos textos destes estudantes para que fosse possível compreendermos como eles concebem o texto escrito em suas vivências, em sua leitura de mundo, configurando assim letramentos múltiplos.

### **A Educação no/do Campo e os Letramentos Múltiplos**

O direito à educação foi negado aos povos do campo pelo Estado brasileiro por muito tempo. Face essa histórica exclusão, o campo detém altos índices de analfabetismo e baixa escolarização. Dito isso, é imperioso mencionar que tal cenário perdurou por um longo período porque o governo e a oligarquia agrária não tinham interesse em escolarizar os sujeitos do campo, já que esta parcela da população é formada majoritariamente por escravos, mestiços ou imigrantes que vieram trabalhar e desenvolver a agricultura e, assim sendo, não detinha poder aquisitivo, não podendo gerar retorno financeiro.

Essa realidade não mudou até a década de 1940, quando, então, os governantes são pressionados pelos bancos internacionais a diminuir as taxas de analfabetismo na zona urbana e rural, do Brasil, para obter empréstimos junto a países desenvolvidos. Em decorrência disso, no ano de 1946, a escolarização rural foi forte pauta de discussão governamental. Mesmo assim, somente nas décadas posteriores é que os Ministérios da Agricultura, da Educação e da Saúde criaram projetos para o desenvolvimento humano no meio rural.

Os primeiros passos em direção à educação no/do campo foram muito controversos, pois a intenção era fazer dos sujeitos do campo típicos “fazendeiros americanos”. O ideário apresentado não foi alcançado, pois partia-se de uma realidade totalmente desvinculada ao campo brasileiro e que tinha como foco somente a preparação de mão-de-obra qualificada para a agricultura mecanizada. Logo, esses programas não obtiveram êxito porque a atividade agrícola no Brasil era rudimentar, portanto, desprovida de máquinas, como ocorria nos países americanos.

Com o ideário de formar mão-de-obra qualificada para atuar no campo e assim aumentar o desenvolvimento do país, foi formulado e implementado, em 1945, o projeto de "aldeia rural", e visava atender às especificidades culturais, administrativas e industriais da área ocupada pelo conjunto de aldeias. Atrrelados a ele, surgem, anos depois, os movimentos de educação popular e a campanha de educação de adultos.

Ainda perseguindo o desejo de tornar o Brasil um país desenvolvido, surge no início da década de 60 o “Plano Nacional de Alfabetização”, coordenado por Paulo Freire, tendo como apoio filosófico-ideológico os valores e o universo sociolinguístico-cultural das classes populares. Essa proposta visou romper a dicotomia entre o contexto social, político, econômico e cultural dos estudantes e propunha a aproximação desses elementos supracitados usando os “temas geradores”, extraídos da realidade na qual os sujeitos estavam inseridos (FREIRE, 1970). Nesse sentido, suscitava a problematização da condição de opressão vivenciada pelas pessoas e criticava a educação bancária - aquela que preconizava que os docentes eram os detentores dos conhecimentos e os estudantes eram tábulas rasas, cabendo ao primeiro encher os segundos com os saberes e estes, de forma passiva, somente receber os conteúdos sem refletir sobre eles.

Estabelecendo parceria com o Ministério da Educação, o governo criou, posteriormente, o Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais para solucionar o problema do analfabetismo no meio rural, sendo eles o PRONASCECe o EDURURAL, que, segundo Leite:

Esse projeto tentou viabilizar novos conceitos sobre educação no meio rural, produzindo veemente crítica aos currículos urbanos introduzido na zona rural e, a partir daí, criar "autonomia" pedagógica de modo a valorizar o trabalho de professores e alunos, enfatizando a realidade campesina (LEITE, 1999, p. 51).

Esses programas propunham a vinculação entre educação e o contexto sócio-histórico, posto que ainda não se tinha uma educação do campo, mas sim educação no campo. Nesse contexto, consideravam-se as matrizes socioculturais dos estudantes. Por muito tempo esse cenário continuou sem mudanças significativas até que nos anos 80 ocorreu os primeiros movimentos populares que reivindicam que a educação passasse a ser para todos, independente do espaço geográfico onde se vivia.

Nesse interim, fora promulgada a Constituição de 1988, que determina em seu artigo 205, “a educação direito de todos e dever do Estado e da família”. Isso garantia, perante a letra da lei, que os povos do campo tivessem escolarização. Já em 1989 foi criada a Comissão Nacional de Alfabetização, que começou a idealizar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9394/96), documento significativo para a afirmação da Educação no/do Campo, pois propõe, em seu artigo 28, a adequação da escola aos sujeitos e à vida do campo.

As adaptações estabelecidas nos artigos da LDB lançam as primeiras sementes para a criação da categoria da Educação do Campo como uma educação específica, que deve estar vinculada às matrizes socioculturais dos estudantes do meio rural. Mesmo assim, ainda se faz necessário tecer a crítica, pois os sujeitos do campo ainda tinham um longo caminho a percorrer para construção de um projeto educativo pensado com e para eles, e ainda precisava lutar por outros direitos negados,

como acesso a serviços públicos básicos, como saúde, saneamento, estradas entre outros de igual relevância para que haver qualidade de vida no local onde residem.

Diante disso, segundo Vendramini (2007, p. 127), “os movimentos sociais levantam a bandeira da reforma agrária, propõem a redistribuição de terras e de riquezas, ocupam áreas consideradas improdutivas, exigem trabalho e escola para seus filhos”. Para reafirmar o direito à educação, foram realizadas diversas conferências sobre o tema no país.

A educação rural passa então a ser Educação do Campo e esse segmento educacional passa a se constituir o centro de debates e formulação de políticas públicas. Para Arroyo (2004), é preciso superar a visão pejorativa de “escolinhas cai não cai”, para que passem a ser vistas como espaços que formam os estudantes, dando a esses saberes científicos e formação humana para lutarem para transformação da sociedade, de modo a diminuir as disparidades sociais.

No bojo dos avanços conquistados pelos estudantes do campo, surgem as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Esse documento aborda aspectos acerca da identidade dos povos do campo, da organização escolar, do currículo, da formação de professores, entre outros aspectos relevantes. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2001, p. 22) determinam no artigo 2º parágrafo único:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS DO CAMPO, 2001, p. 22).

Expõe-se, pois, a necessidade de vínculo entre o projeto educativo da escola com as matrizes histórico-culturais dos educandos do campo, formada por uma diversidade de sujeitos que tem, também, múltiplos letramentos (SOUSA *et al.*, 2016). Dito de outro modo, a escola no/do campo deve incorporar os conteúdos específicos ligados à vida desses sujeitos, fazendo com que eles se sintam pertencentes ao ambiente educativo, porque conseguem ver vínculos entre seu contexto e os saberes tratados na escola.

Nessa lógica é necessário mencionar que a Educação do Campo é formada, segundo Molina (2012), pela tríade Campo, Políticas Públicas e Educação - três elementos que são essenciais para a existência da Educação do Campo. O campo é o espaço de vida, de produção agrícola de cultura, e sem sua materialidade não há como existir sujeitos morando nesse perímetro. As políticas públicas são primordiais para a permanência do homem no meio rural, pois, ele precisa ter acesso à saúde, ao saneamento, a estradas e a créditos agrícolas que garantam sua produção e educação.

É preciso lutar pela posse desse espaço de vida, trabalho, pela sua cultura e para que a Educação do Campo continue vinculada às matrizes formativas que lhe deram origem, ou seja, à luta por outro projeto de campo e pela formação de indivíduos humanos e críticos.

Desse modo, a escola poderá “contribuir para a formação de novas gerações de intelectuais orgânicos capazes de conduzir o protagonismo dos trabalhadores do campo em direção à consolidação de um processo social contra-hegemônica” (MOLINA; SÁ, 2012, p. 327). Ela, então, permitirá a emancipação dos sujeitos e formando-os para a luta social, possibilitando a eles realizar transformações sociais.

Quanto aos Letramentos múltiplos, para que possamos, primeiramente, entender o termo letramento em um sentido mais amplo, buscamos compreender as discussões acerca de grandes estudiosos como, Rojo (2009), por exemplo, para conceituar as práticas sociais de escrita e leitura,

O “significado do letramento” varia através dos tempos e das culturas e dentro de uma mesma cultura. Por isso, práticas tão diferentes, em contextos tão diferenciados, são vistas como letramento, embora diferentemente valorizadas e designando a seus participantes poderes também diversos (ROJO, 2009, p. 99).

A partir das premissas de Rojo, podemos entender o letramento como os diversos meios que as pessoas possuem de interpretar o mundo que as cerca, ainda que não sejam alfabetizadas. Isso acontece devido à multiplicidade de letramentos existentes no mundo. Podemos definir como Letramento, por exemplo, as práticas sociais de um trabalhador rural: ele tem um conhecimento específico acerca da relação do solo com o meio ambiente e as etapas e épocas de plantação e colheita. Além disso, mesmo não sabendo ler ou escrever, tem conhecimentos baseados no senso comum, que geralmente são passados de pai para filho ou aprendidos por meio de conversas com amigos, entre outras formas.

Com foco específico nas aulas de Língua Portuguesa, é preciso defendermos a uma implantação de um programa de ensino que vise à educação linguística. Para Antunes (2003), esse programa parte da quebra de conceitos já construídos e de paradigmas que existem dentro das sociedades, bem como alguns mitos. Nesse seguimento, é importante que haja uma abordagem que privilegie a cultura do estudante e valorize suas habilidades em vista das manifestações da linguagem em benefício da sua atuação social. Para isso, é necessário que a instituição escolar amplie “os fundamentos teóricos acerca do que é uma língua, do que é ensinar, do que é aprender” (ANTUNES, 2003, p. 40). Assim, dentre várias práticas, o professor poderá promover a formação do cidadão.

### **Análise de dados: revelando a cultura do/no campo por meio de letramentos múltiplos**

As discussões em torno do conceito do termo letramento perpassam o mero sentido de alfabetismo, o que nos direciona ao fato de que o cidadão ser letrado não significa simplesmente ser alfabetizado. Existem práticas diversas dentro da sociedade que estão fora dos muros da escola e circulam em diversos contextos socioculturais. Tratamos à luz do conceito de Rojo (2009) acerca dos letramentos múltiplos para uma análise de como eles se apresentam na escrita dos estudantes participantes desta investigação.

Destacamos, para isso, que optamos por selecionar fragmentos dos textos originais com a finalidade de dialogar sobre os traços culturais que estão impressos na escrita do gênero textual na prática do letramento escolar. As figuras apresentadas serão os fragmentos das autobiografias produzidas pelos estudantes.

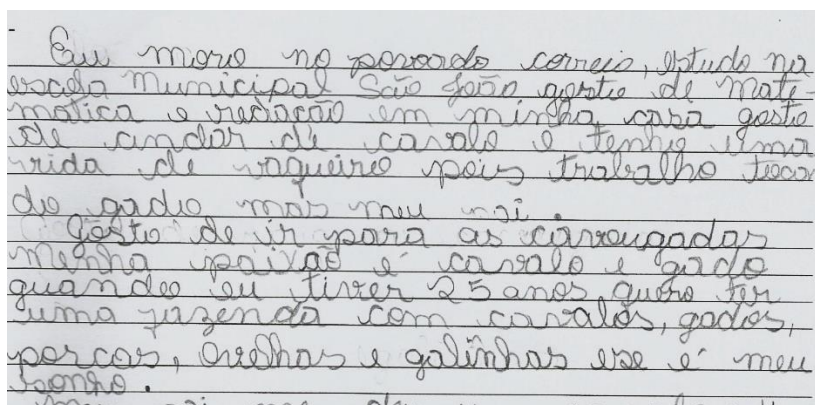


Figura 1 - Fragmento de texto – Fonte: arquivo pessoal de M. D.

O fragmento de texto apresentado acima nos remete a questões vivenciadas pelo estudante junto à sua família. São perceptíveis os traços de práticas de letramento escolar a partir da utilização de algumas palavras e/ou expressões que reportam à vivência de quem escreve.

Primeiramente, tomemos como norte para essa primeira análise o fato da referência às disciplinas de preferência escolar serem matemática e redação. Apesar dessa afirmação, o estudante em questão desconhece alguns elementos linguísticos essenciais à construção do texto, como a paragrafação e os elementos gramaticais.

Entretanto, apesar dessa observação inicial, o fragmento destaca um conhecimento e/ou prática realizados fora da escola que podem ser reconhecidos como habilidade para o desenvolvimento de uma prática de letramento em um contexto sociocultural que difere do conhecido dentro da escola. Nele, podemos verificar que o estudante descreve a vivência de sua comunidade e de sua família. A princípio, a preferência pela cavalgada e o contato com os animais nos remontam a contextos distintos do ambiente escolar, mas que trazem consigo conhecimentos que evidenciam outras práticas de letramento.

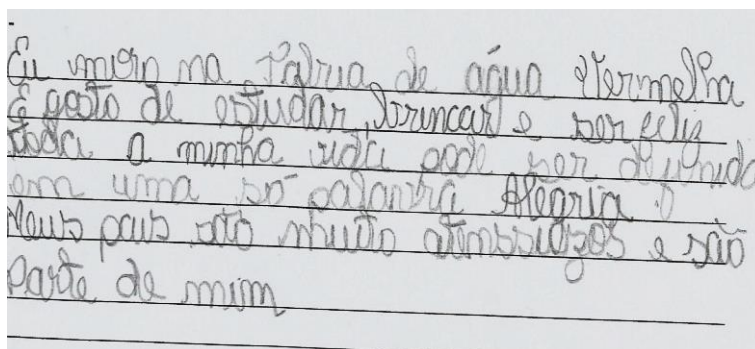


Figura 2 - Fragmento autobiográfico – Fonte: arquivo pessoal de M. D.

Rocha (2013), em sua tese de doutoramento, defende a ideia de que “a criança, independentemente de sua origem, se de família altamente letrada ou não, vai precisar do auxílio do professor para conseguir compreender a arte da escrita”. Dessa forma, ao propormos a produção textual em questão, procuramos aclarar as etapas pré-estabelecidas para facilitar a orientação da escrita, mas, mesmo assim, alguns estudantes ratificaram os problemas em produzir. Vale lembrarmos aqui que o processo de acompanhamento deve ser realizado durante todo o percurso escolar.

O próximo texto, apesar de sua pequena extensão, é a produção completa do estudante e não um fragmento dela, apesar de mantermos essa denominação em sua análise. É importante que possamos observar os pequenos textos com respeito e com um olhar de agente letrador (BORTONI-RICARDO, MACHADO e CASTANHEIRA, 2010), pois cada estudante, como discutido, possui uma origem distinta e com isso, práticas de letramentos também diferentes. No processo de incentivo e realização da escrita, cabe ao professor mediar e incentivar a construção ou desenvolvimento dessa prática de letramento para uma melhor aquisição de habilidades leitoras e escritoras.

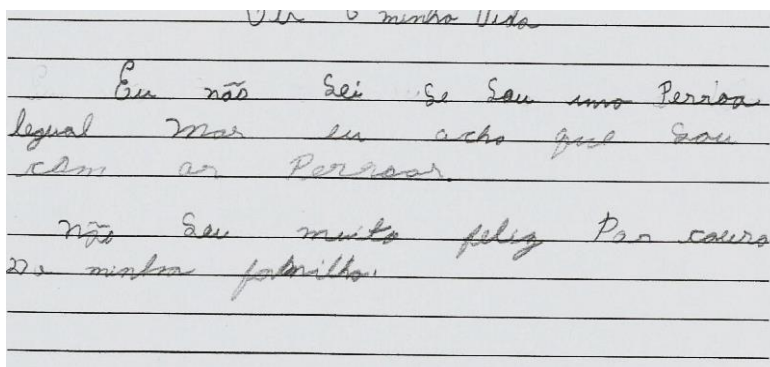


Figura 3 - Fragmento autobiográfico – Fonte: arquivo pessoal de M. D.

O vazio que se apresenta na leitura inicial é preenchido a partir do momento que retornamos ao texto com um olhar mais atento, sensível e intimista. Observamos que esse estudante traz em sua pequena autobiografia mais informações do que as palavras escritas conseguem descrever. Com a indefinição de ser ou não uma pessoa “legal”, percebemos que ele apresenta insegurança quanto à sua própria condição identitária. Esses subentendidos nos remetem a eventos sociais vazios de sentimentos, poucas relações de amizade e quase nenhuma participação em redes sociais que o possibilitem distintas práticas de letramento.

É mais latente observarmos a maneira como descreve, ou em outras palavras, a forma como designa culpados para uma possível “infelicidade”. Em muitos casos, o professor necessita ter um olhar investigativo acerca da escrita do estudante, pois é com e por meio dela que os estudantes podem encontrar maneiras de “pedir socorro”. Dessa forma, o professor, a partir de maior envolvimento dentro sala de aula, pode levar esse estudante a superar sua condição de limitações, não somente relacionadas à carência emocional e afetiva, como também à sua condição social. Talvez esse estudante consiga transcender e encontrar caminhos que o despertem à leitura e, conseqüentemente, ao prazer pela leitura.

Já no fragmento seguinte, teremos informações mais explícitas sobre os eventos e a práticas de letramento que ocorrem em outros ambientes distintos do espaço escolar. Observemos as situações ou as práticas descritas neste trecho destacando cinco palavras, que podemos considerar as palavras-chave para identificar os itens desta investigação: futebol, casa, obrigações, brincar e faleceu.

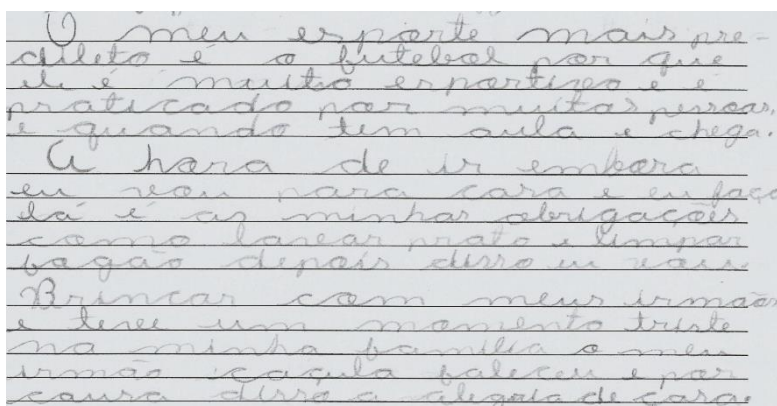


Figura 04 - Fragmento autobiográfico – Fonte: arquivo pessoal de M. D.

Ao apresentarmos as pistas para observar o fragmento, notamos que essas abrem portas para vislumbrarmos os momentos vivenciados pelo estudante que redigiu essa biografia. Em

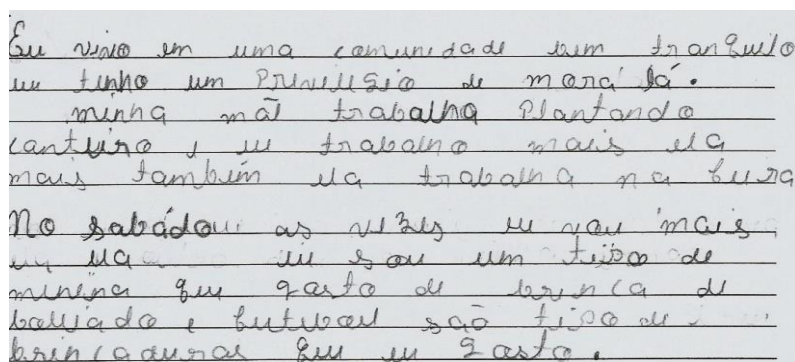


feliz. Essa afirmação também pode ser interrelacionada à cultura do povo do campo e com a proposta de valorização dessa cultura. Em um segundo momento descreve atividades rotineiras que são realizadas tanto em de casa quanto, a exemplo do trabalho doméstico, especificando os tipos de atividades em ordem de realização. Em um terceiro momento aparece a atividade externa à casa, mas que ocorrer dentro da fazenda: o cultivo da horta junto com a mãe.

Tais atividades representam práticas de letramento a partir do momento que nos remetem a ações rotineiras daquele contexto. É exatamente com essa atividade que a estudante mantém contato com a terra e com os manejos de produção que são utilizados. Por meio dessa atividade, ele desenvolve um conhecimento que a escola deve levar em consideração em sua proposta de ensino.

Nesse âmbito, cumpre evidenciarmos que já existem alguns projetos nas escolas do campo do município de Barreiras que primam pela valorização da cultura da comunidade em que a escola está localizada. Como exemplo, de acordo com a direção da escola em estudo, os projetos “Despertar”, que apresenta em sua proposta características da agricultura do agronegócio, e o projeto “Horta na escola”, que se aproxima mais da proposta da agricultura campesina.

Nesse caso em questão, observamos que o estudante demonstra ter uma relação de pertencimento com sua comunidade, pois logo no início do seu texto deixa evidente seu lugar de fala. Fica evidenciada, também, sua intrínseca relação com a escola, posto que ele logo faz referência a ela e retoma isso em vários momentos ao mencionar como é sua vida fora do ambiente educativo.



Eu vivo em uma comunidade bem tranquila  
 eu tenho um privilégio de moradia.  
 minha mãe trabalha plantando  
 cana-de-açúcar, eu trabalho mais ela  
 mais também ela trabalha na horta  
 No sábado as vezes eu vou mais  
 eu vou eu sou um tipo de  
 menino que gosto de brincar de  
 balizado e futebol são tipo de  
 brincadeiras que eu gosto.

Figura 6 - Fragmento autobiográfico – Fonte: arquivo pessoal de M. D.

A fala do estudante é reveladora, posto que usa o adjetivo “privilégio” para falar da comunidade onde reside, citando que ela é bem “tranquila”. Isso evidencia sua consciência quanto à questão da violência de muitos bairros e comunidades. Sua narrativa também traz indicativos de sua relação de pertencimento.

Conforme Ramos *et al.*:

o sentimento de pertença é o que vai criar o mundo para que os sujeitos possam existir, uma vez que a condição para o desenvolvimento das suas competências e dos seus valores é a pertença a um lugar. É a partir dele que o ser humano elabora a sua consciência e o seu existir neste mundo. Pertencer significa se reconhecer como integrante de uma comunidade e um sentimento que move os sujeitos a defender as suas idéias (sic), recriar formas de convivência e transmitir valores de geração a geração (RAMOS *et al.*, 2004, p. 36).

Nesse sentido, o sentimento de pertença é complexo e particular, pois é ele que dá a tônica para que criemos as representações de mundo e isso perpassa as questões socioculturais e identitárias. A partir desse sentimento de pertencimento, nos vemos como produtores e também

produtos do contexto e assim lutamos em busca de melhorias para nossa comunidade, pois sabemos que esse é nosso lugar no mundo, onde nos sentimos felizes e inseridos socialmente.

No fragmento abaixo, a estudante, ao mencionar que gosta de ir à escola, demonstra que esse tem sido um espaço de convívio relevante e que lhe possibilita conhecer “novas coisas” que irão contribuir para seu crescimento enquanto ser humano. Ela menciona também que as disciplinas que mais lhe interessam são filosofia e história, pois lhe permitem conhecer mais sobre a vida. Isso revela que a escola ainda não conseguiu reestabelecer o vínculo entre as disciplinas, o que torna o saber fragmentado e, por vezes, sem sentido para os estudantes.

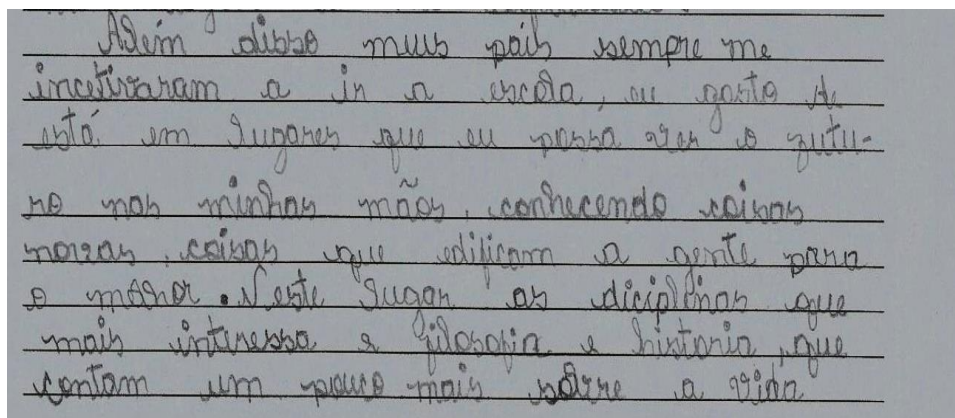


Figura 7 - Fragmento autobiográfico – Fonte: arquivo pessoal de M. D.

A escola tem relevância fundamental na formação dos vínculos entre os educandos e seu contexto, podendo influenciar negativamente ou positivamente nesse processo. Desse modo, é necessário considerar as matrizes socioculturais do contexto no qual os estudantes estão inseridos, fomentando nos sujeitos a valorização de sua cultura e do meio rural. Pois, Uma vez que se reconhece das práticas de Letramento que estão fora dos muros da escola, também é preciso compreender a maneira como os estudantes veem o letramento escolar e com isso tornar possível que esse eles queiram aprender, respeitando as experiências que vivenciam dentro da comunidade da qual fazem parte.

### Considerações finais

A investigação acerca dos letramentos múltiplos na escrita de estudantes da turma do sétimo ano de uma escola no/do campo, fez-nos compreender como as diferenças socioculturais, tanto as ligadas à linguagem quanto as relacionadas às práticas estabelecidas em diferentes contextos de letramento são realizadas a partir da relação dessas pessoas com o campo, com os saberes e as diferenças encontradas na maneira como falam e escrevem.

Dessa feita, identificamos a presença forte das tradições culturais expressada pela fala de um estudante quando evidencia que ainda utiliza o cavalo para pastorear o gado, que gosta de vaquejada e quer ser vaqueiro. Com a análise de trechos das autobiografias produzidas pelos estudantes, foi possível compreender que a diversidade linguística é reproduzida na escrita deles e conseqüentemente, que os eventos de letramentos nos quais estão inseridos fora da escola, também estão presentes.

Diante disso mencionamos que temos nessa escola a Educação no Campo, mas não Educação do Campo, se fazendo preciso refletir e redimensionar seu projeto para a materialização da Educação do Campo.

Destacamos, aqui, que as estratégias de análise de texto, utilizadas neste artigo, são desenvolvidas na formação dos educandos e das educandas da área de Linguagem, da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília, campus Planaltina, visando o olhar da realidade das pessoas do campo, em diferentes letramentos, sejam na educação básica, sejam na educação superior, em que valorizamos a cultura, a variedade linguística e as identidades das pessoas do campo, o que se insere nos letramentos múltiplos (SOUSA *et al.*, 2016).

## Referências

ANTUNES, I. *Aula de português: encontro & interação*. 6. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

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

BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. 6 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. *Formação do professor como agente letrador*. São Paulo: Contexto, 2010.

BRASIL. Congresso Nacional. LDB – *Lei de Diretrizes e Bases de da Educação Nacional*. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação/CNE. *Diretrizes Operacionais para a educação básica nas Escolas do Campo*. Brasília, 2001.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 5 out. 1988

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CALDART, R. S. *A Pedagogia da Luta pela Terra: O movimento social como princípio educativo*. Porto Alegre. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/te3.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2019.

CALDART, R. S. *Caminho para transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo*. São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2000.

CALAZANS, M. J. C. Para compreender a educação do Estado no meio rural – traços de uma trajetória. In: Jacques Therrien e Maria Nobre Damasceno (Coord.). *Educação e Escola no campo*. Campinas: Papyrus, 1993.

ERICKSON, F. *Etnografia na Educação: textos de Frederick Erickson*. Rio de Janeiro: NetEdu, 2004.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

LEITE, S. C. *Escola Rural: Urbanização e Políticas Educacionais*. Coleção. Questões da nossa época. São Paulo: Cortez, 1999.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Escola do Campo. In: CALDART, R. S. *et al.* (Org.). MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p. 324330.

RAMOS, M. N. *et al.* *Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004. p. 48.

ROCHA, M. do R. *O Processo de apropriação da Modalidade escrita da Língua: um estudo Sociolinguístico longitudinal*. 2013. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SOUSA, R. M. MOLINA, M. C. ARAÚJO, A. C. (Org.). *Letramentos Múltiplos e Intedisciplinaridade na Licenciatura em Educação do Campo*. Brasília: Decanato de Extensão/UnB, 2016.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOUSA, R. M. de. *Gênero Discursivo Mediacional: Uma Pesquisa Na Perspectiva Etnográfica*. Tese de Doutorado – Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

STREET, B. V. *Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola, 2014.

VENDRAMINI, C. R. Educação e trabalho: Reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007. 121- Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em: 26 maio 2019.

### Sobre as autoras

**Marta Divina Pereira da Silva:** Mestre em Linguística pela Universidade de Brasília (UNB-Brasília – DF). Professora da Educação Básica da rede municipal de ensino de Barreiras-Bahia. Professora Substitua da Universidade do Estado da Bahia- DCH campus IX.

*E-mail:* [marteca25@gmail.com](mailto:marteca25@gmail.com).

**Rosineide Magalhães de Sousa:** Doutora em Linguística pela Universidade de Brasília (UNB-Brasília- DF). Professora Associada da Universidade de Brasília – UNB, lotada no Campus de Planaltina- DF. Líder do Grupo de Pesquisa SOLEDUC (Sociolinguística, Letramento Múltiplos e Educação).

*E-mail:* [rosineide@unb.br](mailto:rosineide@unb.br).

# MEMORIAIS DE ESTUDANTES DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: LETRAMENTOS E IDENTIDADES MATERNAS

## MEMORIALS OF UNDERGRADUATE STUDENTS IN RURAL EDUCATION: LITERACIES AND MATERNAL IDENTITIES

Silvia Naara da S. Pinto de Oliveira<sup>1</sup>

**Resumo:** O objetivo deste artigo é descrever trechos narrativos que constroem identidades maternas em práticas de letramentos. A pesquisa analisa o gênero memorial escrito por estudantes da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), identifica trechos em que as crenças no poder da escrita são manifestadas e reflete sobre a importância da figura materna para as estratégias de letramento. A pesquisa, de cunho qualitativo, foi realizada na Faculdade UnB Planaltina (FUP) com estudantes da disciplina Leitura e Produção de Textos I, ofertada durante o primeiro semestre de 2018. Como metodologia para a geração dos dados, o projeto contou com a observação participativa, a leitura e análise dos memoriais. A fundamentação teórica do trabalho abarca as áreas dos Letramentos Múltiplos (STREET, 2014; SOUSA *et al.*, 2016), Gêneros discursivos (BAKHTIN, 1997) e Construção de Identidades (WOODWARD, 2000), entre outras perspectivas e autores/as.

**Palavras-chave:** Memorial. Letramento e Educação do Campo. Identidade materna.

**Abstract:** This paper aims to identify elements of maternal identities in literacy practices. The research analyzes memorial writings of undergraduate students of education at the Undergraduate Course in Rural Education (LEdoC) program at the University of Brasilia. It indicates excerpts where the student's belief on the positive changing power of writing is expressed and reflects the importance of the maternal figure in literacy. This is a research of qualitative nature and was developed at UnB's campus in the city of Planaltina (Faculdade UnB Planaltina - FUP) with students of the course Reading and Text Production I, offered during the first semester of 2018. As a methodology for data generation, the researcher observes the students' participation in class, and analyses their written memorials. The theoretical foundation of the work covers, among others, the areas of Multiple Literacies (STREET, 2014; SOUSA *et al.*, 2016), Speech Genres (BAKHTIN, 1997) and Identity Building (WOODWARD, 2000).

**Keywords:** Memories. Literacies and Rural Education. Maternal identities.

### 1. Uma contextualização narrativa

A maior sala de aula da FUP (Faculdade UnB Planaltina) estava lotada. A postura descontraída da maioria das pessoas caracterizava a aula de Letramento como um momento de aprendizado, de acolhimento e debates. Era uma das turmas do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), na aula que “ensina a ler os textos difíceis” e a escrever os fichamentos exigidos pela faculdade. A professora regente conversava com os/as educandos/as sobre as atividades da disciplina, como a escrita do memorial, por exemplo, e sobre o encerramento das aulas que ocorreria em poucos dias. Como integrante do projeto Laboratório de Múltiplos Letramentos<sup>2</sup>, o Labmult, a atividade naquele dia era a observação participativa e

<sup>1</sup> Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.

<sup>2</sup> O projeto objetiva principalmente atender as necessidades comunicativas de educandos, professores, técnicos administrativos e funcionários terceirizados da FUP na perspectiva de aprimorar a norma “padrão” do português por

auxílio aos/as educandos/as em possíveis dúvidas em leitura e escrita. Além de contribuir com o letramento acadêmico, o projeto, com início em abril de 2018, tem como um dos objetivos traçar o perfil acadêmico dos/as ingressos/as na LEdoC por meio de uma pesquisa etno-discursiva orientada (questionário/diagnóstico). Para isso, os/as estudantes responderam a um diagnóstico de socioletramento (SOUSA, no prelo) que visava tanto conhecer a história de vida deles/as quanto compreender seu lugar social e traçar estratégias pedagógicas a fim de favorecer o letramento acadêmico. O diagnóstico de socioletramento foi realizado durante as aulas de Letramento, logo no início da etapa presencial dos/as estudantes na Universidade de Brasília.

O primeiro contato com os/as estudantes das turmas da LEdoC foi por meio dos memoriais escritos por eles/elas, como parte das atividades propostas pela professora regente, e que integravam o diagnóstico de socioletramento. Ao ler todos os memoriais, chamou minha atenção a referência à mãe como figura essencial no processo tanto de aquisição da leitura e da escrita quanto nas estratégias de aprimoramento das práticas de letramento. Foram lidos 61 textos, dos quais 14 faziam menção à mãe como personagem central participante desses processos.

Partindo do contexto da importância da interação entre as pessoas para o processo de aprendizagem (BORTONI-RICARDO, 2010), observei, por meio da leitura dos memoriais, que a figura materna assume o papel de agente de letramento para os/as estudantes da LEdoC, sendo que já havia verificado isso em diagnósticos de outras turmas. Assim, foi idealizado um projeto metodológico cujo objetivo principal é

- Descrever trechos de relatos autobiográficos que constroem a identidade materna em práticas de letramento de educandos/as de uma turma da Licenciatura e Educação do Campo no campus da Faculdade UnB Planaltina.

Os demais objetivos da pesquisa são:

- Analisar o gênero memorial escrito por educandos/as da LEdoC;
- Identificar trechos dos memoriais em que as crenças sobre o poder da escrita são manifestadas;
- Refletir sobre a importância da identidade materna para as estratégias de letramento.

A reflexão sobre os relatos autobiográficos e a construção da identidade materna partem dos seguintes questionamentos:

- Como os/as educandos/as da LEdoC relatam as ações maternas no processo de letramento?
- Quais as estratégias de letramento usadas pelas mães e relatadas pelos/as educandos/as da LEdoC?
- As práticas de letramento desenvolvidas pelas mães são essenciais à aquisição da leitura e da escrita?

As pesquisas que assumem a perspectiva qualitativa permitem interpretar o outro e as situações que nos cercam de maneira ontológica (DENZIN; LINCOLN, 2006), o que inclui a pesquisadora, ou o pesquisador, e as pessoas com as quais se dará o trabalho. Essas pessoas fazem parte de culturas e contextos situados. Dessa forma, ao elaborar as perguntas e os objetivos para a pesquisa, procurei traçar uma linha metodológica que alia a análise do discurso

---

meio de práticas de leitura e escrita, com foco em gêneros acadêmicos. Parte da geração de dados para a pesquisa sobre o protagonismo de egressas da LEdoC, tese de doutorado em desenvolvimento, acontece nesse projeto iniciado em 2018.

às questões etnográficas. Segundo Magalhães *et al.* (2017), estender o olhar para além da análise textual do discurso revela contextos sociais relevantes para o projeto que temos em vista.

## 2. O contexto da pesquisa

A pesquisa qualitativa se situa na tradição interpretativista, o que orienta a pesquisadora ou o pesquisador a entrar no processo de pesquisa a partir de dentro de uma comunidade. Essa comunidade possui suas próprias práticas sociais e, ao participar socialmente das ações comunitárias, a pesquisadora ou o pesquisador podem observar diferentes aspectos dos indivíduos e interpretar dados vinculados aos seus objetivos de estudo. A pesquisa de campo oferece a oportunidade de analisar criticamente as práticas sociais, bem como interpretá-las à luz de aspectos teóricos concernentes ao contexto dos estudos. A pesquisa qualitativa parte do princípio de que vale a pena contar aos outros o que outros têm a dizer (DENZIN; LINCOLN, 2006), assim, a observação participativa, como estratégia de pesquisa, é eficaz para o contato com as pessoas na comunidade em que vivem. Entretanto, as estratégias podem ser diversificadas em outras técnicas como notas de campo, diários de pesquisa, vinhetas, o que forma a multiplicidade de gêneros discursivos como estratégias de pesquisa. Como observa Magalhães *et al.*, 2017, p 120.

a mescla de gêneros discursivos nas notas de campo vão caracterizar a pesquisa etnográfico-discursiva. O relato etnográfico compõe-se de vários gêneros discursivos, formando uma cadeia de gêneros: notas divisórias (por assunto), observações gerais, esquemas, diários e cartas do campo.

Heath e Street (2008) contribuem com essas reflexões ao propor as notas conceituais como relevantes para a geração de dados. As notas são textos redigidos pela etnógrafa ou pelo etnógrafo dirigidos a si mesmos com observações específicas sobre o campo de pesquisa. Marcus (1986) aponta a mera descrição dos dados etnográficos como um dos desafios da etnografia contemporânea no mundo moderno. Segundo o autor, faz parte do trabalho etnográfico a interpretação dos dados numa perspectiva de reflexividade sobre o contexto sócio-cultural que permeia a pesquisa. Assim, observar as aulas do componente curricular de Letramento e participar das atividades propostas nessas aulas influencia minha visão como pesquisadora, visto que também faço parte do grupo, embora numa perspectiva diferente das demais pessoas.

Transcrevo aqui um trecho de parte das notas conceituais que escrevi por ocasião de minha atuação na FUP:

*Fup, 09 de abril de 2018.*

*Hoje fui pela primeira vez à Fup conhecer a turma X. Já os conhecia do memorial. A professora, logo no início das aulas de letramento, pediu que os/as educandos/as escrevessem um memorial após o questionário de sócioletramento. Li o questionário e os memoriais, a maioria deles. Alguns nomes e textos já haviam me marcado e estava bem curiosa para conhecê-los pessoalmente.*

Com o objetivo de tentar compreender as experiências humanas por meio de narrativas, escolhi a observação participativa, as notas conceituais e diários de campo, além das análises textuais dos memoriais. A roda de conversas sobre o tema ‘as mães como primeiras professoras’, também está no planejamento intencional da pesquisa. Porém, como o curso da LEdoC mantém o sistema de alternância, os/as estudantes retornaram às suas comunidades antes que este projeto de pesquisa etnográfica fosse concluído.

Para a melhor compreensão do contexto da pesquisa, faço uma síntese do que é a LEdoC, um curso específico para as pessoas que já atuam como docentes, ou em outras atividades educativas em comunidades camponesas, ou ainda que desejam obter a formação e atuar em escolas do campo. Os/as docentes formados/as por esse curso são licenciados/as em Educação do Campo e habilitado/as em Linguagens ou Ciências da Natureza ou Matemática, habilitação que será escolhida no início da licenciatura. O curso é organizado em etapas alternadas presenciais, equivalentes aos semestres nos cursos regulares, que são chamadas de Tempo Universidade (TU) e em etapas na comunidade, quando o/a estudante atua em seu grupo social de origem através de atividades de pesquisa e formação; esse período é chamado de Tempo Comunidade (TC) (PPP, 2018). As pessoas que ingressam na LEdoC são responsáveis por várias ações formativas em suas comunidades de origem e essas ações não estão restritas ao espaço e nem ao tempo acadêmico, ao contrário, os/as estudantes da LEdoC ampliam as vivências acadêmicas ao vincular a prática ao conhecimento teórico adquirido na universidade (SOUSA, MOLINA e ARAÚJO, 2016).

O segundo contato com as pessoas da turma da LEdoC, foi no início de abril, em 2018, quando participei da aula de letramento em colaboração com a professora regente. No memorial<sup>3</sup>, os/as estudantes deveriam relatar experiências de vida relacionadas ao contexto da leitura e da escrita. Foram esses relatos que revelaram a figura materna como agente de letramento.

Na pesquisa, excluí os textos que mencionavam o pai, as avós, as tias ou irmãos como agentes de letramento, embora esses familiares também sido bastante relatados nos memoriais. Praticamente todos os textos mencionam a importância da família no incentivo das práticas de leitura e de escrita.

Os memoriais são textos autobiográficos que recuperam parte das experiências dos/as estudantes quando crianças, ou jovens, na época em que foram alfabetizados. Por seguir uma sequência narrativa, é possível empregar a análise textual dos memoriais dos demais gêneros narrativos, ou seja, podem ser descritos resumidamente como uma sucessão de eventos organizados numa ordem temporal; um sujeito protagonista, mesmo que haja mais personagens; uma ideia de progressão com um início, um meio e um fim; um conjunto de causas que sustentem os fatos narrados (a intriga). Os estudos dos gêneros discursivos trazem importantes contribuições à análise das narrativas. A tese de Bakhtin (1997) de que todas as atividades humanas estão relacionadas às ações linguísticas, nos remete aos vários enunciados, orais ou escritos, que permeiam nossa vida. Dessa forma, compreendemos que os enunciados refletem as diversas condições de intencionalidade dos discursos mediante as esferas de comunicação, que além de sua funcionalidade, refletem também condições específicas de tema, estilo e recursos lexicais empregados para a comunicação. Quando os/as estudantes da LEdoC redigiram os memoriais, tinham em vista cumprir uma tarefa solicitada para cumprir um requisito de aula. Todos os que entregaram o memorial alcançaram linguisticamente o objetivo de relatar suas experiências num texto narrativo progressivo. As narrativas são parte intrínseca do pensamento humano e de sua realidade, dessa forma, compreendemos e interpretamos o sentido da vida quando estudamos textos de sequências narrativas (MOTTA, 2012). Analisar as narrativas é interpretar as ações das pessoas, as relações sociais que as cercam e o mundo em que vivem. Assim, estudar as narrativas dos/as ledoquianos/as (estudantes da LEdoC) é tentar interpretar seu mundo através de um texto que revela o mundo individual. A descrição da mãe

---

<sup>3</sup> Os estudantes da LEdoC receberam a seguinte orientação para a escrita do memorial: É um texto escrito pelo próprio autor, ou por uma pessoa autorizada, que descreve e narra de forma oral ou escrita fatos da vida de uma pessoa. Existem diversas modalidades de memoriais e a estrutura linguística desse gênero textual é relativamente livre. O foco de interação está no leitor e em seu relato de vivências. Recomendamos que você escreva o texto em primeira pessoa; relate sua experiência de alfabetização e/ou experiências com a leitura na infância; relate outras experiências relacionadas à leitura e à escrita no contexto escolar (fundamental e médio); discorra sobre como são suas práticas de leitura e de escrita hoje.

como participante essencial no processo de letramento dos/as estudantes quando crianças, revela a multiplicidade de identidades que essas mulheres assumem socialmente.

### 3. Sobre identidade

As transformações da vida moderna fazem com que assumamos diversas atividades correspondentes aos diversos papéis que desempenhamos em sociedade. Giddens (2002, p. 39) indica, inclusive, o monitoramento social sobre nossas ações a motivação para realizar ou não determinadas atividades:

As convenções sociais produzidas e reproduzidas em nossas atividades diárias são reflexivamente monitoradas pelo agente como parte do ‘seguir em frente’ nas diversas situações de nossas vidas. A consciência reflexiva nesse sentido é característica de toda ação humana, e é a condição específica daquela reflexividade institucional maciçamente desenvolvida como produto intrínseco da modernidade. Todos os homens monitoram continuamente as circunstâncias de suas atividades como parte do fazer o que fazem[...]

Faz parte de nossas reflexões pensar sobre as mudanças sociais que influenciam a vida das pessoas. A construção da identidade está intimamente vinculada às ações que realizamos e que são exigidas de nós. Por identidade compreendemos ser o conjunto de características próprias e exclusivas de um indivíduo, além dos produtos culturais, sociais e crenças pessoais. A construção da identidade está em constante adaptação, manifestando-se por meios discursivos (GIDDENS, 2002).

Woodard (2010) amplia a discussão, afirmando que as identidades são muitas e passíveis de transformações nos diversos contextos sociais, sendo vividas também nos sistemas simbólicos dos quais fazemos parte e que (re)significam nossa vida. Assim, mencionar a mãe como alguém participante dos processos de letramento é destacar a figura materna e as ações que seus/suas filhos/as consideram como relevantes para os processos de leitura e de escrita. Embora o papel de ensinar os/as filhos/as seja visto em nossa sociedade como uma atividade intrínseca da função materna (VIEIRA 2005). Os memoriais revelam que as mães assumem também outras identidades. As mulheres não são apenas mães e mesmo as que são mães dificilmente resumem suas atividades pessoais e sua esfera de atuação na sociedade unicamente à esfera materna. Os/as ledoquianos/as observam as ações sociais das mães e relatam nos memoriais essas transformações:

Ana<sup>4</sup>, 21 anos, de Café-sem-troco – DF:

*Aprendi o alfabeto com uma amiga da minha mãe, que minha mãe pagou ela para ela me ensinar a ler e a escrever também.*

Ana relata no memorial ter sido criada pela avó, a quem chama de mãe. Sobre a escolaridade dos pais, Ana menciona apenas a avó, que é analfabeta, mas que contratou uma amiga para ensinar a neta a ler. A identidade materna de provedora material é descrita no relato: por falta do conhecimento escolarizado, a mãe supre a necessidade remunerando outra pessoa habilitada.

Outro relato autobiográfico que revela a identidade materna em outros aspectos é o de

Evelyn<sup>3</sup>, 34 anos, de Unaí, MG:

*Minha mãe começou a se envolver na luta e a militar no MST.*

---

<sup>4</sup> Com a finalidade de garantir o anonimato das pessoas participantes da pesquisa optamos por usar nomes fictícios.

Segundo Evelyn, após o envolvimento de sua mãe como militante do Movimento Sem Terra, surgiu a consciência da importância da aquisição da leitura e da escrita.

#### 4. A análise de trechos relevantes para a pesquisa

As práticas de letramento são práticas socioculturais de leitura e de escrita que perpassam o cognitivo de modo que as pessoas recorrem a essas práticas de forma a representar suas atividades e, numa espécie de mão dupla, essas práticas também moldam o cotidiano social. Segundo Sousa (2016), ler e escrever têm diferentes propósitos, dependendo do contexto em que essas práticas serão empregadas.

O letramento, como uma cultura, se constitui de práticas sociais em que as pessoas se valem de textos escritos para registrar suas memórias, acordos, expandir e reinventar o conhecimento em todas as dimensões históricas, científicas e sociais. Esse fenômeno ocorre em diferentes domínios sociais: universidade, escola, lar, igreja, trabalho e lazer. (SOUSA, 2016, p. 79)

Para as análises, foram selecionados seis memoriais dos quatorze que mencionam as mães como figuras importantes para suas experiências com a leitura e com a escrita. O critério empregado para a seleção foi a relação direta da figura materna com as práticas de letramento dirigidas ao estudante de licenciatura. Assim, para atender aos objetivos do trabalho, a reflexão será sobre as seguintes abordagens discursivas:

- a. O amor da mãe pela leitura e sua influência na família;
- b. A crítica ao sistema educacional e as estratégias de letramento usadas pelas mães para suprir as citadas deficiências educacionais.

A grande parte dos memoriais analisados foi escrita por mulheres; apenas um deles foi escrito por um estudante; sendo de 20 anos a idade média das autoras e do autor dos memoriais. Com o objetivo de preservar a identidade pessoal dos participantes da pesquisa, foram usados pseudônimos para identificar os trechos dos textos. Os trechos transcritos são fiéis às escritas dos estudantes, ou seja, foi mantida a variação linguística empregada nos relatos memoriais.

Na primeira abordagem, os relatos que revelam o amor das mães pela leitura ou pelos livros, são expostos trechos dos memoriais em que as pessoas relatam a influência materna pelo gosto pela leitura, atividade essa que perpassa aos filhos e às filhas:

1. Luciana, 22 anos, de Teresina de Goiás, GO:

*Minha experiência com a leitura vem de berço, minha mãe adora ler e repasso isso para mim e meus irmãos.*

Luciana, inicia o memorial narrando suas lembranças mais remotas, da primeira infância, quando já via a mãe lendo, um hábito que, segundo a estudante, foi passado aos filhos. Sobre a escolaridade dos pais, Luciana conta que a mãe chegou até o ensino superior, também é discente da LEdoC; o pai possui o ensino fundamental. As preferências de Luciana são ir aos festejos da comunidade e ouvir músicas como rap, reggae, funk e sertanejo. Ela diz não gostar de poesia e afirma que aprendeu a ler e a escrever apenas o básico no período em que frequentou a educação básica. O memorial de Luciana é curto, sem muitas informações além das mencionadas. Sobre as atividades de letramento que desenvolve hoje, os relatos da estudante estão resumidos ao

ensino de leitura para o filho de quatro anos, e não menciona o processo seletivo para o ingresso no curso e nem o próprio curso é mencionado como atividade que requer leitura e escrita.

2. Mateus, 18 anos, de Flores, GO:

*Minha mãe é apaixonada por ler. Ela gosta muito de ler livros, um tempo atrás ela insistiu bastante e eu comecei a ler livros de histórias só que com o passar do tempo parei, hoje gosto de ler livros de tirinhas e leio livros da faculdade.*

Mateus, um dos mais jovens do grupo, conta que mora num assentamento na cidade de Flores, no estado do Goiás. Seu pai estudou até a 3ª série (2º ano) do ensino fundamental e sua mãe começou a 7ª série (8º ano). Mateus conta da paixão de sua mãe pela leitura e a influência materna foi um fator decisivo para aquisição dos processos de letramento em que Mateus está envolvido. Ele menciona os trabalhos da faculdade, as mensagens que envia no celular e as interações em redes sociais como as principais atividades de letramento de que participa.

Brian Street (2014, p. 17) levanta a perspectiva do letramento como uma “prática ideológica, envolvida em relações de poder e incrustada em significados e práticas culturais específicos”. Ou seja, as condições culturais afetam o significado das práticas comunicativas, assim, o letramento deixa de ser visto apenas como artefato de comunicação para ser também um comportamento social. Ainda segundo Street (2014), a escola oferece mais procedimentos de letramento escolar enquanto que as famílias podem oportunizar outras formas de letramentos inclusive de práticas consideradas desvalorizadas pela pedagogia moderna. A repetição sistemática, a coerção ao estudo e as punições são práticas descritas nos memoriais como recorrentes no contexto familiar dos/as ledoquianos/as. Assim, a segunda abordagem discursiva tem a ver com a crítica ao sistema educacional e as ações realizadas pelas mães na tentativa de suprir as carências acadêmicas dos/as filhos/as. Ao perceber as dificuldades do contexto de ensino e aprendizagem, os/as estudantes relatam que as mães criaram estratégias para ensinar ou para reforçar os processos pedagógicos da escola em casa.

3. Mariana, 24 anos, de Flores de Goiás, GO:

*Minha alfabetização foi aos 7 anos de idade, eu costumo dizer que foi 35% na escola e 65% em casa, tendo a minha mãe como professora. Quando eu chegava da escola, logo após o almoço, ela nos colocava para sentar na mesa, eu e o meu irmão e refazer todas as tarefas que já havíamos feito na escola, e foi ali na prática repetitiva que aprendemos a ler e escrever.*

O relato de Mariana é detalhado estatisticamente ao creditar o sucesso na alfabetização às práticas de sua mãe, em casa. Mariana mora no Assentamento P. A. São Vicente, em Flores de Goiás, estuda e cuida da família, mas até pouco tempo atrás militava no Movimento Sem Terra (MST), movimento do qual se afastou para dedicar-se integralmente ao curso da LEdoC e aos cuidados do filho pequeno. No memorial, Mariana descreve as ações de sua mãe que consistiam basicamente na repetição do que já havia sido feito na escola: sentar à mesa após o almoço e refazer todas as tarefas passadas pela professora na escola. Mariana acredita que essas práticas repetitivas garantiram o letramento escolar. Mariana acrescenta no memorial que via a mãe lendo constantemente, o que a incentivou a ler também:

*Eu sempre tive o incentivo da minha mãe para ler, na minha casa tinha muitos livros pois a minha mãe lia bastante.*

Mariana afirma que atualmente suas práticas de leitura e escrita estão restritas aos trabalhos da faculdade.

Um outro exemplo de crítica ao ensino e interferência materna no processo de letramento é o relato de Cátia, de 18 anos, moradora de Alto Paraíso de Goiás.

4. *Eu, C, relato de quando minha mãe me ensinou a fazer meu nome completo com muito amor e paciência, porque a professora não ensinava direito, pois por falta de não saber ler com 7 anos minha mãe foi na escola para falar com a professora pra me reprovar, assim repetindo a terceira série até saber a ler e escrever.*

Embora tenha sido aprovada regularmente no processo seletivo para a LEdoC, a escrita, especificamente do memorial, de Cátia se mostrou insuficiente para a expectativa de aprendizagem do componente curricular Letramento. Pelo seu relato, é possível perceber que a mãe usou a estratégia do reforço repetitivo, em casa, até que Cátia escrevesse o nome completo. Entretanto, não satisfeita com a aquisição de leitura e escrita na escola, a mãe interferiu no processo de aprovação da filha até que essa soubesse ler e escrever de forma que a mãe considerasse eficaz. Sobre a escolaridade dos pais, Cátia menciona apenas a mãe, também egressa da LEdoC, do curso de Linguagens, mas não disse se sua mãe já tinha concluído o curso quando esses fatos aconteceram. Cátia afirma ser lavradora de profissão, mas trabalhar como diarista na cidade. As atividades de letramento que realiza atualmente são destinadas às aulas da LEdoC e interação nas redes sociais.

Outras estudantes também descrevem as estratégias maternas de leitura e de escrita em casa:

5. Carla, 22 anos, de Cavalcante, GO:

*Ela me colocava para lê, soletrar, formar palavras comprava caderno pra mim.*

6. Yasmin, 24 anos, de Cavalcante, GO:

*Minha mãe foi minha primeira professora ela é uma das pessoas que me ajudou muito com meus estudos. Ela passava muitos trabalhos para fazer final de semana, chegando no sábado e domingo eu não poderia sair pra brincar e nem passear antes de fazer os trabalhos. Minha mãe sempre falava se não passar de ano apanha.*

Carla e Yasmin, moradoras de Cavalcante, enumeram as ações maternas que reforçam o processo escolar em atividades realizadas em casa. As punições por não estudar ou não obter o sucesso esperado pelos pais também são relatadas. Por meio das narrativas das estudantes, é possível perceber que o letramento escolar é muito valorizado no contexto familiar. A crença no poder da escrita traz a reflexão sobre o poder de *status* e ascensão social para quem é hábil na leitura e na escrita, algo almejado pelas mães para seus/suas filhos/as. A maioria dos/as ledoquianos/as vêm de comunidades com pouca oportunidade de letramento e muitos/as estudantes precisam sair de suas localidades rurais para concluir os estudos básicos. Faltam escolas no campo mas não falta a consciência de que é preciso saber ler e escrever bem para compreender o mundo de hoje.

## 5. Considerações

As experiências narradas pelos/as estudantes da LEdoC situam a perspectiva interpretativista de pesquisa porque os memoriais revelam aspectos da vida dos/as estudantes que não seriam apresentados se não fossem desse modo. Magalhães *et al.* (2017, p. 30) afirma que por meio da pesquisa qualitativa

é possível examinar uma grande variedade de aspectos do processo social, como o tecido social da vida diária, o significado das experiências e o imaginário dos participantes da pesquisa, a forma como se articulam os processos sociais, as instituições, os discursos e as relações sociais e os significados que produzem.

As pessoas falam do que é importante para elas e se a maioria dos/as estudantes menciona a figura materna como alguém que fortaleceu os processos de letramentos, é preciso considerar essas práticas como relevantes para o contexto da LEdoC. Os memoriais são textos que revelam aspectos da vida dos/as ledoquianos/as e de suas práticas de letramento que ampliam a perspectiva social e acadêmica sobre esses/as estudantes. O curso, por ser considerado um curso de inclusão, tem a possibilidade de refletir sobre as formas de acolhimento de seus/suas ingressos/as e suas experiências de vida como meios de aumentar tanto a adesão ao curso como garantir a permanência desses/as educandos/as na universidade pública.

### Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. *Formação do professor como agente letrador*. São Paulo: Contexto, 2010.

DENZIN, N. K., LINCOLN, Y. *O planejamento na pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2009.

HEATH, S. B., STREET, B. *On ethnography: approaches to language and literacy research*. Nova York: Teachers College Press, 2008.

MAGALHÃES, I; MARTINS, A. R.; RESENDE, V. M. *Análise de Discurso Crítica: um método de pesquisa qualitativa*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2017.

MARCUS, G. Contemporary problems of ethnography in the modern world systems. In: CLIFFORD, J.; MARCUS, G. *Writing culture: the poetics and politics of ethnography*. University of California Press: London, 1986.

MOTTA, L. G. Por que estudar narrativas? In: MOTA, C. L. et al. (Org.). *Narrativas midiáticas*. Florianópolis: Insular, 2012.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOUSA, R. *Socioletramento e formação de professores para diversidade étnica*. Universidade de Brasília, no prelo.

SOUSA, R. Letramentos na licenciatura em educação do campo: transitando no contexto acadêmico. In: ARAÚJO, J. (Org.). *Gêneros e letramentos em múltiplas esferas de atividade*. Campinas: Pontes Editores, 2016.

SOUSA, R.; MOLINA, M.; ARAÚJO, A. C. (Org.). *Letramentos múltiplos e Interdisciplinaridade na Licenciatura em Educação do Campo*. Brasília: Decanato de Extensão/UnB, 2016.

STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Faculdade UnB Planaltina – FUP. *Projeto Político Pedagógico: Curso de Graduação em Licenciatura em Educação do Campo*. Brasília-DF, 2018.

VIEIRA, J. A. A identidade da mulher na modernidade. *DELTA*, 2005, v. 21, n. espec., p. 207-238.

WOODWARD, K. in SILVA, T. (Org.); HALL, S; WOODWARD, K. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: editora Vozes, 2000.

### **Sobre a autora**

**Silvia Naara da S. Pinto de Oliveira** é graduada em Letras Português, Inglês e Literaturas (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul), tem Mestrado em Linguística (Universidade de Brasília) e doutoranda em Linguística (Universidade de Brasília). É professora colaboradora da Universidade de Brasília. Tem experiência na área de Letramento, Gêneros Discursivos e Sociolinguística educacional com pesquisa nos seguintes temas: Letramento e a redação do Enem; A importância do letramento para as egressas do curso de Licenciatura em Educação do Campo. É membro do grupo de pesquisas Soleduc: (Sócio)Linguística Letramento Múltiplos e Educação. *E-mail*: [silvia.naara@hotmail.com](mailto:silvia.naara@hotmail.com).

# TRAJETÓRIA DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

## LICENSING COURSE TRAJECTORY IN RURAL EDUCATION AT THE ALAGOAS STATE UNIVERSITY: POSSIBILITIES AND CHALLENGES

Sanadia Gama dos Santos<sup>1</sup>

**Resumo:** Este artigo faz uma descrição sobre a proposta de oferta do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Estadual de Alagoas, bem como seus desafios e resistência para se manter enquanto proposta de Educação Superior em um estado historicamente marcado pelas influências da colonização europeia e das oligarquias dominantes. Como aporte teórico trazemos reflexões de Freire (2009), Caldart (2004 e 2012) e Arroyo (2007). A metodologia é qualitativa, do tipo interpretativista e as informações descritas estão presentes no Projeto Político do Curso (2009), como também no Parecer CEE 040/2014 que regulamenta a oferta de Educação do Campo no Sistema Estadual de Educação de Alagoas. É importante ressaltar que a criação de uma Licenciatura em Educação do Campo surge não somente como uma necessidade estratégica educacional e econômica, mas também como um projeto contra-hegemônico do agronegócio e latifúndio historicamente marcado nas bases agrícolas do Estado.

**Palavras-chave:** Licenciatura em Educação do Campo; formação docente; Educação do Campo.

**Abstract:** This paper describes the proposal to offer the Undergraduate Course in Rural Education at the State University of Alagoas, as well as its challenges and resistance to remain as a proposal for Higher Education in a state historically marked by the influences of European colonization and the dominant oligarchies. As a theoretical contribution we bring reflections by Freire (2009), Caldart (2004 and 2012) and Arroyo (2007). The methodology is qualitative, of the interpretive type and the information described is present in the Political Project of the Course (2009), as well as in Opinion CEE 040/2014 that regulates the offer of Rural Education in the State Education System of Alagoas. It is important to note that the creation of a Degree in Rural Education emerges not only as a strategic educational and economic need, but also as a counter-hegemonic project of agribusiness and latifundium historically marked in the agricultural bases of the State.

**Keywords:** Undergraduate Course in Rural Education. Teacher Education; Rural Education.

### Introdução

Este artigo tem como objetivo descrever a proposta do curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), seus desafios e sua resistência para se manter como uma proposta de Educação Superior em um estado marcado pela oligarquia e por uma história de colonização e de dominação europeia, fortemente pela exploração da cana de açúcar e dos engenhos no litoral.

A Licenciatura em Educação do Campo surge em um cenário historicamente marcado pelo latifúndio, exploração da cana de açúcar e pela constituição étnica da presença do negro e do indígena colonizados pelo branco europeu. O curso é resultante de um convênio da UNEAL com o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Alagoas, Arapiraca, AL, Brasil.

– MEC/SECADI (Resolução nº. 02/2013 CONSU/UNEAL), mantido pela Universidade Estadual de Alagoas, na modalidade presencial com período de duração de quatro anos.

Nesse sentido, vale frisar que a Educação no estado de Alagoas, sobretudo as Universidades, em especial a Universidade Estadual de Alagoas, foi criada com cursos de licenciatura para contribuir com a formação de novos professores no interior do estado.

Vale ressaltar que a Licenciatura em Educação do Campo da UNEAL foi implantada em 2011 e sua conclusão foi em 2017. Foram inúmeros desafios para a sua manutenção e permanência até o seu encerramento. Sua efetivação após empenho e luta do professor responsável e gestores da Universidade. Infelizmente, não houve nova turma por falta de financiamento público via UNEAL, todavia o interesse da gestão da Universidade era tamanha em prosseguir com mais turmas, afim de atender a outras regiões em termos de formação superior específica para educadores e educadoras que atuam em escolas do campo no Estado de Alagoas, como também em movimentos sociais e sindicais do campo alagoano.

### **O programa Licenciatura em Educação do Campo da UNEAL**

A criação de uma Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO/UNEAL) surge não somente como uma necessidade estratégica educacional e econômica, mas também como um projeto contra-hegemônico que vai na contramão das políticas agrícolas desenvolvidas nos últimos dez anos em Alagoas. Além disso, entre as ações que colaboram com o trabalhador do campo na região, uma que se destaca é a formação e atuação do FEPEC (Fórum Estadual Permanente de Educação do Campo (FEPEC), bem como as atividades da RECASA (Rede de Educação Contextualizada do Agreste e Semiárido), que têm servido de suporte e espaço de discussão para educadores e trabalhadores campesinos.

Visando atender às demandas existentes nas escolas da rede pública de educação, em 2002, a UNEAL criou o Programa Especial para Graduação de Professores da UNEAL (PGP), com a meta de contribuir com a qualificação de professores da rede pública estadual e municipal, visto que a maioria não possuía cursos de licenciatura em áreas específicas, e assim reduzir a carência de professores em disciplinas. Foram propostos na época quatro licenciaturas: Pedagogia, Letras-português, Matemática e Ciências Biológicas, em oito polos: Arapiraca, Santana do Ipanema, Palmeira dos Índios, São Miguel dos Campos, União dos Palmares, Matriz do Camaragibe, Delmiro Gouveia e Viçosa.

Ao expandir cursos para áreas não voltadas para a formação de professores, enquanto Universidade, como os cursos de Zootecnia, Ciências Contábeis, Administração de empresas, Administração Pública e Direito, o fez com base na demanda existente no Estado de Alagoas, notadamente, no agreste e sertão.

Entretanto, careceu na época de atividades educacionais específicas; atividades estas voltadas para atender a demanda existente de agentes sociais que desenvolvam ações específicas nas escolas do campo, por exemplo. Nesse sentido, vale frisar que a Educação no Campo, no Brasil, é abordada por diversos autores, como Calazans (1993), Leite (1999), Peludo (2001), Caldart (2004) e Arroio (2007), dentre outros, como relegada, de certa forma, ao abandono pelo poder público.

Esses autores são unânimes em retratar a Educação no Campo, em diversos períodos históricos, como sendo aquela pensada sob o paradigma urbano, para a lógica urbana. Ou seja, não teria ocorrido, até finais do século XX, propostas organizacionais de educação que percebesse as peculiaridades dos homens e das mulheres do campo.

Uma hipótese com frequência é que nosso sistema escolar é urbano, apenas pensado no paradigma urbano. A formulação de políticas educativas e públicas, em geral, pensa na cidade e nos cidadãos urbanos como protótipo de sujeitos de direitos. Há uma idealização da cidade como espaço civilizatório por excelência, de convívio, de sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa (ARROYO, 2007, p. 2).

Arroyo assevera que o campo é visto como lugar do atraso, ou seja, as condições pensadas para o campo não são reconhecidas ou legitimadas, principalmente nas instituições de ensino, pois não há políticas articuladas e nem pensadas para esse lugar. O ensino ainda é calcado sob a égide urbana, assim como o currículo e o ato de ensinar. De igual modo, o letramento se confunde com a alfabetização no sentido de focalizar o ensino como mera decodificação de palavras, para dar resultados quantitativos aos órgãos financiadores que regem a educação.

Assim, os educadores e educadoras da escola do campo também possuem a formação pautada no paradigma urbano, por falta de políticas de formação e qualificação específica para a educação do campo.

### **Formação de Educadores e Educadoras do Campo: avanços e desafios**

Refletir sobre Educação do Campo transcende a lógica do modelo escolar, pois este é um movimento de reivindicação que garanta a implementação de princípios políticos e ideológicos culturalmente instaurados na concepção de educação específica para os povos do campo, justamente para fortalecermos a lógica de que há uma especificidade nas modalidades educacionais e que esse modelo torne-se autoprodutivo, com base em uma proposta de reforma agrária, agroecológica e que se contraponha ao modelo do agronegócio.

Como estratégia de desenvolvimento do curso de licenciatura em Educação do Campo, este foi dividido em duas grandes áreas: Ciências da Natureza e Matemática e Línguas, Artes e Literatura.

Nesse sentido, vale ressaltar que, embora o PROCAMPO seja um programa, Alagoas possui um cenário de tensões e de resistência pautados pelos movimentos camponeses de Alagoas, a exemplo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), e o Fórum Estadual de Educação do Campo composto por diversos movimentos, fruto dessas ações coletivas, foi construído o parecer CEE 040/2014 que regulamenta as políticas de Educação do Campo no estado e garante o monitoramento e a efetivação das políticas de Educação do Campo, o que respalda na formação dos Educadores na licenciatura em Educação do Campo o pleno cumprimento das ações propostas de intervenção em suas comunidades e respectivos locais de atuação desses educadores envolvidos no processo de formação.

Historicamente, Alagoas vem mantendo os maiores índices de analfabetismo no país, conforme números de censo, incluindo tanto os trabalhadores do campo quanto da cidade. Socialmente, é apontado que o acesso à educação favorece tanto a ascensão social como a reprodução das desigualdades sociais. Nessa lógica de nacionalismo, a ideia de acesso à escola como fator essencial para minimizar desigualdades passa a ser um paradoxo ou um mito do letramento (SIGNORINI, 1994).

Nesse sentido, o professor, possui, além das prerrogativas profissionais, a incumbência de favorecer as aspirações sociais de acesso ao conhecimento e, com esse, a possível progressão social de seus estudantes. Entretanto,

No caso específico da área rural, além da baixa qualificação e salários inferiores aos da zona urbana, eles (professores) enfrentam, entre outras, as

questões de sobrecarga de trabalho, alta rotatividade e dificuldades de acesso à escola, em função das condições das estradas e da falta de ajuda de custo para locomoção (BRASIL, 2003, p. 23).

Nesse sentido, a educação passa a ser vista como produto do mercado, pois a maioria dos professores, sobretudo em Alagoas, por não terem remuneração suficiente para sobreviverem, precisam trabalhar em outros lugares para complementar a renda. Dados mostram que professor de 1º ao 5º ano teve sua carga-horária aumentada para 25 (vinte e cinco horas-aula) sem, necessariamente, ter um salário correspondente. O que estamos demonstrando é que, com 20 (vinte) ou 25 (vinte e cinco) horas, não há possibilidade nem de manutenção econômica do professor nem de dedicação ao ensino.

Quanto à escolaridade dos professores, temos os seguintes dados:

No ensino fundamental de 1ª a 4ª série, apenas 9% apresenta formação superior, enquanto na zona urbana esse contingente representa 38% dos docentes. O percentual de docentes com formação inferior ao ensino médio corresponde a 8,3% na zona rural, indicando a existência de 18.035 professores sem habilitação mínima para o desempenho de suas atividades. (BRASIL, 2003 p. 23)

Em Alagoas, estado que possui maiores índices de analfabetismo, essa situação parece ser ainda mais agravada pela dificuldade de formação de seus educadores. Nesse sentido, não haveria, propriamente, uma política educacional voltada para os saberes dos atores e atrizes do campo, mas uma acomodação, adaptação ou mesmo uma continuidade das escolas urbanas. As educadoras e os educadores do campo, na verdade, seriam os mesmos, formados por paradigmas urbanos que, em maior ou menor medida, deveriam adaptar as atividades pedagógicas à realidade do campo, mesmo que, durante sua formação, não tenham tido aprofundamentos nas áreas de atuação.

Diante desses dados informados, a Universidade Estadual de Alagoas, atuante na maioria dos municípios alagoanos desde 2000, sentiu a necessidade de uma demanda específica para a criação de um curso de Licenciatura em Educação do Campo em Alagoas. Naquele cenário, a UNEAL possuía apenas um curso voltado para a formação agrária, o de Zootécnica, no *Campus* III, em Santana do Ipanema, no sertão alagoano. Ou seja, os cursos de licenciatura existentes visavam à formação de educadoras e educadores, geralmente centrados no homem e na mulher urbanos.

Nesse sentido, a criação de um curso de licenciatura em Educação do Campo constituiu uma aproximação entre os movimentos sociais do campo e a universidade, redimensionando pesquisa e extensão para demandas do campo, contribuindo no redirecionamento da vida social do homem e da mulher do campo.

Vale lembrar que, na época em que o curso foi criado, o cenário político nacional também era favorável para essa criação. A criação da SECAD/MEC, depois SECADI facilitou apoio maior em termos de estruturação e financiamento do curso, como também no sentido de despertar no poder público estadual a continuação, reconhecimento e manutenção de um curso regular na instituição. Segundo o Projeto Político Pedagógico do PROCAMPO (2009), os resultados esperados com a criação da Licenciatura em Educação do Campo são:

Para o ensino, para os educandos e educadores envolvidos:

- Ampliar o conhecimento do aluno, possibilitando os saberes entre Universidade e realidade local.
- Possibilitar a utilização de novos conhecimentos no cotidiano dos alunos.
- Disseminar conhecimentos adquiridos no âmbito das comunidades assistidas.

- Fortalecer ações conjuntas de reflexão individual e da prática pedagógica.

Do impacto das ações do projeto na comunidade acadêmica e sociedade:

- Favorecer a ampliação do acesso à Universidade de agrupamentos sociais tradicionalmente excluídos.
- Fortalecer mecanismos de interação Universidade-Escola Básica.
- Favorecer intercâmbio com instituições nacionais e internacionais, capacitação de pesquisadores, criação de grupos de pesquisa e divulgação do conhecimento produzido.
- Maior difusão do conhecimento científico produzido em âmbito local, nacional e internacional.
- Consolidar a extensão universitária, como prática institucional de validade comprovada, efetivada pelo intercâmbio entre universidade/comunidade.
- Valorizar conhecimentos tradicionais no processo de produção científica.

Quanto aos objetivos, o curso de Licenciatura em Educação do Campo se propôs a formar e habilitar professores da Licenciatura Plena em Educação do Campo, para atuarem nos anos finais do Ensino fundamental e Ensino médio, com áreas de concentração em Línguas, Artes e Literatura e Ciências da Vida, da Natureza e da Matemática.

O perfil do curso foi multidisciplinar, pois nesse sentido, o conceito de Educação transcende o senso comum. Nesse sentido, o Curso de Licenciatura em Educação do Campo atua no exercício da docência nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e superior, nas disciplinas decorrentes de sua formação geral e, nas habilitações específicas de linguagens (expressão oral e escrita em Língua Portuguesa, Artes e Literatura) e Ciências da Vida, da Natureza e Matemática. Possui validade para os professores em exercício nas escolas do campo, além de outros professores e profissionais que atuam em programas governamentais; jovens e adultos que desenvolvem atividades não-escolares nas comunidades do campo; associações comunitárias rurais; sindicatos do campo; organizações camponesas em geral e; interessados em conhecer o mundo rural, com seus dilemas e perspectivas.

A proposta do curso de Licenciatura em Educação do Campo pretende definir profissionais comprometidos com o domínio e conhecimento do processo educativo. Nesse sentido, seu processo educativo é dialógico, pois a formação acontece em todos os espaços da vida social e humana, considerando que, conforme Antunes-Rocha (2011, p. 41), “as necessidades presentes na escola do campo exigem um profissional com uma formação mais ampliada, mais totalizante, já que ele tem que dar conta de uma série de dimensões educativas presentes nessa realidade”.

Outro perfil do egresso do curso é que articule teoria, pesquisa e prática social em comunidades rurais, que tenha capacidade para realizar um trabalho multidisciplinar, tenha responsabilidade social, ética e abertura para as diferenças, saiba atuar tanto nos espaços da escola quanto em outros espaços educativos.

Na configuração da matriz curricular e do Projeto Político Pedagógico do PROCAMPO, essas prerrogativas devem ser aperfeiçoadas e constituídas durante a formação em regime de alternância: Tempo-Universidade (TU) e Tempo-Comunidade (TC), interrelacionado com o que foi produzido e desenvolvido nas aulas teórico-práticas.

Pelo fato do PROCAMPO ser um programa, há muitos questionamentos dos movimentos sociais sobre o reconhecimento e a implementação financeira dos governos, sobretudo do governo federal em garantir formação continuada e regular como política pública para as populações do campo.

As aulas aconteciam em dias de sexta-feira e de sábado, com uma atividade mensal do TC e outra em sala de aula para refletir os conteúdos específicos do curso, inter-relacionados com a realidade do campo, história do campesinato alagoano e no Brasil, dentre outras. A matriz curricular, conforme apresentado abaixo, foi definida da seguinte maneira:

Disciplinas do núcleo de formação:

	<b>DISCIPLINAS</b>
ESTÁGIOS E ATIVIDADES DIVERSAS	Seminários Integradores I Seminários Integradores II Seminários Integradores III Seminários Integradores IV Seminários Integradores V Seminários Integradores VI Estágio Curricular Supervisionado I Estágio Supervisionado II Estágio Supervisionado III Trabalho de Conclusão de Curso I Trabalho de Conclusão de Curso II
EIXO COMUM	Introdução à Sociologia, Introdução à Filosofia, Antropologia, Ciência Política, Geografia Rural, Educação do Campo I - Políticas Públicas do Campo e para a Educação, Sociologia da Educação, Movimentos Sociais e Cidadania, Psicologia da Educação, Crédito Rural e Políticas Agrícolas, Agricultura I, Educação do Campo II, Gestão da Unidade de Produção, Educação Brasileira: Legislação e Políticas Públicas, Dinâmicas Sociais e Recomposição do Espaço Rural, Formação Econômica, Social e Política de Alagoas, Didática Geral, Projetos de Pesquisa e Intervenção Social I, Agricultura II, Elementos da Geologia, Língua Portuguesa I, Matemática Básica, Projetos de Pesquisa e Intervenção Social II, Metodologia do Ensino de Ciências Humanas e Sociais, Análise do Discurso, Literatura Brasileira I.

Tabela 1: Matriz curricular comum dos cursos. Fonte: PPP/PROCAMPO, 2009.

Nesse sentido, um curso de licenciatura para o campo na UNEAL possui uma dimensão relacional e dialógica. Seus avanços permitem um olhar amplo para além do currículo, porque requer uma transformação cultural na consciência dos sujeitos envolvidos, tornando um indivíduo político e engajado em suas realidades locais e com as necessidades reais da Educação do Campo.

Embora muitos documentos tenham sido constituídos dos frutos de lutas e reflexões para garantir a sua efetividade, sabemos que a base da sociedade é vertical e hegemônica sobre o

pensamento conservador, que evidencia os centros urbanos e ameaça a permanência e fortalecimento de políticas do campo, que garantam sustentabilidade e sucessão rural.

### Considerações finais

As práticas de ensino em Educação do Campo propõem um olhar inclusivo, mais sensível e aberto a questões fundamentais: a princípio atender a demanda de formação dos estudantes de cursos de licenciatura para uma modalidade de Educação que tem caráter dinâmico, político e crítico, fazendo enxergar realidades locais que demandam um currículo contextualizado da realidade, faz mirar o olhar para outras dimensões da educação e nos faz refletir a multiplicidade que a prática de ensino nos exige e revela.

Sendo assim, os objetivos propostos para a formação de professores em um curso de licenciatura, apresentando a importância que cada uma tem na formação de novos professores.

Todo o transcorrer do curso possui em sua natureza um viés interdisciplinar, político e e requer um profundo diálogo fora da Universidade com os movimentos do campo no Estado, em uma dimensão relacional e dialógica, capaz de romper os muros da Universidade e abrir espaços de diálogo e de construção articulada às propostas e necessidades locais para inserção na formação e na prática de ensino dos futuros professores.

Vale ressaltar que numa realidade marcada por dificuldades educacionais como a de Alagoas, trazer a Educação do Campo como parte da formação dos futuros profissionais da Educação, tende a fortalecer, a formação de educadores em escolas rurais devido à integração existente entre os saberes estudados, produzidos, analisados e avaliados com a vivência nas próprias escolas, como a médio e longo prazo, com o processo de intervenção quebrando o ciclo vicioso da qualificação insuficiente, inadequada, distantes da realidade camponesa. Além disso, visa-se, também, possibilitar condições para reflexões além da manutenção da ordem instituída, modificando realidades, através de intervenções sociais nas escolas, reconhecimento da necessidade de ações que viabilizem o desenvolvimento socioeducacional dos envolvidos.

O que significa dizer que a especificidade da Educação do Campo, estará mais do que ser uma educação com características diferenciadas, mais precisamente, por possibilitar o dimensionamento das ações educativas até então desenvolvidas para os trabalhadores e trabalhadoras do campo.

### Referências

ALAGOAS. *Resolução Estadual de Educação do Campo nº 040/2014 CEB-CEE/AL*. Disponível em: [https://normativasconselhos.ifal.edu.br/normativa/pdf/CEE-AL\\_2\\_Resoluuaa7aa3o\\_Normativa\\_de\\_Ed\\_do\\_Campo.pdf](https://normativasconselhos.ifal.edu.br/normativa/pdf/CEE-AL_2_Resoluuaa7aa3o_Normativa_de_Ed_do_Campo.pdf). Acesso em: 05 de jul. 2019.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Licenciatura em Educação do Campo: histórico e Projeto Político Pedagógico. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Almeida (Org.). *Educação do Campo: Desafios para a formação de Professores*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ALBUQUERQUE, Cícero Ferreira de. *Campesinato e migração em Alagoas*. Maceió: Edufal, 2017.

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Agrário/SAF/CONDRAF. *Referências para um programa territorial de desenvolvimento sustentável*. Brasília, DGF. Junho, 2003.

ARROYO, Miguel G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. *Cad. CEDES* [online], 2007, v. 27, n. 72, p. 157-176.

CARVALHO, C. P. *A Formação Histórica de Alagoas*. Maceió: Edufal, 2016.

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Saete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

LINDOSO, Dirceu. *O grande sertão*. Brasília: Fundação Astrogildo Pereira, 2011.

SIGNORINI, I. Esclarecer o ignorante: a concepção escolarizada do acesso ao mundo da escrita. *The Specialist*, n. 1, e. 2, v. 15, 1994.

UNEAL. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo*. Arapiraca/Al, 2009.

### **Sobre a autora**

**Sanadia Gama dos Santos:** Professora auxiliar da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). É graduada em Letras/Português pela Universidade Tiradentes (UNIT), mestre em Letras pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), doutora em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Atua como formadora do Programa Escola da Terra em Alagoas. É membro do Grupo de Pesquisa Letramento, Etnografia, Interação, Aprendizagem e Multilinguismo (LEIAM).  
*E-mail:* [sanadiasantos@yahoo.com.br](mailto:sanadiasantos@yahoo.com.br).