



EDUCAÇÃO DO *Campo*

RESISTÊNCIA COLETIVA:
SABERES E PRÁTICAS

SARA JANE CERQUEIRA
MARIA DO SOCORRO CORREIA ALVES
SANADIA GAMA DOS SANTOS
JHONATAN DAVID SANTOS DAS NEVES



Performance
Editora

© COPYRIGHT 2020 BY SARA JANE.

SANADIA GAMA
MARIA DO SOCORRO
JHONATAN DAVID.

Editora Performance
www.editoraperformance.com

Edição: Carla Emanuele Messias de Farias
Diagramação: Livro Perfeito Diagramação
Criação da Capa: Vanderson Aureliano Barbosa.



Esta obra é licenciada sob uma Licença Creative Commons
Attribution-ShareAlike4.0 Brasil.

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

B574e

Bezerra, Sara Jane Cerqueira. Santos, Sanadia Gama dos.
Correia, Maria do Socorro. Neves, Jhonatan David Santos das.

**EDUCAÇÃO DO CAMPO – Resistência Coletiva: Saberes
e Práticas.** Sara Jane Cerqueira Bezerra. Sanadia Gama dos Santos.
Maria do Socorro Correia. Jhonatan David Santos das Neves. Editora
Performance, 2021.

319 p.

ISBN: 978-65-89563-73-0

1. Educação do Campo 2. Educação Ambiental. 3. Políticas
Públicas. 4. Social. 5. Ciências Agrárias. 6. Formação de Educadores. 7.
Ecologia. I. Título. II Organizadores.

CDD: 370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação - 370

ISBN 978-658956373-0



9

786589

563730



Volume 2 - EDUCAÇÃO DO CAMPO

**RESISTÊNCIA COLETIVA:
SABERES E PRÁTICAS**





Conselho Científico Editorial

Dr. Matusalém Alves Oliveira – Universidade Estadual da Paraíba – UEPB e Faculdade Interamerinaca de Ciencias Sociales – FICS

Dr. Washington Luiz Martins da Silva – Universidade Federal de Pernambuco – UFPE e Faculdade Interamerinaca de Ciencias Sociales – FICS

Dr. Júlio Gomes Duarte Neto – Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL

Dr. Felipe Manoel Santos Cavalcanti – Universidade Federal de Alagoas – UFAL e Faculdade Pitágoras

Dra. Maria José Herculano Ferreira de Barros – Faculdade de Ensino Regional Alternativa – FERA

Dra. Carla Emanuele Messias de Farias – Academia Arapiraquense de Letras e Artes – ACALA, União Brasileira de Escritores – UBE e Faculdade Interamerinaca de Ciencias Sociales – FICS.

Dr. Sóstenes Ericson Vicente da Silva – Universidade Federal de Alagoas - UFAL

Dr. Flávio Carreiro de Santana – Universidade Estadual da Paraíba – UEPB e Universidade de Coimbra

Ms. Maria Lucivânia Souza dos Santos – Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Dr. Roberto Belo Júnior - Instituto Federal de Alagoas – IFAL

Dr. Marcos Pereira dos Santos - Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais (CESCAGE)





*“Educação do Campo cultivando vidas em sua diversidade, alimentando a
luta por emancipação em busca da libertação de todos os males!
Educação do Campo que revoluciona relações humanas e ambientais,
educando para a liberdade, construindo uma nova sociedade! ”*

José Raildo Vicente Ferreira - FEPEC/AL





Sobre os Organizadores

SARA JANE CERQUEIRA BEZERRA: Desenvolve pesquisas sobre Educação do/no Campo e Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Docente da Universidade Estadual de Alagoas e assessora técnica pedagógica do Conselho Estadual de Educação de Alagoas. Membro do Fórum Permanente de Educação do Campo de Alagoas. Coordenadora do Projeto de Extensão Terceira Idade na Universidade e do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens, Adultos, Idosos e Camponeses (NUPEEJAIC) no Campus III da Uneal. Diretora da Revista Interseção da Uneal. Atuou como coordenadora do curso de Licenciatura em Educação do Campo Procampo/Uneal e da 1ª turma de Pós-graduação em Educação do Campo e Sustentabilidade.

E-mail: sarajane@uneal.edu.br.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3493437027465692>

SANADIA GAMA DOS SANTOS: Professora da Universidade Estadual de Alagoas, curso de Letras, Campus Arapiraca. Atuou na Assessoria de Formação e Organização Sindical do Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras rurais (Fetase) e educadora popular da Escola Nacional de Formação político e sindical da Contag. Foi docente

no Curso de Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO/UNEAL) e, atualmente, é coordenadora do Curso de Pós-graduação em Educação do Campo e Sustentabilidade da Uneval em Palmeira dos Índios. Também é a chefe de Extensão e Relações Comunitárias da Pró-reitoria de Extensão da Universidade Estadual de Alagoas.

E-mail: sanadia.santos@uneal.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/925166550941089>

MARIA DO SOCORRO CORREIA: Docente Auxiliar da Universidade Estadual de Alagoas e Professora da Secretaria de Estado da Educação. Atuou como vice-coordenadora da 1ª turma da Pós-graduação em Educação do Campo e Sustentabilidade. E-mail: msocorro_correia@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3925700766640380>

JHONATAN DAVID SANTOS DAS NEVES: Professor-formador do Programa Escola da Terra (CEDU/UFAL). Gestor de programas, convênios e no planejamento de políticas públicas voltadas para a educação, saúde e economia social. Atuou como Governança e Transparência da Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL. Desenvolve trabalho na área de Gerontologia do Projeto Terceira Idade na Universidade da UNEAL. Assistente Social da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Arapiraca. É consultor de projetos e programas. Tem pós-graduações nas áreas: Assistência Social e Saúde Pública; Saúde do Idoso e Gerontologia; Educação de Jovens e Adultos. E-mail: jhonatandsneves@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8874450635642527>



Apresentação

A Universidade Estadual de Alagoas tem como um de suas metas participar ativamente da consolidação de políticas que visem contemplar as necessidades educacionais dos povos camponeses, através do ensino, vinculado a pesquisa e ao desenvolvimento rural (extensão). Portanto, no ano de 2011, implantou um curso de licenciatura em Educação do Campo (Procampo/Uneal) através de Convênio com o Ministério da Educação. Nesta senda, além da formação inicial, a Uneal desenvolve ações de formação continuada de educadores/as do campo em parcerias com movimentos sociais do campo e associações. No ano de 2011, durante a realização de um curso de 100h para formação de educadores camponeses desenvolvido pela Associação de Agricultores Alternativos de Igaci - AAGRA, através da Rede de Educação Contextualizada do Agreste e Semiárido Alagoano - RECASA e em parceria com a Uneal através do Procampo, foi despertado um desejo de dar continuidade a estas ações de forma permanente.

Deste modo buscou-se, a partir de então, implantar um curso de Pós-graduação *latto sensu* sobre Educação do Campo e Sustentabilidade que tivesse como objetivo possibilitar a formação de um profissional interdisciplinar, autônomo com visão sistêmica do processo educativo e produtivo do campo agrícola brasileiro, respeitando as diferenças culturais, e integrando os atores do processo, para que juntos construam ações com padrões ecológicos, econômicos, sustentáveis e sociais adequados as suas próprias realidades locais, embasados nas políticas públicas que se voltam a atender as demandas do povo camponês.

Assim, no dia 26 de abril de 2019, foi realizada a aula inaugural da Pós-graduação no auditório do Campus III da Uneal com matrícula efetiva de 47 estudantes com curso superior e com atuação no campo, seja através de escolas camponesas, atuação

em Movimentos Sociais e/ou Organizações não-Governamentais, participantes das ações de formação da Rede de Educação Contextualizada do Agreste e Semiárido Alagoano - RECAÇA, entre outros. Mensalmente foram realizados módulos presenciais nas atividades de tempo-universidade e tempo-comunidade através da oferta das disciplinas do curso. Estas aulas aconteciam na sexta-feira na sede da AAGRA em Igaci e, no sábado no Campus III da Uneal na cidade de Palmeira dos Índios, Alagoas. No dia 30 de outubro do ano de 2020, foi concluído o curso com 38 estudantes que defenderam seus Trabalhos de Conclusão de Curso –TCC e já estão certificados (as) como Especialistas em Educação do Campo e Sustentabilidade.

Neste sentido, espera-se que esses alunos-professores concluintes desta primeira turma atuem de maneira comprometida com a inclusão e com o direito de cada ser humano a ter acesso à educação pública de qualidade, mediante percursos respeitosos e desafiadores. Assim, intencionalmente, a UNEAL contribui com a formação de professores que construam, coletivamente, com a Educação Básica do Campo preconizada nos textos históricos dessa área de atuação, nos documentos oficiais, nas reivindicações das diferentes organizações camponesas, engajados no contexto social, político, econômico e histórico do território onde estão inseridos.

Esperamos que os artigos deste volume possam contribuir com a visibilidade das pesquisas e vivências protagonizadas por educadores/as do campo, egressos da 1ª Turma da Pós-graduação em Educação do Campo e Sustentabilidade da UNEAL.

Profa. Sara Jane Cerqueira Bezerra

Ex-Coordenadora do Procampo/Uneal e Coordenadora da 1ª turma da Pós-graduação em Educação do Campo e Sustentabilidade da Uneal



Com a palavra, a AAGRA

Parafraseando com Paulo Freire (1987) quando ele diz “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”, é possível reafirmar que é com este princípio que a Associação de Agricultores Alternativos – AAGRA e a Rede de Educação Contextualizada do Agreste e Semiárido Alagoano – RECASA, externaliza o sentimento de alegria pela conclusão da 1ª Turma do Curso de Especialização em Educação do Campo e Sustentabilidade, é possível conferir a amplitude do trabalho em rede em que, a partir de pequenos processos de formação, hoje o Estado de Alagoas avança na formação de educadores na perspectiva da contextualização da aprendizagem, o capital humano tem crescido cada vez mais e isso é gratificante, poder dispor de educadores que compreendam que a educação não é um repasse de conteúdos, mas uma construção contínua e significativa a partir do contexto aonde vivem as pessoas, sejam na primeira infância, na EJA ou qualquer outra modalidade.

A AAGRA e RECASA reconhecem a luta e a resistência da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) na construção dessa história que não será apagada, pois muitas sementes estão sendo semeadas coletivamente, estão sendo regadas por várias mãos em cada lugar desse Território Alagoano e, em especial, na região do Agreste, de forma que, ao final a colheita, serão frutos de ótima qualidade, pois sonhamos com uma sociedade mais junta com igualdade e equidade social garantida a todos os povos do campo, comunidades ribeirinhas, indígenas e quilombolas.

A jornada vai continuar com as próximas turmas que serão formadas, inclusive, com a segunda eu já está em andamento, mas esta ficará registrada na história como pioneira de luta que se reafirma a cada dia quando se observa os retrocessos da educação deste país, em que, mais do que nunca, há uma carência de soldados/as aptos para batalha, a frase mais verdadeira é a que diz: detém o poder, quem detém o saber, e torçamos para que esse saber seja para fazer bem ao próximo, que seja na perspectiva de construir uma sociedade melhor. É isso que defendemos hoje e sempre!

**Comissão Colegiada da
Associação de Agricultores Alternativos – AAGRA e da
Rede de Educação Contextualizada do Agreste e Semiárido de
Alagoas - RECASA/AL**



Prefácio

Caro leitor,

Ficamos muito felizes em saber que nossa obra está sendo apreciada por você, que já demonstra seu interesse pela Educação do/no Campo. Estamos intitulados nesse primeiro volume, para além de uma concepção, estamos em um campo atual, a resistência. Embora os trabalhos permeados com a temática do campo sempre tivessem exigidos que fossemos resistentes, agora, mais do que nunca, é imprescindível nossa **RESISTÊNCIA COLETIVA**.

Resistir nos seus mais diversos sentidos, espaços e concepções, visto que, a temática do livro nos inspira para isso, além do momento que o mundo vive. Em meio aos acontecimentos gerados pela Pandemia do novo Coronavírus, a Universidade Estadual de Alagoas, por meio da Pós-Graduação em Educação do Campo, publica essa obra, que perpassa pelas questões agrárias e a identidade campesina, atravessa a Educação do Campo num viés de Política Pública, aliás termo tão esquecido nas pautas da nossa nação brasileira. Sem contar da educação ambiental e da formação de educadores. Será uma oportunidade de imersão nesses temas, por meio dos artigos presentes nesse volume.

Acredite! Não fiz apenas uma leitura acadêmica, ao ler os artigos, mas pude, de fato, mergulhar num contexto bem real, e depreender sobre as temáticas da Educação do/no Campo. Os trabalhos trazem suas singularidades, visto que o escrito tem sua base técnica-científica com um “gosto” de mundo real, como

o Campo. Sim! O campo nos dá essa oportunidade, de viver o nascer do sol junto com o orvalho, e o entardecer com a esperança no horizonte.

Por falar em esperança, que ela nunca deixe de ser evidente em nossos planejamentos e ações. E que nas leituras que fizerem por aqui, seja estejamos imbuídos de pertencimentos, pois fazemos parte desse grupo de intelectuais que possui o papel de levar e ser a esperança de uma sociedade justa e socialmente comprometida com a Educação e com o Campo. E não apenas o campo como espaço geográfico, mas o campo de oportunidades e saberes.

Prof. Jhonatan David Santos das Neves
Profa. Amilkiane Dino Protázio da Silva
Ex-Coordenadores do Programa de Licenciatura em
Educação do Campo da Universidade Estadual de Alagoas
-Procampo/Uneal



Agradecimentos

Este é um momento de celebração!
E Não podemos deixar de agradecer por todo apoio recebido ao longo desta caminhada.

Nossos agradecimentos à Universidade Estadual de Alagoas, através da Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação – PROPEP, que deu todo suporte necessário ao desenvolvimento do curso.

A Associação de Agricultores Alternativos - AGGRA, grande parceira na caminhada que, através da Coordenação Colegiada da Rede de Educação Contextualizada do Agreste e Semiárido Alagoano – RECASA/AL, participou, de forma efetiva, de todas as etapas deste processo formativo.

Ao Fórum Estadual Permanente de Alagoas - FEPEC/AL que, de forma especial, contribuía com o compromisso do curso na busca pela melhoria da qualidade da Educação do/no Campo do nosso Estado.

Ao corpo docente do curso, seja formado pelos (as) professores (as) efetivos (as) da UNEAL ou pelo grupo de docentes voluntários que, juntos, tão bem desenvolveram a prática docente articulada à realidade campesina, contribuindo,

assim, com a construção de aprendizagens significativas e contextualizadoras.

Um agradecimento especial à turma de Discentes do curso, que tanto se empenhou em todas as etapas do processo formativo que a Pós-graduação ofereceu.

Por fim, nossa gratidão às comunidades rurais e escolas onde foram desenvolvidas as atividades de tempo-comunidade e de pesquisa para o processo de elaboração no desenvolvimento das propostas de intervenção contidas nos Trabalhos de Conclusão de Curso.



Sumário

Apresentação	11
Com a palavra, a AAGRA.....	13
Prefácio	15
Agradecimentos	17
Capítulo 1	21
Capítulo 2.....	57
Capítulo 3.....	83
Capítulo 4.....	105
Capítulo 5.....	125
Capítulo 6.....	155
Capítulo 7	171
Capítulo 8.....	187
Capítulo 9.....	213
Capítulo 10.....	235
Capítulo 11.....	257
Capítulo 12.....	273
Capítulo 13.....	297





Capítulo 1

DIAGNÓSTICO SOCIOPRODUTIVO DOS PEQUENOS PRODUTORES RURAIS DOS POVOADOS BONIFÁCIO E MOREIRA EM PALMEIRA DOS ÍNDIOS/AL

Halley Nunes Roque¹
Ricardo Santos de Almeida²

INTRODUÇÃO

Traremos nesse estudo uma análise comparativa dos/das pequenos/as produtores/as rurais das comunidades do Povoado Bonifácio e Povoado Moreira, localizados na cidade de Palmeira dos Índios/AL.

Inicialmente discutiremos, resultante da pesquisa bibliográfica, a lógica da pequena produção consubstanciados em autores que evidenciam definições e conceitos defendidos

1 Pedagogo – UFAL. Especialista em Educação do Campo e Sustentabilidade- UNeal. Docente da Rede Pública Municipal de Palmeira dos Índios-AL. E-mail: halleynunesr@hotmail.com <http://lattes.cnpq.br/8400163064138101>

2 Doutorando em Geografia na UFSM. Doctorando en Ciencias de la Educación na UI. Mestrado: Geografia pela UFS (2016). Docente da rede pública de Porto Calvo/AL e da Educação Básica Técnica e Tecnológica. Substituto de Geografia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas Campus Marechal Deodoro. E-mail: ricardo.almeida@igdema.ufal.br. <http://lattes.cnpq.br/5955679764505968>

pelos mesmos, alicerçados na perspectiva do paradigma da questão agrária. Também contará com uma pesquisa de campo, com o intuito de conhecer as técnicas e procedimentos de produtos agrícolas a partir da aplicação de questionários e, ao mesmo tempo, realizou-se uma pesquisa presencial no campo com vinte famílias de amostra, sendo dez de cada comunidade onde, após análise dos dados colhidos, se fará uma comparação para entender os resultados obtidos.

Evidenciaremos a análise comparativa entre as comunidades do Povoado Bonifácio e Povoado Moreira, ambos localizados na zona rural do município Palmeira dos Índios/AL, onde se colheu dados na qual será anexado para apreciação do leitor. Quanto à justificativa, levou-se em conta conhecer a zona rural, já que são ambientes de fácil acesso, ou seja, fazer parte da comunidade rural e entender que as dificuldades do/da pequeno/a trabalhador/a rural encontram no dia a dia de trabalho para sobreviver, praticamente com poucos recursos tecnológicos, dependendo da chuva para o plantio e colheita de produtos consumíveis, isso se torna um atrativo para melhor desenvolver este estudo, isso justifica apresentar esse tema para que outros pesquisadores possam se interessar pela agricultura comunitária, isto é, passar a ter acesso ao trabalhador do campo e perceber o quanto é importante fazer parte das comunidades rurais.

Sabe-se que o homem e a mulher do campo, que trabalham com a terra, e dela tira seu sustento e de seus dependentes não é fácil, até porque o pequeno agricultor não possui grande extensão de terra, sobrevivem no limite, e depois as linhas de crédito são difíceis pelo fato das taxas de juros serem altas, como também a aprovação de crédito em carteira de crédito bancário, pois não possuem bens para garantir uma linha de crédito para investir em suas pequenas propriedades. As técnicas direcionadas para o plantio geralmente provém de vivências e este aprendizado para plantio é passado hereditariamente pela cultura local, por vezes, sendo a cultura do/no campo que propicia a esses sujeitos rurais o conhecimento do plantio, do melhor período para plantar, qual o tipo de produção, o solo adequado, dentre outras técnicas.

Isso significa entender que o/a pequeno/a agricultor/a rural depende do conhecimento local e das questões naturais, como o período de chuva, já que não há um projeto de irrigação, e nem assistência técnica dos órgãos competentes que prestem serviços de informação para melhorar a produção. Com isso, os/as trabalhadores/as do campo enfrentam muitas dificuldades, mas que necessita acreditar que ali se coloca toda esperança de obter uma boa colheita, desde que o período de chuva seja suficiente o bastante, onde a água da chuva é armazenada em cisternas construídas através de um projeto do Departamento Nacional de Obras Contra Seca (DNOCS), na qual serve para atender à necessidade familiar durante um período de um ano.

Como se percebe, as dificuldades são inúmeras, mas que existe a certeza de que no período de colheita é possível “guardar” parte da colheita para o consumo familiar e o excedente é colocado à venda para atender outras necessidades no âmbito familiar. Como nas comunidades pesquisadas não possui cooperativa, os atravessadores sempre se fazem presente para mediar a venda dos produtos, no entanto, a recusa de muitos/as produtores/as rurais, pelo fato de existir interesse particular, prejudica os anseios do pequeno agricultor rural.

Assim, este estudo está dividido da seguinte maneira: no primeiro momento apresenta-se uma ênfase sobre o pequeno produtor rural refletido a partir do aporte teórico. No segundo momento fala-se sobre o/a sujeito/a do campo. No terceiro momento se descreve sobre as comunidades do Bonifácio e Moreira, com análise de dados e resultados e discussões. Por sua vez, é um estudo complexo, mas que tem o intuito de despertar em outros acadêmicos o interesse pelo campo e procurar discutir em seu meio que o/a pequeno/a agricultor/a rural contribui não só para o progresso da economia local, como também para a satisfação pessoal de uma população que se orgulha de fazer parte do campo.

A PEQUENA PRODUÇÃO RURAL: AGRICULTURA FAMILIAR

Pode-se definir o campesinato como uma classe social que corresponde a grupos sociais caracterizados pelo trabalho de base familiar, podendo empregar o trabalho remunerado, em geral diaristas. Os/as camponeses/as possuem diversos graus de autonomia. Em Palmeira dos Índios, as atividades agrícolas desenvolvidas pelos/as camponeses/as possuem relevância, pois grande parte da população reside na área rural (ver figuras 1 e 2).

Figuras 1 e 2. Trabalhadores do campo em seus cotidianos.



Fonte: *Dados da pesquisa (2020).*

Para Felício (2006, p20. 217) “o paradigma da questão agrária não há diferença entre agricultor familiar e camponês, pois ambos são assim definidos por terem a família e o trabalho familiar por característica, pois ao mesmo tempo em que a família é proprietária dos meios de produção, assume o trabalho no estabelecimento produtivo”, porém, nas entrelinhas das tramas do capital, o conceito de agricultor familiar também é apropriado e muito utilizado pelos pesquisados.

De acordo com Freitas (2012), as propriedades rurais brasileiras de pequeno porte são compostas por grande parte

dos/as agricultores/as do país, geralmente são trabalhadores/as rurais que produzem diversas culturas com pouca tecnologia e mão de obra familiar. Mesmo assim, onde na maioria das vezes não são assistidos pelos órgãos técnicos, visto que o pequeno agricultor rural sente dificuldade de assistência técnica para viabilizar tecnologia, mas ainda assim os/as pequenos/as produtores/as rurais, produzem seus produtos de qualidade e que são bem aceitos pelo consumidor.

Freitas (2012) afirma que essa configuração rural se encontra em condições de produzir, mesmo com a falta de incentivo, que não oferece linha de crédito com facilidade para pagar amparo técnico e subsídios, o agricultor consegue seu meio de sobrevivência utilizando os meios de conhecimento que possui, ou seja, o que aprendeu com seus antepassados.

Partindo desse enfoque, é possível entender que, os/as pequenos/as produtores/as rurais, de certa forma, se sentem desvalorizados quando necessita de créditos para melhorar sua produção agrícola ou necessitam de mais tecnificação para lidar com instrumentos agrícolas novos ou lidar com questões adversas em seu plantio, no entanto, mesmo sem tantos recursos, usam a terra como meio de sobrevivência para si e seus dependentes, levando em consideração que a falta de credibilidade por não possuir grandes quantidades de terra, produzem seus produtos em quantidade muitas vezes acima do esperado.

Mesmo com as adversidades, esses produtos respondem por grande parte dos alimentos dispostos no mercado interno, boa parte dos alimentos da mesa dos brasileiros é oriunda dos pequenos agricultores. Apesar da extrema relevância exercida por esses produtores rurais, quem consegue incentivo e facilidades na obtenção de créditos nas instituições financeiras para compra de equipamentos, tecnologia (FREITAS, 2012, p. 23).

Neste sentido, é possível entender que a produção dos/as pequenos/as produtores/as rurais atende suas necessidades pessoais e familiares, como colocam a disposição da sociedade

urbana o excedente, no que é bastante aceito, tendo em vista a qualidade dos produtos, tais como, feijão, milho, dentre outros. O consumidor urbano geralmente são consumidores exigentes, e em questão de boa alimentação, saúde, os produtos como legumes e outros vindos da zona rural tem a preferência do consumidor urbano, principalmente estes advindos da agricultura familiar por serem considerados com menos toxinas (menor quantidade de agrotóxicos).

Há uma grande discussão quanto ao papel do/a pequeno/a agricultor/a, que atualmente sofre pressão de grandes produtores, isso se torna um impasse, uma vez que a extinção da agricultura familiar agrava os problemas sociais, diminui a oferta de alimentos, gerando aumento dos preços.

Diante da realidade, Candiotto (2011) afirma que a agricultura familiar rural apresenta especificidades como a dependência das atividades e pode ser afirmado que as pequenas unidades de produção se constituem nas propriedades com maior aptidão para melhorar suas ações rurais, aptidão esta desenvolvida no cotidiano de produção e através de conhecimentos tradicionais. Deste modo, verifica-se que o/a pequeno/a agricultor/a rural conta com a experiência e, acima de tudo, conhecimento da terra, pois são nesses ambientes que realizam os meios de produção para suas subsistência.

O/A PEQUENO/A PRODUTOR/A RURAL: SUJEITOS DO CAMPO

Na medida em que a indústria aumentou a procura pelo lucro, numa relação capitalista, o homem do campo produziu mais gêneros alimentícios para vender nas cidades sob uma lógica que inclui a entrega da produção, muitas vezes, aos atravessadores, fomentando uma estratégia de invasão no campo, já que nesse processo a extração da renda da terra camponesa acontece, muitas vezes, submetida às armadilhas do capital.

De outra maneira, o monopólio da terra nas mãos dos capitalistas permite a eles comprarem o trabalho livre de camponeses sem terra ou com pouca terra. Segundo Marx (1996), esse fato deu ao capitalismo poder para extrair uma nova forma de lucro, uma vez que os trabalhadores não possuem nem

controlam os meios de produção, eles dependem dos patrões, que compram seu tempo e troca de salários.

Os empregadores exploram essa dependência pagando aos trabalhadores apenas uma parte do valor do que eles produzem e conserva o resto, o mais valia para si mesmo sob a forma de lucro (JOHNSON, 1997). O mais valia está sempre intrínseco à forma de produção capitalista, proporcionando a exploração do homem em relação à venda de sua mão de obra. Apesar desse quadro, a condição camponesa em Alagoas é validada a partir do momento em que o trabalhador rural cultiva pequenos sítios, estabelecida a partir das relações que produzem alimentos.

É notório destacar que o termo camponês, no Brasil, não era usado até a metade do século XX para se referir ao trabalhador rural. Enquanto que na Europa e no Oriente era comumente empregado para indicar a população que morava no campo e que se dedicava à produção agrícola. É a partir da teoria do campesinato que Mendras (1978) estabeleceu a afirmação de que, na Europa Ocidental, a aparição é o desenvolvimento da feudalidade um claro corte entre senhores e camponeses. O direito de propriedade e o dinheiro tomam o lugar da servidão, e tensionou-se, portanto, a sociedade agrária a dividindo entre grandes proprietários de terra e campesinato.

Dez séculos depois, o triunfo definitivo da sociedade industrial faz cessar essa coexistência de uma sociedade camponesa e de uma sociedade envolvente. Toda autonomia das coletividades camponesas desaparece frente à sociedade urbanizada e industrializada, que não pode tolerar que em seu seio uma produção tão importante se mantenha marginal e conserve sua lógica de produção de vida (MENDRAS, 1978).

Ao fazer tal afirmação, Mendras (1978) se refere a umas civilizações camponesas, cujas dimensões econômicas, sociais, políticas e culturais são de tal forma entrelaçadas que mudanças introduzidas em uma delas afetam. Ainda de acordo o autor acima mencionado, ele define o tipo ideal de sociedade camponesa, tais como uma coletividade autônoma relativa frente a uma sociedade envolvente que as domina, mas tolera; um grupo organizado economicamente e socialmente, que possui relações internas de conhecimentos e relações com as coletividades camponesas e a sociedade envolvente.

Oliveira (2007) afirma que o campesinato deve, pois, ser entendida como classe social que ele é. O camponês deve ser visto como um trabalhador (re)criado pela expansão capitalista. A história do camponês se redescobre e se torna um desafio à economia industrial, passando, por uma reviravolta de eficácia revolucionária e histórica, pois, o homem do campo trabalha a terra para se nutrir (ver figuras 3, 4, 5 e 6), comercializando o excedente para um mercado que o envolve.

Figuras 3, 4, 5 e 6. Trabalho de campo evidenciando a produção camponesa.



Fonte: *Dados da pesquisa (2020).*

Essa forma de produção da agricultura camponesa é o que vai diferenciar da agricultura capitalista. Enquanto a primeira desenvolve um trabalho tipo familiar, usando algumas vezes a mão de obra assalariada em pequena escala, a segunda passa a usar máquinas e equipamentos para a produção em longa escala

e, assim, atender à demanda comercial. Pode-se dizer que sempre existiram duas formas de desenvolvimento na agricultura do Brasil e que, segundo Gorender (1978), uma são o latifúndio, que se transformou, com maior ou menos lentidão, em empresa capitalista no decorrer da história, e outra é a pequena exploração de caráter camponês familiar independente.

Segundo Guimarães (1989) durante três séculos essa luta foi apenas esboçada, não passou de um movimento desordenado e espontâneo, porque ainda não estava formada a ponto de enfrentar o latifundiário, que passa a surgir no século XIX, quando ganha forças.

As lutas pela conquista de terras, em meio às dificuldades de acesso a elas, desencadearam os movimentos camponeses com efeito positivo e negativo. A história do Brasil se fez diante de grande desigualdade social e a formação de grandes latifundiários, os que estiveram presentes no meio político e econômico. O homem e a mulher do campo é na história um ator social, com um passado de lutas, cujas características principais são a forma como se organiza socialmente, sendo totalmente contrários aos interesses capitalistas.

É diante destas características que as comunidades do Povoado Bonifácio e Povoado Moreira enfrentam os interesses dos atravessadores, mesmo com pequenas quantidades de terra sobrevivem por meio de sua cultura, da sabedoria adquirida ao longo dos anos, se dedicando ao plantio e colheita de produtos necessários para o bem-estar social e familiar.

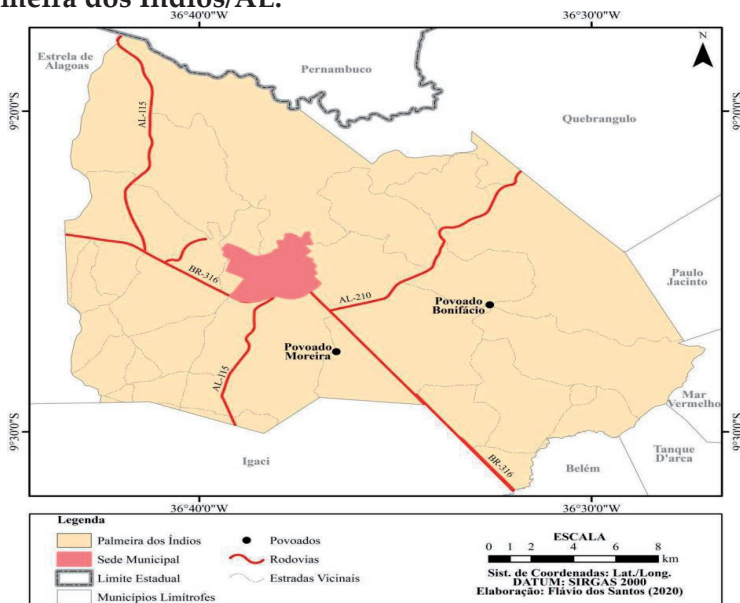
CARACTERIZAÇÃO DOS POVOADOS PESQUISADOS

Ao compreender quem são estes sujeitos do campo e como a agricultura reflete em seus modos de vida, assim como o modo de vida reflete na agricultura, foi possível, diante pesquisa de campo, criar um comparativo entre os produtores dos povoados Bonifácio e Povoado Moreira, sob análise e levantamento de dados com observação participante e aplicação de questionário com entrevista a 10 (dez) famílias de cada povoado de forma presencial, afim de reconhecer as dificuldades de cada região e como estes conseguem se sobressair diante delas. Além do

levantamento de questionário on-line, de 193 respostas criado pelo *Google Form*, que foi socializado pela própria comunidade pelo aplicativo de *WhatsApp*.

Estes povoados em que se teve base a pesquisa são: Povoado Bonifácio e Povoado Moreira, localizados nas mediações do Município de Palmeira dos Índios/AL (como exposto no Mapa 1), áreas que ficam na zona rural e tem como principal meio de trabalho a produção agrícola.

Mapa 1. Localização dos povoados Bonifácio e Moreira, Palmeira dos Índios/AL.



POVOADO BONIFÁCIO

A pesquisa apresenta características do Povoado Bonifácio, uma comunidade basicamente campezina, ou seja, da zona rural, muitos dos moradores nasceram e vivem até hoje na comunidade, pois, ao longo dos tempos, não houve expectativa de mudanças, já que firmou moradia, constituiu família e continua no mesmo habitat como pequeno produtor rural. Possui número

aproximado de 80 famílias que dependem diretamente da chuva para plantação dos produtos cultivados.

É uma comunidade unida basicamente com os mesmos propósitos de plantar, colher e, em parceria entre eles, formam uma espécie de união, onde as famílias em regime de agricultura familiar discutem os problemas da lavoura e encontram solução para os desafios que são inúmeros, devido a falta de conhecimento, acompanhamento técnico, ausência de uma cooperativa e/ou associação, onde os pequenos produtores pudessem ser orientados para melhorar as condições básicas de implementação de novas tecnologias enfim, de aumentar a produção com qualidade.

A comunidade existente no Povoado Bonifácio são todos agricultores/as de pequeno porte, onde a economia gira em torno da produção de milho, feijão, são pessoas unidas que fazem do seu dia a dia, principalmente em épocas de plantação, passar o tempo em suas propriedades preparando a terra para o plantio. Sem que isso também tenha outras ocupações como cuidar do entorno da propriedade e selecionar sementes para o plantio, visando uma boa colheita.

Em torno disso, há uma cooperativa no que não adquire os produtos, principalmente o milho, para fabricação de pipocas, pois toda a produção é com milho que vem de outras regiões, por isso, gera uma grande insatisfação pela falta de valorização dos produtos da comunidade, que mesmo não sendo em grande quantidade, mas valeria a pena adquirir esse produto a preço menor e beneficiar muitas famílias.

O Povoado Bonifácio fica localizado na zona rural do município de Palmeira dos Índios dos Índios/AL, é um povoado de grande extensão rural onde a maioria é pequenos/as produtores, ou seja, possuem uma quantidade de terra que para muitos é de grande valia, tendo em vista não necessitar trabalhar “alugado” para os grandes produtores circunvizinhos da região. Lá se cruzam as estradas que demanda à Palmeira dos Índios, Quebrangulo, Viçosa, e outras localidades mais próximas como Poço da Onça, Cabaceiro e entre outras.

O Povoado Bonifácio já possuiu cartório, vapor para descaroçamento de algodão, padaria e outros estabelecimentos

comerciais de relativa importância, em um lugar para onde convergiam na época, todos aqueles que procuravam negócio para sua produção agrícola. Atualmente, o povoado conta com escola da rede municipal de ensino, posto de saúde, centro comunitário, pequenos comerciantes, funcionários municipais, diaristas que trabalham no campo. Este estudo teve início no Povoado Bonifácio, que possui 326 domicílios, tem água encanada fornecida pela Companhia de Abastecimento de Água de Alagoas (CASAL), ou que para quem vive em propriedades rurais não possui sistema de irrigação, depende da água da chuva ou do líquido das cisternas existentes nas pequenas propriedades, essa água é proveniente da água da chuva, essas cisternas foram construída pelo Departamento de Obras contra a Seca (DNOCS), aonde por meio de rede de encanação a água chega a ficar por um ano, onde abastece os afazeres domésticos durante o período de seca.

POVOADO MOREIRA

A segunda comunidade pesquisada para este estudo foi o Povoado Moreira, localizado na zona rural de Palmeira dos Índios/AL é uma comunidade que tem aproximadamente sessenta famílias, sendo que maioria das famílias reside na propriedade que geralmente não são de grande extensão, se resumindo a propriedades de aproximadamente dez tarefas de terra no aspecto próprio e arrendado, por essa quantidade de terra se pode considerar pequeno/a agricultor/a rural.

Por outro lado, conhecendo a região do Povoado Moreira, a boa convivência familiar é uma cultura já que todos se ajudam, principalmente em termos de empréstimo de tratores, máquinas de bater feijão, dentre outros equipamentos que são usados tanto no plantio quanto na colheita dos produtos. Quando se refere à agricultura local, se entende como uma comunidade que durante épocas são unidas em um objetivo, cultivar seus produtos para a sobrevivência de si e de seus dependentes, e o excedente é vendido em feiras livres na zona urbana de Palmeira dos Índios/AL.

Os/as pequenos/as produtores/as rurais, do Povoado Moreira, não dispõem de tecnologia de última geração, os instrumentos de trabalho são rudimentares, ou seja, usa a enxada, o escavador, a própria mão para jogar as sementes

nas covas, enfim, usa o conhecimento que possuem em prol da plantação. Em épocas de colheita, a comunidade se une, ou seja, formam um conjunto de sujeitos que fazem parte de uma população que necessita de um olhar mais social, humano e que são eles responsáveis por fazer parte da economia, colocando a disposição do consumidor urbano produtos de qualidade e saudáveis, em que colocam suas expectativas de melhores dias e condições de vida melhor para si e seus dependentes.

EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO E DESENVOLVIMENTO AGRÍCOLA: ANÁLISES E RESULTADOS DA PESQUISA

O campo brasileiro é heterogêneo e nele encontramos diferentes formas de produção, de cultura e de maneiras distintas de vivência. O campo precisa ser analisado a partir de sua lógica de produção, não apenas por ser responsável por questões econômicas, mas que se faz necessário destacarmos a sua importância contributiva para a sociedade para nos alimentar (ver figura 7), fortalecer a importância de cada pessoa na sociedade, seguridade de moradia e trabalho, geracional e etc.

Figura 7. Trabalho de campo na lavoura.



Fonte: *Dados da pesquisa (2020).*

De um lado está o agronegócio, comandado pela burguesia e articulado ao capital financeiro internacional que busca unicamente o lucro a partir da produção agrícola, não se importando com a natureza e com as comunidades tradicionais. Já do outro lado está a agricultura camponesa, que se baseia nos princípios da agroecologia, em que a produção é realizada

em harmonia com a natureza, seguindo práticas tradicionais milenares utilizada pelos povos do campo, sendo esse o espaço que a juventude do campo está presente, que segundo Alves e Vinha (2015, p. 3):

O território camponês, o qual estabelece enftretamento com o agronegócio, território pautado pelas relações sociais capitalistas. Se por um lado temos a luta de camponeses pelo acesso a terra, a condições dignas no campo e a construção de um desenvolvimento territorial baseado na relação justa homem natureza, por outro lado, há também a existência de grupos transnacionais e multinacionais que se apropriam dos espaços, construindo territórios que se reafirmam e reproduzem diante de um discurso ideológico assentado no “desenvolvimento econômico”, sendo o Estado o principal viabilizador desse processo, através da política neoliberal introduzida no Brasil na década de 1990.

Entendamos o campo em que as crianças, jovens, adultos e idosos estão presentes e inseridas e que se faz necessário refletirmos sobre a identidade camponesa e ela pode ser fortalecida a partir do conhecimento de todos os sujeitos da relevância que se tem para a sociedade, e este processo pode se dar a partir de espaços educativos, ou seja, das escolas ou também a partir de espaços não formais, como a própria lavoura.

Diante a compreensão da importância da educação do/no campo para a vivência e produção rural, levantou-se a entrevista nas áreas de estudo mencionadas diante questionário. Na base de pesquisa foram respondidos um quantitativo de 213 questionários desenvolvidos no *Google Forms*, questionário que buscava analisar quais os produtores, seu gênero, número de pessoas em cada residência, forma de adesão territorial e como a família trabalha nesta terra, dentre outras que estão expostas nos gráficos a seguir.

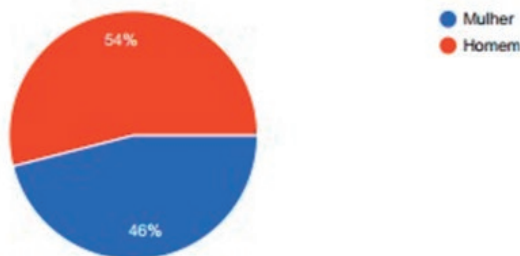
Tais perguntas utilizadas para esta investigação foram adaptadas da base de dados do Núcleo de Estudos Agrários e Dinâmicas Territoriais da Universidade Federal de Alagoas (NUAGRÁRIO/UFAL). Logo, o questionário semiestruturado dispõe como base uma pesquisa de cunho quantitativo – com as respostas diretas mediante amostra dos 213 questionários respondidos de forma remota, socializados majoritariamente pelos moradores de modo on-line pelo *Whatsapp* – e qualitativo, diante as observações realizadas com as demais 20 (vinte) famílias presencialmente com a pesquisa de campo e observação participante, além do levantamento bibliográfico, que dispõe uma análise crítica qualitativa dos conteúdos abordados.

Os gráficos que seguem expõem de forma objetiva os resultados dos questionários, e como os produtores rurais se organizam.

Gráfico 1. População das comunidades

Sexo

213 respostas



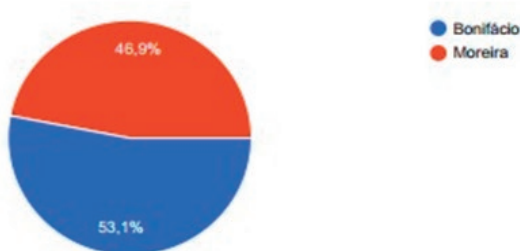
Fonte: *Dados da pesquisa (2020).*

Atraves desse gráfico podemos mostrar que a maioria dos entrevistados foram homens, com 54%, e mulheres com 46% entre o Povoado Moreira e Povoado Bonifácio, mas vale destacar que mesmo majoritariamente o público masculino ser os que responderam as questões, diante a observação participante também foi visto muitas mulheres na lavoura, além de destacar o trabalho feminino doméstico que dá base para a reprodução do trabalho rural.

Gráfico 2. Residência das famílias.

Você reside em qual povoado de Palmeira dos Índios/AL?

213 respostas



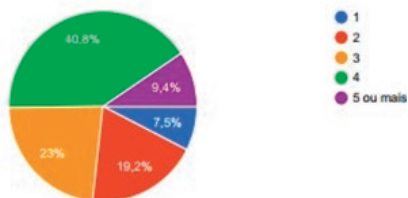
Fonte: *Dados da pesquisa (2020).*

Já nesse gráfico a grande maioria dos entrevistados foi do Povoado Bonifácio com 53,1%, pois as famílias são mais próximas, onde as do Povoado Moreira com 46,9% tem um grupo de famílias reunidas em um local, já outras são mais distantes.

Gráfico 3. Pessoas por propriedades e/ou residência

Quantas pessoas residem na mesma residência ou propriedade?

213 respostas



Fonte: *Dados da pesquisa (2020).*

Nessa pesquisa podemos constatar, através do gráfico, que a maioria das famílias dos povoados tem quatro pessoas na família, quando há cinquenta anos o número de pessoas era bastante alta, como as próprias famílias confirmam na pesquisa de campo que seus avós tinham 16 (dezesesseis) filhos. Já hoje, com a seca prolongada, a falta de recursos para se manter e a agricultura diminuindo por falta de investimentos pelo poder

público, as famílias começaram a se preocupar fazendo com que o número de pessoas por família diminuísse bastante.

Gráfico 4. Forma de obtenção da terra/propriedade.

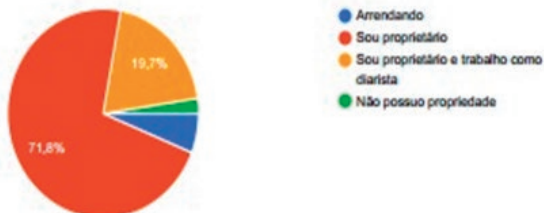


Fonte: *Dados da pesquisa (2020).*

Na pesquisa foi constatado com 41,8% das famílias entrevistadas que a obtenção das terras foi adquirida por herança. Terras que informam que foi passada de pai para filho (geração para a geração), mais com o passar dos anos poderão aumentar a propriedade comprando de seus vizinhos mais terras com o aumento da produção de alimentos nos anos que teve um bom inverno.

Gráfico 5. Acesso à terra onde nela trabalha

No que se refere a forma de acesso à terra para nela trabalhar, esse acesso se dá de qual modo?
213 respostas



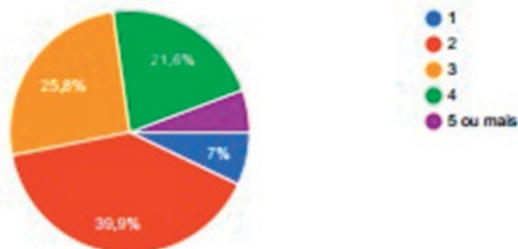
Fonte: *Dados da pesquisa (2020).*

Na pesquisa podemos observar que a maioria, com 71.8%, dos entrevistados entre os dois povoados são proprietários da terra, pois foi adquirido por herança (passado de pai para filho). Mas as novas famílias, que chegaram no povoado para ter o seu crescimento familiar, iniciaram arrendando terras para poder sobreviver através da agricultura. Pois este é o meio que a família tem de sobreviver, cultivando e passando de geração a geração esse meio de viver.

Gráfico 6. Total de pessoas que trabalham no lote

Quantas pessoas trabalham no lote?

213 respostas



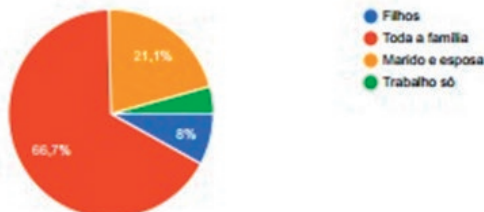
Fonte: *Dados da pesquisa (2020).*

Na pesquisa observou-se que, na maioria, duas pessoas trabalham no lote, como mostra o gráfico com 39.9%. Nota-se, portanto, a divisão do trabalho na agricultura camponesa como estratégia de sobrevivência. Saberes cotidianos são passados geração a geração com o intuito de melhor desenvolver os vegetais e frutos em solos mais arenosos com indeterminados períodos chuvosos e a criação de animais de pequeno porte evitando perdas na produção garantindo-lhes convivência com o Semiárido requerendo adaptações no ato da lida na roça.

Gráfico 7. Trabalho agrícola

Quem participa do trabalho agrícola?

213 respostas

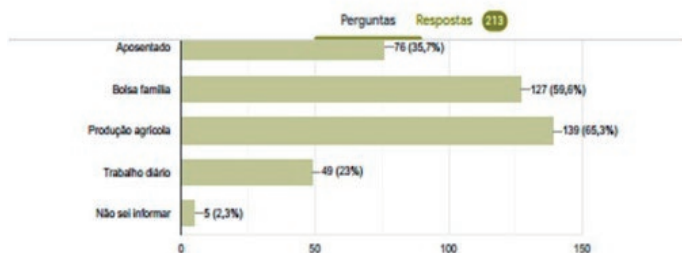


Fonte: *Dados da pesquisa (2020).*

Na maioria são todos da família, como mostra o gráfico com 66.7%. Na hora da colheita, homens fazem os picados de milho para abrir caminhos para as mulheres poderem quebrar o milho seco e fazer o cuzcuz ralado e também poderem bater o milho e armazenar os grãos. Nesse mesmo contexto, no momento da colheita do feijão as famílias catam, colocam no sol para poder secar, em seguida juntam-se os homens em uma roda, iniciam a cantoria e a bater o feijão no chão para, após isso, penerar e ensacar.

Gráfico 8. Fonte de renda.

Qual a fonte de renda da sua família ? (pode escolher mais de uma resposta)

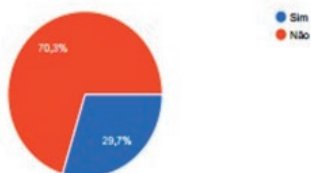


Fonte: *Dados da pesquisa (2020).*

A produção agrícola é quem lidera com 65.3%, mas está diminuindo por falta de chuvas. O que vêm mantendo as famílias com um pouco de sobrevivência é o programa social Bolsa Família que mantém a criança e o jovem na escola e esse mesmo benefício pode ser cadastrado na energia e também na água com a tarifa social. A Tarifa social (Lei nº 12.212/2010) garante que famílias com renda per capita de até meio salário mínimo mensal e que estejam incluídas no Cadastro Único serão beneficiadas da Tarifa Social de Energia Elétrica.

Gráfico 9. Possibilidade de contratar diarista.

Caso seja proprietário emprega algum diarista para trabalhar na lavoura? (só responder se for proprietário do terreno)
212 respostas

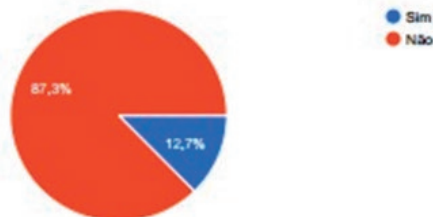


Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Como 70.3% informaram que não, o proprietário prefere ele mesmo fazer o trabalho da lavoura, pois, nos últimos anos, por falta de chuvas ficou difícil colocar trabalhador na lavoura.

Gráfico 10. Trabalho diarista.

Trabalha como diarista em alguma propriedade?
213 respostas

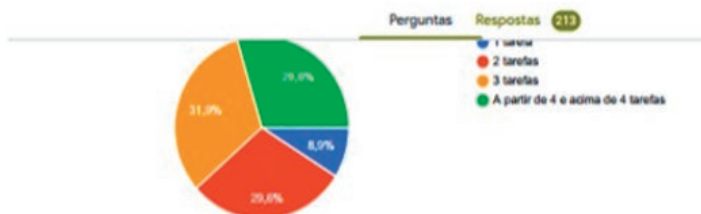


Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Com 87.3% informaram que não, pois, diante da falta de chuvas, não ficou viável colocar diaristas na propriedade. Só em alguns casos que haja extrema precisão para rápida colheita, pois depois que o sol castigou a lavoura tem de colher rápido para não perder a lavoura toda.

Gráfico 11: Extensão da propriedade.

Qual o tamanho das propriedades (em tarefas)?

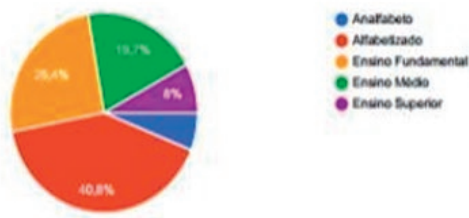


Fonte: *Dados da pesquisa (2020).*

A maioria informou com 31.9%, que possuem três tarefas de terra que pode ser arrendada. Já outras famílias com 29.6% possuem quatro ou mais tarefas de terras que também podem ser arrendadas.

Gráfico 12. Nível de escolaridade.

Nível de escolaridade
213 respostas



Fonte: *Dados da pesquisa (2020).*

Na pesquisa, observou-se com 40.8% que nível de escolaridade são de pessoas alfabetizadas, já outras famílias com 25.4% são de pessoas com o ensino fundamental, 19.7% são de famílias com escolaridade ensino médio e 8% tem o ensino superior. Logo, uma maioria é alfabetizada por saber escrever apenas o nome, ou seja, a educação que ali se desenvolve é majoritariamente a do cotidiano, absorvida com a vivência no campo, inclusive no que se refere ao desenvolvimento da lavoura e plantio, foi nítido na observação de campo como para dividir as tarefas de terra, para calcular áreas, dentre outras funções, eles faziam mentalmente de modo natural, sem utilização de fórmulas matemáticas, evidenciando características da educação informal, que a Educação do/no campo também dispõe.

Gráfico 13. Destino da produção agrícola.

Qual a destinação da produção agrícola?

213 respostas

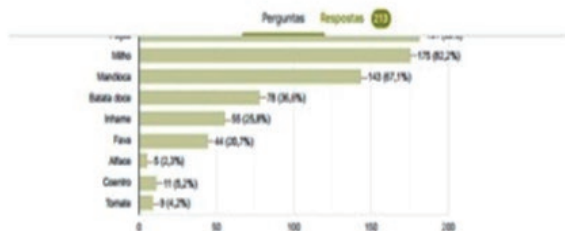


Fonte: *Dados da pesquisa (2020).*

A produção agrícola com 54.9% mostra que é pra o próprio consumo, já com 29.1% é pra feira livre, onde o pequeno agricultor pode vender a sua produção.

Gráfico 14. Tipo de lavoura plantada

Qual o tipo de Lavoura plantada? (Você pode escolher mais de uma opção)



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

A maioria pode confirmar que é o feijão em seguida milho, mandioca, batata doce, inhame, fava, alface, coentro e tomate. O feijão com 84.8%, o milho com 82.4%, mandioca com 66.7%, batata doce com 37.1%, inhame com 25.2%, fava com 20.5%, alface com 2.4%, coentro com 5.2% e o tomate com 4.3%. A escolha do tipo de lavoura, também não advém de estudo técnico agrícola, mas de conhecimento adquirido da vivência do plantio, ou seja, estes pequenos produtores da agricultura familiar aprenderam com o tempo quais as melhores lavouras para plantar, de acordo com sua quantidade de terra, ao clima da região, dentre outras características que eles avaliam qual o melhor tipo de lavoura a plantar.

Gráfico 15. Produção vendida.



Fonte: *Dados da pesquisa (2020).*

Quando tem o inverno bom, a produção é boa e o agricultor leva para feira para vender, mas nos últimos anos está difícil por conta da falta de chuvas. Mas informaram que 81,4% levam pra feira pra vender, 28,1% atravessadores compram a produção pra vender nas feiras e 2,9% vendem para indústrias.

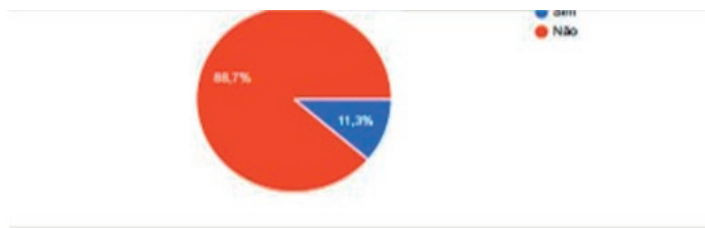
Gráfico 16. Municípios de comercialização dos produtos



Fonte: *Dados da pesquisa (2020).*

Os municípios comercializados são Palmeira dos Índios com 31,71%, Quebrangulo com 28,6%, Igaci com 27,1% e Arapiraca com 12,4%.

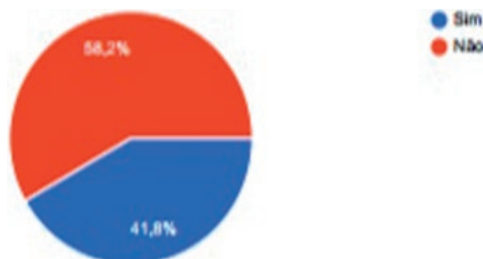
Gráfico 17. Programa de capacitação.



Fonte: *Dados da pesquisa (2020).*

Dos entrevistados 58,7% informaram que não existe participação de programa de capacitação ao pequeno agricultor, ou mesmo que não conhecem nenhum programa técnico para a agricultura familiar.

Gráfico 18: Sobrevivência familiar



Fonte: *Dados da pesquisa (2020).*

Na pesquisa foi constatado que 58,2% não têm sobrevivência familiar com a renda do trabalho no lote.

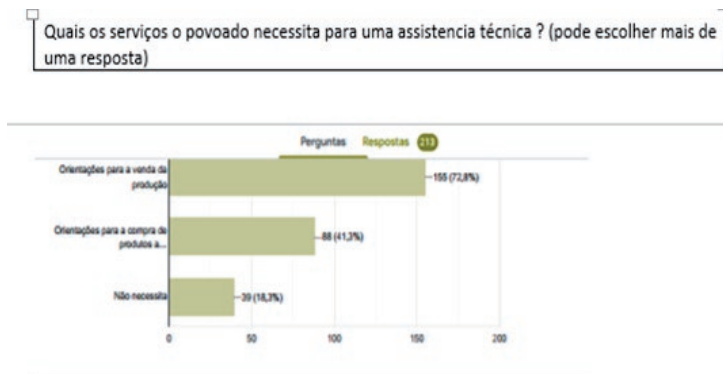
Gráfico 19. Armazenamento agrícola.



Fonte: *Dados da pesquisa (2020).*

Com 34,3% informaram que o melhor lugar para o armazenamento é no solo, já com 32,4% informaram que o melhor lugar para o armazenamento é em uma dispensa e com 21,6% que o melhor lugar para armazenar é em um galpão, sempre a depender do tipo de lavoura ou mesmo do espaço que possuem em sua residência.

Gráfico 20. Necessidade assistência técnica



Fonte: *Dados da pesquisa (2020).*

Na pesquisa foi constatado com 72.4% os povoados que precisam de orientações para a venda da produção, com 40.5% orientações para a compra de produtos agrícolas e com 18.6% não necessitam de assistência técnica. Neste sentido, nota-se que mesmo estes produtores conseguindo vender seu excedente, eles expõem suas dificuldades e afirmam necessitar de alguma assistência, que, infelizmente, é um direito negado.

Gráfico 20. Situação Educacional.

Sobre a situação educacional em qual instituição as crianças estudam?

213 respostas



Fonte: *Dados da pesquisa (2020).*

A maioria, com 43.3%, informam que estudam na Escola Municipal Professora Mary Sampaio Caparica no Povoado Bonifácio, já com 38.1% informam que estudam na Escola Municipal Antônio Fernandes da Costa, 9.5% não têm crianças e 8.1% em alguma escola pública localizada próxima. Logo, estas crianças, diferente de grande maioria dos pais, estão inseridas no ensino formal, apesar de que nem sempre este ensino formal evidencia a educação do campo, e apenas a ela é quem trata de questões da produção agrícola, a educação adquirida na vivência com os pais, pois maioria destas crianças vão para escola em um turno e no outro vivenciam o plantio com seus pais.

No campo, há uma variedade de experiências com significados muito diferentes e se faz necessário refletir sobre esses significados (ARROYO, 2004). Ou seja, a educação formal se diferencia de suas vivências, por uma educação do campo se entende como uma educação específica e diferenciada, uma educação no sentido de amplo processo de formação humana

que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade.

As comunidades do campo veem a educação para além da escola, como forjadora de novas formas de relações, diferentes das vivenciadas na atual sociedade. Para os movimentos escolares do campo, a educação destaca-se como um importante instrumento de luta pela terra e pela transformação social (PIMENTA *et al*, 2008).

Gráfico 21. Transporte escolar.

Quem fornece o transporte escolar?

213 respostas

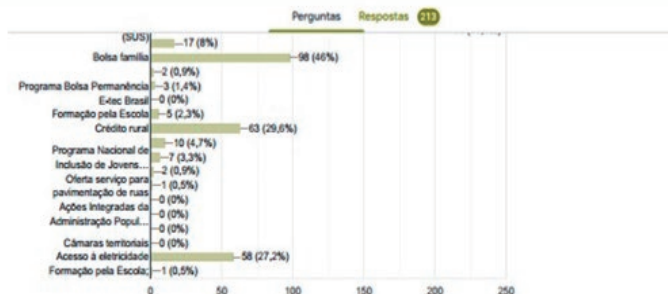


Fonte: *Dados da pesquisa(2020).*

Com 78.9%, há transporte escolar fornecido pela prefeitura, com 18.8% estuda na escola do povoado.

Gráfico 22. Políticas públicas

O povoado é atendido por políticas públicas (pode escolher mais de uma resposta)



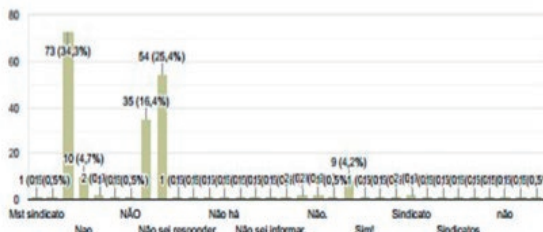
Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Com 46% é atendido pelo Programa Social Bolsa Família, com 29.6% crédito rural, com 27.2%, acesso a eletricidade e 8% SUS. Ou seja, as políticas e programas dispostos na comunidade não se referem a tecnificação agrícola e ainda, minoritariamente, se estende a economia agrícola, também se destaca o Programa de Transferência de Renda Bolsa Família, evidenciando a vulnerabilidade destas famílias de pequenos produtores da agricultura familiar. Não se tem grande incentivo à produção e, muito menos, à comercialização de produtos excedentes, as famílias se organizam individualmente para a venda dos produtos cultivados que excedem seu consumo.

Gráfico 23. Militância no povoado

Há militância da juventude no povoado? Como ela é? Existe alguma parceria com os movimentos sociais do campo (MST, Sindicato, Pastorais, etc.)?

213 respostas



Fonte: *Dados da pesquisa (2020).*

Na pesquisa foi informado com 34.3%, que não há militância da juventude no povoado, que não tem parceria com os movimentos sociais do campo MST, Sindicato, Pastorais, etc. e 25.4% não sabe responder.

Diante de todos os gráficos expostos, pode-se inferir que a Educação do/no campo é característica forte nestas comunidades, porém as mesmas ainda não reconhecem este tipo de educação, eles a praticam em seu cotidiano com experiências e a cultura, mas ainda não se entenderam como sujeitos produtores rurais organizados para lutar por melhorias para suas regiões, principalmente por falta de conhecimento e acesso a políticas específicas de desenvolvimento agrícola.

Outra dificuldade analisada é como a educação advinda das escolas de ambas as comunidades não tratam mais especificamente das questões rurais locais, e, de acordo aos pais, apenas reproduzem o conteúdo sem valorizar as vivências, inclusive, por vezes, desvalorizando o campo, como se ali fosse um lugar difícil ou mesmo impossível de se viver

A crítica aqui colocada diz respeito ao modo como alguns espaços educativos ignoram esses saberes cotidianos no modo de se ensinar os pormenores das aprendizagens, que podem ser melhor aprendidas pelos estudantes quando relacionadas aos seus cotidianos. Outro exemplo disso, pode estar voltado também ao modo como o povo do campo observa o que está a sua volta,

daí destacamos a relevância de ações como aulas de campo (aula que ocorre fora dos muros da escola) e trabalhos de campo (aula fora da sala de aula, tendo por base uma investigação).

De acordo com Barbosa (2015) o ambiente rural vem passando por um processo de transformação socioeconômica, aonde as oportunidades para a escola trabalhar conteúdos voltados para a educação do campo se torna inviável, por vários motivos, sendo um deles a falta de qualificação profissional, como também vontade de mudar, até porque há essa necessidade, no entanto, percebe-se que é uma forma de levar aos alunos a não apresentar interesse em continuar na área rural quando alcançar uma idade mais relevante, e é preciso romper com esse ciclo vicioso, por isso defendemos que os processos educativos sejam consubstanciados por um reconhecimento dos sujeitos do campo sobre quem são e o que produzem, e com base nestes estudos possam não só refletir, mas que todos os envolvidos nos processos educativos utilizem desses dados e busquem contribuir para a consolidação das identidades dos povos desses povoados.

Deste modo, na formação de docentes é viável e fundamental criar condições para que o futuro profissional reflita sobre os problemas sociais, mas também é importante ressaltar que este profissional em formação seja capaz de propor alternativas para a sociedade a qual ele está transmitindo conhecimento e desenvolvendo atividades de ensino, para que venha possibilitar aos alunos a percepção da construção de sua identidade cultural e os processos socioculturais, chamando a atenção para o risco da homogeneização engendrada pela sociedade e reproduzida pelos sujeitos (ARROYO, 2004).

Assim, contribuir para que estes sujeitos se reconheçam, fortaleçam sua identidade e, principalmente, se organizem para conquistar suas melhorias, em busca de direitos e inclusive políticas já existentes, que venham contribuir com o desenvolvimento de sua região, diante a associação de moradores, sindicatos rurais, movimentos de jovens, e conhecimento e junção com os demais movimentos rurais, principalmente evidenciando que a educação do/no campo, de seu próprio entendimento, está além da educação formal, mas é esta que está inserida no cotidiano de cada sujeito ali inserido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após um longo período de estudo e pesquisa, é chegado o momento de relevar a importância de muita dedicação, empenho e certeza de alcançar os objetivos propostos, pois, a partir de uma pesquisa bibliográfica e de campo, é possível afirmar que quando se quer alcançar o sucesso tudo é válido, principalmente o aprendizado adquirido.

Assim, este estudo se pautou em uma abordagem refletida nas definições e conceitos de autores, na qual permitiu desenvolver uma abordagem crítica reflexiva. Apresenta também uma análise comparativa dos Povoados Bonifácio e Moreira localizadas na zona rural do município de Palmeira dos Índios/AL. Buscou-se instrumentos para compor este estudo, de maneira que foi realizada uma pesquisa de campo, o diálogo e vivências na realidade dos pequenos produtores rurais, aonde os momentos dedicados a pesquisa, despertou a curiosidade e ao mesmo tempo, entender o quanto os entrevistados se dedicam ao trabalho no campo.

Em termos comparativos, foi realizado uma análise do que foi coletado no campo de pesquisa no que se tornou importante pelo fato de ter acesso a rotina dos pesquisados, com isso, leva-se em consideração o contato, que, sem dúvida, já faço parte dessa realidade, conhecendo os esforços do homem do campo: cultivar a terra, esperar a divindade da chuva, o plantio e a expectativa da colheita, é algo gratificante para quem vive e convive na zona rural.

O estudo possibilitou identificar que o investimento de recursos econômicos e técnicos do Estado para com os pequenos produtores é escassa e, por vezes, estes sujeitos do campo nem conhecem as políticas agrícolas que põem atender as suas necessidades, ou seja, a falta de informação e também mobilização das comunidades é evidente.

A produção desta agricultura familiar ocorre mais pela força de vontade destes sujeitos rurais, que mesmo diante de tanta falta de assistência se esforçam para continuar o plantio e manter a sua subsistência, e tal produção se desenvolve em sua maioria apenas com o conhecimento tradicional adquirido por

estes sujeitos, e em momentos de dificuldades ou adversidades, como grandes secas, falta de insumos, ou mesmo grande produção, eles acabam perdendo parte da colheita, pois não tem a tecnologia ou condições econômicas de criar fontes de irrigação e, na produção excedente, também perdem por não ter apoio para venda destes produtos excedentes.

Estes/as pequenos/as produtores/as de ambas as comunidades pesquisadas acabam por desenvolver sua produção, diante a educação que lhes foi ofertada na vivência do campo, e cabe aos espaços de escola formal valorizar estas vivências e principalmente estimular e dispor de mais informações para estes sujeitos, formando-os sujeitos do campo políticos, capazes de organizar-se e lutar por suas melhorias.

Diante disto, é importante destacar também que este estudo deixa um legado de aprendizado, e ao mesmo tempo é uma maneira de despertar em outros acadêmicos o interesse em debater o pequeno agricultor rural é, sem dúvida, uma população, diga-se esquecida, pelo poder público, pelos agentes técnicos, financiamento, ou seja, recursos para investimentos em tecnologia, enfim são muitos fatores que acarreta dificuldade em viver e sobreviver diretamente do trabalho do campo.

Destarte, se propõe um projeto de intervenção em ambas as comunidades denominado “Educação do/no campo: saber para desenvolver”, no qual ocorreria em alguns momentos e ações com base no Serviço Social e sua competência socioeducativa, para instruir as comunidades sobre seus direitos e valorização da identidade camponesa.

O plano de ação desta atividade dispõe que este projeto ocorreria em cinco encontros em cada comunidade, no decorrer de dois meses. Uma ação conjunta com as escolas da comunidade, em que no primeiro momento ocorreria o convite para que estas populações fossem as escolas, para reuniões em formato de roda de conversa para debater interesses do desenvolvimento da comunidade, e a primeira temática seria o resultado da pesquisa deste estudo, afim de que estes sujeitos do campo, através de suas respostas ao questionário que deu base a parte desta pesquisa, conseguissem avaliar as maiores dificuldades encontradas em seus povoados no que se refere a produção agrícola.

No segundo encontro, ainda ministrado por um Assistente Social, ocorreria a segunda roda de conversa, na qual seria tratado da identidade camponesa e a importância do pequeno agricultor para o desenvolvimento da sociedade. Já no terceiro encontro, seria abordado sobre a Educação do/no campo, e como esta educação está intrinsecamente ligada a vivência cotidiana destes sujeitos e como ela pode contribuir ainda mais no desenvolvimento desta população.

No quarto encontro, seria abordado sobre organização de comunidade, sindical rural e as políticas que tratam da tecnificação dos pequenos agricultores como a Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (PNATER), e num último encontro seriam convidados os moradores para uma reunião junto com alguns técnicos que atuam na PNATER, para que expliquem a política e como ela se desenvolve em outros municípios, já que esses técnicos assistem demais localidades do Estado de Alagoas.

Ao concluir todas as rodas de conversa e reunião, seria proposto que a comunidade se organizasse, criando uma associação de moradores mais participativa, para buscar seus direitos e maior participação e contribuição do Estado e Município para o desenvolvimento destas comunidades rurais, a fim de que estas comunidades sejam valorizadas como realmente merecem.

Considerando-se que a vida no campo engrandece a autoestima, pois a união comunitária, as tradições, a cultura ambiental faz com que se tornem uma população realizada dentro de sua realidade, com isso, basta a estes sujeitos serem mais assistidos, ter maior conhecimento de sua força e organizar-se enquanto sujeitos políticos para a conquista de suas melhorias.

Assim, abordar essa temática mostra que faz parte de um contexto bastante conhecido, pois somos cercados de campo e comunidades rurais. No mais, afirma-se que os resultados após todo desenvolvimento deste estudo é significativo, importante para continuar defendendo o homem do campo, isto é, o pequeno agricultor rural, e é diante disso, que a este estudo, para além de um projeto de intervenção, ele ainda não se esgota nestas duas comunidades e deve ser contínuo pelo fato das fontes de pesquisa que são inesgotáveis, pelo vasto espaço

rural que é por vezes esquecido pelo Estado, e assim continuar pesquisando outras comunidades da região comparar dados que possa desenvolver outro estudo. De maneira que, o legado é fundamental para que possa se interessar por outras pesquisas e, ao mesmo tempo, servir de base de conhecimento quanto ao pleno exercício da profissão.

REFERÊNCIAS

1 - ALVES, Maria de Fátima; VINHA, Janaina Francisca de Souza Campos. A juventude camponesa e a sua organização social e política: o território como categoria analítica. **Pastoral da Juventude Rural**. 2015. Disponível em: <<https://pjrbrasil.org/2015/12/20/a-juventude-camponesa-e-a-sua-organizacao-social-e-politica-o-territorio-como-categoria-analitica/>>. Acesso em: 20 abr.2019.

2 - ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salet; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

3 - BARBOSA, G. L. M. **Gerenciamento de resíduo sólido**: Assentamento Sumaré II, Sumaré- SP. 2005. 147f. Dissertação (Mestrado em Saneamento e Ambiente) – Faculdade de Engenharia Civil, Arquitetura e Urbanismo, UNICAMP, Campinas, SP, 2005.

4 - CANDIOTTO, L. Z. P. A agricultura familiar no contexto do rural contemporâneo. In: SAQUET, M. A.; SUZUKI, J. C.; MARAFON, G. J. (Org.). **Territorialidades e diversidade nos campos e nas cidades latino-americanas e francesas**. São Paulo: Outras Expressões, 2011.

5 - FELÍCIO, Munir Jorge. Os camponeses, os agricultores familiares: paradigmas em questão. **Geografia** - v. 15, n. 1, jan./jun. 2006 – Universidade Estadual de Londrina, Departamento de Geociências. Disponível em:<<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/viewFile/6661/6012>>. Acesso em: 20 nov. 2020.

6 - FREITAS, Helana C. de A. Rumos da Educação do Campo. In.: MOLINA, Mônica Castagna. FREITAS, Helana de Abreu. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, abr. 2012.

7 - GORENDER, J. **O escravismo colonial**. Ensaios. 2 ed. São Paulo: Ática, 1978. GUIMARÃES, A. P. **Quatro séculos de latifúndio**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

8 - JOHNSON, A. G. **Possibilidades e alternativas do desenvolvimento rural sustentável**. São Paulo: associados, 1997.

9 - MENDRAS, H. **Sociedades camponesas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

10 - OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Modo de produção capitalista, agricultura e reforma agrária**. São Paulo: Labur Edições, 2007.

11 - PIMENTA, Selma Garrido *et al.* **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.



Capítulo 02

REGULARIZAÇÃO FUNDIÁRIA DO TERRITÓRIO TRADICIONAL XUKURU-KARIRI: ECONOMIA SOLIDÁRIA E SUSTENTABILIDADE

*Gecinaldo Soares de Queiroz³
José Edmilson dos Santos⁴*

INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado das pesquisas realizadas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo e Sustentabilidade da Universidade Estadual de Alagoas. O estudo se faz oportuno diante da importância do tema em tela, tendo em vista que a Regularização Fundiária do Território Tradicional Xukuru-Kariri, garante a posse permanente das terras necessárias para uso e que o mencionado povo indígena, precisa para morar, plantar, caçar, pescar, fazer seus rituais da religião e tirar o material para artesanato e poder crescer com a quantidade de filhos que quiser, e com as novas famílias que vão se formando.

3 Indígena Xukuru-kariri. Licenciatura em Normal Superior – FACESTA. Especialista em Educação do Campo e Sustentabilidade – UNEAL. Professor Monitor da Rede Pública Estadual (SEDUC/AL). E-mail: gecinaldoq@gmail.com. <http://lattes.cnpq.br/6557222746720485>

4 Especialista em Psicopedagogia Institucional – FERA. Docente da Rede Pública Municipal de Palmeira dos Índios – AL. E-mail: amj.alagoas@gmail.com <http://lattes.cnpq.br/7028927435735909>

O presente estudo tem por objetivo compreender a importância da Regularização Fundiária do Território Tradicional Xukuru-Kariri para o projeto de vida do mencionado povo, destacando a importância da terra e seus recursos naturais, além do fortalecimento de uma rede de articulação e mobilização na busca pela garantia do direito ao território, saúde, educação e o acesso as políticas públicas.

Nas últimas décadas, o Povo Xukuru-Kariri tem entendido que, somente com a demarcação e regularização do território tradicional, é possível realizar o Bem Viver em sua totalidade em sintonia com a natureza. Para Lacerda (2015), “Compreende-se Bem Viver, enquanto importante exemplo dos saberes dos povos indígenas que se expressa tanto enquanto afirmação política da possibilidade de outros modos de vida, quanto como forma de resistência e enfrentamento à colonialidade[...] desconectados com sua realidade, valores e identidade. ” Preocupados com a segurança e o direito ao acesso à terra da qual são os legítimos donos - espaço onde podem realizar o projeto de Bem-Viver, buscam, juntamente aos aliados e parceiros da causa indígena, o apoio e articulação para que toda a comunidade indígena tenha conhecimento de seus direitos e com a sensibilização da sociedade envolvente por essa causa digna, que defende que é o direito à vida e a liberdade de continuarmos repassando para sua juventude, crianças e toda a geração seus costumes e mantendo assim sua identidade.

A presente pesquisa trouxe respostas para seguinte questão: Qual a importância da Regularização Fundiária do Território Tradicional Xukuru-Kariri?

O estudo foi realizado, a partir de pesquisa bibliográfica, aonde foram reunidos os dados nos quais a investigação esteve baseada. Bem como, pesquisa documental, sendo feita análise de documentos jurídicos, normas técnicas ou regulamentos, e a verificação de recursos como livros, relatórios, revistas, sites, etc.

Nesta perspectiva, o trabalho está organizado da seguinte forma: a primeira seção trata das leis e a regularização fundiária do território tradicional Xukuru-Kariri. A segunda seção versa sobre conceitos de economia solidária e sustentabilidade na Aldeia Fazenda Canto – terra indígena Xukuru-Kariri.

Nas considerações finais, além de apresentar as conclusões da pesquisa, também é apresentada uma proposta de intervenção, aonde o fazer pedagógico das ações e projetos em parceria com a escola da comunidade – educação pela educação da economia solidária, bem como, a maneira de como são planejadas as atividades e sua importância para a ideia de bem viver do povo Xukuru-Kariri, sejam ampliados e se tornem perenes, a exemplo da horta escolar e medicinal.

AS LEIS E A REGULARIZAÇÃO FUNDIÁRIA DO TERRITÓRIO TRADICIONAL XUKURU-KARIRI

A Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973, dispõe sobre o Estatuto do Índio, onde no Título I – dos princípios e definições, artigo 2º, inciso IX, define: “garantir aos índios e comunidades indígenas, nos termos da constituição, a posse permanente das terras que habitam, reconhecendo-lhes o direito ao usufruto exclusivo das riquezas naturais e de todas as utilidades naquelas terras existentes.” (MAGALHÃES, 2005, p. 28).

A constituição Federal de 1988 é a lei mais importante do Brasil. Em seu Artigo 231 estabelece: “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.” (MAGALHÃES, 2005, p. 27).

Ao longo desta seção será feito um estudo de reflexão do artigo 231 da Constituição Federal do Brasil de 1988. O artigo 231, foi dividido em 7 parágrafos os quais se pretende, uma maior reflexão. § 1º. São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários ao seu bem estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições. (MAGALHÃES, 2005, p. 27).

A demarcação das terras indígenas é obrigação do Governo Federal. Constituição da República Federativa do Brasil define: “Art. 231. [...] competindo à União demarcá-las [...]” (LACERDA, 1993, p. 43). A Carta Magna também diz que o Executivo Federal

tem um prazo para fazer essa demarcação, quando afirma nas disposições constitucionais transitórias: “Art. 67. A União concluirá a demarcação das terras indígenas no prazo de cinco anos a partir da promulgação da Constituição.” (LACERDA, 1993, p. 43). Neste sentido, a União Federal teria até o dia 5 de outubro de 1993 para demarcar todas as terras indígenas que ainda não foram demarcadas. Fato este que, infelizmente ainda não aconteceu.

O Decreto 1.775 de 8 de janeiro de 1996 dispõe sobre o procedimento administrativo de demarcação das terras indígenas e dá outras providências.

A Portaria Conjunta nº 9, de 27 de outubro de 2004 do Ministério da Justiça, com a participação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), e o Ministério do Desenvolvimento Agrário, com a participação do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), dispõe sobre a regulamentação e implantação do programa de reassentamento de ocupantes não índios em terras indígenas. Portanto, de acordo com a citada Portaria, em seu Artigo 1º, define que:

Fica instituído o programa nacional de re-assentamento de ocupantes não indígenas em terras indígenas, que tem como objetivo atender a demanda de reassentamento de ocupantes não indígenas que se encontram em terras indígenas declaradas por ato do Ministro da Justiça, que se enquadram nos critérios de seleção dos assentamentos do programa de reforma agrária do INCRA. (BRASIL, Portaria Conjunta Nº 9, de 27 de outubro de 2004).

Neste sentido, a FUNAI realiza o pagamento das benfeitorias dos ocupantes não índios da terra indígena e o INCRA, o devido reassentamento.

Ao logo de sua história, os Xukuru-Kariri, buscam incansavelmente as suas terras para poder sobreviver de maneira

própria dentro de suas tradições, exercendo e praticando seus saberes sobre o cultivo e preservação.

Mas, o processo judicial é complexo e enfrenta diversas resistências desde a sua primeira etapa, Segundo lideranças, por gerações o povo Xukuru-Kariri sofre com essa falta de providência governativa.

O processo Xukuru-Kariri, não é novo não. Esse processo de demarcação já vem dado a causa ganha pelo um juiz. Não estou bem lembrando, mas parece que ele chamava Sarapião que vem quando Palmeira dos Índios pertencia a comarca de Anadia. Então, nesse processo foi dado ganha a causa a esse povo. Mas até hoje, esse processo rola um atropelo político e grandes latifundiários, invasores e investidores com isso o povo Xukuru-Kariri sofreu esse processo. (Liderança religiosa).⁵

É importante lembrar, que a freguesia de Palmeira dos Índios era formada por duas sesmarias, segundo o ordenamento fundiária determinado pela Coroa Portuguesa, a dos Burgos e a dos Falcões “[...] a outra parte do município palmeirense de antigamente figurava nesta sesmaria de Burgos. Na época havia apenas a mata virgem e nela, até então, em paz os índios Xukuru-Kariri.” (ANTUNES, Apud BRITO, 1987, p. 2). Neste sentido, até 1773, não haviam incômodos aos Xukuru-Kariri.

No ano de 1773, a então proprietária da sesmaria de Burgos, Maria Pereira Goncalves, doou a Frei Domingos de São José, meia légua em quadra, ou 1200 braças, para que fosse erguida uma capela dedicada ao Senhor Bom Jesus da Boa Morte. Essa capela foi construída entre 1773 e 1780, com a ajuda dos índios, estabelecendo-se ao seu redor o aldeamento de Palmeira dos Índios.

⁵ Pesquisa de campo realizada com o pajé Antônio Celestino da Silva, liderança religiosa do povo Xukuru-Kariri, em 15 set. 2020.

A construção foi erguida no centro da doação, configurando assim, a primeira invasão do território indígena, que deu origem à atual cidade de Palmeira dos Índios. Alguns anos mais tarde, em 1798, a aldeia foi elevada à categoria de Matriz (Orago da Santíssima Virgem do Amparo). Com base em Alvará de 23/11/1700, em que é concedido uma légua em quadra a cada comunidade indígena composta de no mínimo cem casais, os Xukuru-Kariri enviaram à Junta Governativa da Província de Alagoas uma petição para a concessão das terras a que tinham direito. (BRITO, 1987, p. 35).

O requerimento dos índios foi atendido pelo governo provisório de Alagoas, que, em 1822, lhes concederam, uma légua de terras em quadra. Porém, devido a demarcação não ter sido imediatamente confirmada, gerou vários incidentes, principalmente a invasão de território.

Os anos se passaram e os Xukuru-Kariri, continuam sem seu território de fato e de direito. No ano de 1952, foi regularizada uma área de 272 hectares, denominada Fazenda Canto. Com a reprodução física da população indígena, em 1979, houve a primeira retomada da área Mata da Cafurna e em 1986, houve uma negociação com Pedro Benone para aumentar a terra da Mata da Cafurna, foi um acordo amigável entre o posseiro e os índios.

As reivindicações indígenas continuam e, em 1988, a FUNAI criou um Grupo Técnico (GT), coordenado pela Antropóloga Maria de Fátima Campelo Brito. O GT apresentou uma área de 13.020ha, em forma de uma poligonal de 12 (doze) lados, com eixo na igreja matriz. Esta proposta, embora perfeitamente embasada, esbarrou na impossibilidade de se desocupar praticamente toda a cidade, e na ilegalidade da cobrança de foro aos ocupantes, o que era uma proposta alternativa à desocupação.

Em 1986, aconteceu a 2ª (segunda) retomada da terra que estava em posse de Everaldo Garrote para aumentar a terra Xukuru-Kariri.

Em 1994, aconteceu a 3ª (terceira) retomada da terra Mata da Jibóia que estava em posse do fazendeiro Hélio da purina. A

partir dessa retomada, o Boqueirão terra pertencente a Gervásio Raimundo, uma parte da capela pertencente a Luís Leônidas e Cafurna de Baixo foram adquiridas como área emergencial declarada pela FUNAI.

A pressão indígena continua e, em 1995, o Antropólogo Adolfo Neves de Oliveira Junior, da Procuradoria Geral da República (PGR) e a Antropóloga Silvia Aguiar C. Martins (UFAL) foram designados para o reestudo. No ano seguinte o relatório foi entregue sem proposta de delimitação.

A FUNAI constituiu GT, coordenado pela Antropóloga Sheila Brasileiro (MPF), iniciado em 1997. Em 2003, foi nomeado o Antropólogo Douglas Carrara a continuação destes estudos. Em 2004, o relatório foi entregue, não sendo aprovado. O que motivou a não aprovação foram as questões da compensação da área perdida e da justificação dos novos limites, a poligonal media 16.136ha.

Por fim, através da Portaria FUNAI nº 1.121/PRES de 23 de agosto de 2006, novo Grupo Técnico de identificação e delimitação, coordenado pela antropóloga Siglia Zambrotti Dória, é constituído. No Relatório Circunstanciado de Identificação e Delimitação, em sua Sétima Parte (Delimitação e Conclusão), onde se justifica o perímetro apresentado, ficou registrado que: a terra indígena delimitada em 1988 é inquestionavelmente legítima, e está bem fundamentada e que a ocupação urbana de Palmeira dos Índios é irreversível. Com isso, o GT apresenta um perímetro que mantivesse fora a área urbana e acessos (evitando transformar em ilha), e que fosse defensável. Diante dessas justificativas, a FUNAI, insiste que o território seja ainda mais reduzido, propondo para uma área de 7.033ha.

No entanto, esta área seria suficiente apenas para as famílias aldeadas, e as lideranças reivindicaram e obtiveram da FUNAI o compromisso de adquirir ou desapropriar imóveis contíguos à área identificada.

Ainda como forma de pressão, em 27 de fevereiro de 2008, as lideranças da Aldeia Cafurna de Baixo realizam a retomada da área conhecida por Sítio Cafurna, em posse de Mário Teixeira de Mendonça, de 22 hectares.

Por outro lado, conforme procedimento administrativo, no dia 20 de outubro de 2008, foi publicado no Diário Oficial da União – Seção 1 nº 203, o despacho do presidente da Fundação Nacional do Índio, Márcio Augusto Freitas de Meira, de 17 de outubro de 2008, que rezava:

O PRESIDENTE DA FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO – FUNAI, tendo em vista o que consta no Processo FUNAI/3ª SUER Nº. 015/89, e considerando o Resumo do Relatório de Identificação, de autoria da antropóloga SigliaZambrotti Dória, que acolhe, face às razões e justificativas apresentadas, decide:

[...]

Nº 39 – Aprovar as conclusões objeto do citado resumo para afinal, reconhecer os estudos de identificação da Terra Indígena Xukuru-Kariri de ocupação do grupo tribal Xukuru-Kariri, localizado no município de Palmeira dos Índios, Estado de Alagoas. (BRASIL, 2008, p. 1).

Tendo em vista o que preconiza o artigo 2º, parágrafo 10, inciso I, do decreto 1.775 de 8 de janeiro de 1996, o então ministro da justiça, Luiz Paulo Barreto, assina em 14 de dezembro de 2010, a portaria declaratória da terra indígena Xukuru-Kariri, a qual apresenta o Nº- 4.033, sendo publicada no Diário Oficial da União Nº 239, de 15 de dezembro de 2010, (BRASIL, 2010, p. 70), que de acordo com o artigo 2º, “A FUNAI promoverá a demarcação administrativa da Terra Indígena ora declarada, para posterior homologação pelo Presidente da República, nos termos do art. 19, § 1º, da Lei nº 6.001/73 e do art. 5º do Decreto nº 1.775/96”. No entanto, o artigo 3º diz: “Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação”. (BRASIL, 2010, p. 70).

Devido a inoperância do órgão indigenista oficial, a Aldeia Fazenda Canto realizou, no dia 31 de outubro de 2011, a retomada de uma fazenda, localizada no Sítio Salgado, em posse dos herdeiros de Rosival de Araújo Medeiros, de extensão de 184,80 hectares.

Do mesmo modo, por parte da Aldeia Cafurna de Baixo, em 12 de dezembro de 2012, foram retomadas mais 3 (três) áreas. Sendo, 2 (duas) de posse da viúva de João Bispo da Silva, medindo 11,50 hectares e outra de 3,60 hectares. Já o outro

imóvel, a posseira era Patrícia Vieira Bazílio, filha de Galego do Boi, que mede 4,54 hectares.

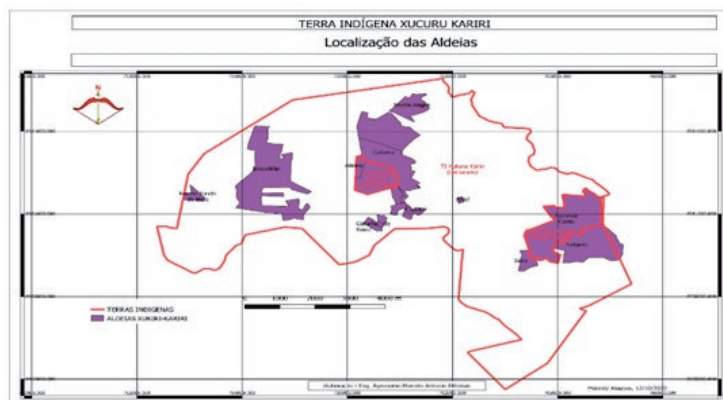
Em 02/07/2013 foi concluído o processo de demarcação física. Nesse mesmo ano, foi enviado um GT para concluir o levantamento fundiário, mas as pressões políticas foram fortes e os trabalhos foram suspensos.

Portanto, na Ação Civil Pública número 583563-AL (0800620-31.2015.4.05.8001), impetrada na justiça federal pelo MPF, a FUNAI foi condenada na obrigação de fazer, a concluir a demarcação física da Terra Indígena Xukuru-Kariri.

Em 2019, mais um GT foi criado para a continuação dos trabalhos. Porém, com apenas uma equipe, onde foram vistoriados 39 imóveis. No entanto, ocorreram 27 recusas, para as quais foram elaborados Registros de Ocorrência.

O mapa a seguir, apresenta a atual situação fundiária, destacando o território demarcado e as aldeias regularizadas.

Figura 1– Situação fundiária



Fonte: FUNAI⁶, 2020.

Antônio Celestino da Silva, liderança religiosa, destaca que é preciso um mútuo entendimento entre os principais atores desse processo, porque existe uma diversidade de entendimentos que

6 Mapas gerados no software QGIS 3.10, a partir de arquivos do Centro de Monitoramento Remoto da FUNAI e de dados coletados em campo.

distancia os que são favoráveis dos que são contrários à aplicação da lei referente ao direito de propriedade da terra indígena.

Os atores contras são os poderosos que estão no poder, os políticos, fazendeiros, os empresários e que são esses o lado difícil para isso. Mas para o outro lado favorável é respeitar a constituição. Se a constituição diz que deve pagar algum que deve pagar se o proprietário merece o pagamento justo, então o governo e a justiça façam resolver esse problema. Eu não sou contra a palavra justo. Se justo é justo e se o governo tem o dever de cumprir a constituição, ele dá o direito a não o convite e pagar. Se o índio deve. O índio deve pagar. Mas quem deve o índio, deve pagar ao índio. (Liderança religiosa).⁷

Registra-se que há um preconceito e discriminação muito forte e o estímulo a violência promovidos por políticos, locutores das rádios locais e pessoas da sociedade envolvente. Tal afirmativa, se comprova, por exemplo, em matéria postada em 26/04/2013 às 13:11 por Blog do Bernardino, quando o deputado estadual João Beltrão (PRTB), afirma: “Os índios são preguiçosos, nada produzem e que, em Joaquim Gomes, plantam maconha.” Em declarações desse tipo, ficam evidentes os interesses contrários dos poderosos e a ignorância da massa popular que é induzida ao erro pelo processo de desinformação promovido através dos meios de comunicação.

ECONOMIA SOLIDÁRIA E SUSTENTABILIDADE

A sustentabilidade é um conceito cuja origem provém do debate em torno das questões envolvendo o meio ambiente. Uma sociedade sustentável é aquela que não coloca em risco os elementos do meio ambiente. Segundo Mikhailova (2004), “[...]”

⁷ Pesquisa de campo realizada com o pajé Antônio Celestino da Silva, liderança religiosa do povo Xukuru-Kariri, em 15 set. 2020.

desenvolvimento sustentável é aquele que melhora a qualidade da vida do homem na Terra ao mesmo tempo em que respeita a capacidade de produção dos ecossistemas nos quais vivemos.”

O primeiro grande passo global no âmbito do desenvolvimento sustentável foi a realização da Conferência de Estocolmo em 1972 (UN Conference on the Human Environment), onde se percebeu uma necessidade de reaprender a conviver com o planeta. Porém, o desenvolvimento sustentável passou a ser a questão principal de política ambiental, somente, a partir da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio-92). A Organização das Nações Unidas, através do relatório Nosso Futuro Comum, publicado pela Comissão Mundial para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento em 1987, elaborou o seguinte conceito. “Desenvolvimento sustentável é aquele que busca as necessidades presentes sem comprometer a capacidade das gerações futuras de atender suas próprias necessidades.” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, Apud MIKHAILOVA, Irana, 2004, p. 26).

As alterações ambientais são provenientes das ações do homem. Pois as atividades promovidas por ele, desde o cultivo agrícola, a criação de animais e as indústrias, causam inúmeros problemas ambientais. Porém, através dos estudos realizados no mundo inteiro, por ecologistas, esses problemas podem ser resolvidos com o uso de técnicas já existentes na produção, não desperdiçando energia e recursos naturais, não poluindo o ambiente, não gerando produtos que fazem mal a saúde humana e também não resultando em excesso de lixo.

Isto é possível com a prática de desenvolvimento sustentável, visto que utilizar-se os recursos naturais de forma mais econômica e racional, buscando produzir o maior benefício social possível e assegurando que esses recursos não se esgotem e beneficiem também as gerações futuras. Partindo com essa concepção a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), no seu artigo 225, assegura: “Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo, impondo-se ao poder público e a coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações. (MAGALHÃES, 2005, p. 26).

Se voltarmos ao passado mais distante, veremos que os indígenas já tinham uma cultura extrativista, já que viviam daquilo que retiravam da natureza, através da caça, da pesca e da coleta de frutos. Suas moradias, pequenas ou grandes palhoças eram feitas com madeiras e folhas tiradas das árvores. Para fabricar suas armas de caça, utilizavam recursos do meio ambiente: pedra, madeira e venenos extraídos de certas plantas.

Algumas etnias cultivavam e cultivam alimentos como a batata, o inhame, a macaxeira, a mandioca e o milho, e a técnica usada para preparar o terreno para o plantio sempre foi a queimada das árvores e arbustos, atividades que chamam de coivara. Será que isso significa que os índios já vinham destruindo a natureza do mesmo jeito que os não índios fizeram, após terem desembarcado aqui?

Desta forma, já se tem muitas respostas e claro que todos sabem que não, haja visto que os índios usam os recursos necessários a sua sobrevivência. As queimadas, por exemplo, nunca atingiam grandes extensões de terra. A pesca, a caça, a coleta de frutos e o plantio são calculados em função das necessidades da comunidade. Contudo, como seres vivos, que atuam na transformação do ambiente em que vivem, os indígenas jamais foram uma ameaça à sobrevivência do ecossistema, ao qual estão integrados.

Singer apud Neves, Lafaiete Santos (2013), um dos principais teóricos da Economia Solidária, destaca que a “[...] mesma surge como um novo modo de produção com potencial de superação do modo de produção capitalista. Representa resistência dos trabalhadores a um modo de produção que não leva em conta a sua vida, mas acumulação material e a exacerbação do poder.” Além disso, o autor condena o capitalismo, antes de tudo, a ditadura do capital na empresa, o poder ilimitado que é o direito de propriedade que proporciona ao dono dos meios de produção, subordinando a oportunidade ou a falta de trabalho exclusivamente aos seus interesses, subtraindo assim qualquer autonomia do trabalhador na busca de seu sustento.

Coraggil apud Neves, Lafaiete Santos (2013) denomina que “esta economia social apresentou experiências econômicas sem fins lucrativos pautadas na ética e nos princípios de

solidariedade, como as associações de apoio mútuo e as cooperativas”. Arruda apud Neves, Lafaiete Santos (2013) por sua vez denomina economia solidária como “socioeconomia solidária, a partir de um conjunto de experiências econômicas não capitalistas.”

Nas suas palavras, Arruda apud Neves, Lafaiete Santos (2013) trata de um sistema socioeconômico, com as seguintes características:

[...] aberto, fundado nos valores da cooperação, da partilha, reciprocidade e da solidariedade, e organizado de forma; autogestionária, a partir das necessidades, desejos e espirações da pessoa, comunidade, sociedade e espécie, com fim de emancipar sua capacidade cognitiva e criativa e libertar seu tempo de trabalho e atividades restritivas a sobrevivência material, de modo a tornar viável e sustentável seu desenvolvimento propriamente humano, social e da espécie. (ARRUDA, Apud NEVES, 2013, p.58).

Tiriba apud Neves, Santos (2013), aponta o denominado fator “C” nas organizações solidárias: cooperação, companheirismo, colaboração, comunidade, coletividade, coordenação. Em suas palavras:

Estes são valores que caracterizam uma ação conjunta e solidária. Do mesmo modo, nem toda economia de solidariedade é economia popular, uma vez que é possível encontrar elementos de solidariedade em outras organizações e em outras atividades econômicas de estratos sociais não populares. Entendendo a economia popular e solidariedade como um ponto de intersecção entre a economia popular e a economia de solidariedade, as OEP seriam concebidas como um modo de fazer a economia tendo como tendência

(e não necessariamente como realidade) um modo de produzir, distribuir bens e recursos, e de consumir alternativos ao capital. (TIRIBA, Apud NEVES, Santos, 2013, p.59).

Para Mance apud Neves, Santos (2013), as redes de colaboração solidária significam uma estratégia de organização pautada, em especial, no consumo solidário. Sendo a célula (unidade produtiva) a unidade básica da rede, para o autor:

Cada uma se conecta na outra, em movimentos de produção e consumo, articulando-se em laços de realimentação buscando o fortalecimento mútuo tendo como objetivo gerar trabalho e renda para as pessoas que estão desempregadas e marginalizadas, melhorar o padrão de consumo de todos os que dela participam, proteger o meio ambiente e construir uma nova sociedade em que não haja a exploração das pessoas ou a destruição da natureza. (MANCCE, Apud NEVES, Lafaiete Santos, 2013, p.60).

O autor apresenta um conjunto de regras que as redes devem seguir para obter sucesso. São elas:

- 1) Em primeiro lugar os participantes se comprometem a comprar produtos e serviços da própria rede; 2) sendo assim, o excedente deve ser reinvestido na rede, para aumentar a oferta solidária de produtos e serviços; 3) quanto a organização de grupos de compras conjuntas: com desconto obtido na compra por atacado, pode-se organizar um fundo para atender as próprias demandas; 4) também se colabora na organização de lojas e armazéns solidários em diversos bairros, que facilitem o comércio de

produtos feitos na redes solidárias; 5) ocorre, com o mesmo intuito, compra de conjunto de insumos, compartilhando equipamentos e instalações o que reduz o custo e aumenta o excedente produtivo; 6) o próximo passo é a criação de cooperativas para atender as demandas, formando cadeias produtivas (exemplo: padarias comunitárias sendo abastecidas por ovos de uma granja criada com apoio da rede para atender a esta demanda; 7) tudo isso visado aumentar a diversidade de produtos e serviços, convidando, para montar uma rede local, clube de mães, hortas comunitárias, cooperativas populares etc [...]. (MANCE, Apud NEVES, Lafaiete Santos, 2013, p.60).

Vale ressaltar que, a Economia Solidária e o cooperativismo popular foram convertidos em políticas públicas do governo Lula (2003/2010). “O pensamento hegemonizado do referido governo acreditava na economia solidária e cooperativismo popular como prática de emancipação social e transformação do capitalismo, ou ainda, superação do capitalismo ou mesmo capacidade de se constituir como outro modo de produção[...]” nas palavras do próprio Paul Singer apud Neves, Lafaiete Santos (2013, p. 61). Ainda, afirma que a Economia Solidária e o Cooperativismo Popular, embora materializados em empreendimentos, são frutos de ações.

Segundo Singer apud Neves, Lafaiete Santos (2013), “Cabe destacar que o movimento social e suas organizações na Economia Solidária oportunizaram e ainda oportunizam, a recuperação da identidade e fortalecimento das relações sociais entre trabalhadores e o exercício da solidariedade.”

UMA EXPERIÊNCIA NA ALDEIA FAZENDA CANTO TERRA INDÍGENA XUKURU KARIRI

A Aldeia Indígena Fazenda Canto, localizada na zona rural do município de Palmeira dos Índios, estado de Alagoas, que é parte do território tradicional do povo Xukuru-Kariri foi regularizada em 1952, pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI). A superfície territorial desta comunidade totaliza uma área de 276 hectares⁸ e “atualmente habitam 285 famílias e 812 pessoas, conforme dados da Equipe Multidisciplinar de Saúde Indígena (EMSI) da Secretaria Especial de Saúde Indígena.” (SESAI, 2020).

A comunidade Fazenda Canto fica distante do centro da cidade a 7 km, cercada por fazendas; é cortada pela estrada de ferro e por um riacho da nascente do Engenho Velho, possui dois açudes, também é cortada por três adutoras de água que abastecem a cidade de Palmeira dos Índios. Também, tem um campo de futebol, uma casa de farinha, porém desativada devido a falta de manutenção, um posto de saúde, uma sede da igreja católica e o posto da Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Encontra-se também, uma pequena área preservada, onde se realizam as práticas do ritual sagrado Ourikuri. As casas são de alvenaria no formato retangular cobertas com telha colonial, sendo contempladas com eletrificação do Programa Luz para Todos.

A comunidade também possui uma creche escolar e a sede da Escola Estadual Indígena Pajé Miguel Selestino da Silva, que funciona nos três turnos, sendo ofertada a Educação Básica com as etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental – anos iniciais e anos finais – assim como o Ensino Médio na modalidade Educação Escolar Indígena/Educação de Jovens e Adultos.

A partir do ano de 2004, a escola tem buscado realizar discussões acerca da preservação do meio ambiente e a sustentabilidade, através da necessidade que a comunidade apresenta, incluindo em sua prática conteúdos escolares com os temas ambientais em torno da recuperação e preservação dos recursos naturais para melhoria de vida dos membros da aldeia,

⁸ Representado pelo símbolo ha (conhecido também como hectômetro/hectômetro quadrado [hm²]), é uma unidade de medida de área equivalente a 100 (cem) ares ou a 10 000 (dez mil) metros quadrados.

combinando as atividades culturais e de lazer, as atividades de conhecimento e da aprendizagem, tendo em vista a globalidade de processo educativo ambiental.

Seu principal objetivo foi conscientizar aos alunos, permitindo aos mesmos uma escolha mais consciente das alternativas de autossustentação hoje presentes para sua sociedade ajudando-o a fazer da escola um local de reflexão sobre a vida e o trabalho numa perspectiva de progressiva autonomia, conhecendo procedimentos e técnicas adequadas culturalmente e ambientalmente corretas, que permitam o enriquecimento alimentar e a melhoria das condições de vida e saúde. Além de desenvolver habilidades de leitura, escrita e produção de textos.

De forma prática e em parceria com a associação indígena, através de projetos didáticos, tem sido desenvolvido a coleta de sementes e produção de mudas de diversas espécies vegetais como também cursos de conservação de solo e olericultura. Tem sido realizado o plantio de mudas e produção de hortaliças e plantas medicinais.

De modo geral, os professores buscam aplicar em sala de aula conteúdos e práticas que levam os alunos a respeitar e proteger o seu ambiente. Sendo que a Ecologia não é apenas uma ciência, mas sim, melhoria de vida.

Figura 2 – Oficina pedagógica



Fonte: *Arquivo da Coordenação Pedagógica, 2019.*

Percebe-se que na Terra Indígena Xukuru-Kariri, destaca-se a produção agroecológica da Aldeia Fazenda Canto, com cultivo diversificado de feijão de diversas variedades (carioca, bico de ouro, vagem roxa, guandu, fava, feijão de corda), milho (Jabatão, caatingueiro, asteca), mandioca, batata-doce, macaxeira, abóbora e frutíferas: banana (prata, pacovan, maçã, pão, anão), caju, manga (rosa, espada, comum, maria, maranhão), laranja, maracujá, abacate, mamão, pinha, graviola, coco, goiaba, seriguela, umbu, cajá, pitomba, jaca, acerola, etc. Além de hortaliça: alface, coentro, cebolinha, couve, repolho, tomate, pimentão, berinjela, pepino, quiabo, beterraba, maxixe. Como também, a criação de animais tais como: aves (galinha de capoeira, galinha caipira, galinha da angola, peru, pato, ganso), suínos, caprinos, ovinos, peixes e bovinos.

Figura 3 – Área de produção



Fonte: *Arquivo – Coletivo de Produção Bem Viver, 2019.*

As famílias da Aldeia Fazenda Canto se valem de técnicas de conservação do solo, como a manutenção da cobertura morta, a utilização de esterco e matéria orgânica, o plantio e incorporação de plantas recuperadoras do solo (feijão guandu, feijão de

corda, etc.), a utilização de inseticidas e repelentes caseiros, a utilização de curvas de níveis, a rotação de culturas e a irrigação por microaspersão e gotejamento. A manutenção da cobertura vegetal é prática fundamental para evitar erosão e compactação do solo, além de fornecer matéria orgânica, importante para a boa estruturação e o aumento da disponibilidade de nutrientes e umidade do solo. O manejo adequado do solo, além de garantir a produção sustentável de alimentos, tem enorme influência na melhoria da qualidade e no aumento da disponibilidade de água.

No entanto, o povo Xukuru-Kariri, sem a posse plena de seu território, não possui terra suficiente para que todas as famílias possam viver da agricultura e, ainda, precisa lidar com práticas degradantes em seu entorno. As atividades visam reduzir ao máximo o impacto ambiental, já que em nossa região se faz necessária a recuperação da vegetação nativa, devido às áreas terem ficado na posse de não índios, que exploram o ambiente sem nenhuma preocupação com as futuras gerações. São usadas as melhores alternativas possíveis para minimizar impactos ambientais e sociais, além de reduzir impactos ambientais e minimizar riscos à saúde humana, gerando efeitos econômicos e sociais positivos.

Com vistas a manutenção de um território saudável para as futuras gerações da Terra Indígena (TI) Xukuru-Kariri, é um desafio que vem sendo superado pouco a pouco, contudo depende não apenas da iniciativa de um povo que se organiza coletivamente e resiste em seu território, mas também da garantia de seu direito fundamental: o acesso à terra.

A organização político-social da aldeia é composta conforme estrutura a seguir:

Cacique: é um líder político importante, pois conduz a luta pelo desenvolvimento do povo, dentro e fora da aldeia.

Pajé: é um líder religioso que trata das normas estabelecidas para o ritual, além de ser fundamental na organização política do povo.

Liderança: é um representante da comunidade que se compromete com as lutas do povo.

Conselho Local de Saúde Indígena: é um grupo de representantes escolhidos através de eleição, que trata especificamente das questões de saúde.

Associação Indígena Xukuru-Kariri: é uma organização criada com caráter reivindicativo e cultural com duração indeterminada para articular, mobilizar e fortalecer a luta por direitos do referido povo.

Comissão Permanente de Articulação e Mobilização Pela Regularização Fundiária do Território Tradicional Xukuru-Kariri: é constituída por 2 representantes de cada aldeia e seu objetivo é pressionar o governo federal para concluir o processo de demarcação de seu território.

Conforme disposto no art. 231 da Constituição Federal de 1988. “São reconhecidos aos índios sua organização social [...]” (LACERDA, 1993, p. 68). A estrutura organizacional apresentada se justifica pela necessidade de realizar os processos de luta e conquistas garantindo o desenvolvimento comunitário e assim ter acesso aos direitos à saúde, educação, demarcação de terras e outros. Trabalhar coletivamente valorizando e fortalecendo seu povo. Fazendo um controle social das lutas, participando e se integrando no desenvolvimento comunitário podendo decidir e reivindicar os direitos.

Com essa concepção o saudoso pajé Miguel Selestino da Silva, nos anos noventa, já percebia as mudanças para acessar as políticas públicas de atenção aos povos indígenas. Preocupado com tais mudanças, se viu na obrigação de fortalecer e organizar cada vez mais o seu povo, que para isso, foi proposta a criação de um mecanismo, que pudesse acompanhar e enfrentar as futuras mudanças. Quando no dia dez de setembro de mil novecentos e noventa e um, foi convocada uma assembleia, a qual deliberou pela criação da atual organização, que recebeu o nome de Associação Indígena Xukuru-Kariri.

Esta Associação atua, prioritariamente, com as questões sociais, sendo suas principais finalidades:

Representar e defender os interesses dos associados; Estimular a melhoria técnica, profissional e social dos sócios; Trabalhar

com esforço comum, para conseguir uma vida comunitária, familiar, social e individual, em condições dignas da pessoa humana; Agrupar os moradores em núcleos de produção, através de projetos de desenvolvimento econômico e social, com base na produção coletiva e individual para cada família; Formar e capacitar seus integrantes para o trabalho e a vida em comunidade; Defender ativamente os interesses das Nações Indígenas e em especial o grupo representado; Promover o espírito de união e colaboração entre os associados. (ASSOCIAÇÃO INDÍGENA XUKURU-KARIRI, 2014, p. 1)

A atuação da Associação é diretamente com o povo indígena, desenvolvendo os trabalhos comunitários de assessoria das lideranças, articulação e mobilização da comunidade, prestação de serviços de assistência técnica a comunidade, conquistando melhorias para o acesso a aldeia, melhoria na rede elétrica, acesso a programas sociais. A associação tem fortalecido as experiências produtivas, promovendo cursos básicos de Hortaliças, Plantas Medicinais, Alimentação Alternativa, Pães Caseiros, Piscicultura, Apicultura, Defensivos Agrícolas, Informática Básica, Inclusão Digital Rural, Ovinocultura, Artesanato da Fibra de Bananeira e Pintura em Tecido. Além das atividades produtivas, a Associação também discute as questões ambientais locais, conseguindo várias mudas de diversas espécies da região, como também inúmeras sementes do Clube das Sementes em Brasília.

Como qualquer outra organização, existem várias dificuldades para serem enfrentadas, a exemplo de falta de recursos financeiros para arcar despesas com administração como caixa postal nos correios, declarações de: Imposto de Renda e de Débitos e Créditos Tributários Federais (DCTF) e a Relação de Informações Sociais (RAIS), além de materiais para escritório.

As principais entidades com as quais a associação se relaciona são: o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), a

Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (APOINME), Faculdade Católica São Tomás de Aquino (FACESTA), Rede de Educação Cidadã (RECID), Cáritas Diocesana de Palmeira dos Índios, Comissão Pastoral da Terra (CPT), Movimento das Comunidades Populares (MCP), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Lar da Criança de Palmeira dos Índios, Escola Fé e Política Maninha Xukuru-Kariri, Coletivo Macambira, Pastoral da Juventude do Meio Popular (PJMP), Articulação no Semiárido (ASA), Associação de Agricultores Alternativos (AAGRA), Coordenadoria Ecumênica de Serviço (CESE), Igreja Anglicana, Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e a Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL).

A partir do ano de 2004, se intensificou a aliança com a Escola Estadual Indígena Pajé Miguel Selestino da Silva, desenvolvendo ações como coleta de sementes de espécies nativas e produção de mudas, reflorestamento, implantação e implementação de horta escolar e medicinal. Estas atividades levaram, em 2014, a escola ser contemplada com o programa Escola Sustentável do Ministério da Educação.

Especificamente, o projeto escola sustentável teve a finalidade de promover uma melhor qualidade de vida e fortalecer o pensamento socioambiental e cultural do povo indígena na perspectiva de construir uma nova sociedade baseada na ética da sustentabilidade. As principais ações foram: apoiar a criação e o fortalecimento da Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola (Com-Vida); promover a inclusão da temática socioambiental no projeto político-pedagógico da escola; adequar o espaço físico, visando à destinação apropriada de resíduos da escola, eficiência energética e uso racional da água, conforto térmico e acústico, mobilidade sustentável e estruturação de áreas verdes.

As atividades propostas foram a discussão com a comunidade sobre as temáticas socioambiental, visando fortalecer a comissão de Meio Ambiente através de palestras, seminários, reuniões, bem como difundir conhecimento atualizado sobre as questões de ciências, saberes tradicionais e políticas ambientais nos dois níveis de ensino conscientizando

os profissionais através de formação ambiental continuada com o propósito de cuidar e preservar o meio ambiente, além de estabelecer relações construtivas e transformadoras com a comunicação, enfrentando os problemas socioambientais em função da melhoria da qualidade de ensino, incentivando alunos e professores a tornar-se sujeito da intervenção de uma nova sociedade baseada na ética da sustentabilidade, implantando a horta medicinal para não manter uso de remédios farmacêuticos. E delimitar um espaço para implantação da horta para melhoria da merenda.

Pela vez primeira, no ano de 2014, a Associação Indígena Xukuru-Kariri, apresentou proposta de comercialização de parte de sua produção agrícola junto a Companhia de Abastecimento (CONAB), através do Programa de Aquisição de Alimentos Com Doação Simultânea (PAA). No sistema da CONAB, o projeto foi gerado com o Código CPR: AL/2014/02/0048 e o valor da proposta foi de R\$ 49.500,00, no mesmo apresentou o percentual de 54,55 % de mulheres e os produtos se somaram em 21.763 Kg (o que equivale a 21,763 toneladas), sendo 23 produtos diferentes. A proposta teve a participação de 11 (onze) agricultores e a organização beneficiária Consumidora, que foi o Instituto Sagrado Coração de Jesus (Lar Da Criança). Os produtos doados foram: abacate, acerola, alface, banana prata, batata doce, berinjela, cebolinha, cenoura, chuchu, coentro, couve, feijão de corda, goiaba, graviola, limão thaiti, mamão havaí, maracujá, maxixe, pimentão, quiabo, raiz de mandioca, repolho e tomate.

Como forma organizada de produção agrícola e pecuária, em maio de 2015, foi constituído o Coletivo de Produção Bem Viver, composto por 20 famílias e tendo como finalidade fortalecer e promover os projetos de vida do povo Xukuru-Kariri, com ênfase aos valores tradicionais, bem como, na sustentabilidade das atividades. Além de incentivar a participação das mulheres e dos jovens no coletivo de produção e a busca da viabilidade da produção na redução dos custos através de práticas coletivas de produção, beneficiando e comercialização dos produtos e a facilitação do processo de capacitação e assistência técnica aos envolvidos, auxiliando na busca de parcerias para o crescimento

e sustentabilidade do coletivo e, por fim, a utilização de manejo ecológico.

No ano de 2016, pela segunda vez, a Associação Indígena Xukuru-Kariri, através do Programa de Aquisição de Alimentos com Doação Simultânea (PAA), doou comida produzida na comunidade de forma agroecológica. Esta atividade foi realizada no período de 05 de dezembro de 2016 a 05 de dezembro de 2017, todavia, foi prorrogado até 05 de maio de 2018. Os produtos pactuados no PAA – CDS – CPR: AL/2016/02/0143 – CONAB foram: abacate (110 kg), abobrinha (170 kg), abobora (53 kg), acerola (1.354 kg), alface (1.670 kg), banana prata (29.292 kg), batata doce (1858 kg), berinjela (210 kg), beterraba (50 kg), cebolinha verde (690 kg), cenoura (100 kg), coentro (934 kg), couve (781 kg), feijão caupi corujinha (1.317 kg), mamão havaí (100 kg), manga espada (898 kg), manga rosa (888 kg), maxixe (351 kg), pimentão verde (340 kg), quiabo (316 kg), macaxeira (7.792 kg), repolho verde (150 kg), tomate (400 kg). Totalizando 23 (vinte e três) culturas diferentes, somando-se 49.824 kg, orçado em R\$ 104.000,00.

Foram beneficiadas com a doação dos alimentos 226 (duzentas e vinte e seis) pessoas de 0 a 80 anos de idade da Associação Comunitária Padre Cícero de Vila Nova, situada na Travessa Maria Tenório Cavalcante, na Cidade de Palmeira dos Índios – Alagoas; e 120 (cento e vinte) pessoas de 0 a 23 anos de idade da Obra Social Sagrado Coração de Jesus (Lar da Criança Ação por Ação), situada na Rua Pio XII, Palmeira dos Índios – Alagoas. Nessa proposta houve a participação de 46,15 % de mulheres do total de 13 (treze) agricultores envolvidos na produção.

Essas duas propostas de comercialização mencionadas são apenas uma amostra do potencial produtivo e da contribuição que o povo indígena pode dar para soberania alimentar da nossa nação. Com a organização da produção e comercialização através do Coletivo de Produção Bem Viver, muitas outras vendas institucionais e privadas foram realizadas por meio dos parceiros que se esforçam para fazer as políticas públicas chegarem aos índios. A Aldeia Fazenda Canto apresenta uma dinâmica socioeconômica, que comprova a viabilidade de assegurar

os direitos indígenas de forma integrada ao atendimento das demandas produtivas da sociedade capitalista globalizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscou-se uma compreensão da Regularização Fundiária do Território Tradicional Xukuru-Kariri e a relação existente na prática da Economia Solidária e Sustentabilidade na Aldeia Fazenda Canto. Notadamente, a Associação Indígena Xukuru-Kariri, juntamente ao Coletivo de Produção Bem Viver, além dos projetos didáticos da escola interagem por meio do trabalho coletivo desenvolvido por empreendedores solidários, prosperando econômica e socialmente, tendo como elemento de ligação os empreendimentos econômicos solidários que são geridos democraticamente.

A dinâmica existente mostra ampla relação com o fazer pedagógico das ações e projetos pedagógicos da escola - educação pela educação da economia solidária, bem como a maneira de como são planejadas as atividades e sua importância para e ideia de bem viver do povo Xukuru-Kariri.

Por outro lado, percebe-se o preconceito e discriminação por parte da sociedade envolvente, principalmente pela classe política que tenta negar a existência dos Xukuru-Kariri e a importância deste povo para história, cultura, educação e a produção de alimentos cultivados por eles.

No sentido de contribuir com o fortalecimento e replicação desse arranjo organizacional do povo Xukuru-Kariri, esse trabalho tem como proposta de intervenção duas ações principais: a primeira e local, é a realização de um seminário para levar ao conhecimento de toda comunidade a relevância socioeconômica dessa dinâmica existente; a segunda e territorial, é a produção de um vídeo institucional para divulgação nas aldeias abordando todos esses aspectos com ênfase no Coletivo de Produção Bem Viver, enquanto instrumento de enfrentamento a discriminação e ao pseudoparadigma de que todo índio é improdutivo.

Por fim, conclui-se que é urgente e necessária a conclusão do processo demarcatório, bem como, apoio institucional para

ampliar as ações coletivas da associação, escola e coletivo de Produção Bem Viver.

REFERÊNCIAS

1 - ASSOCIAÇÃO INDÍGENA XUKURU-KARIRI. Estatuto Social da Associação Indígena Xukuru-Kariri. Palmeira dos Índios, AL, julho. 2014.

2 - BRASIL, Despacho do Presidente. Fundação Nacional do Índio. Brasília: Diário Oficial da União Seção 1 nº 203, 20 de outubro de 2008.

3 - BRASIL, Portaria Conjunta Nº 9, de 27 de outubro de 2004. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Brasília: Diário Oficial da União nº 212 Seção 1 Pág. 41, 04 de novembro de 2004.

4 - BRASIL, Portaria nº 4.033, de 14 de dezembro de 2010. Ministério da Justiça. Brasília: Diário Oficial da União Nº 239 ISSN 1677-7042 Pág.70, 15 de dezembro de 2010.

5 - BRITO, Maria de Fátima Campelo. Laudo Pericial. 3 ed. SUER / FUNAI. Maceió, 1987.

6 - LACERDA, Rosane Freire. Os Direitos Indígenas na Constituição Federal: Cartilha para os Povos Indígenas no Brasil. Recife: CIMI-NE, 1993.

7 - LACERDA, Rosane Freire; FEITOSA, Saulo Ferreira. Bem Viver: Projeto U-tópico e De-colonial. Interterritórios | Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco Caruaru, BRASIL. | V.1. N.1 [2015].

8 - MAGALHÃES, Edvard Dias (Org.) Legislação Indigenista Brasileira e Normas Correlatas. 3. Ed. - Brasília: FUNAI/CGDOC, 2005. 700p.

9 - MIKHAILOVA, Irina. Sustentabilidade: Evolução dos Conceitos Teóricos e os Problemas da Mensuração Prática. Revista Economia e Desenvolvimento, nº 16, 2004.

10 - NEVES, Lafaiete Santos. (Org.) Anais do 6º Seminário sobre Sustentabilidade: artigos selecionados. 1 ed. – Curitiba, PR: CRV, 2013.



Capítulo 03

CULTURA CAMPESINA: UM ENFOQUE SOBRE A NEGAÇÃO DA IDENTIDADE DO SUJEITO DO CAMPO NO LIVRO DIDÁTICO DE ARTE⁹

*Jaklane de Abreu Santos¹⁰
Sara Ingrid Borba¹¹*

INTRODUÇÃO

A formação sócio-política do Brasil foi, desde os primórdios, arraigada às concepções eurocêntricas de sociedade, inserindo os padrões de vida urbanos como superiores à vida rural, condicionando, deste modo, os povos do campo aos conceitos e determinações da classe

9 Artigo apresentado na X Edição do ENCCULT (2020) e publicado no livro *Tecendo Saberes: Estudos e Práticas sobre Educação de Pessoas Jovens, Adultas, Idosas e Campesinas* - publicado pela Editora Centro Paulo Freire (UFPE) em parceria com a Eduneal (UNEAL) ano 2021. ISBN: 978-65-87824-03-1 DOI: 10.48016/GT9Xenccult

10 Especialista em Educação do Campo e Sustentabilidade (Uneal). E-mail: jaklanedea-breu@hotmail.com <http://lattes.cnpq.br/2841060388785145>

11 Doutoranda e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Paraíba. Docente da Rede Pública Estadual de Alagoas. Membro do Fórum Permanente de Educação do Campo (Fepec/Alagoas). E-mail: ingridsara80@gmail.com. <http://lattes.cnpq.br/4761390738481571>.

dominante, fato que resultou no desprezo da educação escolar das classes populares (SILVA, 2009).

Historicamente, o sujeito do campo teve seu espaço e sua cultura desvalorizados em um processo crescente até os dias atuais. Esses povos, nesse sentido, foram pensados com olhares diferenciados em relação aos povos das áreas urbanas, criando-se, assim, uma dimensão na perspectiva de inferioridade entre ambos os espaços. É neste contexto de negação de direitos, que os princípios para a Educação do Campo vão se construindo em um processo de luta, em que são reconhecidos como vieses para a amplitude e aplicabilidade de ações que enxerguem o campesinato enquanto espaço social e cultural.

Tais ações relacionam-se a programas estabelecidos pelo Governo Federal, cujo objetivo é promover uma política educacional específica para o campo, contemplando as necessidades e interesses dos seus sujeitos. Dentre tais políticas, tem-se a produção e disseminação de material didático, de modo específico, o livro didático, cujo objetivo é valorizar e ampliar a percepção dos leitores sobre temas relacionados à inclusão, cidadania e diversidade cultural, de forma que possibilite a formação identitária dos sujeitos do campo, pois, por vezes, a visibilidade posta nos livros didáticos, que são distribuídos nas escolas públicas, enfatiza e embeleza, a vantagem e o privilégio em pertencer à área urbana, em detrimento das condições opostas de quem vive no campo.

A este respeito, temos exemplos como personagens do sítio do Picapau Amarelo, o Zé Carneiro, Tia Anastácia; outros personagens, como o Jeca Tatu, personagem também criado pelo Lobato, que simboliza a situação do caipira brasileiro, abandonado pelos poderes públicos às doenças, ao atraso econômico, educacional e à indigência política. De acordo com Silva e Filho (2018, p.80), o livro didático pode ser compreendido “[...] como uma multiplicidade de conhecimentos reunidos e selecionados, condicionados por teorias sociais, crenças, valores e intencionalidade ideológica [...]”.

Assim, levando em consideração que este instrumento didático é portador de ideologias, pode-se colocar que ele poderá produzir grandes efeitos no processo de construção

identitária dos alunos, de forma positiva ou negativa. Segundo Silvério (2015), enquanto material de suporte pedagógico, que veicula os conteúdos/temas debatidos em sala de aula, o livro didático compartilha de variados discursos e pode influir na formação cultural dos sujeitos. Além disso, o mesmo, por vezes, apresenta-se como único meio de formação intelectual e social do estudante, levando em consideração que, em muitos casos, é a sua única fonte de leitura, como salienta Coracini (2011).

Diante dos pressupostos teóricos já mencionados, os quais discorrem sobre o processo de exclusão dos povos do campo, de suas lutas e conquistas, dentre essas, o direito à educação e, levando em consideração que os materiais didáticos presentes nas escolas são constituídos de intencionalidades ideológicas, torna-se imprescindível analisar as questões identitárias presentes nos livros didáticos e de que forma estas podem contribuir para a construção de identidade do aluno do campo, ou desconstruir suas identidades.

Logo, objetiva-se analisar os enfoques sobre a negação da cultura campestre em um livro didático de Arte, bem como as impossibilidades que este material apresenta para a construção identitária do aluno do campo. A análise se faz a partir do livro didático do 5º ano da coleção Conectados, denominado Conectados Arte, da editora FTD, que parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e do Material Didático nos anos 2019, 2020, 2021, 2022 e está disponibilizado nas escolas públicas brasileiras.

Como categoria de análise, escolhe-se o conteúdo abordado no material didático - seus textos e imagens- na qual, buscam-se algumas relações destes com as peculiaridades do campesinato. Para tanto, de modo específico, quis compreender os processos históricos da educação do campo, discutindo como os processos educativos podem contribuir para a construção identitária do aluno(a) do campo, apresentando o conceito de identidade; fazer uma relação entre Educação do Campo e ensino de Arte e, concomitante a isto, construir um diálogo entre os pressupostos teóricos com as informações contidas no livro analisado, a fim de compreender os fenômenos estudados.

O interesse pelo trabalho com o livro didático surge, inicialmente, em meio a relação já existente com o espaço campesino, devido residir no campo, bem como em virtude de inquietudes que vieram em decorrência da atuação profissional em unidades escolares campesinas e do uso do material didático analisado em sala de aula.

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO ALUNO DO CAMPO

Desde a época em que os portugueses chegaram aqui, em 1500, a educação brasileira foi pensada para atender uma classe exclusivamente dominante, trazendo consigo uma visão de educação importada da Europa, que colocava os povos do campo e todos aqueles que não faziam parte da aristocracia, em plano inferiores, negando seu acesso à escola.

O projeto de educação que começava a ser implantado, estaria se fundamentando, segundo Saviani (2007), em um processo de aculturação, que não trouxe, a bem da verdade, uma hegemonia por entre os traços culturais existentes nestas terras, somente a mero transplante de recursos materiais e sociais, como coloca Romanelli (1986), evidenciando, assim, a função do então projeto de educação: criar e manter privilégios de classes, sendo ela mesma, a educação, uma forma de privilégio.

Logo, Paiva (2003) elenca que a mão de obra e o sistema econômico da época, não cobrava algum tipo de formação, de técnicas de leitura e escrita, fato que não provocava nenhum interesse pelo ensino. O que se percebe, de acordo com Silva (2009), é uma formação social condicionada ao domínio da classe mandatária, questão essa, que respalde no desprezo à educação das classes populares. Logo, é em meio a essa exclusão, essa negativa de direitos, que se origina a luta desses sujeitos em prol de seus direitos. Sobre isso, evidencia que “a ausência de um conceito, de uma categoria, que o localize socialmente e o defina de modo completo e uniforme constitui exatamente a clara expressão da forma como tem se dado a sua participação neste processo”. (MARTINS, 1981, p.25).

Sabe-se, contudo, que os indícios da educação rural, ocorrem apenas durante o período industrial, tendo em vista

que seria necessária mão de obra qualificada para obtenção de maiores rendimentos. Assim, subte-se que a educação rural no Brasil foi idealizada não com o objetivo de uma formação cidadã dos povos do campo, mas em meio a um olhar capitalista e elitista. Para Marx e Engels (1999, p.14):

A burguesia submeteu o campo à cidade. Criou grandes centros urbanos; aumentou prodigiosamente a população das cidades em relação à dos campos [...]. Do mesmo modo que subordinou o campo à cidade [...], subordinou os povos camponeses aos povos burgueses.

Em detrimento aos anos de negligência e negativas de direitos, o espaço campesino foi marcado por estereótipos que o deixava inferior à cidade, acentuando-se a ideia de que sua cultura e seus povos eram atrasados. Logo, é em meio a essa negativa de direitos, que o campo busca ressignificar seu espaço, em meio a uma luta dentro do movimento social, vista como uma ação educativa, que leva o campesinato a um patamar de direitos, que ver o campo para além de um espaço geográfico, na busca de realçar os traços identitários de seus sujeitos e da educação que deve ser ofertada a eles.

DISCUTINDO IDENTIDADE

Ao se referir a identidade, pode-se citar Hall (2004, p.38), quando afirma que, “[...] a identidade é algo formado ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento”. Essas são “[...] construídas no interior do jogo de poder e da exclusão” (HALL, 2004, p.110-111).

Assim, a identidade é um produto construído a partir das relações sociais, e não algo fixo, que faz parte do indivíduo desde seu nascimento. Logo, uma vez não sendo inata, entende-se que a história de vida dos sujeitos define sua identidade, então o tempo e o contexto são determinantes para ela. Deste modo, as identidades dos povos do campo são determinadas a partir dos

seus modos de viver, de produzir, de se organizar coletivamente, seja em prol do trabalho na terra, ou nas lutas em busca dos direitos sociais.

Conforme ressaltam Arroyo e Fernandes (1999), uma proposta de educação precisa incorporar o saber, a cultura, o conhecimento socialmente construído. Isso faz compreender que a educação decisiva para o processo de construção identitária, necessita, sobretudo, de uma visão rica do campesinato; de conhecimentos vinculados às questões culturais desse espaço. Como coloca Arroyo (2011), é necessário considerar suas histórias de vida, suas lutas, ter o aluno como sujeito construtor de sua história, capaz de intervir sobre sua realidade e modificá-la sempre que preciso.

Isso faz compreender que a educação decisiva para o processo de construção identitária, necessita, sobretudo, de uma visão rica do campesinato; de conhecimentos vinculados às questões culturais desse espaço e que possa preparar aqueles que lá estão para o trabalho, para a emancipação, para uma visão crítica perante as injustiças sociais. Diante dessas questões, pode-se ressaltar que devido a luta dos movimentos sociais em prol da ressignificação identitária do espaço rural, as questões relativas à educação sofreram grandes mudanças nas últimas décadas.

A Constituição Federal de 1988 favorece um momento que gera grandes discussões em torno dos direitos sociais, a medida que aprova e delibera políticas educacionais significativas e enaltece o direito do estado em ofertar educação de qualidade para todos os sujeitos, residentes nas cidades e no campo. Desencadeiam-se, pois, documentos oficiais, promovendo, assim, reformas no âmbito da educação, referente ao reconhecimento das especificidades da população campesina.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394/96, pode ser vista, por vezes, como um divisor de águas, como uma conquista quanto ao reconhecimento das especificidades dos povos do campo, pois estabelece normas para a educação no contexto rural, possibilitando que a realidade do campo seja atendida de acordo com ajustamentos necessários as suas especificidades.

Neste sentido, a referida lei reconhece, em seus artigos 3º, 23º e 61º, o comum acesso de todos à escola, valorizando e considerando as diversidades étnico racial, além dos ciclos climáticos de cada região, tendo em vista que o calendário escolar se adequará a essas peculiaridades, como também enaltece o nível de formação para os profissionais que atuarão na educação básica, sendo esta em nível médio ou superior. Ademais, o artigo 28º também prescreve princípios para o funcionamento dos sistemas de ensino, na observância para a adequação deles às peculiaridades do campo. Sabe-se, portanto, que:

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

I – Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996. p.21).

Possuindo como referência os postulados da Constituição Federal de 1988, que introduz novas concepções e visões do rural, a LDB (9394/96), traz, em seu contexto, novas premissas de trabalhar com o campo, com as peculiaridades dos espaços agrários, em que recolhesse a diversidade existente nestes espaços, trazendo à tona uma multiplicidade cultural, bem como o direito dessas culturas à educação de qualidade.

Falar agora em educação para os povos que vivem nos espaços rurais, é buscar situar a escola como um espaço de direitos e ver seus alunos para além de meros decodificadores de conteúdo. Como coloca Arroyo e Fernandes (2011), é necessário considerar suas histórias de vida, suas lutas, ter o aluno como sujeito construtor de sua história, capaz de intervir sobre sua realidade e modificá-la sempre que preciso.

A Educação do Campo deve buscar, sobretudo, a ressignificação do campesinato e uma formação humana digna através da construção identitária. Logo, percebe-se que isso

ocorre em virtude do espaço em que a Educação do Campo surgiu: um espaço de lutas em torno dos movimentos sociais, com o objetivo de superar a educação rural, que sempre fora pautada na ideologia, no elitismo, em políticas compensatórias, que descontextualizou o rural e tentou enfraquecer a ideia de uma educação popular.

Nesta perspectiva, ver-se o quão é necessária uma educação que compreenda a historicidade dos sujeitos que vivem no campo, o quão se apresentam valiosas ações educativas que permitem à tais povos reconhecerem-se como sujeitos da ação, capazes de não aceitarem o conformismo e mostrar suas reivindicações diante da sociedade, encorajando homens e mulheres, no âmbito do enfrentamento das contestações sociais presentes no campesinato brasileiro.

Fazendo uso dos ditos de Arroyo (2003), a estrutura, a configuração pela qual o campo vem passando nos últimos tempos, exige novas políticas públicas, novas práticas educativas. É preciso uma escola do campo com formação humana, mas também com criticidade, com discussões globais e locais, valorizando o povo e a cultura campestre. Pode-se concordar com Gomes (2003), quando coloca a necessidade de articular os debates sobre cultura e educação, junto a formação de professores. Discussões que possam privilegiar tais temáticas e articulá-las, levando em consideração que a educação não se reduz somente à escolarização, havendo, sobretudo, um compromisso com o social.

Contudo, falar acerca de processos sociais, construídos historicamente, em meio a tantas lutas, repressões e conquistas, torna-se complexo, porque os processos educativos transcendem seus limites, de currículo, de normas, de projetos e se inserem na construção da identidade do sujeito. É necessário, portanto, conceber a educação como fenômeno crítico, de produção de cultura e conhecimento, considerá-la, assim como nos lembra Freire (1996), uma forma de intervenção no mundo, pois:

Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias (FREIRE, 1979, p.30).

Logo, lançando um olhar pessoal acerca dos avanços que a Educação do Campo vem alcançando, percebe-se que os sujeitos do campo estão conseguindo superar o silenciamento e negligência que alimentou por anos. Nos marcos dos direitos, a escuta à voz do camponês é, sem dúvida, um dos mais elevados ganhos. No entanto, sabe-se que a luta não pode parar, pois o estado capitalista em que esta sociedade está inserida, busca, diariamente, fazer com que o homem, em especial, o homem do campo, viva cativo à opressão.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO E O ENSINO DE ARTE

A arte é uma das diversas disciplinas que compõem o currículo do ensino básico no país. Desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, a Arte é vista com grande relevância e propícia para corroborar no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), “a aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores” (BRASIL, 2017, p.189).

Pianowski (2014, p. 75) relata que:

No ensino de arte da educação do campo é necessário, portanto, que se busquem essas referências para a prática educativa [...] é fundamental que o espaço de ação do arte/educadores esteja contextualizado, levando em consideração as particularidades e necessidades dos educandos do campo [...]. Os arte/educadores do campo também necessitam atuar com a postura dos mediadores culturais.

A mesma autora lembra, ainda, que a arte possibilita, ao estudante do campo, um fortalecimento maior da sua identidade e autoestima, valoriza os saberes do campesinato, como também promove uma maior socialização de culturas entre os povos. Com esse mesmo olhar, Araújo (2016), enfatiza que é necessário, nessa

cisão entre Arte e Educação do Campo, levar em consideração a realidade do campo, as características e necessidades do educando que vive neste contexto rural. Segundo Bertoloto; Campos e Monteiro (2017), a arte apresenta-se como intermédio para construção da identidade cultural de um povo, contudo, poucas são as nações que levam em consideração tal questão.

Assim, a Educação do Campo, enquanto espaço de formação contextualizada, deve promover um ensino de arte que possibilite o pertencimento e o empoderamento dos seus sujeitos diante de sua cultura e práticas dialógicas que não deixem na penumbra a luta em prol dos direitos sociais, fato que deu origem a essa especificidade. Entende-se, portanto, e fazendo uso dos ditos de Bertoloto; Campos e Monteiro (2017), que a arte se configura como uma necessidade do ser humano, é, pois, uma forma de conhecimento, que amplia a concepção de mundo do sujeito.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A construção deste trabalho se deu por meio de pesquisas bibliográficas e webgráfica, pesquisa documental, de base qualitativa. Segundo Kripka, Scheller e Bonotto (2015, p. 244), pesquisa documental “é aquela em que os dados obtidos são estritamente provenientes de documentos, com o objetivo de extrair informações neles contidas, a fim de compreender um fenômeno”. Acerca da abordagem da pesquisa, pode-se utilizar as palavras de Prodanov e Freitas (2013, p. 70), quando lembram que “a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa”.

Para fazer-se pesquisa qualitativa, o pesquisador busca não fazer uso de processos estatísticos; a dinâmica dos fatos, do seu objeto de investigação não é analisado com dados numéricos. Caracteriza-se como um estudo descritivo, em que busca interpretar os elementos constituintes da pesquisa em sua totalidade, incluindo, assim, o contexto social, político e econômico dos aspectos investigados (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Deste modo, para alcançar os objetivos propostos, utilizou-se como estratégia de pesquisa a análise documental e pesquisa participante. Lüdke e André (1996, p.38) colocam que são considerados documentos “materiais escritos que possam ser utilizados como fonte de informação, como leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, [...], jornais, revistas, discursos, [...] e até livros, estatísticas e arquivos escolares”, em que se busca compreendê-los como meios de comunicação, pois foram elaborados com certo propósito.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O documento analisado fora o livro didático do 5º ano da coleção Conectados, denominado Conectados Arte, o qual aborda a disciplina Arte. Como categoria de análise, assim como já mencionado, escolhe-se o conteúdo abordado no material didático - seus textos e imagens - na qual, buscam-se algumas relações destes com as peculiaridades do campesinato. O livro da editora FTD faz parte do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) nos anos 2019, 2020, 2021, 2022 e está disponibilizado nas escolas públicas brasileiras.

A análise que o estudo propõe versa sobre um exemplar que não pertence ao PNLD Campo, estando em uso nas escolas do campo. Portanto, quer-se, justamente, analisar em que medida este livro didático é relevante para a educação do campo, quais são as representações da cultura campesina que ele aborda e que pode possibilitar a contextualização com o rural. O referido exemplar foi produzido por três autores, estes que, diante das informações trazidas no próprio material, apresentar ter alguma formação relacionada ao componente curricular cujo livro aborda: Arte. Contudo, encontram-se divergências, quando não apresentam alguma formação relacionada à Educação do Campo.

O livro Conectados Arte está dividido em duas unidades, onde cada uma destas possui dois capítulos. A unidade 1 está intitulada como Imagens em Movimentos; o capítulo 1, denominado: Cinema: fábrica de sonhos e o capítulo 2: O cinema: arte de muitas linguagens. A unidade 2, tem como título Arte

agora. Seu capítulo 1 chama-se Arte do presente, o capítulo 2: Histórias e Tecnologias na música. Como o nome da coleção deixa entender – Conectados – os temas/conteúdos abordados são relacionados às tecnologias, sendo estas, abordadas e solicitadas na maioria das atividades propostas e nos textos.

A sétima arte, o cinema, é uma das linguagens da arte abordada com grande veemência no material, aparecendo na unidade 1, em seus dois capítulos. A unidade 2 focaliza a discussão em duas artes: a dança, no capítulo 1, e a música, no capítulo 2. Os discursos dos textos giram em torno dos artefatos relacionados as tecnologias, como já colocado, expondo a necessidade do acesso à estas, fato que é visto devido à discussão trazida no material.

Logo, as populações do campo, identificadas, segundo a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica, como: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos e outros sujeitos que produzem suas condições materiais de existência em meio ao trabalho rural, aparecem no material didático analisado, por vezes, esquecidos. São poucas as discussões voltadas aos mesmos, para suas necessidades e peculiaridades.

Sendo assim, o livro traz alguma discussão acerca das questões relacionadas ao campesinato, a partir do capítulo 2 da unidade 1, quando, ao abordar conceitos sobre o cinema, apresenta uma imagem do filme “Tainá, a origem”, em que mostra uma garota indígena brincando na natureza, com a representação ainda genuína do índio, que vive na mata, mora em ocas, ou seja, a imagem colonialista que, apesar dos séculos perpassados, ainda permanece inalterada.

Figura 1- Criança indígena Wiranu Tembé como atriz em cena do filme Tainá, a origem.



Fonte: *Livro Conectados Arte: 5º ano, 2018, p.30.*

Figura 2- Criança indígena com flauta de Pã, às margens do rio Titicaca, no Peru



Fonte: *Livro Conectados Arte: 5º ano, 2018, p.94.*

Há um silenciamento acerca desses sujeitos no livro didático e isso não ocorre de modo ingênuo. A maneira como os indígenas são apresentados nesses materiais vinculados nas

escolas, o modo passivo, em que mesmo são vistos, ocorre, segundo Arroyo e Fernandes (2011), em virtude de processos políticos de segregação dos setores sociais, econômicos e culturais da sociedade. Há uma visão muito simplista deste, acrítica, que não oportuniza, inicialmente, reflexões acerca das vivências artísticas-culturais do povo indígena.

Lamas, Vicente e Mayrink (2016), lembram que essa forma deturpada que caracterizou os indígenas por anos e que, por vezes, ainda ocorre, passou a sofrer críticas em meados dos anos de 1970 em meio ao Movimento Social Indigenista, que fez surgir organizações dos povos indígenas em nível nacional e que acarretaram prerrogativas legais à luz dos direitos a estas populações.

Em outro momento, ao discutir sobre danças e exibir fotografias com cenas de grupos apresentando danças populares, é mostrada uma dança folclórica rural, Cateretê, no interior de São Paulo:

Figura 3- Grupo dançando Cateretê, na Festa do Divino Espírito Santo, em São Luiz do Paraitinga- SP



Fonte: Livro *Conectados Arte: 5º ano*, 2018, p.52.

Percebe-se que o referido livro deixa em modo secundário muitas questões relativas ao campo. Todavia, é notório que sua proposta não foi feita especificamente para as escolas do campo,

pois sua composição de conteúdos e abordagens enaltecem outros contextos sociais e culturais. Em decorrência, muitas questões artísticas-culturais desse espaço serão esquecidas, fato que respaldará na bagagem cultural e na construção identitária dos estudantes.

Compreende-se, pois, que o material apresenta uma relação muito tímida entre a Arte e a cultura do campo. As poucas possibilidades que são trazidas para tal discussão, não permitem, de fato, explorar, conhecer, analisar as distintas práticas artísticas das populações camponesas. Assim, compreender a cultura e os contextos onde o aluno está imerso, através do material, por vezes, não é possível porque o livro obriga vivenciar a cultura sem nenhuma relação para com o espaço desse sujeito.

Os textos, por sua vez, não oportunizam problematizações sobre a realidade do campo. Pode-se colocar que são textos técnicos, que trazem informações sobre as artes apresentadas, mas não produzem efeitos críticos, têm carácter meramente informativos. Não se contextualiza os espaços dos quais os alunos fazem parte. Entende-se, partindo desse olhar, que muitas coleções didáticas são inadequadas para as escolas do campo, uma vez que estas trabalham e se organizam em meio a uma especificidade. Fazendo uma análise dos conteúdos do livro Conectados Arte – 5º ano, percebe-se que os mesmos são, em sua maioria, voltados à realidade urbana e assim, não discutem as questões inerentes ao campesinato.

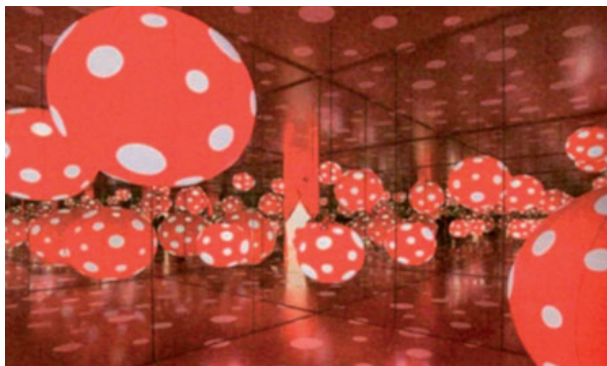
O cinema internacional é apresentado em mais de um capítulo e outras expressões artísticas que lembram com veemência a cidade também são trazidas no material, como se pode observar nas imagens abaixo:

Figura 4 – Cartaz de filme apresentado no livro: Monstros S.A (direção de Pete Docter, David Silverman e Lee Unkrich, 2013).



Fonte: Livro Conectados Arte: 5º ano, 2018, p.64.

Figura 5- Obra de arte contemporânea, criada pela artista japonesa Yayoi Kusama, Argentina

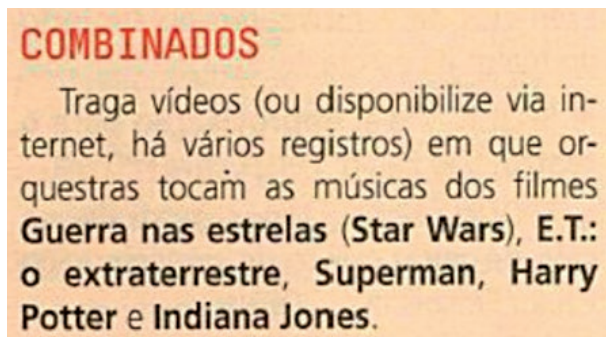


Fonte: Livro Conectados Arte: 5º ano, 2018, p.20.

Não obstante, vê-se que a proposta do livro, assim como já colocado, busca um vínculo entre arte e tecnologias digitais. Isso é perceptível pelos conteúdos trazidos, que abordam questões relativas ao cinema, música, dança, arte contemporânea. Tal relação se dá pelo modo cujos conteúdos são discutidos, que

deixam entender a necessidade do aluno e da escola possuir dispositivos digitais para fazer uso do livro:

Figura 6- Atividade sugerida no livro.



Fonte: *Livro Conectados Arte: 5º ano, 2018, p.64.*

No entanto, segundo pesquisa de Munarim (2014), constata-se uma grande precariedade quanto ao uso de tecnologias digitais no campo, bem como em suas escolas, que apresentam grandes deficiências estruturais e falta de ambientes diversificados para produção de conhecimento. De acordo com a mesma autora, é dado um relevante papel as tecnologias digitais, logo, sabe-se que há, ainda, uma grande desigualdade quanto ao acesso. De tal modo:

Grande parte dos projetos de “inclusão digital” voltados às escolas do campo só começam a sair do papel após as experiências já feitas na cidade, assim como o mobiliário que não servia mais nas escolas urbanas era destinado às escolas de zonas rurais (MUNARIM, 2014, p.96).

Esta fala reflete sobre a dicotomia entre campo e cidade, onde esta última é vista com olhares superiores, maiores prestígios, portadora de uma estrutura político-social imponente. O campo, por sua vez, analisado com olhares secundários, inferiores, deixando sempre entender que seus sujeitos não precisam de

nenhum tipo de instrução, pois isso seria direito daqueles que vivem nos espaços urbanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem teórica apresentada fez compreender que a educação para os povos do campo foi, por décadas, algo compensatório, pois a concepção que havia era que estes sujeitos não precisavam aprender, porque era preciso manter-se o domínio sobre eles. É então, em meio às lutas sociais que a história desses sujeitos segue novos caminhos.

No leque de direitos conquistados, a educação do campo se configura em uma proposta educativa que deve considerar as questões socioculturais do povo que reside e lança sua força de trabalho no campo. Deste modo, a educação, diante de políticas específicas para o campesinato, deve contemplar as necessidades e interesses desses sujeitos. Dentre tais políticas, tem-se a disseminação de material didático, neste caso, o livro didático, visto como importante recurso didático e permeado de intencionalidades ideológicas.

Diante disso, compreendeu-se que o mesmo, de acordo com sua organização didática, pode contribuir para a construção de identidades. Contudo, a partir da análise feita do livro Conectados Arte – 5º ano, foi percebido que este livro não representa, em seus discursos e imagens, problematizações sobre a realidade do campo, tampouco proximidade com a mesma, deixando, por vezes, esta especificidade na penumbra.

Logo, os raros momentos em que há a presença de algum elemento que remete à vida no campo, não oportunizam a construção da identidade desses povos, enquanto sujeitos que fazem parte de um todo, bem como não permitem uma análise crítica, deixando, assim, tais lacunas a serem repensadas quanto a escolha e uso do material didático para crianças do campo.

Como já mencionado ao longo dos escritos, o livro traz, em toda sua organização didática, a cultura urbanocêntrica, deixando-a como centro de discussões em todo material. Assim, expressões artísticas-culturais, a relação entre os discursos da arte e a educação do campo é, neste material, algo secundário.

Concomitante a isso, há uma forte relação entre a arte e tecnologia, fato que fortalece, ainda mais, o nexos para com a cultura urbana, não querendo afirmar que o campo não deve ter avanço tecnológico, pois compreende-se que o mesmo vem buscando diminuir os dilemas que o coloca inferior à cultura urbana, buscando dentro de suas especificidades, fazer-se presente na produção cultural, mas se referindo à uma realidade conhecida, onde o campo e suas escolas, ainda sofrem com a falta de aparelhos midiáticos, configurando-se, por vezes, arcaicos.

Assim, compreende-se que o mesmo não apresenta enfoques que permitam a construção de identidade do aluno do campo, a partir do componente curricular que aborda: Arte. Desta forma, impossibilitando tal formação identitária, vê-se que este material faz crescer a dicotomia entre campo e cidade, de modo que o uso deste poderá ser interpretado como uma maneira do campo se assemelhar à cultura urbanocêntrica.

Diante da experiência docente com este livro didático, ficou notório que o uso de materiais midiáticos para auxiliar o seu uso é, sem dúvida, um fator primordial. Contudo, a realidade cuja experiência ocorreu, não oportunizara tais elementos, logo, tal fato não impossibilitou o uso do material, mas dificultou muitas vezes. Atenta-se, assim, para maiores reflexões e estudos acerca do ensino de Arte enquanto aspecto relacionado a construção identitária dos sujeitos, bem como às questões referentes aos materiais midiáticos/tecnológicos no âmbito das escolas campesinas, tendo em vista à grande ausência desses nestes espaços.

Não obstante a isto, a pesquisa apresenta como contribuição/proposta de intervenção a necessidade de haver uma formação para professores do campo, onde se discutam, no âmbito destas, o ensino de Arte na perspectiva da educação do campo, havendo, assim, a necessidade de relacionar os aspectos artísticos-culturais desta disciplina com a realidade campesina, com vistas à construção da identidade de suas populações.

Em uma perspectiva mais abrangente, vê-se que cursos de ensino superior, a saber: Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Educação Artística, precisam ampliar suas discussões para os mais variados contextos socioculturais, a medida que os discursos

não tenham como discussão central o espaço urbano, mas que vão além, oportunizando o conhecimento sobre os aspectos campestinos, levando em consideração as diversas realidades existentes no campo: agricultores familiares, ribeirinhos, povos da floresta, quilombolas, caiçaras e outros sujeitos que produzem condições materiais de existência nesse espaço.

Concomitante a isto, é dada grande necessidade e importância à graduação em Educação do Campo, uma vez que a diversidade sociocultural existente no espaço, exige políticas de formação docente específicas que permitam compreender e reconhecer as peculiaridades desses sujeitos e de seus contextos.

REFERÊNCIAS

1 - ARROYO, M. G. FERNANDES, B.M. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, M. G; CALDART, R. S; MOLINA, M. C. Por uma Educação do Campo. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

2 - ARROYO, M.G. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? Currículo sem Fronteiras, V.3, nº1, p.28-49, jan/jun 2003. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/arroyo.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2020.

3 - ARROYO, Miguel Gonçalves. FERNANDES, Bernardo Mançano. A educação básica e o movimento social do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo. 1999. Coleção Educação Básica no Campo, nº2

4 - BERTOLOTO, J. S., CAMPOS, M. G., y MONTEIRO, E. S. (2017). O ensino da arte na construção de uma identidade cultural no Brasil. Revista de Educação Pública, 26(62), 583-601. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.29286/rep.v26i62/2.5500>.

5 - BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 17 fev. 2020.

6 - BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 07 jul. 2017.

7 - BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 05 jul. 2017.

8 - BRASIL. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11947.htm. Acesso em: 27 jul. 2020.

9 - CORACINI, M.J.R. O processo de legitimação do livro didático na escola de Ensino Fundamental e Médio: uma questão de ética. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (org.). Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira. 2ª edição – Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

10 - FERRARI, Solange dos Santos Utari. Conectados artes, 5º ano: componente curricular arte: ensino fundamental, anos iniciais/Solange dos Santos Utari Ferrari, Carlos Elias Kater, Bruno Fischer Dimarch. – 1. Ed. – São Paulo: FTD, 2018

11 - FREIRE, P. Conscientização. Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

12 - GOMES, N.L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Educação e Pesquisa, V.29, nº1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

13 - HALL, S. A Identidade cultural na pós-modernidade. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. 9.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

14 - KRIPKA, R.M.L; SCHELLER, M; BONOTTO, D.L. Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. Investigação Qualitativa em Educação, V.2. p. 242-247.

15 - LAMAS, F.G; VICENTE, G.B; MAYRINK, N.S. Os indígenas nos livros didáticos: uma abordagem crítica. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/cadernoscap/article/view/14973>>. Acesso em: 23 jun. 2020.

16 - LÜDKE, M; ANDRÉ, M.E.D. Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1996.

17 - MARTINS, J. S. Os Camponeses e a Política no Brasil. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1981.

18 - MARX, K. ENGELS, F. O Manifesto Comunista. 3. ed. São Paulo: Global, 1988.

19 - MUNARIM, I. As tecnologias digitais nas escolas do campo: contextos, desafios e possibilidades. 2014. 184 f. Tese (Doutorado em Educação).- Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Florianópolis, 2014.

20 - PAIVA, V. História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003. Disponível em: < books.google.com.br >. Acesso em: 19 jun. 2020.

21 - PIANOWSKI, F. Educação do campo e o ensino de artes visuais: contexturas. Revista ibero-americana de pesquisa em educação, cultura e artes. V.6. p. 70-77, jul. 2014.

22 - PRODANOV, C. C; FREITAS, E. C. Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

23 - ROMANELLI, O.O. História da Educação no Brasil (1930/1973). 8. Ed. Petrópolis: Vozes. 1986.

24 - SAVIANI, D. História das ideias pedagógicas no Brasil. 1.ed. São Paulo: Editora autores associados Ltda, 2007. E-Book. ISBN: 979-85-7496-322-8. Disponível em: < books.google.com.br>. Acesso em: 18 jun. 2020.

25 - SILVA, C; FILHO, I.D.C. Educação do Campo e material didático: uma análise de livros didáticos de História. Revista Brasileira de Educação do Campo, Tocantinópolis. V. 3 nº1 p. 76-103 jan./abr. 2018.

26 - SILVA, M. S. Educação como direito: Reler o passado, refletir o presente e projetar o futuro. In: _____. Práticas Pedagógicas e Formação de Educadores(as) do Campo: Caderno Pedagógico da Educação do Campo. Brasília: Dupligráfica, 2009.

27 - SILVÉRIO, B.M.S. As identidades dos alunos nos livros didáticos de espanhol. Disponível em: <http://www.anaisdosappil.uff.br/index.php/VISAPPIL-Ling/article/view/241>. Acesso em: 13 jun. 2020.



Capítulo 04

IMPLANTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE BELÉM – AL: O OLHAR DE DOCENTES E GESTORES¹²

Cícera Grasielde da Silva Lopes¹³

Sara Jane Cerqueira Bezerra¹⁴

INTRODUÇÃO

A Educação do Campo é uma das modalidades da educação brasileira que “faz do processo de escolarização um espaço de emancipação da população rural, respeitando a diversidade, os valores e a identidade de um

12 Artigo publicado na Revista Interseção da Universidade Estadual de Alagoas. Palmeira dos Índios/AL, v. 2., n. 1, jul. 2021, p. 112-133. ISSN 2675-5955 DOI: 10.48178/intersecao.v2i1.275. Disponível em: <https://periodicosuneal.emnuvens.com.br/intersecao/issue/view/34>

13 Especialista em Educação do Campo e Sustentabilidade (Uneal). E-mail: cicerasilveira@hotmail.com ORCID: 0000-0002-8212-3797

14 Mestra em Educação do Campo (UFRB). Docente Assistente da Universidade Estadual de Alagoas - Uneal, Campus III. Membro do Fórum Estadual Permanente de Educação do Campo de Alagoas. E-mail: sarajane@uneal.edu.br <http://lattes.cnpq.br/3493437027465692>

mundo que representa 15% de nossa população” (FERNANDES, 2019, p.1).

As primeiras discussões sobre a educação no campo têm origem em 1920, período em que começou a se discutir, no Brasil, o início da “implantação da escola pública”. Foi nesse contexto, marcado pela industrialização do país, no qual as cidades estavam se expandindo, as exportações do setor agrário estavam se modificando e a produção industrial estava, aos poucos, sendo introduzida na economia brasileira, que “coube a um conjunto de educadores e políticos, o desafio de alertar a sociedade em geral, para ausência do Estado na garantia dos direitos no meio rural, entre eles a educação” (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 222).

Nesse período, um conjunto de intelectuais brasileiros, formado por políticos, educadores e religiosos e, com apoio de setores da economia como o industrial e agrário, desenvolveram um movimento denominado de “Ruralismo Pedagógico”. Tal movimento contribuiu com discussões, elaborações e divulgações de proposições para pensar “a educação escolar das populações rurais” e criaram em diversos estados do país “grupos, missões, núcleos e associações em defesa da escola e da cultura rural” (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 222).

A partir do início da década de 1960, surgem novas propostas para pensar o ensino voltado para o meio rural. Nesse período, diversos movimentos sociais se organizaram e iniciaram as discussões que proporcionaram a origem do Movimento pela Educação do Campo. Apesar dos grandes avanços alcançados na época, poucos anos depois essas discussões foram interrompidas devido a Ditadura Militar, passado esse período, a partir da década de 1980, os movimentos sociais voltaram a se articular e retomaram as discussões das propostas para uma educação voltada aos sujeitos do campo (FREITAS, 2011).

Assim, é na volta das discussões da educação rural que, a partir da década de 1990, surgem diversos programas do Governo Federal e a Educação do Campo, como é concebida nos dias atuais, começa a tomar forma, ou seja, surgem as primeiras políticas públicas para essa modalidade de ensino no Brasil (RIBEIRO, 2011).

Alguns desses programas, que criados a partir de 1990, foram: Escola Ativa, ProJovem Campo – Saberes da Terra e Procampo, culminando na Política Nacional de Educação do Campo e no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), Programa Mais Educação nas Escolas do Campo, Programa Dinheiro Direto (PDDE) Escola do Campo (FREITAS, 2011).

Esses programas e políticas têm contribuído de forma significativa para pensar o lugar da educação do campo no país, porém, como apresentado nesta pesquisa, muito ainda tem que ser feito para que de fato essa modalidade de ensino seja de fato, consolidada.

Pensar a escola do/no campo e os desafios dela como política pública na atualidade é necessário, pois contribui por mostrar que a realidade dessa modalidade de ensino ainda está distante do que é descrito nos princípios normativos legais que tratam sobre a educação básica brasileira, bem como pode servir de base para a consolidação dessas políticas públicas nos municípios brasileiros, especialmente em Belém-AL.

Nesse contexto, o objeto de estudo desta pesquisa foi: Políticas Públicas na Educação do Campo no município de Belém-AL: o olhar de docentes e gestores. Foi proposto com a pesquisa, aprofundar as discussões acerca das nossas inquietações sobre a Educação do/no Campo e efetivação de suas políticas públicas.

Tais inquietações foram aparecendo ao longo das aulas do curso de especialização em Educação do Campo pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) e também pela experiência da autora desta pesquisa ao trabalhar diretamente na Secretaria Municipal de Educação do município de Belém/AL, em que percebeu que alguns profissionais que trabalham na zona rural do município não tinham conhecimentos acerca das políticas públicas destinadas, especificamente, à Educação do Campo, bem como da sua importância para a educação do município.

Diante disso, questiona-se: quais os desafios relatados por professores e gestores das escolas do/no campo no município de Belém-AL para a efetivação dessa modalidade de educação como política pública?

EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO COMO POLÍTICA PÚBLICA

Políticas Públicas são diretrizes, ações, programas e princípios desenvolvidos nas mais diversas áreas (educação, saúde, assistência social, etc.), que o Estado utiliza para “produção de resultados ou mudanças no mundo real”, tendo como principais receptores os cidadãos (AGUM; RISCADO; MENEZES, 2015, p. 16).

Colaborando com essa afirmação, Teixeira (2002, p. 2) afirma que:

“Políticas públicas” são diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos. Nem sempre, porém, há compatibilidade entre as intervenções e declarações de vontade e as ações desenvolvidas. Devem ser consideradas também as “não-ações”, as omissões, como formas de manifestação de políticas, pois representam opções e orientações dos que ocupam cargos.

No que concerne à Educação do Campo enquanto políticas públicas, as primeiras discussões tiveram início a partir da década de 1990, quando surgiram diversos programas do Governo Federal (RIBEIRO, 2011).

Alguns desses programas criados a partir de 1990 foram: Escola Ativa, ProJovem Campo – Saberes da Terra e Procampo, culminando na Política Nacional de Educação do Campo e no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA (FREITAS, 2011).

A Educação do Campo é uma das modalidades da educação brasileira que “faz do processo de escolarização um espaço de emancipação da população rural brasileira, respeitando a diversidade, os valores e a identidade de um mundo que representa 15% de nossa população” (FERNANDES, 2019, p.1).

Nessa mesma perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica destacam a importância e a necessidade das escolas brasileiras do campo respeitarem as especificidades dos estudantes que as frequentam. Assim:

Na modalidade de Educação Básica do Campo, a educação para a população rural está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo-se orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica:

I-conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural;

II-organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e as condições climáticas;

III-adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 2010, p. 72).

De acordo com D’Agostini (2012, p. 454), o conceito de Educação do Campo:

[...] foi desenvolvido inicialmente no interior do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e demais movimentos sociais do campo que, a partir da pressão política e das reivindicações para que o estado assumisse a educação pública no/do campo tomou, a dimensão de política pública.

Pensada atualmente na dimensão de política pública, a Educação do/no Campo é carregada de singularidades que as diferencia de outras modalidades da educação escolar. Assim, de acordo com Santos; Silva (2016, p. 137) pode-se afirmar que:

A expressão Educação do Campo identifica uma reflexão pedagógica que germina das inúmeras práticas educativas desenvolvidas pelos sujeitos que vivem no campo. Consiste numa reflexão que considera o campo como espaço onde se produz pedagogias. Trata-se, também, de um projeto que reafirma a finalidade mais expressiva das práticas educativas desenvolvidas no campo, contribuindo com o desenvolvimento mais pleno do ser humano e sua inserção consciente no contexto social do qual faz parte.

Segundo Ribeiro (2011), a efetivação da Educação do Campo na perspectiva de política pública se deu, basicamente, na década de 1990 depois de longos períodos de lutas, que foram organizadas por diferentes movimentos sociais. Apesar disso, sabe-se o quanto ainda é necessário fazer para que, de fato, essa efetivação aconteça e possa, assim, contribuir para que a população rural tenha acesso a uma educação de qualidade, que atenda as suas especificidades, contribuindo para o reconhecimento da identidade dessas pessoas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa foi realizada entre os meses de maio e junho do ano de 2020 e é caracterizada como pesquisa qualitativa e análise documental. Os dados foram coletados por meio de aplicação de questionários enviados às professoras e diretoras a partir de um aplicativo de mensagens. Os dados foram analisados por meio do método qualitativo.

A pesquisa foi desenvolvida no município de Belém-AL, conforme a figura 1, que está localizado na mesorregião do Agreste

do estado de Alagoas. Esse município faz limite com Palmeira dos Índios, Taquarana e Tanque D'arca e a distância entre ele e a capital alagoana é de aproximadamente 109 km. No censo de 2010 a sua população era de aproximadamente 4.551 habitantes. Esse município conta com um total de 20 (vinte) escolas, sendo 1 (uma) da rede estadual e 19 (dezenove) instituições públicas municipais, das quais 17 (dezessete) são de Ensino Fundamental e 2 (duas) creches. Das escolas municipais, 17 (dezessete) estão localizadas na zona rural do município.

Figura 1 – Localização de Belém-AL no mapa de Alagoas



Fonte: *wikipedia.org*.

Os sujeitos, que fizeram parte da pesquisa, foram professores e gestores das escolas do campo da rede pública municipal de Belém - AL. A escolha desses sujeitos e das escolas, que participaram da pesquisa, deu-se de acordo com os seguintes critérios: Professores de escolas que estivessem ativos; que dispusessem de equipamento celular para participar da pesquisa. que atuassem a pelo menos 3 (três) anos nas escolas; e que estivessem disponíveis para participar do estudo. A tabela 1 apresenta a quantidade de escolas do campo que participaram da pesquisa, bem como o número de professores por escola.

Tabela 1 - Quantidade de escolas e número de professoras e gestoras que participaram da pesquisa.

Escola	Nº de professores por escola	Nº de gestor/gestora por escola
Creche Diélise de Santa Rosa	1	1
Escola Municipal Getúlio Vargas	1	1
Escola Municipal João Mateus	3	1
Escola Municipal José Calú	1	1
Escola Municipal José Cardoso	2	1
Escola Municipal Manoel Soares	1	1
Escola Municipal Pedro Cícero	1	1
TOTAL DE PARTICIPANTES	10	7

Fonte: *Dados da pesquisa (2020).*

Os dados foram coletados entre os meses de maio a junho do ano de 2020, por meio de aplicação de questionário de forma virtual, visto que o Estado de Alagoas está vivendo um período de distanciamento social por conta da pandemia da Covid-19; por meio de pesquisas dos Normativos Legais sobre Educação do Campo nos sites do Governo Federal e do Estado de Alagoas; e através de leituras de documentos da Secretaria Municipal de Educação de Belém, em Alagoas.

O questionário para a coleta dos dados sobre a visão dos docentes e gestores sobre a Educação do Campo em Belém-AL foi disponibilizado no aplicativo de mensagens WhatsApp. O questionário foi composto por sete perguntas que tratavam sobre o levantamento do perfil das participantes da pesquisa (sexo, idade, formação), se conheciam as políticas públicas destinadas à Educação do Campo e quais as suas visões sobre esses programas.

Ressalta-se que, além de perguntas relacionadas diretamente com o objeto desta pesquisa, foram feitas outras para uma maior compreensão acerca do perfil das participantes deste estudo.

Todas as pessoas pesquisadas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE - que, além de dar ciência sobre o objetivo da pesquisa, solicitava a autorização para a participação das mesmas e apresentava a garantia do anonimato dos pesquisados.

Como fonte de tratamento e análise dos dados, realizado de forma qualitativa, foi feita uma descrição do que foi constatado com as respostas dadas ao questionário disponibilizado aos participantes da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para uma melhor organização dos dados coletados, os resultados foram apresentados e discutidos em duas categorias, sendo elas: a) importância da formação continuada para trabalhar nas escolas do campo e, b) políticas públicas: desafios e contribuições para a Educação do/no Campo em Belém-AL.

IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA TRABALHAR NAS ESCOLAS DO CAMPO

Todas as professoras (10 docentes) e gestoras (7 diretoras) relataram que a sua formação inicial é a de nível médio por meio do curso normal (antigo magistério). O fato delas terem como formação inicial o magistério pode ser justificável a partir da LDB nº 9394/96, quando afirma em seu artigo 62 que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996, p. 42).

No entanto, ressalta-se que essa foi a formação mínima informada pelas pesquisadas, mas, além dessa formação, 16 (dezesesseis) das entrevistadas responderam que possuem graduação. Sendo 12 (doze) em Pedagogia, outras 4 (quatro) em Licenciaturas diversas, como Ciências Biológicas (1 professora), História (1 docente) e Letras (1 gestora e 1 professora). Apenas

uma professora informou que não tem graduação, mas já está concluindo o curso de pedagogia.

Como enfatizado pela a LDB nº 9394/96, para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental é necessário ter no mínimo o Ensino Médio Normal. Assim, todas as professoras possuem a formação inicial recomendada.

Ressalta-se que, as professoras e gestoras da pesquisa possuem formações diversificadas, o que pode contribuir para a melhoria do nível de ensino ofertado, visto que dispõem de conhecimentos das mais diversas áreas do conhecimento. Porém, sabe-se também, que é necessário que as formações para professores, que atuam na educação do campo, contemplem temas relacionados às especificidades das escolas localizadas na zona rural, e isso não ocorre no município campo de pesquisa.

É o que demonstram Janata e Anhaia (2015), quando afirmam que, além de exigir as habilidades e competências para a profissão docente no geral, os professores do campo têm de ter formações que os auxiliem a valorizar, respeitar e contribuir para o reconhecimento dos/as estudantes do campo, enquanto pessoas que têm e que vivem uma história diferente daquelas da zona urbana.

A Resolução CNE/CEB Nº 2 de 2008, também destaca a importância da formação específica de profissionais para trabalhar na Educação do Campo. Segundo o artigo 7º, parágrafo 2º dessa Resolução:

A admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades (BRASIL, 2008, on-line).

Tendo em vista a necessidade de formação específica e a carência de profissionais com preparação técnica e teórica para trabalhar com a Educação Básica em suas diversas etapas e

modalidades, inclusive a Educação do Campo, em 2009, por meio do Decreto nº 8.751/2016 que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. De acordo com o artigo 12 deste decreto:

VII - estímulo ao desenvolvimento de projetos pedagógicos que visem a promover desenhos curriculares próprios à formação de profissionais do magistério para atendimento da Educação Profissional e Tecnológica, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação do Campo, de povos indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos. (BRASIL, 2016, on-line).

Com relação à formação continuada, sabe-se que essa é indispensável, para que professores e gestores possam sempre estar se aperfeiçoando e assim garantir uma melhor qualidade no processo ensino-aprendizagem, pois a formação de profissionais para atuar nas escolas do/no campo contribui para “produzir uma educação com sentidos, que acolham a cultura e os saberes desses sujeitos, que valorize esse território, e que esse seja constituído por pessoas conscientes de seus direitos, críticas e ativas diante da sociedade” (FALEIRO; FARIAS, 2016, p. 92).

Essa afirmação dialoga, também, com o que foi levantado com as respostas ao questionário, pois mostraram que no caso específico das professoras e diretoras que atuam nas escolas do campo em Belém-AL, 50% das entrevistadas que têm graduação, também, possuem especialização, porém nenhuma possui algum tipo de pós-graduação específica para a Educação do Campo.

Assim, fez-se necessário que sejam promovidos ensinamentos significativos e capazes de valorizar os estudantes enquanto sujeitos históricos, ou seja, a promoção de uma educação que promova o reconhecimento da identidade dessas pessoas (JANATA; ANHAIA, 2015).

Nesse contexto, considera-se que as formações inicial e continuada para professores, principalmente, as específicas para atuar nas escolas do campo são indispensáveis para que

um município possa oferecer aos/às estudantes do campo uma educação de qualidade.

Nesta perspectiva, de acordo com Ovigli; Lourenço; Colombo Júnior (2016, p. 90): “no âmbito do corpo docente, coloca-se a necessidade de recursos humanos envolvidos e conscientes com a causa, para que tenham meios de construir de forma efetiva um processo de educação do campo”.

Vieira et al (2017) dialogam com o exposto acima e acrescentam que a formação continuada para docentes que atuam nas escolas do campo “constitui-se em fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodologias adequadas às comunidades atendidas, no sentido de elevar o desempenho escolar dos estudantes”. (VIEIRA et al.,2017, p. 30)

Além disso, a formação específica em educação do/no campo possibilita que os educadores rompam com o entendimento de um ensino voltado para as crianças da zona rural, baseado na lógica do contexto urbano, como até pouco tempo vinha sendo desenvolvido. De acordo com Sant’anna; Marques (2015, p. 730):

Os projetos de educação voltados para as crianças da zona rural seguiram, até pouco tempo, a mesma lógica da educação desenvolvida no contexto urbano. A educação urbana, tomada como referência, não considera a diversidade sociocultural das populações que vivem no campo, seus saberes e modos de produção de vida. Ao valorizar a vida nas cidades, desqualifica a vida no campo e apresenta uma perspectiva limitadora para aqueles que nasceram e vivem no campo.

Esse fato dialoga com o apresentado por Fontana (2015, p. 105) em sua pesquisa, quando afirma que “o professor do campo tem lacunas em sua formação para compreender e trabalhar com a identidade do campo”. A partir dessa constatação, a autora destaca a necessidade e a importância de investir na formação continuada dos docentes que atuam nas comunidades da zona rural.

Diante disso, é notória a necessidade das profissionais das escolas do campo no município de Belém-AL serem incentivadas, principalmente, pelo poder público municipal para darem continuidade a sua vida acadêmica, se especializando, principalmente, em áreas que abordem as questões relacionadas à educação do/no campo.

Vale ressaltar que, apesar das professoras não terem cursos de pós-graduação relacionados com a Educação do/no Campo, participam de ações de formação continuadas que são direcionadas ao atendimento desse público e tema específicos, organizadas pela Secretaria de Educação do município, além de outros cursos de aperfeiçoamento.

POLÍTICAS PÚBLICAS: DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO EM BELÉM-AL.

Nesta subseção é apresentada a análise das respostas das professoras e diretoras sobre o reconhecimento dos Programas presentes na escola, como Políticas Públicas para/ou de Educação do Campo. O objetivo é identificar quais são eles e se existem desafios para a efetivação dessas políticas educacionais.

Este estudo apontou que 7 (sete) das docentes que participaram da pesquisa não têm conhecimento em relação ao que é uma política pública, pois quando perguntado se “você considera esses programas como políticas públicas?”, três das 10 (dez) professoras responderam que sim e as demais (7 docentes) responderam que não consideraram tais programas como ações de políticas públicas. Já as respostas das diretoras foram unânimes, pois todas responderam que sim, os programas fazem parte das políticas públicas.

Esses dados apontam, mais uma vez, para a necessidade e a importância de o município oferecer formações continuadas para promover maiores elucidicações sobre o que são políticas públicas, quais são destinadas exclusivamente para escolas do campo e o quanto esses programas são importantes para o desenvolvimento de uma educação de qualidade nas comunidades rurais.

A esse respeito, pesquisadoras como Machado; Vendramini (2013), destacam, além da necessidade dos professores terem conhecimento relacionado às políticas públicas educacionais destinadas à população do campo, terem, também, postura crítica em relação às ofertas desses programas.

Segundo as autoras:

É fundamental ter postura crítica e discernimento sobre o caráter dos programas e projetos editados, de modo a evitar cair nos cooptações e no adesismo, prática que serve para referendar cegamente tais tipos de políticas. As contradições existem sim, e parece que quanto mais perto do poder, menos as contradições são visíveis, é necessário ficar atento, para não ser cooptado, pois a adesão pode virar cooptação. Portanto, há que se ter clareza de qual é o espaço de contradição e que o trabalho que fazemos (criticamente) gera contradição (MACHADO; VENDRAMINI, 2013, p.13).

Outro dado necessário, que deve ser destacado com as respostas ao questionário, é que as participantes da pesquisa, mesmo não tendo consciência da totalidade das políticas públicas presentes no município e que determinados programas fazem parte ou não dessas políticas, as entrevistadas sabem da importância desses programas para a manutenção das escolas do campo.

Esse resultado ficou evidente, quando foi perguntado se “na sua concepção, os programas que existem atualmente na escola onde você trabalha contribuem para melhoria da qualidade de ensino para o seu município?” todas as educadoras da pesquisa (17 no total: diretoras e professoras), falaram que sim, esses programas auxiliam na melhoria da qualidade de ensino das escolas do campo do município de Belém no estado de Alagoas.

Uma interpretação possível para essas respostas, porém descrita de forma diferente e com alguns acréscimos, pode ser encontrada no estudo de Prazeres (2012) quando pesquisou sobre “Educação do Campo e políticas públicas na Amazônia: desafios e possibilidades”. Segundo a autora, “as políticas sociais não podem ser compensatórias nem passageiras, devem ser políticas de Estado, para que possam assim, contribuir para redesenhar o retrato de nossas escolas rurais” (PRAZERES, 2012, p. 10).

Quando perguntado às professoras sobre “Quais programas destinados, exclusivamente, à Educação do/no Campo?”, das 10 (dez) entrevistadas docentes, 8 (oito) apresentaram alguns programas que são comuns para toda a Educação Básica, por exemplo, Educação de Jovens Adultos e Idosos – EJA I -, Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, Programa Nacional do Livro Didático – PNLD -, Mais Educação, Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE -, Escola Conectada, Programa Horta na escola e PSE. No entanto, duas professoras além de falarem dos programas comuns, acrescentaram ter conhecimento acerca do Programa Escola Ativa e Programa mais Educação nas escolas do Campo.

Já as sete diretoras relataram, além de outras políticas públicas destinadas à educação básica, assim como as professoras, alguns programas exclusivos para as escolas do campo, por exemplo, PDDE Escola do Campo, Programa Escola Ativa e Programa Mais Educação nas Escolas do Campo.

Com relação a quais programas da escola do/no campo existem atualmente na escola, na qual as professoras e diretoras trabalham, foram relatados apenas os programas gerais para a educação básica como Programa Dinheiro Direto na Escola Programa Nacional do Livro Didático, Programa Nacional de Alimentação Escolar, Escola Conectada, Programa Horta na Escola e Programa Saúde na Escola. No entanto, apenas as diretoras relataram alguns programas específicos para a escola do campo, como o PDDE Escola do Campo e Programa Mais Educação para as escolas do campo.

Ora, aqui verifica-se a falta de conhecimento, por parte das professoras, acerca da presença e da existência de políticas públicas destinadas, exclusivamente, à escola do campo. Além

disso, vale enfatizar que o Programa Horta na Escola não é considerado como uma política pública, pois trata-se apenas de uma intervenção municipal para ser trabalhada nas escolas da zona rural.

Outro ponto que precisa ser destacado com as respostas das educadoras que participaram da pesquisa é a continuidade do Programa Mais Educação nessas escolas, pois mesmo não havendo mais repasse do Governo Federal para a sua manutenção, o município está conseguindo mantê-lo. Esse fato, não vem ocorrendo em outros lugares, o que de certa forma pode ser considerado como um ponto positivo para a rede municipal de educação de Belém-AL.

Ao contrário disso, Parente (2017) realizou uma pesquisa visando compreender as vantagens e desvantagens do Programa Mais Educação nas escolas do campo e chegou à conclusão de que a maioria dos municípios tem dificuldade em manter esse programa. Segundo essa autora, as escolas públicas do campo lidaram, durante a abrangência do Programa Mais Educação, com “atrasos e as incertezas sobre a continuidade do repasse de recursos e do próprio programa” (PARENTE, 2017, p. 446).

De modo geral, percebe-se que o município não conta com a presença de uma diversidade de Programas destinados, exclusivamente, para a escola do campo, o que de certa forma aponta para a necessidade de se articular e se despertar para adotar outros programas, como também em tornar mais público essas informações, a ponto de todos os profissionais que atuam nessa área terem ciência de quais programas são ofertados, bem como da importância dessas políticas públicas para a promoção de uma educação de qualidade para as comunidades do campo.

Com relação à pergunta “a escola na qual você trabalha tem alguma dificuldade no momento da implementação e na oferta desses programas?”, 100% das pesquisadas responderam que não. Algumas justificaram dizendo que a Secretaria Municipal de Educação dá todo o suporte necessário para que os programas possam funcionar conforme suas regulamentações. No entanto, sabe-se que a maioria dos municípios brasileiros, principalmente os pequenos, são dependentes exclusivamente dos recursos federais para a sua manutenção.

Parente (2017), ao investigar as contribuições de uma política pública para a Educação do Campo, mostra que, em muitos casos, ela é fornecida de forma frágil. Segundo a autora:

[...] a depender da forma como é implementado nos municípios, estados e Distrito Federal e das formas de articulação com a política educacional local, essa contribuição apresenta-se de forma frágil, podendo ser ignorada a qualquer instante em função de descontinuidades políticas e orçamentárias. Por outro lado, a depender do modelo de ampliação da jornada escolar e/ou de tempo integral que está sendo concretizado pelo ente federativo, será possível produzir maiores impactos na qualidade da educação (PARENTE, 2017, p. 452).

Assim, fica visível que a dependência exclusiva de recursos financeiros federais se torna um desafio para que algumas políticas públicas possam ser mantidas nos municípios menores.

Diante do exposto, fica evidente que no município de Belém, em Alagoas, os principais desafios, que as escolas enfrentam na implementação/manutenção das políticas públicas, são a falta de conhecimento acerca do que são políticas públicas, dependência direta de recursos públicos federais, já que é um município pequeno e depende exclusivamente de verbas federais para a manutenção das escolas, e a falta de formação continuada dos/das profissionais da educação, para que elas possam ter ciência da existência de políticas públicas e das contribuições delas para uma boa educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa possibilitou a compreensão de que as singularidades dos estudantes do campo para serem respeitadas, é necessário que os municípios contem com políticas públicas específicas para a manutenção das instituições escolares e que,

os profissionais que nelas trabalham, tenham consciência da existência dessas políticas, bem como da importância delas para a Educação do Campo.

Ficou evidente que a falta de formação continuada, reconhecimento de programas como políticas públicas e a adoção por parte do município de programas do governo federal são os possíveis desafios que existem no município de Belém-AL para a efetivação na Educação do Campo como política pública.

Assim, recomenda-se que o município invista em programas de formação continuada para seus servidores e que dê ênfase nas formações específicas para quem trabalha na Educação do Campo, visando, principalmente, o reconhecimento da existência de políticas públicas para essa área e da importância dessas ações para a manutenção e promoção da educação pública de qualidade no campo ou mesmo na cidade.

Além disso, é necessário que estudos mais aprofundados sejam desenvolvidos, incluindo, por exemplo, uma análise mais precisa dos documentos da Secretaria de Educação que apresentem dados sobre a existência de outras políticas públicas destinadas às escolas do campo, bem como de outros programas que foram adotados no município em anos anteriores.

REFERÊNCIAS

1- AGUM, Ricardo; RISCADO, Priscila; MENEZES, Monique. Políticas públicas: conceitos e análise em revisão. *Agenda Política*, v. 3, n. 2, p. 12-42, 2015.

2 - BRASIL. *Lei n. 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN), 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em: 17 ago. 2020.

3 - BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Resolução CNE/CEB nº 02, de 28 de abril de 2008 – Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf>

4 - BRASIL. *Parecer CEB nº 7/2010, de 07 de abril de 2010*. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2010.

5 - BRASIL, Decreto nº 8.751/2016 que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19

6 - D'AGOSTINI, Adriana. Educação do Campo: contradições e perspectivas. *Educação (UFSM)*, v. 37, n. 3, p. 453-467, 2012.

7 - FALEIRO, Wender; FARIAS, Magno Nunes. Formadores de professores em Educação do Campo em Goiás. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, v. 1, n. 1, p. 88- 106, 2016.

8 - FERNANDES, Milena da Silva. Educação do Campo. *Revista Panorâmica on-line*, v. 1, 2019.

9 - FONTANA, Maria Iolanda. Política e formação continuada de professores para a pesquisa na e com a escola do campo. *Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, v. 7, n. 13, p. 99-114, 2015.

10 - FREITAS, Helana Célia. Rumos da educação do campo. *Em aberto*, v. 24, n. 85, 2011.

11 - JANATA, Natacha Eugênia; ANHAIA, Edson Marcos de. Escolas/Classes Multisseriadas do Campo: reflexões para a formação docente. *Educação & Realidade*, v. 40, n. 3, p. 685-704, 2015.

12- MACHADO, Ilma Ferreira; VENDRAMINI, Celia Regina. Políticas públicas para a educação do campo: da necessidade aos limites. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 8, p. 1-16, 2013.

13 - OVIGLI, Daniel Fernando Bovolenta; LOURENÇO, Ariane Baffa; COLOMBOJUNIOR, Pedro Donizete Colombo. Formação docente para educação do campo: as habilitações em ciências da natureza e matemática. *Revista Internacional de Formação de Professores*, v. 1, n. 3, p. 80-92, 2016.

14- PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Programa Mais Educação: impactos e perspectivas nas escolas do campo (“Mais Educação” Program: impactsand perspectives in

thecountrysideschools). *Revista Eletrônica de Educação*, v. 11, n. 2, p. 439-454, 2017.

15- PRAZERES, Maria Sueli Corrêa. Educação do Campo e políticas públicas na Amazônia: Desafios e possibilidades. *Educação do Campo: Políticas e Práticas no Pará e no Brasil*. 01ed. Belém: Alves, 2012.

16 - SANT'ANNA, Paulo Afranio; MARQUES, Luiz Otávio Costa. Pibid Diversidade e a formação de educadores do campo. *Educação & Realidade*, v. 40, n. 3, p. 725- 744, 2015.

17 - SANTOS, Ramofly Bicalho; SILVA, Marizete Andrade. Políticas públicas em educação do campo: Pronera, Procampo e Pronacampo. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 10, n. 2, p. 135-144, 2016.

18 - RIBEIRO, Marlene. Educação do Campo e Escola Ativa: contradições na política educacional no Brasil. *Educação em Revista*, v. 12, n. 2, p. 23-40, 2011.

19 - TEIXEIRA, Elenaldo Celso. O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade. *Salvador: AATR*, v. 200, 2002.

20 - VIEIRA, Norma Cristina; MACIEL, Rogerio Andrade; MACIEL, Wanessa Rafaela Andrade. Formação continuada de professores do campo no Programa Escola da Terra e a concepção do currículo. *Revista Teias*, v. 18, n. 50, p. 30-48, 2017.



Capítulo 05

REFLEXÕES SOBRE PESQUISAS EM TORNO DAS POLÍTICAS E PROJETOS DE EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO: HISTÓRIA, CONCEPÇÕES E RESULTADOS¹⁵

*Elinay Mayara Ludemylla da Silva Felix¹⁶
Sanadia Gama dos Santos¹⁷*

INTRODUÇÃO

A Educação do/no Campo teve sua origem a partir de um movimento de lutas e reivindicações de movimentos sociais e sindicais do campo, como também de intelectuais sensíveis a esta causa.

A primeira Política Pública voltada para a Educação do Campo foi obtida através da Resolução CNE/CEB nº2, de 28 de abril de 2008, que dispõe sobre a compreensão da Educação do Campo em todas as suas etapas e modalidades de ensino.

15 Artigo publicado na Revista Interseção da Universidade Estadual de Alagoas. Palmeira dos Índios/AL, v. 2. n.1, jul. 2021, p. 112-133. ISSN 2675-5955 DOI: 10.48178/intersecao.v2i1.275. Disponível em: <https://periodicosuneal.emnuvens.com.br/intersecao/issue/view/34>

16 Pedagoga – Uneal. Especialista em Educação do Campo e Sustentabilidade – Uneal. Professora dos Anos Iniciais da Rede Pública Municipal de Arapiraca – AL. E-mail: nay-mayara@outlook.com <http://lattes.cnpq.br/6590246711600058>

17 Doutora em Letras UEM e Mestrado em Letras UFS. Docente da Universidade Estadual de Alagoas. E-mail: sanadia.santos@uneal.edu.br <http://lattes.cnpq.br/9251665509410894>

A Resolução Normativa nº 040/2014 do Estado de Alagoas, e construída coletivamente entre o Conselho Estadual de Alagoas, Fórum Estadual de Educação do Campo de Alagoas, que possui diversos segmentos da sociedade civil, reafirma seu compromisso com as pessoas do campo, sobretudo na garantia da efetivação de políticas para essas populações, como também que garanta os direitos ora conquistados, a exemplo da manutenção das escolas no perímetro rural e a qualidade do ensino, garantida pelo poder público local, investimento de recursos e gestão financeira realizada coletivamente pela comunidade local. Educação esta que precisa considerar a sustentabilidade e as peculiaridades do povo do campo, dotado de um currículo que atenda a todas essas necessidades e esteja contextualizada com a realidade e as reais necessidades das populações rurais.

Nesse histórico de lutas e reivindicações, dois Programas são de grande importância para o processo de escolarização e de garantia de uma Educação do Campo para as populações camponesas, são eles: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - o Pronera e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo- Procampo. O Pronera é um programa que surgiu a partir da observação de que muitas universidades estavam discutindo o tema da Educação na Reforma Agrária, mas, todos estes estudos e levantamentos estavam sendo realizado de forma isolada, sendo assim, fez -se necessário articular com os parceiros, a fim de encarar desafios e avançar ainda mais com o processo de escolarização dos assentados. Essa articulação envolveu o Estado, as universidades e os movimentos sociais.

O Pronera iniciou-se com a proposta de alfabetização e a formação dos educadores que se encontravam nos assentamentos, ou seja, os educadores que iniciaram o processo de formação nos assentamentos de Reforma Agrária, com isso, foi possível uma formação voltada para os educadores e populações dessas áreas, a posteriori, o programa conseguiu evoluir para os anos finais do ensino fundamental e médio de jovens e adultos que conseguiram se alfabetizar, passando a ofertar também cursos técnicos profissionalizantes e superiores.

Desta forma, fica clara a importância que o Programa vem contribuindo com um grupo enorme de assentados, viabilizando uma maior equidade do ensino.

O Procampo é um Programa, que também foi conquistado com muita luta do povo e dos movimentos sociais no estado de Alagoas, que tem como principal foco a formação de Educadores em modalidade de Licenciatura em Educação do Campo. Com este programa, a qualificação em nível superior de Educadores e Educadoras atuantes em escolas do campo pode contribuir de maneira mais efetiva com a qualidade de um ensino voltado às demandas das populações locais.

Pode-se dizer também que a Educação do Campo tem sido foco e alvo de vários trabalhos acadêmicos ao longo da educação, e o tema é uma preocupação trazida por pesquisadores que possuem um olhar mais sensível em relação a execução de diversas práticas educacionais que estão em execução.

Neste sentido, o objetivo geral deste trabalho consiste em realizar reflexões acerca de três pesquisas que apresentam práticas educativas, políticas e projetos de Educação do/no campo, suas concepções e resultados.

Justifica-se o interesse pelo tema pelo fato de, durante as aulas da Especialização em Educação do Campo e Sustentabilidade – UNEAL, Campus III, ao conhecer a realidade e vivência do povo do campo, com toda a sua luta, história, suas necessidades, concepções e ideologias, motivou para um maior aprofundamento, por meio de uma revisão teórica de trabalhos acadêmicos que apresentassem resultados em projetos, programas e escolas do campo, no sentido de perceber cientificamente os avanços, como também limites e desafios ainda enfrentados pelas populações locais. Neste sentido, realizar uma pesquisa com esse olhar, nos possibilita compreender melhor a história e avaliar as lutas e conquistas no âmbito das contribuições da Educação do Campo.

Sendo assim, o trabalho tem como objetivo geral: Realizar reflexões acerca de pesquisas que apresentam práticas educativas, políticas e projetos de Educação do/no campo, suas concepções e resultados. Em termos de objetivos específicos, pretende-se analisar à luz dos dispositivos legais de documentos oficiais e

verificar no Estado de Alagoas sobre as políticas de Educação do Campo; realizar um levantamento bibliográfico em torno de trabalhos acadêmicos de autores nacionais e de pesquisadores em Alagoas; perceber avanços e limites nos cenários cientificamente investigados. A metodologia é de caráter qualitativo, do tipo interpretativista, por meio de uma revisão teórica em torno dos trabalhos de Barros (2019); Caldart (2012); Molina e Rocha (2014); Souza (2008); dentre outros.

Os critérios para o levantamento desses trabalhos deram-se no âmbito de focalizar pesquisas acadêmicas mais recentes em Educação do Campo no curso de pedagogia da Uneal, que investigue temáticas e concepções da Educação do/no campo no cenário de escolas do Campo em Alagoas, como também uma referência de autoras, como Molina e Rocha, que trazem um panorama de políticas como o Pronera e perceber tais reflexões.

O presente trabalho será dividido em três seções, a primeira será o referencial teórico, na qual apresentará a história do povo do campo e o surgimento dos movimentos sociais para lutar por uma Educação do Campo. Na metodologia é trazido referenciais de trabalhos de quatro autoras para o processo de ensino e Educação DO/NO campo e por fim, os resultados e discussões, em que será feita a análise dos trabalhos e os resultados obtidos nas pesquisas.

EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO: DE UM PERCURSO HISTÓRICO ATÉ OS DISPOSITIVOS LEGAIS

O fluxo migratório para as grandes cidades foi fortalecido, levando as pessoas à busca de emprego e condições melhores de vida. Com essa evasão dos camponeses para a cidade, o ensino ficou centralizado na zona urbana. Ou seja, a centralização de escolas também se deu nas cidades ou nos perímetros urbanos, distantes do interior, e, cada vez mais, dificultando o acesso à escolarização dos estudantes que precisavam de escola. Com isso, os processos de luta do povo do campo são marcados fortemente por um sentido histórico e político culturalmente construído pela sociedade a luz das transformações da modernidade, isto

porque, com a modernização e a supremacia do conhecimento científico e academicista.

Nesse sentido:

Historicamente, os sujeitos do campo foram alvo do abandono e do descaso, principalmente no que diz respeito à escolarização. As políticas públicas não contemplavam os interesses dos homens e mulheres do campo, o que muitas vezes restava a estes sujeitos era a escola da fazenda, onde era reproduzida a educação destinada ao meio urbano, servindo apenas à manutenção do sistema social vigente. (SILVA; ORTIZ, 2013, p.08).

Com a constituição de 1988 e a inclusão e reconhecimento previsto no art, 205, de que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Neste sentido, o referido documento afirma que essa educação como direito não tem distinção de raça, classe, grupos sociais, mas é um direito que assegura a educação para todos os povos, de maneira universal.

Sendo assim:

Conceber a educação como direito humano significa incluí-la entre os direitos necessários à realização da dignidade humana plena. Assim, dizer que algo é um direito humano é dizer que ele deve ser garantido a todos os seres humanos, independentemente de qualquer condição pessoal [...] (HADDAD, 2012, p. 217).

Na década de 1960, começou-se a se pensar em uma educação para o povo do campo. Quando se fala nesse tipo de educação, acaba-se trazendo para o centro do debate a importância das lutas dos movimentos sociais no campo, por

direitos que deveriam ser para e por todos. Os movimentos sociais foram essenciais na luta para que a educação chegasse até o povo do campo. Eles defendiam a importância de se ter um ensino sem ser preciso sair de sua comunidade, enfatizam a luta dos camponeses e a relevância que eles têm para toda a sociedade, afinal, o povo que vive no campo e do campo, também deve ter acesso a lazer, cultura e educação, como citado a priori.

Um dos principais movimentos sociais foi o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), que começou a formar seus assentamentos e questionar o motivo de não haver educação para os camponeses. O número de pessoas nos assentamentos foi crescendo e, junto com eles, a necessidade de ser ter escola no acampamento.

O MST luta por direito à terra, a uma vida de qualidade, a tudo o que o povo do campo precisava, mas sozinhos não tinham poder para conseguir. “Falar em Educação do Campo pressupõe mencionar a luta pela terra, onde, desde o início da década de 1980, trabalhadores rurais reivindicam uma escola pública em cada novo assentamento ou acampamento da Reforma Agrária [...]” (SILVA; ORTIZ, 2013, p.06).

A partir disso, lançaram-se propostas para uma educação para o povo do campo, após reuniões, encontros, seminários e conferências. Assim:

A educação entrou na agenda do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) pela infância. Antes mesmo da sua fundação, ocorrida em 1984, as famílias Sem Terra, acampadas na Encruzilhada Natalino, Rio Grande do Sul (1981), perceberam a educação da infância como uma questão, um desafio. (KOLLING, VARGAS E CALDART, 2012, p. 502).

Ainda de acordo com as autoras, a educação do campo teve seu início a partir da necessidade de cuidados pedagógicos para as crianças dos assentamentos. A priori, buscava-se um cuidado especial apenas para as crianças, sendo a luta do MST não apenas

por território, mas, pelo que é de direito de todos, a educação. Inicialmente, essa educação foi introduzida pelas mães e algumas professoras do assentamento. Em julho de 1987, ocorreu o Encontro Nacional de Professoras dos Assentamentos, em São Mateus, no Espírito Santo, que formalizou a criação de um Setor de Educação do MST, coincide com o período de estruturação e consolidação do movimento como uma organização nacional. Assim, deu-se início a uma educação exclusiva para o povo do campo.

Caldart (2012) também traz esse relato sobre o período em que a Educação do campo surgiu como a Educação Básica no momento de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho 1998. A expressão “Educação do campo”, passou a ser usada partindo de debates ocorridos no Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro 2002, decisão, posteriormente, reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004.

Desta forma, a Educação do Campo iniciou-se a partir das discussões da Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, mas também existiram outros debates para que este termo fosse mais abrangente, incluindo todo o processo de educação.

O argumento para mudar o termo Educação Básica do Campo para Educação do Campo aparece nos debates de 2002, realizados no contexto da aprovação do parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº36/2001, relativo às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2001) e com a marca de ampliação dos movimentos camponeses e sindicais envolvidos nessa luta [...] (CALDART, 2012, p. 260).

De acordo com a Resolução CNE/CEB nº2, de 28 de abril de 2008, homologado por despacho do Senhor Ministro de Estado

da Educação, publicado no DOU de 11/4/2008, no artigo 1º, resolve que:

A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. (BRASIL, 2008, p.25).

Apesar deste documento assegurar as variadas formas e modalidades na educação básica, a luta dos movimentos sociais, para a efetivação dessas políticas e de efetivação dos documentos legais, continua em um processo dinâmico de fiscalização e reivindicação pela garantia da universalização do ensino, de modo a garantir e assegurar a existência de todas as modalidades para a educação dos camponeses em seus variados ciclos e anos, num processo interdisciplinar e de acordo com as demandas e especificidades locais.

A luta da Educação do campo é para que todos tenham acesso à educação em seu lugar de origem, sem precisar se desligar de suas raízes, uma educação em que os alunos não se arrisquem diariamente para chegar até a escola. Neste sentido, Caldart (2012) apresenta um sentido político em relação ao termo Educação DO e Educação NO Campo. Para a autora, o campo não é qualquer lugar, nesse sentido pensar um projeto de educação sem levar em consideração que existem territórios fora das zonas urbanas que tem o direito à educação no local onde vive, considerando sua origem, cultura, trabalho e todas as especificidades de sua vida, sendo assim, a autora considera a força política dos termos da seguinte maneira:

No campo: “o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive”, e do campo: “o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 26).

Assim, a Educação NO Campo está associada a um direito básico e universal de acesso a uma educação no local onde vive. Já a Educação DO Campo está associada a uma forma de educação que vai além das práticas de ensino universais, mas preza pela especificidade, demandas e necessidades, que garanta participação direta nos planejamentos, nas propostas de ensino ligadas à sua cultura, identidade, aspectos sociais e ao lugar onde vive.

A história da Educação do Campo é marcada por lutas, conquistas, avanços, mas essa luta continua diariamente para evitar que as escolas do campo sejam fechadas, uma vez que o investimento por parte do governo é muito precário. As escolas precisam de materiais adequados, avanços tecnológicos, entre outras necessidades. É de suma importância entender que essa luta é de todos, não só dos camponeses, mas todos que querem o avanço educacional para o país.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM ALAGOAS

Assim como os marcos regulatórios nacionais que orientam e asseguram a Educação do Campo, no Estado de Alagoas as políticas públicas também se voltaram à luz destes documentos legais e voltaram-se, por meio da articulação e organização dos movimentos sociais do campo, documentos que nesta seção discutiremos e apresentaremos.

Dada a importância destas ações de inclusão e valorização dos povos do campo, o Conselho Estadual de Educação de

Alagoas, no exercício de suas funções legais, considerando também a educação ser um direito público intangível e dever do Estado, reconhecendo a Educação no campo com suas faces e peculiaridades, entende a necessidade de se ter uma educação mais abrangente, a partir de audiências públicas com base na Constituição Federal de 1988, tendo em vista o disposto na LDBEN nº 9394/1996, alterada pela Lei nº 12.960/2014, bem como nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, através da Resolução CNE/CEN nº 02/2008, e no Decreto nº 7.352/2010 que institui a política pública de Educação do Campo no Brasil, assim como no Plano Estadual de Educação de Alagoas, Lei nº 6.757/2006, e mediante o Parecer nº 313/2014-CEE/AL, aprovado por decisão da Plenária de 11 de novembro de 2014, resolve em seu artigo 1º.

Estabelecer as diretrizes, princípios e normas a serem observados no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação da política e dos projetos institucionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que compõem o Sistema Estadual de Educação do Estado de Alagoas. (ALAGOAS, 2014, p. 1).

Em seu segundo parágrafo, a Resolução Normativa nº 040/2014 ainda afirma as peculiaridades e especificidades supracitadas. Entende-se assim, a importância de se preservar a identidade do povo do campo. Nos parágrafos seguintes do artigo 1º, evidencia-se que, na elaboração de seu projeto político pedagógico (PPP) e sua proposta curricular, será considerado na Educação Básica do Campo um compromisso para com o desenvolvimento rural sustentável e os princípios pedagógicos da contextualização e interdisciplinaridade.

Assim, a Resolução Normativa nº 040/2014, reafirma seu compromisso com as pessoas do campo e sua educação. Continuando o artigo 1º, entende-se também que:

§ 3º - A Educação Básica do Campo considerará, na elaboração de seu

projeto político pedagógico e de sua proposta curricular, o compromisso com o desenvolvimento rural sustentável, adotando, entre outros, os princípios pedagógicos da contextualização e interdisciplinaridade.

§ 4º – A Educação Básica nas Escolas do/ no Campo em suas etapas e modalidades, deve atender às especificidades e peculiaridades da realidade campestre, no que diz respeito à sua heterogeneidade e diversidade: sócio-econômica, étnico-racial, cultural, política, religiosa, ambiental, de gênero, bem como às inovações tecnológicas no mundo do trabalho.

§ 5º - O Estado e os municípios estabelecerão formas de colaboração entre si, objetivando a universalização, a democratização e a qualidade social da Educação Básica e suas modalidades, a serem ofertadas para as populações do campo.

§ 6º - A política educacional para o campo será organizada com base nos princípios democráticos, para construção da universalização e qualidade social, e respeitando as questões relativas à diversidade em suas diferentes dimensões e aos princípios legais que regem a educação brasileira, visando à realização de estudos e experiências voltados para o mundo do trabalho e para o desenvolvimento sustentável em suas múltiplas dimensões-social, político, econômico, cultural, ambiental - na construção de uma sociedade economicamente justa e ecologicamente sustentável, respeitando as suas singularidades. (ALAGOAS, 2014 p. 1- 2).

Como dito a priori no artigo 1º da Resolução Normativa de 2014, a Educação do Campo passa a ser vista como uma educação essencial para as pessoas que vivem no campo. Os Estados e Municípios devem unir-se para proporcionar um ensino democrático, universalizado e acessível ao povo do campo. Observa-se que com a criação desta Resolução, a história do povo do campo ganha mais uma página, repleta de direitos, e os mesmos começam a sair do esquecimento, como supracitado, após ter enfrentado muitos desafios em seu caminho, até conseguir políticas públicas voltadas para a Educação do campo.

No Art. 2º. da Resolução Normativa de 2014, compreende que as escolas do campo deverão garantir o acesso à Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino médio, uma Educação profissionalizante e técnica de nível médio, sendo esta agregada ou não ao Ensino médio, a EJA (Educação de Jovens e Adultos), a Educação Especial (para pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação), ou a Educação escolar indígena e quilombola. Englobando assim, todas as modalidades básicas de ensino.

É de suma importância essa Resolução Normativa para os camponeses, que, até então, não tinham nenhuma garantia de direito a uma educação básica no Campo. Segundo a Resolução Normativa nº 040/2014- CEE/AL, o reconhecimento dos cursos técnicos de nível médio, voltados para as questões do campo, fazem parte da educação básica para estudantes do campo e, portanto, precisam incluir essa especificidade em suas ações de formação.

Assim como reconhecer a modalidade do ensino técnico como parte da educação básica no campo, o §3 da Resolução também garante, no PPP, a ideia de uma gestão democrática que estabeleça relações da escola com a comunidade, movimentos sociais, órgãos normativos e demais setores da sociedade, afirmando a identidade campesina da escola. Ainda de acordo com o artigo 3º, § 3º a educação precisa ser contextualizada para que os alunos entendam melhor os assuntos partindo de sua vivência.

E neste sentido, em consonância com a execução do PPP em uma gestão democrática, o currículo também deve ser diversificado, conforme disposto no § 2º resolve que: “A

organização curricular das escolas do campo levará em conta a base nacional comum e a parte diversificada e deverá considerar as diversidades e especificidades locais, em todas as suas dimensões.” (ALAGOAS, 2014, p. 03).

Sobre o acesso ao transporte escolar para os alunos de difícil acesso, o artigo 4º do documento dispõe sobre a gratuidade de transporte para alunos do meio rural de difícil acesso. Cita também que os municípios devem priorizar a realização de concursos públicos específicos para a docência nas escolas do campo, seria, então, concursos focados em uma educação em que os próprios professores sejam membros da comunidade, organizando vagas excepcionais, para que os professores não precisem deslocar-se de uma grande distância para trabalhar.

Neste sentido, o documento assegura que, o processo de formação inicial e continuada dos professores, deverá também ser ofertada para todo o corpo docente da escola do/no campo, levando sempre em consideração as peculiaridades e especificidades dos alunos do campo, estudando em múltiplas particularidades da realidade do povo do campo, em especial a realidade do povo alagoano e nordestino. Trazendo toda a prática de forma sustentável e conservadora do campo.

O artigo 6º da lei nº 12.960 resolve que as escolas precisam ter uma gestão democrática e autônoma, de modo que ocorra a prática efetiva dos Conselhos Escolares e de Classe, com a participação da gestão e da comunidade.

Art. 6º. O processo de nucleação de classes isoladas/escolas localizadas na zona rural será operacionalizado através de deslocamentos intracampo, evitando-se o deslocamento do campo para a cidade. A necessidade de nucleação será atestada a partir de consulta às comunidades envolvidas, através de reuniões (assembleias ou plenárias), respeitando o disposto no ECA e na Lei.

Toda a Resolução Normativa discute sobre as questões da educação do/no campo, respeitando sua singularidade, sua

história. Resolve também que se deve respeitar a faixa etária dos alunos. No Artigo 6º, aborda que a Educação infantil precisa ser fornecida pela própria comunidade, para que se evite o deslocamento das crianças com menor idade. Já os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, poderão estudar em escolas nucleadas, não podendo ultrapassar a distância estabelecida para a comunidade.

Segundo a Resolução Normativa nº 040/2014-CEE/AL:

§ 4º - Em situações excepcionais em que o deslocamento infantil ocorrer, o transporte escolar deverá ter profissionais da educação treinados para acompanhar as crianças, as medidas de segurança deverão ser reforçadas, e o Conselho Tutelar responsável deverá fiscalizar as condições desse deslocamento. (ALAGOAS, 2014, p.4).

Assim, fica evidente que a Resolução Normativa 040/2014, assegura políticas públicas para atender o povo do campo, após muita luta, conseguiu-se que o Estado e Municípios voltassem sua atenção para o povo camponês. Todavia, muito precisa ser cumprido em relação ao reconhecimento e efetivação dos marcos regulatórios, pois, em um Estado marcado pela oligarquia, o trabalho escravo e muitas lutas de resistência e invasões historicamente marcados, a luta pela efetivação é um processo dinâmico, dialógico e contínuo, isso porque exige uma força coletiva da sociedade civil e dos conselhos para os diálogos e embates constantes com o poder público, sobretudo os municipais, que carregam forças hegemônicas presentes em suas administrações e, em grande parte, fortalece a lógica da centralização das políticas para o perímetro urbano, fragilizando o meio rural e suas escolas, em serviços de infraestrutura, de currículo, de formação dos professores, e, sobretudo, de uma centralização de recursos financeiros e decisões que devem ser de responsabilidade e efetivação da comunidade local, pois conhecem as necessidades do povo.

METODOLOGIA

Nesta seção, faremos uma revisão teórica e bibliográfica de diversos trabalhos e artigos que apresentam reflexões e resultados sobre Educação do/no campo, acerca de processos de investigação sobre escolas, projetos e políticas de Educação do/no campo no Estado de Alagoas.

Dessa forma, reunimos nesta seção pesquisas de Barros (2019), Molina; Rocha (2014), Santos (2019), e descreveremos os objetivos de cada trabalho, como também seus resultados acerca dos cenários e objeto de análise. Em seguida, nos resultados e discussões trataremos de uma análise mais aprofundada e crítica sobre os resultados de cada trabalho, buscando mostrar os avanços, desafios e também as lacunas que essas práticas e políticas ou ações ainda enfrentam em relação às realidades apresentadas.

Para tanto, como procedimento de geração e coleta de dados, afirmamos em Bortoni-Ricardo (2008), que a pesquisa é de natureza qualitativa, do tipo interpretativista, pois, segundo a autora, a pesquisa qualitativa aceita o fato de que o pesquisador é parte do mundo que ele pesquisa. Nesse sentido, para esse paradigma, o cientista social é membro de uma sociedade e de uma cultura, o que certamente afeta a forma como ele vê o mundo, e a forma de observação não é neutra, pois são fundamentadas em práticas sociais, e o pesquisador não é um relator passivo, mas um agente ativo, sendo parte do mundo que ele pesquisa.

Molina e Rocha (2014) possuem como objetivo principal fazer uma reflexão sobre as possibilidades e limites de dois programas, então seu trabalho vai ser voltado para o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo). As autoras iniciam seu trabalho abordando a formação de professores para a educação do campo, em que questionam como deve ser essa formação.

A discussão acerca da formação de educadores na perspectiva da Educação do Campo exige que seja explicitado o

projeto de sociedade, de campo e escola que se quer construir. Com esse conjunto é possível definir qual o perfil e que formação é necessária para fundamentar práticas coerentes com os princípios e valores que estruturam essa concepção (MOLINA; ROCHA, 2014, p.06).

Entende-se assim, que o professor, destinado a lecionar em uma escola do/no campo, entenda de todas as suas peculiaridades, cultura e diversidade local. Neste sentido, a educação do campo tem também a função de articular projetos sociais e do campo, não basta somente uma educação pautada em livros didáticos, mas também em vivência no campo. Ainda segundo as autoras:

Para esse propósito, torna-se necessário um educador que tenha compromisso, condições teóricas e práticas para desconstruir as práticas e ideias que forjaram o meio e a escola rural. Nesse sentido, as necessidades presentes na escola do campo exigem um profissional com uma formação bem mais ampliada e abrangente, capaz de compreender uma série de dimensões educativas e de formativas presentes na tensa realidade do campo na atualidade. Para tanto, precisa de uma formação que o habilite a compreender a gravidade e a complexidade dos novos processos de acumulação de capital no campo, que têm interferência direta sobre a realidade do território rural; sobre os destinos da infância e juventude do campo que ele irá educar e sobre o próprio destino e permanência das escolas do campo (MOLINA; ROCHA, 2014, p. 07).

Por esse motivo que a formação dos professores é tão importante para a Educação do Campo, pois exige uma série de experiências diferentes e mais ligadas ao conhecimento que

o aluno tem a priori. O primeiro Projeto citado pelas autoras foi o Pronera (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), segundo as autoras, o Pronera teve início a partir do I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, no ano de 1997, a fim de celebrar os 10 (dez) anos do Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e também fazer um levantamento dos resultados alcançados nos diversos níveis de escolarização desenvolvidos até o momento.

Nesse encontro, observou-se que existiam várias universidades que estavam envolvidas com o tema da Educação na Reforma Agrária, mas os trabalhos em sua grande maioria estavam sendo realizados de forma isolada, fez-se assim necessário fazer uma articulação com os parceiros, visando, então, enfrentar o desafio de fazer um avanço e escolarizar mais ainda os assentamentos.

A partir daí começaram a se construir as articulações e lutas que viriam a resultar na criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Depois de um longo e tenso processo de negociações, o Programa foi instituído em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria n. 10/1998 do então Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MOLINA; ROCHA, 2014, p. 10).

O Pronera foi efetivado através de uma grande articulação, envolvendo o Estado, universidades e movimentos sociais, Molina; Rocha (2014, p.10) declaram que: “[...] o objetivo geral do Pronera é promover a educação nos assentamentos de Reforma Agrária, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais utilizando metodologias específicas para o campo”.

Segundo as autoras o programa teve seu início com a alfabetização e a formação dos educadores dos assentamentos e depois evoluiu para os anos finais dos ensinamentos fundamentais e médio direcionado aos jovens e adultos que se alfabetizavam. Logo

após, passou a ofertar também cursos técnicos profissionalizantes e superiores para os trabalhadores dos assentamentos.

Durante todo o processo de seu desenvolvimento, o Pronera contou com a experiência e com os princípios formativos dos Movimentos sociais e sindicais, sendo marcantes as contribuições destes para o êxito do Programa. Foi essa participação que permitiu acolher uma rica diversidade de práticas e contribuir para o avanço e a expansão da Educação do Campo no País (MOLINA; ROCHA, 2014, p.10).

Assim, evidencia-se que o Pronera é um Programa que vem a ajudar uma série de assentados e moradores do campo, proporcionando uma equidade maior de ensino. Ainda sobre o programa, as autoras dissertam que:

O Pronera tem-se tornado, efetivamente, uma estratégia de democratização do acesso à escolarização para os trabalhadores das áreas de Reforma Agrária no País, em diferentes níveis de ensino e áreas do conhecimento. Paralelamente à ampliação dos níveis de escolarização apoiados pelo Programa, foi-se viabilizando, a partir das parcerias com as universidades públicas, a diversificação das áreas de conhecimento propostas por esses cursos, com o objetivo de contribuir para a promoção do desenvolvimento dos assentamentos e das famílias que aí vivem (MOLINA; ROCHA, 2014, p.11).

Dessa maneira, elas apresentam os resultados positivos que o Pronera trouxe e continua fazendo pelo povo. O segundo Programa defendido pelas autoras é o Procampo, que é uma política de formação de professores, conquistado também pelas lutas e pressões apresentadas ao Estado pelo Movimento da

Educação do Campo. Desde a primeira Conferência Nacional, em 1998, o Procampo foi uma exigência por uma Política Pública especialmente realizada para estruturar e garantir a formação de educadores do campo.

Sendo assim, o Procampo surge como uma oportunidade para o povo do campo ter uma graduação, ser licenciado para trabalhar nas escolas em comunidades ao qual pertencem.

Apesar destes Programas apresentarem soluções ricas para a Educação do Campo, a luta por essa educação continua sendo uma constante, para se garantir a permanência é de suma importância entender que estes Programas não são a mesma coisa que Políticas Públicas pois, eles têm prazo, não apresentam uma estabilidade.

Já na monografia de Santos (2019), apresenta uma análise sobre as práticas e concepções pedagógicas de Educação DO/NO campo, em uma escola do Município de Taquarana no Estado de Alagoas. Nesta análise, a autora inicia relatando sobre o contexto histórico da educação do campo, onde relata que: “É perceptível que cada vez os movimentos em defesa da Educação do Campo se articulam para favorecer essa causa, a partir disso já começa a incomodar ao Estado que possui interesses distintos” (SANTOS, 2019, p.17).

Observa-se que a autora começa a discutir sobre o momento em que a luta do povo do campo começa a incomodar, de certo modo, o Estado, porque ele não tinha nenhum interesse em alfabetizar o povo que vive no campo, sendo estes apenas pessoas consideradas “ignorantes”, sem conhecimento. Santos afirma ainda que:

Nessa perspectiva, o governo não estava satisfeito com esses movimentos, inclusive no período da Ditadura Civil-Militar. Com interesses próprios e ideológicos, marcada por uma política de censura e autoritarismo, o governo criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que veio para o campo de forma precária. Nessa década de 1960, a ideia anteriormente citada que

houve políticas de educação para fixar a população campesina no seu lugar de origem fracassou, pois, a proposta regente foi a de expulsar os trabalhadores da terra para utilizarem as máquinas, caracterizando assim, o processo de modernização da agricultura. Dessa forma, as populações do campo deixando de viver naquele local, ocasionariam o êxodo rural, fortalecendo a ausência de políticas públicas e incentivando a cultura do atraso e do retrocesso às populações rurais. (SANTOS, 2019, p.17).

Então, de fato, educação não era prioridade, pois, quanto mais o povo se educa, mais começa a entender e lutar por seus direitos. A autora deixa claro que o povo do campo não é apenas o que produz, eles são pessoas com conhecimentos extremamente importantes, com uma vivência rica e com significância. O Estado sempre soube disso, mas ignorar sai bem mais barato.

É importante explicitar que o campo não é qualquer lugar, nem tão pouco um lugar menor considerando os espaços, então não há como pensar em um projeto de educação sem levar em consideração que existe uma parte muito grande da população brasileira que tem o direito à educação no local onde vive, considerando sua origem, cultura, trabalho e todas as especificidades de sua vida. Ou seja, uma política de educação que seja no e do campo (SANTOS, 2019, p. 20).

Ao longo desta monografia, evidencia-se a relevância de se conhecer a história da Educação do campo, mas, mesmo sendo consideráveis os avanços ocorridos, a autora afirma que em relação ao grau de importância que o assunto tem, o avanço realizado ainda precisa muito melhorar, para isso, é preciso analisar não apenas documentos e Resoluções, mas sim

a realidade. É também o que se pode perceber no trabalho de Molina e Rocha (2014), que existem Programas, avanços, mas muita luta pela frente.

Barros (2019), outra autora referendada a priori, faz uma análise sobre as concepções de alfabetização em uma Escola do Campo no Município de Igaci, no Estado de Alagoas, partindo agora da importância que a alfabetização tem para todos os indivíduos. De acordo com a autora:

[...]surge a necessidade de se pensar na forma como a maneira de alfabetizar tem sido desenvolvida de modo geral, e, principalmente, no contexto da Educação do Campo, que é uma modalidade de educação com base no princípio socialista de luta de classes e emancipação dos sujeitos. Nesse sentido, a alfabetização nessa proposta está associada a um modelo de alfabetização proposto pelo método Paulo Freire em seu modelo baseado na ação-reflexão-ação, que consistia, por meio das palavras, ampliar a visão de mundo dos trabalhadores oprimidos pelo sistema social excludente, de modo a torná-los capazes de enxergar a realidade para além das palavras. Nesse sentido, a proposta da Educação do Campo consiste em uma pauta de lutas e de reivindicações frente ao governo por políticas públicas que garanta igualdade de direitos e a necessidade de tornar o ensino contextualizado à realidade das populações camponesas, pelo direito a um ensino que considere a cultura, necessidade e peculiaridades dos indivíduos (BARROS, 2019, p.11).

Para a autora, a alfabetização para os camponeses começou de forma muito tardia, enquanto grande parte da zona urbana já estava alfabetizada, a zona rural ainda era atrasada neste quesito de ensino. Assim, Barros afirma que para:

[...] a educação do campo, historicamente, é vista como local de atraso, de altas taxas de analfabetismo, devido à falta de investimentos em políticas públicas que favorecessem a educação do campo. Com muitas lutas, conquistas foram alcançadas para que os alunos do campo tenham assegurados seus direitos de receberem educação de qualidade. (BARROS, 2019, p.21).

Nesse sentido, ela busca em sua monografia, trazer um recorte sobre a importância da participação da comunidade, família para obter-se um ensino de qualidade. A autora conclui que com os resultados obtidos em sua pesquisa em uma educação do campo que, através do PPP da escola, a mesma é reconhecida como uma escola do campo, por ter em seu currículo uma proposta de ensino adaptada para os alunos, respeitando sua cultura e seu lugar de origem.

Através de uma educação significativa, o aluno tem a possibilidade de desenvolver plenamente suas capacidades. Quando a Alfabetização é trabalhada dentro de um contexto possibilita ao aluno entender seu papel social. Historicamente, o campo é visto como local esquecido, tendo, na maioria das vezes, sua cultura vista como inferior. No entanto, sabemos das riquezas e peculiaridades que este espaço de pessoas que trabalham e lutam dignamente contribuindo com a sociedade. É essencial que o processo de educação, esteja totalmente voltado para a valorização de cada cultura, para que os educandos construam a consciência de sua importância na construção (BARROS, 2019, p. 52-53).

A partir do levantamento das informações através do recorte teórico sobre os olhares para a Educação do Campo, é importante salientar que, existem inúmeros trabalhos sendo desenvolvidos ou publicados com olhares para as políticas públicas e realidades, em que a educação do campo acontece, sendo assim, na seção dos resultados e discussões trataremos das análises feitas acerca dos resultados dos trabalhos levantados e discutiremos os avanços, limites e desafios ainda enfrentados para a concretização de uma efetiva educação do campo nas diferentes políticas, projetos e cenários educacionais.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção, apresentaremos discussões acerca do levantamento bibliográfico realizado com um olhar crítico e acentuado em relação às pesquisas e seus resultados. Em Santos (2019), observa-se em sua pesquisa que os estudos feitos por meio de uma etnografia em Educação evidenciaram uma escola no campo, e os resultados obtidos pela autora mostraram a necessidade de uma Educação NO e DO campo, sobretudo na formação de professores, de maneira inicial e continuada, e que as concepções da Educação do/no campo na escola ainda estão distantes daquilo em que os dispositivos legais e o PPP se propõe e sugere.

Ainda sobre sua análise na escola em que fundamentou seus resultados, a autora mostra que a escola se apresenta como escola do campo, assim como os documentos que regem, todavia a realidade, as concepções, desde a constituição do corpo docente, como também o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula apresenta contradições.

Outro resultado encontrado pela autora em seu trabalho de pesquisa, mostra que o município ainda não compreendeu as peculiaridades no ato de ensinar e de adaptar o currículo à realidade do campo. Nesse sentido, as entrevistas realizadas evidenciaram uma limitada compreensão da gestão e de alguns professores sobre as particularidades e reais necessidades de uma escola do campo.

Desta forma, o modelo de educação segue uma lógica centralizada nas concepções universalistas de currículo, de educação “para todos”, o que não consegue atender, de fato, os princípios da educação do campo em sua natureza política e social de aprendizagem.

Ao final de sua pesquisa, a autora relata que apesar de ser uma escola do campo, os que fazem parte da mesma tem pouco conhecimento do assunto, então dá para observar que a escola em estudo não tem condições suficientes para se considerar uma escola do campo, devido ao conhecimento do corpo docente ser muito limitado. Leva-se a pensar então, se todos esses avanços contidos em documentos são realmente reais ou estão apenas mascarados.

No artigo desenvolvido por Molina e Rocha (2014), observa-se que se deve agir em relação ao fechamento das escolas do campo, que tem sido uma realidade cada vez mais frequente, então nota – se neste trabalho que se precisa ampliar a luta contra o fechamento das escolas do campo, essa luta continua, embora tenham tido vários avanços, o fechamento dessas escolas ainda preocupa trabalhadores e estudiosos da área.

Outro problema encontrado nos resultados do trabalho de Molina e Rocha (2014), é em relação à permanência dos licenciados na Universidade e no trabalho, uma vez que, as escolas nem sempre os liberam para cursar o ensino superior em Educação do Campo, o que deveria ser considerado bom para a escola, muitas vezes acarreta na desistência de muitos licenciados para uma formação universitária. Há também pouca oportunidade de formação continuada para os egressos em Educação do campo.

Então, entende-se na leitura dos resultados das autoras, que ainda existem muitos desafios na questão de manter abertas as escolas do campo, de se ter uma formação para os que são licenciados nas escolas do campo, falta oportunidade e uma formação continuada para os que conseguem uma licenciatura em Educação do campo. Assim, o que se observa é que as escolas do campo enfrentam desafios cada vez maiores e difíceis de serem resolvidos sem nenhuma luta.

A monografia de Barros (2019) levanta resultados positivos em relação ao acolhimento dos alunos e da família e a escola,

onde se realizou a pesquisa, mostra resultados bem positivos, sendo, de fato, uma escola do campo, a alfabetização retratada no trabalho também é satisfatória, embora seja um desafio. E com o comprometimento de todos que fazem parte da escola, a luta vai sendo vencida a cada dia.

Ao analisar estes resultados, não tem como deixar de observar contradições que existem nas escolas, existem documentos que acolhem o povo do campo, mas o que não existe muito é o cumprimento das Políticas Públicas para com o povo. Existem diversas pesquisas com foco na Educação do campo, mas a luta ainda é frequente e árdua, mesmo existindo avanços, os desafios continuam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção, apresentaremos discussões acerca do levantamento bibliográfico realizado, com um olhar crítico e acentuado em relação às pesquisas e seus resultados. Em Santos (2019), observa-se em sua pesquisa que os estudos, feitos por meio de uma etnografia em Educação, evidenciaram uma escola no campo e os resultados obtidos pela autora mostraram a necessidade de uma Educação do campo, sobretudo na formação de professores, de maneira inicial e continuada, e que as concepções da Educação do/no campo na escola ainda estão distantes daquilo em que os dispositivos legais e o PPP se propõe e sugere.

Ainda sobre sua análise na escola em que fundamentou seus resultados, a autora mostra que a escola se apresenta como escola do campo, assim como os documentos que regem, todavia a realidade, as concepções, desde a constituição do corpo docente, como também o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula apresentam contradições.

Outro resultado encontrado pela autora em seu trabalho de pesquisa, mostra que o município ainda não compreendeu as peculiaridades no ato de ensinar e de adaptar o currículo à realidade do campo. Nesse sentido, as entrevistas realizadas evidenciaram uma limitada compreensão da gestão e de alguns

professores sobre as particularidades e reais necessidades de uma escola do campo.

Desta forma, o modelo de educação segue uma lógica centralizada nas concepções universalistas de currículo, de educação “para todos”, o que não consegue atender, de fato, os princípios da educação do campo em sua natureza política e social de aprendizagem.

Ao final de sua pesquisa, a autora relata que apesar de ser uma escola do campo os que fazem parte dela têm pouco conhecimento do assunto, então dá para observar que a escola em estudo não tem condições suficientes para se considerar uma escola do campo, devido ao conhecimento do corpo docente ser muito limitado. Leva-se a pensar então, se todos esses avanços contidos em documentos são realmente reais ou estão apenas mascarados.

No artigo desenvolvido por Molina e Rocha (2014), observa-se que se deve agir em relação ao fechamento das escolas do campo, que tem sido uma realidade cada vez mais frequente, então nota-se neste trabalho que é preciso ampliar a luta contra o fechamento das escolas do campo, essa luta continua. Embora tenham tido vários avanços, o fechamento dessas escolas ainda preocupa trabalhadores e estudiosos da área.

Outro problema encontrado nos resultados do trabalho de Molina e Rocha (2014), é em relação a permanência dos licenciados na Universidade e no trabalho, uma vez que, as escolas nem sempre os liberam para cursar o ensino superior em Educação do Campo, o que deveria ser considerado bom para a escola, muitas vezes acarreta na desistência de muitos licenciados para uma formação universitária. Há também pouca oportunidade de formação continuada para os egressos em Educação do campo.

Então, entende-se na leitura dos resultados das autoras, que ainda existem muitos desafios na questão de manter abertas as escolas do campo, de se ter uma formação para os que são licenciados nas escolas do campo, falta oportunidade e uma formação continuada para os que conseguem uma licenciatura em Educação do campo. Assim, o que se observa é que as escolas do campo enfrentam desafios cada vez maiores e difíceis de serem resolvidos sem nenhuma luta.

A monografia de Barros (2019) levanta resultados positivos em relação ao acolhimento dos alunos e da família e a escola, onde se realizou a pesquisa, mostra resultados bem positivos, sendo, de fato, uma escola do campo, e a alfabetização retratada no trabalho também é satisfatória, embora seja um desafio. E com o comprometimento de todos que fazem parte da escola, a luta vai sendo vencida a cada dia.

Ao analisar estes resultados, não tem como deixar de observar contradições que existem nas escolas, existem documentos que acolhem o povo do campo, mas, o que não existe muito é o cumprimento das Políticas Públicas para com o povo.

Existem diversas pesquisas com foco na Educação do campo, mas a luta ainda é frequente e árdua, mesmo existindo avanços, os desafios continuam.

REFERÊNCIAS

1 - ALAGOAS. *Resolução Normativa N^o 040/2014 – CEE/AL*, 2014. Dispõe sobre a regulamentação da oferta de Educação do Campo no Sistema Estadual de Educação de Alagoas e dá outras providências correlatas. Diário Oficial de Alagoas em 11/12/2014. Disponível em: <https://normativasconselhos.ifal.edu.br/normativa/pdf/CEEAL_2_Resoluuaa7aa3o_Normativa_de_Ed_do_Campo.pdf>. Acesso em 01 de out. 2020.

2 - BARROS, Luiza Carla Santos. *Uma análise sobre as concepções de alfabetização em uma Escola do Campo no município de Igaci – AL*. Arapiraca – Alagoas, 2019. Monografia.

3 - BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008. 135p. (Série Estratégias de Ensino, n. 8.).

4 - BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução N^o 2, de 28 de abril de 2008*. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Diário Oficial da União, Seção 1. N^o 81, terça-feira, 29 de abril d e

2008. Disponível em: <<http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr6/documentos-epublicacoes/docs/docsoutrosdocumentos/resolucao022008CNE.pdf/view>>. Acesso em 01 de out. 2020.

5 - BRASIL. [Constituição (1988)] *Constituição da República Federativa do Brasil*: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p. Disponível em: < https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf?sequence=1 > Acesso em 03 de out. 2020.

6 - CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: Notas para uma análise de percurso. 2009, *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf>. Acesso em 08 de out. 2020.

7 - CALDART. *Dicionário da Educação do Campo*. Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

8 - HADDAD, Sérgio. Direito à Educação. *Dicionário da Educação do Campo*. Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>>. Acesso em 09 de out. 2020.

9 - KOLLING, Eduardo Jorge; VARGAS, Maria Cristina; CALDART, Roseli Salete. MST e Educação. *Dicionário da Educação do Campo*. Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. Disponível em <<http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>>. Acesso em 01 de out. 2020.

10 - MOLINA, Mônica C.; ROCHA, Maria Isabel Antunes. Educação Do Campo: História, Práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – Reflexões sobre o

PRONERA E O PROCAMPO. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-253, jul./dez.2014. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view_file/5252/3689>. Acesso em 02 de out. 2020.

11 - SANTOS, Lídice Angelina dos. *Um estudo sobre as práticas e concepções pedagógicas de Educação DO/NO campo em uma Escola do Município de Taquarana – AL*. Arapiraca – AL, 2019. Monografia.

12- SILVA, Maria Rute Depoi da; ORTIZ, Neiva Lilian Ferreira. A Educação do Campo no contexto histórico: Algumas considerações. *SIFEDOC* (Seminário Internacional e Fórum de Educação do Campo. 2018. Disponível em: [http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Apresenta%C3%A7%C3%A3o%20e%20Grupos%20de%20Trabalho%20\(GTs\)/Regional%20Santa%20Maria/GT%202/Regional_Santa_Maria_2013.pdf](http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Apresenta%C3%A7%C3%A3o%20e%20Grupos%20de%20Trabalho%20(GTs)/Regional%20Santa%20Maria/GT%202/Regional_Santa_Maria_2013.pdf)>. Acesso em 09 de out. 2020.

13-SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. *Educ. Soc.* v.29 n.105 Campinas set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01017330200800040008&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em 04 de out. 2020.





Capítulo 06

UMA ANÁLISE SOBRE OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE PALMEIRA DOS ÍNDIOS - ALAGOAS.

*Paulo Oliveira dos Anjos¹⁸
Jeane Vieira da Silva¹⁹*

INTRODUÇÃO

No contexto social, o Brasil vem tendo uma grande disparidade no que se refere aos indicadores econômicos e sociais, e isto só tende a ficar maior quando se observar esses mesmos indicadores nas áreas rurais, tendo como principal consequência histórica de uma dominação econômica exercida pelos grandes latifundiários, que não viam com bons olhos que a sua força de trabalho tivesse acesso à educação, o que agravou, ainda mais, para o atraso ao acesso à educação, bem como a impossibilidade de se desfrutar de outros direitos em sua época.

18 Especialista em Educação do Campo – UNEAL. E-mail: professorpaulo21@gmail.com
<http://lattes.cnpq.br/8035670640388329>

19 Especialista em Educação do Campo – UFAL, Docente da Rede Pública de Ensino de Palmeira dos Índios, AL. E-mail: jeanev686@gmail.com <http://lattes.cnpq.br/8090921005568632>

Foi nesse contexto aonde eu nasci e me constituí filho de homem e mulher do campo, criança, infante, adolescente, jovem e homem campestre. Nesse cenário construí minha história, de vida pessoal, social e educativa, estudei em escolas públicas, que apresentavam as mais diversas formas de precariedade, estas primeiras localizadas em comunidades campestres, cursei magistério, agora em um colégio na cidade, que também tinha suas necessidades, porém, bem menos que as anteriores. Ao término do meu curso de magistério prestei concurso público para professor em dois municípios e fui aprovado, retornando para a escola de origem, onde tivera sido aluno do primário, atualmente ensino fundamental, para dar aula a 50 (cinquenta) alunos da 1ª série, hoje 1º ano, isso em um município; no outro fui escalado para dar aula a 35(trinta e cinco) alunos de uma 3ª série, hoje 3º ano, crianças de comunidades campestres, como professor começam a surgir minhas inquietações, em 1999, em meio a tudo isso participei de vários momentos formativos, porém, não sentia que os temas discutidos conversavam com minha realidade de professor de escola do campo.

Em 2001, participei de um processo seletivo para professores de Jovens e Adultos oferecido pela Universidade São Judas Tadeu de São Paulo e fui aprovado para assumir uma turma de Jovens e Adultos campestres, neste local me encontrei, pois tive o prazer de participar de um processo de formação continuada, que trazia um discurso real coerente com a minha vivência didática de professor de escola do campo, Paulo Freire e a metodologia de alfabetização de adultos. A partir disso, meu interesse só aumentou e pude transpor as ideias para minhas turmas de crianças, quantas experiências foram possíveis vivenciar, quantas novas formas de educar usando o contexto de vida das pessoas foram possíveis desenvolver.

Já em 2004, participei de formações oferecidas por um grupo de educadores ligados a AAGRA que discutiam essas diversidades de fazer educação de uma forma diferenciada, uma educação que dialogava com as pessoas, com seus anseios, saberes e vivências, um processo que poderia ir além do cognitivo, o encantamento só aumentava. Em 2007, fui convocado para fazer parte desse grupo de estudo e já me propuseram para

assumir uma turma de formação para professores, que tinha como objetivo disseminar essas novas possibilidades de se fazer educação para as pessoas (estudantes do campo) e potencializar o professor das escolas do campo do município de Igaci, no Estado de Alagoas, em seu fazer pedagógico. Nesse mesmo período discutíamos a criação de uma proposta de Educação do Campo também no mesmo município, que foi intitulada PRODECAMI (Proposta de Educação do Campo do Município de Igaci), participei de muitos intercâmbios, incluindo visitas e participação de momentos de formação oferecidos pelo Serviço de Tecnologias Alternativas (SERTA), situado em Glória do Goitá, no Estado de Pernambuco.

Isso me proporcionou momentos ímpares de reconstrução e construção de conhecimento, nessa oportunidade tive contato com uma proposta de educação que subsidiava o professor de escolas do campo em seu fazer pedagógico potencializando - com os elementos teóricos, mas, principalmente, na transposição da teoria à prática, a Proposta Educacional de apoio ao Desenrolamento Sustentável (PEADS), em que estive por 10 (dez) anos como formador na Secretaria Municipal de Educação de Igaci-AL. Na ocasião, contribuí muito no processo formativo dos professores, difundindo a diversidade de possibilidades de fazer educação de uma forma mais viva, mais real e, acima de tudo, desenvolver nas pessoas “estudantes” uma aprendizagem significativa. Em 2013, início de uma nova jornada, assumo a coordenação da Escola Municipal Vereador Elói Barbosa, localizada no Município de Palmeira dos Índios-AL., nessa escola me realizei completamente, pude fazer e sentir a transformação na vida das pessoas, alunos, funcionários, pais de alunos e das 14 (catorze) comunidades que atendíamos, por meio de um jeito diferente de fazer educação. Neste lugar, vivi a materialização de uma das frases de Paulo Freire que diz: “A educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo” (FREIRE, 1979, p.86).

Atualmente, atuo como coordenador pedagógico na escola citada acima, e continuo fazendo parte do grupo de estudo, em que iniciei minha trajetória de luta por práticas de educação mais vivas e significativas em escolas do campo, já citado acima e que,

hoje, se apresenta por sua grande atuação no semiárido e agreste alagoano, como Rede de Educação Contextualizada do Agreste e Semiárido Alagoano (RECASA/AL), que tem como objetivo principal consolidar um núcleo de formação continuada em Educação Contextualizada para atuar nos territórios do Agreste e Semiárido.

É percebido que, minha relação com a vida campesina acontece desde o momento da natalidade e se prossegue até os dias atuais, foi partindo de todo esse histórico vivido, principalmente no que tange as vivências profissionais, que decidi fazer essa análise sobre os desafios enfrentados pelo processo de educação do campo no Município de Palmeira dos Índios-AL. Enfim, este trabalho visa fazer uma breve análise acerca dos desafios da educação no campo no Município de Palmeira dos Índios, no Estado de Alagoas, bem como a origem histórica e os principais movimentos populares que contribuíram e contribuem para a materialização da educação no contexto das comunidades campesinas.

ANÁLISE HISTÓRICA E POLÍTICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

Em 1990, foi a década em que a educação do campo começou a fazer parte do cenário escolar. Tendo como enfoque inicial que a educação do campo fosse uma forma de defender o direito do povo do campo, a efetivação das políticas públicas da educação no campo, para que assim fosse garantido o acesso, como também o direito e a permanência da escola pública no campo, de forma que respeite a cultura, os saberes e a produção que o ambiente proporciona.

Conforme as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo (CNE/ CEB n.1, 2002), que conceitua sobre a identidade da escola do campo, citam acerca das intervenções que podem ser usadas nas escolas do campo, no que entende que o povo tem direito ao estudo no local onde vive, pois muitos trabalham para se sustentarem ou ajudam os pais na roça. Segundo o Art. 2º da Resolução do Ministério da Educação:

Parágrafo único. 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, on-line).

Em 1998, houve uma conferência na cidade de Luziânia, que trouxe a Educação do Campo como centro das discussões, trazendo como projeto uma espécie de diálogo com os movimentos sociais do campo. Desse intento, foi efetivada uma política pública de Educação do Campo, trazendo, neste ato, a educação escolar do campo como dever do Estado.

Atualmente, os movimentos sociais do campo persistem na luta para que os sistemas de ensino defendam um componente curricular adequado para o rural, diferenciado do ensino urbano. Como também, no que se refere à formação de professores, que estes tenham uma formação inicial, continuada que tratem sobre a Educação no Campo, que não seja uma formação apenas voltada a disseminação do conhecimento, mas adaptada também ao currículo da área urbana, da realidade e particularidades existentes, que não se esqueça das condições e história do povo da área rural. Nesse contexto, Fernandes *et al* (p. 27, 2004) cita:

Busca-se o reconhecimento do campo como espaço de vida que contemple um projeto de desenvolvimento sustentável “voltado aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo as suas diferenças históricas e culturais.

Diante do mencionado acima, entende-se a formação dos professores como sendo primordial para a efetivação da educação

no campo, visto que, há a intenção que seja incorporada ao ensino a luta do povo, a sua cultura e a vivência do dia a dia, etapa muito importante para a contextualização do ensino, como também, contribui com o elo entre o ensino e o trabalho, aproximando a escola com a agricultura familiar. Mas, sabemos que a educação no campo ainda é um grande desafio.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/1996 estabelece as diretrizes para a educação nacional, assim, traz em seus artigos 23 e 28 grandes conquistas de uma educação que cumpra com as necessidades da área rural. No art. 23 e o parágrafo 2º do mesmo cita que:

Art. 23. Em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Parágrafo 2º: O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta lei. (BRASIL, 1996, s/p).

No art. 28 da referida Lei cita acerca dos moldes necessário ao atendimento da população rural, como segue abaixo:

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

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às peculiaridades da vida rural e de cada região; II – organização escolar própria, incluindo adequação

do calendário escolar e as fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996, s/p).

Muitos dispositivos legais foram sendo definidos, a fim de estabelecer uma política de educação para a área rural, sejam eles:

- Parecer CEB/CNE, nº 36/2001, de 4/12/2001 – Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo;
- Resolução CEB/CNE, nº 01/2002, de 3 de abril de 2002, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, já citada no início deste artigo;
- Parecer CEB/ CNE, nº 01/2006, de 1/2/2006 – o qual recomenda a Adoção da Pedagogia da Alternância em Escolas do Campo;
- Decreto, nº 6.040/2007, de 7/2/2007 – que institui a Política Nacional Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais entre outros dispositivos ou documentos.

As referidas normas, citadas acima, passaram por muitas lutas e movimentos sociais, sempre na busca de efetivar a escolarização da população rural.

Neste contexto, há uma mudança na nomenclatura da educação rural que passa a ser denominada por educação do campo, em que ganha maior visibilidade e passa a ser um direito de todos e reconhecimento das diversidades, especificidades, culturas e histórias. Há também a necessidade de que o professor se adeque a realidade que o campo exigiu, conforme Arroyo (2011, p.33):

O professor do campo deve se auto-reconhecer como sujeito ativo, afirmativo e se contrapor às concepções dominantes na cultura social e pedagógica inspiradora de propostas curriculares e didáticas

de diretrizes e políticas curriculares compensatórias e moralizadoras

Vale salientar que, mesmo com muitos avanços nas legislações educacionais pertinentes à Educação do Campo, as condições nas escolas da população rural continuam precárias, haja vista que, as políticas e ações voltadas para a educação do campo devem considerar diversos eixos, sejam eles: a diversidade étnico-cultural, o reconhecimento do direito à diferença, a promoção da cidadania e a construção de uma base, que busque a superação da diferença existente entre campo-cidade.

CONCEITOS E PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO NO CAMPO

Segundo Molina (2010) a Educação do Campo é mais um reflexo do descaso dos governantes com relação ao povo. A Constituição Federal de 1988, em seu art. 205, afirma que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1998, s/p)

Assim, percebe-se que a educação do campo é uma forma de reconhecer os direitos daqueles que vivem no campo, trazendo uma educação específica para suas necessidades, em vista que, existem aspectos que devem ser valorizados e preservados, sejam eles: a cultura, costumes e tradições, entretanto, Pinheiro (2011, p.11) afirma que:

[...] a educação do campo tem se caracterizado como um espaço de precariedade por descasos, especialmente pela ausência de políticas públicas para as populações que lá residem. Essa situação

tem repercutido nesta realidade social, na ausência de estradas apropriadas para escoamento da produção; na falta de atendimento adequado à saúde; na falta de assistência técnica; no não acesso à educação básica e superior de qualidade, entre outros [...].

Um fato importante a se destacar é que existiram muitos avanços na educação do Brasil, menos na Educação do Campo, pois ainda falta muitas lacunas e o processo de mudança lento, surge assim, uma urgência em repensar e efetivar uma nova base projetos políticos pedagógicos que contemplem a educação no campo (ARROYO, 2011).

É importante que a educação no campo seja diferenciada da urbana, pois a temática adotada na área urbana é mais científica e, muitas vezes, não é trabalhada na prática, passando para os alunos mais a teoria do que a prática, o que não deve ser direcionado para a área rural, pois não dá para ignorar a vivência e o contexto diário. Por esse motivo, a escola do campo tem uma identidade diferenciada, mais ligada à qualidade de vida e bem-estar social.

Em síntese, a educação do campo exclui a ideia de que o campo deve ser uma extensão da área urbana, esse conceito já foi ultrapassado com a mudança de nomenclatura de educação rural para o campo, pois é preciso ser considerada certas especificações distintas.

Não se pode ver a educação do campo distinta da urbana apenas pela questão geográfica existente, mas existem muitas outras distinções importantes, como a sobrevivência do povo que vive no campo, a agricultura familiar e um espaço cheio de tradições e costumes sem iguais.

Conforme a LDB (1996) apresenta que a educação rural tem que se adequar as especificidades e particularidades do contexto rural, como cita o art. 28 desta lei:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à

sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996, s/p).

A educação do campo advém de muitas lutas e estratégias criadas pelos próprios sujeitos do campo, na tentativa de manter a identidade e essência cultural, fato esse que leva a Educação do Campo ser voltada para a redução das desigualdades sociais, precariedade do acesso à educação escolar, como também as desigualdades na taxa de analfabetismo em relação ao centro urbano. Conforme Molina (2014, p. 63):

A Educação do Campo precisa resgatar os valores do povo que se contrapõem ao individualismo, ao consumismo e demais contra valores que degradam a sociedade em que vivemos. A Escola é um dos espaços para antecipar, pela vivência e pela correção fraterna, as relações humanas que cultivem a cooperação, a solidariedade, o sentido de justiça e o zelo pela natureza.

Percebe-se a necessidade de construir novas ideias e contextos que facilitam o ensino no campo. É necessário que os professores tenham um pensamento crítico e motivador para uma nova consciência e democratização para alcançar o conhecimento. Acerca desse tema, Caldart (2010, p. 112) cita:

A democratização exigida, pois, não é somente do acesso, mas também da produção do conhecimento, implicando outras lógicas de produção e superando

a visão hierarquizada do conhecimento
própria da modernidade capitalista.

Sendo assim, observa-se que as políticas públicas foram consolidando o compromisso do Estado em promover a educação adequada às singularidades culturais e regionais do campo.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NO CAMPO

São inúmeros os desafios, mas pautaremos os que foram colocados na introdução deste trabalho: falta de escolas em localidades rurais muito distantes; a falta de incentivo para a permanência de alunos nas escolas em locais onde a evasão escolar se dá de forma muito precoce; má remuneração dos profissionais que se deslocam para o campo, de forma que muitas vezes eles tenham que custear esse gasto do próprio bolso; dentre outras questões a serem observadas e discutidas neste trabalho.

Tanto historicamente quanto economicamente, o Brasil tem raízes na vida agrária, inicialmente como colônia, quando era extraído o pau-brasil, o plantio da cana de açúcar e a criação de animais, tanto para servir de tração animal para o campo, quanto para a venda de seus subprodutos como a carne, leite, couro e dentre outros. Quando passou a ser independente, houve modificações no cenário, pois a parte territorial litorânea acabou se tornando centros urbanizados, ao passo que a produção rural acabou migrando para o interior do território brasileiro (BEZERRA, 2011).

A partir dessa urbanização, as políticas públicas focaram num primeiro momento em estruturar a educação nesses centros urbanos, deixando a população rural de lado, de forma que só quem teria poder aquisitivo para custear o transporte de seus filhos para estudar na cidade tinha direito à educação. No intuito de corrigir isso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) começou a direcionar recursos para que haja escolas no campo para que se possam corrigir essas distorções, em que essas escolas tenham uma adaptação tanto, na formação de seus docentes, quanto na metodologia de ensino e a adequação da realidade regional de cada escola, mesmo que

haja uma infinidade de contextos sociais em um dado ambiente rural.

Mas, mesmo diante dos avanços trazidos pela LDB e da legislação específica para a Educação do Campo, ainda existem muitos desafios a serem superados, que vão desde a estrutura até a parte metodológica do ensino. É notória presença dos desafios no processo histórico da Educação do Campo refletido nos dias atuais, o que sinaliza a ausência de políticas públicas eficazes, que garantam a materialização do direito a Educação aos povos do campo e das práticas que conversem com as suas reais situações.

Em Alagoas, especificamente no Município de Palmeira dos Índios, esses desafios são vivenciados por todos que fazem parte e são atendidos por escolas do campo, além dos citados acima, podemos ainda destacar: a má manutenção das escolas localizadas no campo, o quadro volante de funcionários especialmente professores que, por serem contratados em sua grande maioria, não permanecem na escola, prejudicando dessa forma a qualidade do ensino e conseqüentemente da aprendizagem dos discentes.

Há também a carência de uma proposta de formação fixa para qualificar o professor que atua nas escolas do campo, ainda é possível encontrar professores que se utilizam da ideia de que esses meninos e meninas aprendem da forma como quiser ensinar.

Sabe-se que existem leis, decretos, pareceres e resoluções documentos que garantem o direito a uma educação de qualidade para os que vivem nas comunidades camponesas, como Lei de Diretrizes e Base da Educação, em seu artigo 28 já citado acima, bem como a Resolução Normativa Estadual nº 040/2014 CEE/AL, que destaca em seu artigo 1º que a oferta de Educação do Campo no Sistema Estadual de Educação de Alagoas deverá ser ofertada pelo Estado e Municípios em forma de colaboração entre si para que haja universalização, democratização e qualidade social da Educação Básica e suas modalidades. Todavia é presente a desobediência por parte dos municípios e do Estado no cumprimento deste princípio básico, que é posto no tocante à oferta de educação para os povos camponeses, e, bem mais

próximos, pode se constatar no que se refere ao município de Palmeira dos Índios, Alagoas.

Nesta mesma resolução em seu Artigo 11, é pontuado que, os municípios deverão ter um setor/equipe para acompanhar o processo de formação continuada. A realidade nos mostra que, no máximo, existe uma pessoa que responde por essa modalidade na Secretaria de Educação e que passa por um processo de exclusão, pois em sua grande maioria, é vista como segundo plano.

Na verdade, não há uma política que garanta a materialização do direito para um fazer e praticar educação para os povos do campo, de uma forma que contemple suas reais situações de vida sociocultural, geográfica e ambiental, isso revelado desde o momento da escolha e da valorização do profissional (professor), que irá atuar nas escolas ao processo de formação.

No tocante a fatores de evolução, podemos destacar que houve mudanças esporádicas, como a realização de estudos em momentos formativos de temáticas e de instrumentos legais que garantem as práticas de Educação do Campo, a luta pela reorganização dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das escolas, para que estes tragam em seu teor textual, planos de ações e um currículo que dialogue com as vivências das pessoas que compõem a comunidade escolar.

Também, podem ser observadas algumas práticas por escolas que ainda acreditam que, fazer Educação do Campo se resume em apenas em ter uma horta em seu redor, o que não garante a efetivação do que se espera no disposto na Resolução Normativa 040/2014 para Educação do Campo do Estado de Alagoas, a saber:

§ 6º - A política educacional para o campo será organizada com base nos princípios democráticos, para construção da universalização e qualidade social, e respeitando as questões relativas à diversidade em suas diferentes dimensões e aos princípios legais que regem a educação brasileira, visando à realização de estudos e experiências

voltados para o mundo do trabalho e para o desenvolvimento sustentável em suas múltiplas dimensões - social, político, econômico, cultural, ambiental - na construção de uma sociedade economicamente justa e ecologicamente sustentável, respeitando as suas singularidades. (ALAGOAS, 2014, p. 2).

Por fim, são grandes os desafios que ainda estão postos no tocante à materialização de uma política educacional para os sujeitos do campo garantida, tanto na LDB, como no marco regulatório estadual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados reunidos nesta pesquisa, foi revelado que a educação do campo ainda passa por muitos processos de estudos e que ainda está em desenvolvimento, ganhando assim certa atenção de muitos pesquisadores no tocante à parte teórica da área.

Mas, mesmo com esta constante de interesses por parte de pesquisadores, ainda há índices consideráveis de descasos com a realidade da educação no campo, quer sejam pelos desafios supracitados, como o descaso dos gestores públicos em não produzir políticas públicas, para que a população do campo possa ter acesso aos direitos sociais básicos, que vão desde a falta de pavimentação de estradas que liguem povoados distantes dos centros urbanos, como a construção de escolas que não são finalizadas, bem como a falta de infraestrutura nas escolas, em que, muitas vezes, há a falta de merenda escolar nas escolas, onde a população é mais carente.

Observando este cenário de desigualdade social e estado de quase abandono, que, na década passada, as políticas públicas de Educação do Campo passaram a ser implementadas em maior escala, em que esse aumento é, unicamente, realizado por movimentos sociais que lutam para que haja uma maior igualdade de oportunidades entre os jovens do campo e os dos

centros urbanos, não só no acesso à educação básica de qualidade, mas também no ensino superior como um todo.

Então, mesmo que haja movimentos sociais que lutem para que a comunidade do campo tenha acesso aos direitos sociais, é necessária a ação do Poder Público para que se possa ter um auxílio a esses movimentos sociais, bem como a promoção delas; que busquem resgatar e produzir uma identidade no tocante à educação no campo, com métodos de ensino que possam utilizar o contexto social vivido pelos indivíduos do campo, aliado aos conhecimentos ministrados nas salas de aula; deve-se também ter uma desconstrução cultural de que a educação só serve para o “filho de rico e não para o filho do pobre”, fazendo com que haja um aumento na taxa de matrículas e diminuição da evasão escolar e que, assim, possa obter uma educação de melhor qualidade, podendo ascender de classe social através dos estudos e exercer os direitos sociais de forma plena.

Como contribuição deste pesquisador, apresento uma proposta de intervenção que tem por objetivo apontar algumas possíveis soluções para os desafios expostos no teor desse artigo e servirão como elementos sugestivos para os leitores, diante dos desafios apontados.

Desta forma, sugiro que haja a aplicação afetiva de políticas de efetivação de Educação do Campo no Município de Palmeira dos Índios – AL, e que a gestão municipal conheça e considere os direitos educacionais postos na lei para as comunidades camponesas, a organização e efetivação legal de uma proposta de Educação do Campo para o município, ligado a esta uma proposta de formação continuada, que garanta subsídios teóricos e práticos para fortalecer os fazeres e as mudanças de atitudes dos professores de escolas do campo.

Faz-se necessário repensar nas escolhas de gestores e professores para as escolas do campo, pois contribuirá com a garantia da reelaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, principalmente na organização dos currículos, entendendo que esse será a sua espinha dorsal, apontando para a organização pedagógica e como a aplicação dessa se dará.

REFERÊNCIAS

- 1 - ALAGOAS, *Resolução Normativa N^o 040/2014 – CEE/AL*, 2014. Dispõe sobre a regulamentação da oferta de Educação do Campo no Sistema Estadual de Educação de Alagoas e dá outras providências correlatas. Diário Oficial de Alagoas em 11/12/2014.
- 2 - ARROYO, M. G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- 3 - BEZERRA NETO, Luiz. Educação do campo ou educação no campo? Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 38, p. 150-168, jun., 2010.
- 4 - BRASIL, Constituição Federal de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- 5 - BRASIL, Diretrizes operacionais para a educação básica das escolas do campo. CNE/MEC, Brasília, 2002.
- 6 - BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n^o 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- 7 - CALDART, Roseli Salette. *Caminhos para a transformação da escola: Reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo*. Expressão Popular, 2010.
- 8 - FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- 9 - FERNANDES, N. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação básica do Campo”. (Texto introdutório). In: M. G. Arroyo; R. S. Caldart e M. C. Molina (Org.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- 10 - MOLINA, Mônica Castagna. *Educação do Campo e Pesquisa II*. MDA/MEC 2010.
- 11 - PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. *A concepção de educação do campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira*. (2011). Disponível em: <https://www.monografias.com/pt/trabalhos915/educacaocampopoliticas/educaçao-campo-politicas.shtml>. Acesso em: 25 ago. 2020.



Capítulo 07

ANÁLISE SOBRE UM PROJETO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM UMA ESCOLA DE CRAÍBAS/ALAGOAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES²⁰

Wellington Ferreira dos Santos²¹
Sanadia Gama dos Santos²²

INTRODUÇÃO

De acordo com a Política Nacional de Educação Ambiental PNEA, Lei nº 9795/1999, art. 1º, educação ambiental refere-se aos processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à

20 Artigo apresentado na X Edição do ENCCULT (2020) e publicado no livro *Tecendo Saberes: Estudos e Práticas sobre Educação de Pessoas Jovens, Adultas, Idosas e Camponesas* - publicado pela Editora Centro Paulo Freire (UFPE) em parceria com a Eduneal (UNEAL) ano 2021. ISBN: 978-65-87824-03-1 DOI: 10.48016/GT9Xenccult

21 Especialista em Educação do Campo e Sustentabilidade (Uneal). Professor de Língua Inglesa da Rede de Educação Estadual de Alagoas. E-mail: wellingtonufal2013@hotmail.com

22 Doutora em Letras UEM e Mestrado em Letras UFS. Docente da Universidade Estadual de Alagoas. E-mail: sanadia.santos@uneal.edu.br <http://lattes.cnpq.br/9251665509410894>

sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999). É uma das formas mais participativas e colaborativas na luta pela preservação da natureza e do meio ambiente que, com a rica biodiversidade, nos permite o equilíbrio ao longo da vida.

A educação ambiental pode ocorrer em diferentes espaços, como o ambiente familiar, o trabalho e a escola. Em se tratando da escola, o PNEA traz no art. 2º que a educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal. Nesse sentido, uma das formas de promoção da educação ambiental pode ser a partir de projetos multi/trans/interdisciplinares no contexto escolar, como o Projeto COM-VIDA.

Alguns pontos devem ser esclarecidos com referência ao termo que dá nome a esse projeto, pois o mesmo tem variações, tanto na forma de se escrever, como no sentido literal da palavra, podendo ser sigla ou adjetivo. O *COM-VIDA* se constitui numa Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida nas Escolas, é uma das ações estruturantes do Programa Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas, em implantação desde 2004. A ideia surgiu como resposta às deliberações da I Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente, quando os estudantes propuseram a criação de conselhos jovens de meio ambiente e a elaboração da Agenda 21 nas escolas do país. A proposta das Com-vida é consolidar, na comunidade escolar, um espaço estruturante e permanente para realizar ações voltadas à melhoria do meio ambiente e da qualidade de vida, com intercâmbio entre as escolas e comunidades (BRASIL, 2007, p. 9).

Já a *COM-VIDA* é um termo utilizado no artigo que se refere a um projeto multi/trans/interdisciplinar que busca envolver todos os professores com duas distintas disciplinas, como também o corpo de apoio da escola para promover nos alunos uma educação ambiental pautada no respeito à natureza e a vida. Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Estadual Nossa Senhora da Conceição, o termo é utilizado das duas formas. Por fim o *COM-VIDA* é um projeto de Educação Ambiental (ALAGOAS - PPP 2018, p.56).

Nesse sentido, utilizamos o termo *Com-Vida*, por este se diferenciar da sigla patenteada pelo Ministério do Meio Ambiente, pois para a escola, onde acontece o projeto, *Com-vida* é um projeto de Educação ambiental, em que são discutidos os projetos e ações necessárias para o bom desenvolvimento da escola, pois se refere a um Projeto de Educação Ambiental. (ALAGOAS-PPP, 2018, p. 25).

Essa pesquisa se justifica a partir do momento em que ingressei como professor de língua inglesa na Escola Estadual Nossa Senhora da Conceição, no ano de 2019, e me deparei com esse projeto que já faz parte permanente das atividades educacionais da escola, e que traz, na sua gênese, a preocupação com a natureza e a sustentabilidade ambiental na cidade de Craíbas, no agreste do estado de Alagoas, visto que a paisagem local vem ganhando outros contornos com a chegada da mineradora Vale no município.

Vale mencionar que, embora a escola esteja situada na sede do município - perímetro urbano -, ela atende alunos da zona rural, e, em sua maioria, da região urbana, o que nos leva a refletir a importância de se discutir Educação ambiental voltada para uma perspectiva de Educação do Campo, que leve em consideração as necessidades locais e os modos de produção e de vida dos estudantes advindos da zona rural da região. Nesse sentido, trazemos a ideia pautada em Arroyo (2004), que afirma ser o campo, o lugar das lutas e ações dos homens e mulheres das regiões fora do perímetro urbano e os que assumem, mostram o quanto se reconhecem sujeitos de direitos

Pautada nessa visão, que a natureza do projeto *Com Vida* na escola se funda em ações que garantam senso crítico e transformação de consciências em seus lugares de vida e de morada. Sendo assim, essa forma de ação está relacionada a um compromisso político e social com a comunidade e com os meios de existência e de sobrevivência.

Para tanto, o trabalho surge a partir de uma problemática que envolve a realidade de exploração desenfreada da natureza, como também pela ausência de consciência ambiental, causando poluição das ruas, bueiros entupidos, em que, por falta de educação ambiental, as pessoas jogavam garrafas plásticas,

madeiras, entre outros materiais, bem como a necessidade de uma educação pautada no respeito à natureza que contribua para o bem estar, a preservação e sustentabilidade das gerações nas relações com a natureza e com o meio social.

Sendo assim, a pesquisa tem como objetivo fundante analisar o desenvolvimento do projeto *Com Vida* e suas estratégias alternativas para redução, reutilização e reciclagem de materiais jogados na natureza, em uma escola estadual localizada no agreste alagoano. Os objetivos específicos são: descrever as atividades realizadas com o projeto *Com Vida*; perceber como a interdisciplinaridade está presente nos processos educativos dentro da escola e na formação dos estudantes; e perceber os impactos referentes ao projeto no trabalho em sala de aula. Para buscarmos encontrar os resultados, apresentamos a seguinte pergunta de pesquisa: De que forma o projeto *Com vida* contribui com a Educação e no desenvolvimento sustentável da comunidade e da escola?

A fundamentação teórica está ancorada, com base em autores que analisam e discutem as questões relacionadas à Educação, bem como, a Educação do Campo e Educação ambiental, possibilitando um maior campo de conhecimento teórico para a pesquisa, entre eles: Freire (2000), Leff (2007), Arroyo (2004), dentre outros acrescidos para proporcionar maior cientificidade a este trabalho.

A metodologia utilizada é de caráter qualitativo, por meio de uma pesquisa de campo, no período de 3 a 22 de junho de 2019 com alunos do 1º e 2º anos do ensino médio. A descrição da natureza qualitativa pauta-se a partir da afirmação de Bortoni-Ricardo (2008), sobre a ideia do Professor pesquisador, ou seja, aquele que está no ambiente escolar, e ao mesmo tempo, utiliza-se desse contexto como lugar epistêmico para sua investigação, de modo a contribuir na melhoria da qualidade educacional.

A estrutura organizacional desta pesquisa está apresentada da seguinte forma: a primeira seção busca trazer o conceito do que é o *Com Vida*, já a segunda seção traz o campo de desenvolvimento do projeto. Na terceira seção são apresentadas as considerações finais da pesquisa e, por fim, na quarta e última

seção são propostas medidas de intervenção que venham a contribuir para melhoria das futuras edições do projeto.

O QUE É O COM VIDA?

O projeto *Com Vida* é uma ferramenta de extensão pedagógica multi/trans/interdisciplinar da Escola Estadual Nossa Senhora da Conceição, implementado na instituição desde o ano de 2009, no qual busca desenvolver nos alunos a criticidade em relação às causas negativas trazidas com exploração desenfreada da natureza nos últimos anos que buscaram atender somente ao capitalismo selvagem. Pensar em uma sociedade justa e igualitária em que os bens, serviços e recursos da natureza sejam mais que um direito previsto em lei, que seja uma realidade para todos, é algo que ainda estamos lutando para que aconteça de fato. Conduzir nossos alunos para uma educação que contemple todas as áreas da vida em sociedade, e isso inclui a família, o trabalho, a religião e a comunidade em que se está inserida.

A educação ambiental é uma das formas mais participativas e colaborativas na luta pela preservação da natureza e do meio ambiente com toda a sua rica biodiversidade de vidas existentes, que nos permite o equilíbrio de toda a cadeia da vida e é, também, uma forma de envolver toda a comunidade em medidas de educação com a natureza, como exemplo, na participação da separação de garrafas *pet*, que serve de matéria para outros novos produtos, sendo essa uma utilidade pública que gera excelentes benefícios para todos.

Neste sentido, trazemos a temática também por ser universal e que contribui com a Educação do Campo, pois a discussão envolve tanto a necessidade de relações entre preservação do solo, natureza, recursos naturais e suas relações com os processos de aprendizagem, contextualizada e ecológica com a comunidade e a escola. Neste sentido, atribuído a valores e princípios que a Educação do Campo possui em sua filosofia, o projeto analisado e descrito neste trabalho corrobora com essa natureza, em seu cerne, pois os saberes compartilhados e desenvolvidos são coletivos e trabalhados de maneira dialógica, crítica e participativa. Sendo assim, saber utilizar os recursos

naturais do planeta de forma consciente e responsável assegura que as futuras gerações poderão desfrutar de tais benefícios sem racionamento ou até mesmo escassez de alguns recursos naturais.

Segundo Leff (2008, p. 61-62):

Os princípios da gestão ambiental e de democracia participativa propõem a necessária transformação dos Estados nacionais e da ordem internacional para uma convergência dos interesses em conflito e dos objetivos comuns dos diferentes grupos e classes sociais em torno do desenvolvimento sustentável e da apropriação da natureza. O fortalecimento dos projetos de gestão ambiental local e das comunidades de base está levando os governos federais e estaduais, como também intendenções e municipalidades, a instaurar procedimentos para dirimir pacificamente os interesses de diversos agentes econômicos e grupos de cidadãos na resolução de conflitos ambientais, através de um novo contrato social entre o Estado e a sociedade civil.

Este projeto acontece no mês de junho, mais precisamente, entre os dias 03 a 22, em que os alunos, em suas turmas correspondentes, são auxiliados por dois professores de diferentes disciplinas - considerados professores-orientadores -, são responsáveis por pensarem em saídas alternativas para questões de meio ambiente dentro da escola, e, nessas saídas, buscar, quanto mais criativo for, para encontrar maneiras de se preservar o meio ambiente, pois melhores serão os resultados para o projeto.

As escolhas dos professores para cada turno, nos seus três turnos de funcionamento, por meio de sorteio realizado pela equipe de coordenação pedagógica, de modo que cada professor-orientador fica responsável por duas turmas em horários contrários. No ano de 2019, o projeto contou com a participação

de nada menos que 27 (vinte e sete) turmas, 39 (trinta e nove) professores e 957 (novecentos e cinquenta e sete) alunos (entre Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, EJA).

Na visão de Leff (2008, p. 243):

Os princípios e valores ambientais promovidos por uma pedagogia do ambiente devem enriquecer-se com uma pedagogia da complexidade, que induza nos educandos uma visão da multicausalidade e das interrelações dos diferentes processos que integram seu mundo de vida.

As ações desenvolvidas durante o projeto dizem respeito à criação e manutenção de espaços de lazer que favoreçam uma melhor relação aluno-natureza-educação, dentro das dependências da escola. Essa etapa do projeto visa a colaboração do trabalho em equipe entre os alunos, buscando despertar a solidariedade e ética como formas de amadurecimento, como cidadãos participantes de uma sociedade igualitária para todos. Como afirma Freire (2002), a educação é um processo que envolve curiosidade, respeito à ciência e amor pelos os educandos, e que esta é uma caminhada que obedece a sistematização que prima pelas descobertas de novas formas de ver mundo, e de agir nele, com posicionamentos críticos, para melhoria de todos os envolvidos nessa jornada.

Sabemos que, diariamente, toneladas de alimentos perecíveis são desperdiçadas no Brasil e tendo o lixo como destino, mesmo com tantas pessoas ainda sem ter acesso ao que comer, então a reutilização desses resíduos alimentares é uma excelente alternativa para minimizar o desperdício alimentar. Além disso, despertar um olhar mais crítico para o desperdício de alimentos é uma forma de educar.

As apresentações dos resultados se dividiram em dois momentos, o primeiro se deu no dia 19 de junho de 2019, em que todos os professores pertencentes a seus turnos de aulas visitavam os espaços produzidos pelos alunos, com o auxílio dos professores, na intenção de pontuar as turmas que buscaram

ser mais condizentes possíveis com a proposta do projeto em relação a encontrar medidas, que reduzam os materiais que prejudicam a natureza, e formas criativas de reutilizar outros tantos insipientes para as melhorias coletiva e social em “seus espaços de trabalho”.

FIGURA 1. Antes da Intervenção



Fonte: *Acervo pessoal*

Repensar medidas, reciclar hábitos e reduzir desperdícios são atitudes que devem estar presentes em nossa realidade do dia a dia, e a escola, como uma instituição de educação formal, tem o dever de contribuir para uma formação integral dos alunos e fazer com que esses sejam agentes de mudanças para uma vida com qualidade e um mundo justo. Para Dias (1993, p.2), a educação ambiental tem “[...] a tarefa de estimular o desenvolvimento de uma nova consciência a respeito das relações do homem com seu ambiente, e produzir novas condutas capazes de levar os cidadãos a se envolverem com as questões ambientais”.

O resultado dessa maneira alternativa, de tirar esses resíduos das ruas e residências para criar e transformar em um simples jardim suspenso na escola, é de uma beleza tão singular esteticamente, pois proporciona à escola, um espaço arborizado, e leva os alunos envolvidos a despertarem a criticidade, a compreensão sobre o cuidado com o lugar em que pertencemos,

planejar, executar e também com a autoprodução sustentável, que carrega uma profunda marca de significados e compreensões para a vida.

FIGURA 2. Depois da intervenção



Fonte: *Acervo pessoal*

Os espaços acima mencionados são construídos com matérias que vão de pneus e arames, passando por garrafas *pet* e chegando a tantos outros materiais descartados nas ruas, que, nas mãos dos alunos, ganham uma nova forma de uso, através da reutilização. Os professores, junto com o corpo diretivo da escola, fazem um sorteio, que garante a imparcialidade da escolha daqueles para cada turma trabalhar o *Com Vida*, os espaços, na medida do possível, viram verdadeiros jardins repletos de plantas e flores de diversas cores e formatos, recebem placas confeccionadas com tampinhas, quadros coloridos feitos com folhas, cascas de árvores e tecidos também que servem para enfeitar o local, já outras ganham até mesas com banquinhos para sentar. Primar por uma educação que atenda os avanços educacionais, científicos e tecnológicos crescentes do mundo moderno, implica pensar em uma educação integral dos cidadãos para que possam se beneficiar dos recursos da natureza e permitir que o outro também o mesmo direito garantido.

Reigota (1998, p. 98) defende que:

Com os conteúdos ambientais permeando todas as disciplinas do currículo e contextualizados com a realidade da comunidade, a escola ajudará o aluno a perceber a correlação dos fatos e a ter uma visão holística, ou seja, integral do mundo em que vive. Para isso, a Educação Ambiental deve ser abordada de forma sistemática e transversal, em todos os níveis de ensino, assegurando a presença da dimensão ambiental de forma interdisciplinar nos currículos das diversas disciplinas e das atividades escolares.

O segundo momento se dá na culminância final, em que todas as turmas pertencentes dos turnos, matutino e vespertino, desenvolveram receitas culinárias utilizando cascas, sementes e folhas de frutas ou outro tipo de alimento, destes são feitos bolos, doces, tortas, sucos e sorvetes, que são avaliados por uma comissão mista de funcionários da escola, por meio de votação direta, para escolher qual foi o melhor cardápio servido pelos alunos. Nesse sentido, a educação ambiental, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais:

Art.1º. Entendem-se por educação ambiental os processos por meios dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem do uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e a sustentabilidade (BRASIL, 1999, p. 1)

Em cada atividade desenvolvida no projeto *Com Vida*, pode observar que houve, de fato, uma maior compreensão por partes dos alunos, professores, funcionários da escola e, conseqüentemente, da comunidade de que conseguimos, com receitas consideradas “simples” e praticadas em nossas casas,

preservar a natureza e repensar sobre o consumo e destino de diferentes resíduos. Entretanto, verificou-se que devemos contribuir para termos uma melhor qualidade de vida na localidade da qual fazemos parte e, para que isso possa acontecer, temos que nos posicionar criticamente enquanto cidadãos consumidores de produtos, bens e serviços.

CAMPO DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Este trabalho foi realizado em uma escola que se encontra situada no município de Craíbas, localizada na região agreste do estado alagoano. A cidade recebe esse nome por conta da derivação do termo tupi “Carahyba” = Craíbas, que quer dizer a árvore do ramo, que se tem em abundância na região Craíbas. Tem uma população estimada em, aproximadamente, 22 (vinte e dois) mil habitantes de acordo com o último senso do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística -, realizado em 2010, e que conta atividades econômicas bastante diversificadas que inclui comércio local, feira regional e atividades de agriculturas, como exemplo a plantação de mandioca e fumo, sendo esse último com maior relevância financeira para a sociedade craibense.

FIGURA 3. Mapa do Estado de Alagoas destacando a cidade de Craíbas.



Fonte: Disponível em <http://www.seplag.al.gov.br>

A Escola Estadual Nossa Senhora da Conceição, pertencente a 5ª Gerência de Educação, foi fundada no final da década de

80, que teve como fundador o Padre Missionário que veio da Bélgica, *Josepf Guislain Theisen*, o qual percebeu que a cidade era praticamente composta por pessoas analfabetas, e que estas precisavam urgentemente de uma educação formal que formasse o cidadão para seu pleno exercício na vida social da cidade, de modo a requerer seus direitos. A escola oferta a seus alunos os 03 (três) anos que compõem o Ensino Médio respectivamente 1º ano, 2º ano e 3º ano, nos turnos matutino, vespertino e noturno, como também a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA), exclusivamente, no período noturno, o que amplia as oportunidades para que mais pessoas possam ter acesso a uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Este trabalho de pesquisa que trata da Educação Ambiental, inicialmente, em uma Escola Estadual buscou contribuir com a formação de alunos comprometidos com uma sociedade justa e ética para uma formação moral, e não ficar apenas restrita aos muros da instituição, mas que sai para a comunidade, levando consigo uma postura crítica de que mudanças em pequenos costumes corriqueiros, que temos em nossas vidas, podem gerar grandes impactos positivos em nossas casas, em nossas cidades, em nosso país e no mundo, como sendo nossa própria extensão de casa.

Assim, o sucesso do projeto esteve diretamente associado ao sucesso dos alunos no alargamento e profundidade de conhecimentos para se preservar a natureza e a diminuição de lixo produzido pela comunidade local.

Segundo Freire (2002, p. 24):

Saber que devo respeito à autonomia, a dignidade e a identidade do educando e na prática, procurar a coerência, com este saber, me leva inapelavelmente a criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante.

Segundo Bortoni-Ricardo (2008), o objetivo da pesquisa qualitativa, em sala de aula ou no espaço educacional, está associado a uma espécie de “caixa preta”, ou seja, ao invisível

pela natureza de sua dinâmica ser rotineira e, com isso, seus envolvidos possuem dificuldades de identificar os significados estruturais de suas rotinas e as formas como se engajam.

Durante o mês de junho, entre os dias 03 a 22, tive a incumbência de ser o professor, orientador e facilitador para trabalhar junto com uma turma de 1º ano “B” matutino e outra turma de 2º ano “A” vespertino. As atividades descritas, neste trabalho limita-se a relatar apenas as produções realizadas na turma do 2º vespertino, com a temática de educação ambiental e, por sua vez, pensar propostas e alternativas que levassem a promover importantes impactos no contexto educacional e ambiental com os jovens na formação escolar e social. A culminância geral entre as turmas, professores e a sociedade civil, em que a escola está inserida, ocorreu no dia 20 de junho, com as apresentações dos trabalhos, produtos e receitas.

Para tanto, descreveremos um pequeno recorte dos procedimentos da rotina de trabalho de campo de forma descritiva, a partir de um olhar associado à rotina do professor-pesquisador Bortoni- Ricardo (2008), ou seja, aquele que está na mesma esfera educacional e que, por meio de uma observação participante e anotações diárias, registra sua rotina de pesquisa, ao mesmo tempo, que também se engaja na participação com o projeto.

No decorrer do desenvolvimento do projeto, levamos os alunos a utilizar pesquisas de natureza científica, na *internet*, em procedimentos de como reutilizar, reaproveitar, reduzir, repensar e respeitar a natureza por meio de diversos meios digitais científicos – teses, dissertações e artigos -, como também procuramos em reportagens jornalísticas disponibilizadas na *internet* que pudessem nos ajudar a encontrar formas de poupar a natureza, já tão exausta da exploração inconsequente para as demandas de uma população que consome muitos recursos naturais diariamente. Os dias de trabalho, dentro do projeto, incluíam os dias letivos e não letivos, posto que os sábados também serviram para colocar em prática a confecção de materiais, selecionar as pesquisas, discutir com os alunos da turma o que seria mais adequado utilizar, a exemplo dos resíduos plásticos para reutilização.

Como práticas desenvolvidas dentro do projeto, como forma de preservar a natureza e de retirar lixo das ruas, aliada a despertar o senso crítico em relação às formas de descartes incorretos de matérias que causam danos para a sociedade civil, diz respeito ao jardim suspenso produzido com garrafas *pet* encontradas nas ruas, levamos os alunos a fazerem essa coleta em terrenos baldios, como também trazidas de suas residências, que gerou um total de 70 (setenta) garrafas, no que coube para a confecção do mesmo, essas foram cortadas e pintadas para criar uma estética mais agradável.

Além das garrafas, foram utilizados pedaços de cordas para fazer a união das garrafas para serem penduradas no muro lateral da parte interna da escola. A terra e as plantas para preencher o interior das garrafas também foram trazidas pelos alunos que tinham em suas casas ou pediam aos vizinhos e parentes.

O transformar, produzir, e criar são, na verdade, um retransformar, um reproduzir e um recriar que são envolvidos pela educação em todas as suas modalidades e especificidades educacionais: educação escolar, educação ambiental, educação do campo, educação indígena e educação de jovens e adultos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tais práticas e ações desenvolvidas apresentam um conjunto de estratégias formativas que seguem para uma dimensão de educação ambiental, de modo que, a natureza e a vida estão associadas a uma dimensão educativa e social. Uma questão muito importante a ser levada em consideração foi a de desenvolver e aplicar maneiras alternativas para a preservação do meio ambiente, em um projeto, que tem ambições tão grandiosas como esse, que busca envolver todas as turmas dos três turnos de funcionamento da escola durante os dias letivos do ano. Encontrar assuntos científicos que formassem um elo que envolvesse todas as 12 (doze) disciplinas, com a proposta adotada no projeto, necessitou de muitos encontros e reuniões para que de fato houvesse o envolvimento de todos.

É importante frisar que no decorrer deste trabalho, os docentes se colocaram de maneiras bastante dinâmicas para tentar encontrar subterfúgios que primasse pela qualidade de vida através da educação e formação ofertadas dentro da escola, tendo como fonte desse projeto, a educação ambiental. Foram percorridos alguns caminhos que, muitas das vezes, desafiavam em achar soluções para questões que se colocavam de maneiras novas para todos nós, professores, alunos e coordenadores. Percebemos que o caminho percorrido engajado na pesquisa e o acompanhamento do desenvolvimento do projeto apontam caminhos e estratégias importantes de preservação ambiental que corrobora com uma perspectiva multi/trans/interdisciplinar no campo da Educação.

A partir de tais conclusões e resultados trazidos na pesquisa, apresentamos uma proposta de intervenção que reflete no compromisso em atuar com o fortalecimento e a continuação do projeto na escola, de modo a ampliar a proposta para uma formação continuada, organizando coletivamente com professores e direção, de modo que a realização dessa formação amplie o trabalho, não somente em um projeto, mas faça parte integrante do Projeto Político Pedagógico da escola, de maneira transversal às disciplinas, organizado de modo coletivo entre gestão escolar e professores, com uma formação organizada em módulos, em que a temática ambiental esteja presente, como também as discussões e preservação da natureza, de modo que sejam inseridos, nos planos de aula, as temáticas ambientais e ações de preservação e sustentabilidade ambiental, como instrumento interdisciplinar, com vistas a um maior impacto local.

REFERÊNCIAS

1 - ALAGOAS, *Mapas de Alagoas – Secretaria Estadual de Planejamento de Alagoas SEPLAG – AL*. Disponível em: <http://www.seplag.al.gov.br/mapas-de-algoas> . Acesso em 29 de julho de 2020.

2 - ALAGOAS-PPP, *Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Nossa Senhora da Conceição, Craíbas, Alagoas*, 2018.

3 - ARROYO, M.G. *Educação básica e movimento social do Campo*. In: ARROYO, M.G.; CALDART, R.; MOLINA, M. Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, 2004.

4 - BRASIL. *Decreto-Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999*. Lex: legislação federal. Brasília: DF; 1999. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/se/educacaoambiental/pdf/lei979599.pdf>> Acesso em: 20 jan. 2020.

5 - BRASIL. Documento da comissão técnica de meio ambiente e qualidade de vida na escola, COM-VIDA. Série cadernos temáticos nº10. Brasília/DF, 2007.

6 - BRASIL, IBGE – *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/brasil/ala/craibas/panorma> Acesso em: 27 janeiro 2020.

7 - BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. 135p. (Série Estratégias de Ensino, n. 8.). São Paulo: Parábola, 2008.

8 - DIAS, Genebaldo Freire. *A educação ambiental: valores humanos e estilos de vida sustentáveis*. Boletim Informativo: desenvolvimento urbano e meio ambiente, ano 2, n.11, p. 02-03, jul./ago. 1993.

9 - FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25ª ed. São Paulo, SP: Paz e terra, 2002.

10 - LEFF, Enrique. *Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder*. Tradução: Lúcia Mathilde Endlich Orth . 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

11 - REIGOTA, Marcos Antônio dos Santos. *Meio Ambiente e Representação Social*. São Paulo: Cortez, 1998.



Capítulo 8

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES ACERCA DA PRÁTICA EM ESCOLAS DO CAMPO E DO MEIO URBANO

*Maria Janailma Barbosa da Silva Tavares²³
Anderson Gomes dos Santos²⁴*

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica brasileira, que atende crianças de até 5 anos e 11 meses de idade e tem crescido como objeto de estudo em suas especificidades e no tocante à criança, como ser detentor de direito ao desenvolvimento integral em diversos aspectos, tendo protagonismo e potencialidades destacados. A Educação Ambiental, doravante EA, é uma dimensão da educação que deve passar todos os níveis de ensino, sendo um dos meios para contribuir com a formação de cidadãos conscientes de seu papel na relação respeitosa com a natureza, proteção e criação de

23 Pedagoga-Uneal. Especialista em Educação do Campo e Sustentabilidade-Uneal. Mestranda em Educação-UFAL. Docente da Rede Pública Municipal de Maceió – AL. E-mail: janytavares@outlook.com <http://lattes.cnpq.br/8630096227221169>

24 Mestre em Ensino de Ciências e Matemática – Ufal. Especialista em Educação Inclusiva – Uneal. Docente da Rede Pública Estadual em Palmeira dos Índios/AL. E-mail: anderson_pedagogia@hotmail.com <http://lattes.cnpq.br/0621531196785596>

alternativas para diminuir os danos causados ao meio ambiente em que vive numa perspectiva local, regional e global.

A pesquisa, aqui apresentada, aponta reflexões sobre a visão de educadoras da Educação Infantil, doravante EI, acerca da inserção da EA em instituições do campo e da área urbana. A EA é elemento primordial como alternativa para transformar a sociedade, visando a formação de pessoas solidárias, conscientes, justas e humanas e perpassar a questão territorial, pois, deve estar em todas as etapas da educação. Neste contexto, versamos sobre a territorialidade e respeito também às crianças em seu local de vivência, sendo campo ou área urbana. Refletir a visão de educadores sobre como a territorialidade interfere, ou não, nas ações com esse público da EI se faz necessário para desmistificar algumas visões acerca da EA e estimular a busca por mais compreensão sobre o tema e a qualidade de sua inserção.

Das experiências na EI em escolas do campo, da visão sobre EA e da atuação também em ambiente urbano, surgiram algumas indagações: Como a Educação Ambiental tem sido trabalhada em escolas do/nao campo e do meio urbano com as crianças na EI, a partir das concepções dos educadores? Em que se diferenciam os desafios e possibilidades concebidos por estes educadores? Como o território em que a criança vive é considerado ou envolvido no planejamento? A ideia é perceber pontos relacionados às concepções e visão de educadores na EI, e como essa visão é apresentada no que dizem sobre as práticas citadas, por entendermos que a visão do educador é base norteadora em sua prática docente.

Nesta pesquisa, o objetivo geral foi saber como a temática EA tem sido trabalhada em escolas do/nao campo e do meio urbano com as crianças na EI a partir das concepções dos educadores, e objetivos específicos: conhecer a visão de educadores do campo e do meio urbano sobre a importância de trabalhar a EA na EI; saber como o território onde a criança vive influencia no planejamento das atividades em EA na EI; investigar práticas exitosas voltadas à educação ambiental com as crianças; conhecer desafios e possibilidades existentes para o trabalho com a dimensão ambiental em instituições do campo e do meio urbano e; apresentar uma proposta de intervenção como contribuição para a realidade pesquisada. Essas temáticas se constituem como objetos de interesse e necessários à comunidade escolar.

No desenvolvimento deste trabalho, há a primeira seção que aborda a trajetória da EA no contexto mundial e brasileiro.

Na segunda seção, elementos pertinentes à inserção da EA na EI e, em seguida, a contextualização da EA na Educação do Campo. Posteriormente, a descrição da metodologia empregada na realização da pesquisa, discussão dos dados, e, por fim, as considerações finais com a apresentação de nossa proposta de contribuição à temática.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: TECENDO SABERES

A EA tem um papel muito importante na formação de pessoas sensibilizadas sobre sua contribuição diante de crises ambientais, geradas por anos e anos de consumo desenfreadamente degradante para o meio ambiente. Essa dimensão teve surgimento no século XX, em meio ao reconhecimento da crise ambiental.

A Conferência Intergovernamental relacionada à EA que aconteceu em Tbilisi, capital da Geórgia, no ano de 1977, foi um ponto crucial para o programa Internacional de Educação Ambiental (ROGRIGUES e SAHEB, 2016). A partir disso, houve o início da compreensão sobre a interligação entre ambiente, sociedade e educação.

No Brasil, a Lei Federal nº 6.938/1981 que designou a Política Nacional do Meio Ambiente, tornou evidente o alcance pedagógico apresentando no artigo 2º, inciso X, ser necessária a promoção da EA em todos os níveis de ensino, também na educação da comunidade, com o objetivo de capacitar a participação ativa no ato de defender o meio ambiente, regulamentou a EA (BRASIL, 1981). Em 1988, a Constituição Federal possibilitou um importante avanço e a EA passou a ser exigência constitucional, devendo ser garantida pelas instâncias federais, estaduais e municipais dos governos, conforme definido no art. 225, parágrafo 1º, inciso VI: “Promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (BRASIL, 1988, p 93).

Outro documento sobre a trajetória da EA no Brasil foi a Agenda 21, criada após a Conferência Rio-92, que, “estabelece uma proposta de ação voltada para a sustentabilidade para os próximos anos, destacando como necessária a construção de uma educação ambiental escolar” (ROGRIGUES e SAHEB, 2016, p.85).

Em 1999 foi criada a Lei nº 9.795/1999, que trata da Política Nacional de Educação Ambiental, definindo a EA como uma das formas possíveis para o cidadão e a comunidade desenvolverem aspectos de uso consciente, cuidado com a natureza e reflexões nesse contexto. Nesse documento, que impulsionou a EA no Brasil, temos como concepção:

Art. 1º. Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. (BRASIL, 1999, p.01)

Esses fatos e documentos citados, entre outros, levaram à reflexões documentos e estudos para implementação de EA na Educação Básica, a se destacar: resolução nº 2/2012 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Legislação marcante no contexto das conquistas voltadas para a tríade educação-sociedade-meio ambiente, elas foram criadas para tornar mais fácil a discussão da implementação da EA em todos os níveis de ensino. No documento agora citado define:

Art. 1º A Educação Ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade

humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental.

Art. 2º. A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal. (BRASIL, 2012, p.02)

Portanto, EA trata-se de uma dimensão da educação a ser articulada de forma permanente no cotidiano escolar e na vida social. Vale destacar o fato desta dimensão ser importante na formação cidadã, devendo estar também articulada nos processos formativos não formais e informais, e não apenas na educação formal que é a que acontece no ambiente escolar. Pode-se compreender a educação não formal como a que acontece em espaços fora de instituições formais, ou seja, toda atividade pedagógica que não ocorra dentro da escola e/ou da sala de aula.

Já a educação informal é a que compreende vias naturais de informação, que não obedece a um plano de atividades com objetivos planejados, acontece no meio de convívio sociocultural do indivíduo, a exemplo, o meio familiar e comunitário (SANTOS, 2020). A EA deve fazer parte das experiências no ambiente escolar e na vida em sociedade.

Diante dessas questões, faz-se necessário refletir sobre a efetivação desta dimensão educacional indispensável para o processo de formação integral dos indivíduos, possibilitando a formação de consciência desde os primeiros anos no ambiente escolar, enquanto instituição social que é reconhecida pela função transformadora e emancipatória na sociedade (BRASIL, 2012). Ela deve constar no planejamento e nas propostas da educação, no intuito de contribuir com ações que proporcionem a construção de alternativas e visão crítica sobre a visível crise ambiental na atual conjuntura socioambiental que vivemos.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO INFANTIL

A EI passou a ser reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica, na LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996), o que tornou o debate acerca das políticas públicas e das práticas para crianças, de até 5 (cinco) anos, mais intensos. Muitos são os questionamentos pertinentes no que diz respeito à função da EI junto às crianças, a exemplo: como as práticas desenvolvidas no cotidiano da EI tem contribuído para que as crianças possam construir relações marcadas por descobertas, solidariedade e respeito com as pessoas e com a natureza?

A EI deve ser marcada por descobertas, construções de sentidos, interações, experiências e aprendizagens, que são expressadas pelas diversas linguagens das crianças. Essas questões respeitantes à EA na EI devem ter fundamentos em documentos norteadores e estudos, para serem compreendidas e estarem, de fato, presentes na intencionalidade educativa das propostas para crianças dessa faixa etária. A partir de agora, serão tecidas ideias sobre alguns marcos regulatórios que fundamentam o trabalho desta temática na EI.

O ambiente onde a criança vive é seu ponto de referência das vivências e experiências junto aos adultos do convívio, assim, deve ser valorizado e preservado. Concomitante a essa vivência particular, na instituição de EI, a criança apropria-se do significado de ambiente coletivo e nele explora diversas atividades. Desta forma, compreende-se que, a criança se apropriando do sentimento de pertencimento, deva-se desenvolver ações de cuidado, respeito e preservação do mesmo. No volume 3 do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), um dos objetivos é desenvolver a “valorização de atitudes de manutenção e preservação dos espaços coletivos e do meio ambiente” (BRASIL, 1998 p. 184).

A partir do disposto no eixo “Natureza e sociedade” o RECNEI (BRASIL, 1998), já trazia a compreensão de que devemos possibilitar experiências e esperar que a criança, através de sua curiosidade, desenvolva continuamente sua capacidade de agir, explorar e observar tudo que há no meio em que se insere, buscando melhorá-lo e, assim também, a sua própria qualidade

de vida. Assim, essa primeira etapa da educação básica é importante momento para a oferta de vivências para desenvolver uma personalidade moral no que diz respeito ao meio ambiente. Nesse sentido, Tiriba (2005, p. 2) afirma que:

Creches e pré-escolas são espaços privilegiados para aprender-ensinar, porque aqui as crianças colhem suas primeiras sensações, suas primeiras impressões do viver. Neste sentido, a dimensão ambiental não poderia estar ausente, ou a serviço da dimensão cultural, ambas deveriam estar absolutamente acopladas.

No tocante à concepção de criança, currículo, propostas e avaliação na EI, o documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil é um dos principais que devem nortear desde o planejamento as propostas de avaliação nesta etapa, para garantir o direito das crianças a uma EI que respeite suas especificidades e potencialidades. Aqui serão destacados o que há nas DCNEI, no tocante à EA. Vale destacar que mesmo que o termo 'educação ambiental' não esteja presente nas DCNEI, a EA consta em diversos aspectos inseridos no documento, como o trabalho com a ética, o cuidado, a cooperação e a solidariedade, como Rodrigues e Saheb (2019) também constataram. Deve-se atentar para o que se afirma no Art. 9 das DCNEI (BRASIL, 2010) sobre o currículo da EI, que precisa de práticas pedagógicas que:

Art. 9º.

(...)

VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

(...)

X- promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da

biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais; (BRASIL, 2010, p.3).

Nesta visão, considera-se que as instituições cumprirão seu papel se atentarem para este ponto crucial na compreensão da EA com as crianças na EI, para propor experiências visando incentivar curiosidade, exploração, encantamento, questionamentos e conhecimento das crianças sobre o mundo físico e social, tempo e natureza. E, ainda, promovam o cuidado, a preservação e o conhecimento sobre a biodiversidade, a sustentabilidade da vida na Terra, bem como o ato de não desperdiçar recursos naturais (BRASIL, 2010, p. 26).

OLUGAR DE PERTENCIMENTO PROPICIA DESENVOLVIMENTO

Na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) há objetivos de aprendizagem para as crianças na temática ambiental, que envolvem: incidentes do cotidiano, fenômenos naturais, exploração do ambiente para realização de descobertas, partilha de situações de cuidado de plantas e animais, identificação e seleção fontes de informações para responder questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação. Sobre a EA ser abordada com as crianças na EI, afirmam Saheb e Rodrigues (2016, p.86) que

A proposta pedagógica da Educação Infantil deve ter como foco o desenvolvimento de metodologias que incentivem a construção de valores socioambientais voltados à realidade das crianças e de sua comunidade, a partir de saberes locais e tradicionais aliados aos científicos.

Assim, apontamos a necessária busca de conhecimentos que respaldem a práxis pedagógica de educadores sobre a EI, que marca o início da formação no contexto escolar. Outrossim,

saber que a realidade local deve ser ricamente valorizada e considerada ao planejar os contextos e atividades, a partir de interesses e realidade das crianças, é pressuposto para o desenvolvimento que incentive a visão de pertencimento, curiosidades e transformações do próprio lugar de vivência. O que evita uma prática sem sentido para os infantes, como a que se pode ver na charge de Frato²⁵.

Figura 1: Charge de Frato sobre Educação descontextualizada com o ambiente local



Fonte: *Pinterest*, 2020.

Na figura 1, a crítica mostra uma realidade ainda presente em muitas instituições: a não valorização e contextualização do local em que a criança e a escola está inserida nas atividades do cotidiano escolar. Ampliar conhecimentos que respaldem

²⁵ Frato é um pseudônimo utilizado por Francesco Tonucci, pedagogo, pensador e desenhista italiano que defende em suas várias publicações, de forma veemente, a ideia de criança como protagonista, que deve ter suas especificidades e potencialidade percebidas e respeitadas, assim como suas descobertas.

a práxis pedagógica de educadores sobre a EI, etapa inicial da formação dos indivíduos, é necessário. A realidade local deve ser valorizada e considerada nos contextos, situações de interesses e curiosidades delas contribuindo com o desenvolvimento de atitudes para com a comunidade em busca de uma relação harmônica com a natureza, reflexões sobre o próprio fazer e alternativas de convivência respeitosa. Esse é um pressuposto para o desenvolvimento que incentive a visão de pertencimento, curiosidades e transformações do próprio lugar de vivência.

Nesse sentido, destacamos a importância das visitas de campo, saídas da escola, passeios, e outras ações caracterizadas pelo conhecimento do ambiente local. Essas ações muito contribuem para o desenvolvimento infantil com investigações, descobertas, experiências na comunidade, bairro ou cidade em que vivem e que a escola é situada. Para Lopes e Pontuschka (2009), os estudos do meio fortalecem a dimensão pública da educação, desvelam injustiças sociais e fatores que afetam o bem-estar da comunidade escolar e podem ser valiosos na compreensão e superação daquelas injustiças, assim se falando que uma escola enraizada no lugar tem em sua potencialidade e força, um alimento.

DIALOGANDO COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Sabendo que a realidade, conhecimentos prévios, região onde vive e os interesses da criança devem ser considerados, pensamos que esses fatores interferem ou influenciam no planejamento e condução do trabalho. Uma das bases da EA é constituída no respeito à diversidade e a cultura local, o que é destacado no artigo 8º das DCNEI (2010), o qual trata a diversidade das infâncias no Brasil e orienta que sejam organizadas propostas pedagógicas que se articulem também com a comunidade e a culturas da infância. Há grande importância nesse aspecto considerando que ele também amplia a relação EI e Educação do Campo, no tocante a uma legislação que abrange todo o país:

§ 3º - As propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas

de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem:

[...]

IV - valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural. (BRASIL, 2010, p. 3).

Educação do Campo demanda respeito e valorização das diferentes culturas, o que corrobora com princípios da EA, concordando com Saheb e Rodrigues (2016), quando afirmam ser uma das preocupações da EA, possibilitando que os indivíduos tenham estímulos para preservar e valorizar o multiculturalismo, “(...) para que as populações historicamente excluídas tenham condições de refletir sobre sua realidade, construir conhecimentos acerca de suas problemáticas centrais e então terem acesso à melhoria na qualidade de vida” (SAHEB E RODRIGUES, 2016, p. 86). Cabe então, atentar para o conceito de Educação do Campo, já que, conceitos inerentes à sustentabilidade e a diversidade, complementam esta modalidade e apregoam novas relações entre pessoas e a natureza e entre os seres humanos e os demais seres dos ecossistemas. (BRASIL, 2007).

A Educação do Campo é uma modalidade da educação brasileira que tem a perspectiva de educar pessoas que residem no perímetro rural, para que se articulem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino. Então, trata-se de uma educação dos e para os sujeitos do campo, em suas especificidades, numa formação marcada por construção de consciência crítica na busca por seus direitos, uma educação que dialoga com a teoria pedagógica, desde a realidade particular dos camponeses a seu processo de formação humana. (CALDART, 2002).

A EA é uma dimensão da educação que deve estar presente em todos os níveis e modalidades de ensino, assim também em escolas do campo, de forma articulada e contextualizada. Desta forma, vale analisar como a EA é trabalhada na EI, se o

fato dela estar em escolas no campo ou no meio urbano tem sido considerada pelos educadores e se é vista como fator contribuinte ou limitante para o desenvolvimento das crianças.

METODOLOGIA DA PESQUISA

A presente pesquisa consiste em uma abordagem qualitativa e a essa abordagem, Minayo (2001) também discorre que a mesma investiga as questões particulares, analisando a realidade que perpassa os sentidos, valores e compreensões sobre a temática estudada, ocupando-se com um nível de realidade que não pode ou não se deve quantificar.

O emprego desta abordagem é respaldado pelo objeto de estudo não passível de quantificação, sendo que a realização desta investigação ocorreu com o intuito de saber como a EA é trabalhada em escolas do/ho campo e do meio urbano com crianças na EI, de acordo com as concepções de educadores sobre a temática. O instrumento de coleta de dados utilizado foi o questionário, sobre qual Gil (1999) versa que o mesmo permite chegar a grande número de pessoas, mesmo se estiverem em dispersas áreas geográficas distantes, já que o questionário pode ser enviado pelo correio, garante anonimato e possibilita aos participantes responderem quando acharem conveniente.

PERCURSO METODOLÓGICO

As fases da pesquisa foram: levantamento bibliográfico; aplicação do questionário composto por nove perguntas (enviado para endereços de e-mails das educadoras); análise e interpretação dos resultados. A realização da coleta de dados se deu por meios virtuais. Não foram entregues questionários impressos pela ocorrência da crise sanitária diante da pandemia pela propagação do vírus Covid-19, que atingiu diversos países, inclusive o Brasil, provocando isolamento social no corrente ano (2020).

Participaram da pesquisa 22 (vinte e duas) educadoras atuantes na EI das cidades de Estrela de Alagoas, Palmeira dos Índios e Maceió, no estado de Alagoas. Das 22 (vinte e duas), 13 (treze) atuam em escolas localizadas no campo e 9 (nove) em

escolas do perímetro urbano, atendendo em suas turmas crianças a partir dos 6 meses de idade até 5 anos e 11 meses. Todas as participantes têm a formação inicial superior em Pedagogia, e na formação continuada, há especialização (16 participantes) em psicopedagogia, educação infantil ou educação inclusiva e mestrado em Educação (1 participante da área urbana).

Os nomes das instituições e participantes não serão divulgados por questões éticas e comum acordo entre pesquisadora e as mesmas. Aqui serão utilizados os termos “EC” para educadores atuantes no campo e “EU” para educadores na área urbana. Foi utilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), ao qual, todas as participantes tiveram acesso aos objetivos da pesquisa e garantia do anonimato.

Os critérios de escolha do universo das escolas e dos participantes foram: o fato destas educadoras atuarem na EI no campo e do ambiente urbano, interesse em participar da pesquisa e atuação da pesquisadora em anos anteriores em escolas do campo em uma das cidades (Estrela de Alagoas-AL), e o exercício atual em área urbana (Maceió-AL).

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os dados coletados foram interpretados por meio da Análise de Conteúdo inspirada em Bardin (2011), que aponta para uma forma de descrição e interpretação na pesquisa, que auxilia maior compreensão e análise do que uma leitura comum. Assim, as etapas do estudo foram: leitura flutuante das informações obtidas, que segundo Bardin (2011), possibilita compreender de forma mais clara e perceber melhor impressões que saltam-lhe aos olhos; organização dos dados por agrupamento das questões e respostas na intenção de encontrar informações similares entre as elas; releitura analisando trechos a destacar; tratamento dos resultados e interpretações, de acordo com os objetivos a serem alcançados; e formação de categorias para melhor apresentação e análise dos dados.

Será discorrido a seguir a análise dos dados obtidos, percebendo nas falas das participantes elementos cruciais em relação à abordagem e concepções sobre a EA com crianças na EI, buscando compreender como a realidade territorial das crianças

é considerada nos planejamentos e se nas ações concebe a criança como protagonista.

CATEGORIA: CONCEITO E IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Ao serem questionadas sobre a importância de trabalhar a EA com as crianças na EI, 100% das participantes afirmaram reconhecer a importância de inserir a temática em ações com as crianças, e justificaram por diversos motivos, entre eles: despertar a sensibilidade para a preservação e cuidados com o meio ambiente, possibilitar experiências, descobertas, investigações, desenvolvimento de valores e transformação de atitudes. A importância de inserir a dimensão ambiental desde a EI é reconhecida, os educadores têm consciência e defendem, mas há ainda a visão de educar para o futuro, o que se distancia da perspectiva de educar na EI pelas curiosidades do tempo da infância. Um ponto inesperado foi perceber a distorção do conceito de EA como sendo o mesmo a se trabalhar na Educação do campo, nas falas das **participantes EC1 e EC2: “inserir a Educação do Campo na EI enquanto processo formativo é importante”, “é necessário promover adaptações necessárias à vida no campo”.**

Sobre o conceito de EA para as educadoras, foram citadas definições utilizando os seguintes termos:

Tabela 1- Concepção de Educação Ambiental

Aspectos percebidos nas falas	Termos usados
73%-Termos que se atrelam ao que apresentam as DCNEA (2012) e Política Nacional de Educação Ambiental (2009):	Conhecimento, construção de valores e atitudes, contemplar e usar com respeito, compreender o meio em que vivemos, educação vinculada à consciência sobre o meio ambiente, ações planejadas para valores sociais
27% educadoras. Termos voltados apenas a Educação com ambiente e natureza	Processo de educação, meio de educar, formas de orientação, respeito, cuidado, experiências com natureza e meio ambiente.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2020.

A maioria das pesquisadas concebe a EA numa perspectiva que se entrelaça as que temos dispostas em documentos que

tratam dessa dimensão, o que concebemos como ponto nodal para a proposição de atividades que envolvam a problematização das práticas em sala. Constata-se que em 27% predomina a visão de educação para o cuidado e preservação da natureza. Existem divergências na concepção das participantes sobre a mesma temática e a menor parte concebe numa visão que se reduz ao conhecimento, contemplação e respeito à natureza. Há certa dificuldade na compreensão de EA como educação, como preparo para a cidadania, formação do indivíduo intrínseca ao ambiente social e natural. Essa ideia temos na DCNEA:

A Educação Ambiental visa à construção e ao desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores sociais, voltados para a conservação do meio ambiente natural e construído, essencial para a qualidade de vida e sua sustentabilidade. (BRASIL, 2012, p. 2).

Para Brandão (2004), deve-se compreender a EA como processo de aprendizagem longa e contínua, permeado na relação entre escola, família e sociedade, além de uma forma de levar conhecimentos e ou informações inerentes aos recursos naturais, formas de preservação e de conservação. Então, envolve também construção de valores, visão crítica para busca da qualidade de vida e percepção sobre o ambiente natural e construído, para conhecê-lo, melhorá-lo e transformá-lo agindo também em coletividade.

CATEGORIA: PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sobre a abordagem da dimensão ambiental, todas afirmaram envolver em suas práticas com as crianças e citaram exemplos de como fazem. Do total de 22 (vinte e duas) respostas, 68% afirmaram trabalhar ações no cotidiano das crianças, em situações de interesse, curiosidade, cuidados com o corpo, plantas, animais e meio em que estão inseridas. A EU2 disse trabalhar “projeto anualmente”. A EC1 afirmou: “Tenho inserido

elementos e ações que cooperam com a Educação do campo, contextualizando conteúdos de português a matemática” e foi citada utilização de atividades “teóricas”.

Houve novamente o equívoco de confundir EA com Educação do Campo. Confirmamos a hipótese de que ainda existem práticas reducionistas e distantes das investigações e contextualização necessária à infância, sendo a inserção da EA desvinculada ao cotidiano das crianças, o que aparece em 28% das respostas.

As provocações para uma construção de visão crítica e problematizadora com as crianças da EI sobre estratégias de colaboração para com uma transformação local, são colocadas também por Santos e Ferreira (2015), que afirmam:

[...] partindo do humano como extensão do ecossistema, compreendemos que o corpo sofre afecções da realidade extensa, de forma que tudo o que está a sua volta o afeta, o transforma. Dessa forma, o ser/criança, por meio dos seus encontros com o mundo, é constantemente afetado e transformado. (SANTOS E FERREIRA 2015, p. 2).

Assim, essas provocações servirão também de pressuposto para inserção de reflexões posteriores em seu processo de formação, sendo possível contribuir com a construção de valores sociais sem ignorar suas necessidades reais no presente.

CATEGORIA: ELEMENTOS NORTEADORES DO PLANEJAMENTO

Sobre elementos que norteiam o planejamento das propostas, os mais citados foram: as DNCEI, a BNCC, a internet, Referencial Curricular de Alagoas (RECAL), Projeto Político Pedagógico (PPP). A EU11 citou ser “Uma excelente forma de trabalhar é o dia mundial do meio ambiente, data que é celebrada anualmente no dia 05 de Junho”. Em 50% das respostas foi evidenciada a visão da importância de considerar a criança como protagonista, tendo seus interesses como cerne do planejamento.

Em 14% tratam sobre a EA em datas pontuais. As demais apenas citaram os documentos.

Nenhuma citou documentos norteadores específicos sobre a EA ou a base em concepções em abordagem crítica da EA. O desconhecimento de documentos, como a DCNEA (2012), é um dos entraves que resulta em propostas de atividades realizadas de forma pontual e descomprometidas com toda a problemática envolvida na ação.

As concepções das pesquisadas sobre EA e descrição de práticas trabalhadas remetem concepções da corrente naturalista, macrotendência crítica e da sustentabilidade (SAUVÉ, 2005). Não defendemos aqui uma ou outra concepção de EA a ser empregada em sala, e sim, apontamos a necessidade de conhecer as correntes no tratamento da EA para basear suas ações. Atualmente, há uma aceitação maior da abordagem crítica na inserção da EA.

Contudo, não se devem deixar de lado os encantamentos infantis pela natureza, a necessidade de vivenciar, experimentar e sensibilizar o outro perante a natureza e o meio social, pois justamente esses aspectos serão desenvolvidos em sala de aula com as crianças. Por outro lado, a formação e a prática, devem, sim, ser fundamentadas em uma perspectiva crítica de EA e de Formação continuada, para que não se tornem o simples fazer por fazer (RODRIGUES e SAHEB, 2019, p.04).

Concorda-se com Rodrigues e Saheb (2019), no sentido de ser indispensável que os professores da EI possam entender a abordagem crítica na EA, mas que, pelas especificidades da faixa etária e direitos de aprendizagem da EI, as práticas de contemplação, de situações com valorização do meio em que vive como parte dele, também se fazem necessárias.

CATEGORIA: EXPERIÊNCIAS EM TERRITÓRIO RURAL E URBANO

Referente à questão 5 (cinco), sobre trabalharem ou não atividades de EA com as crianças em suas turmas, 100% afirmou trabalhar esta dimensão com as crianças de 0 a 5 anos, nas turmas em que atuam. Concernente à questão 6 (seis), sobre a criança viver em território urbano ou rural ser considerado, ou não, no planejamento das atividades e de que forma, temos na tabela 2:

Tabela 2- Influência do território onde vive a criança contribui ou limita nas ações.

Aspectos percebidos

Todas afirmaram que consideram esse fator no planejamento ou condução das ações.

Sim- 46 % Consideram que no ambiente rural, há maiores possibilidades de se planejar e executar ações em EA com as crianças, por terem maior acesso a natureza. A EU 2 disse que “os da Zona rural são mais adaptados”.

Talvez- 35 % Citaram depender do que o educador irá valorizar e contextualizar; pode limitar no tocante aos espaços, estrutura, mas não sobre as abordagens; é necessário compreender melhor essas questões e que não se trata de vantagem ou desvantagem, mas, especificidades.

Não- 15 % Que independente desse fator, devem ser trabalhadas as questões da EA, em contextos com o ambiente.

1 não respondeu

Fonte: a autora, 2020.

Compreendemos que a preocupação e/ou apontamentos de educadoras, que afirmaram dificultar o contato com a natureza, é pertinente, sabendo que esse contato com a natureza é necessário para se perceberem como parte dela. Então, como afirma Lima,

Para isso, é imprescindível que elas tenham oportunidade de estar em contato

direto com a natureza. Deste modo, cuidar das crianças significa, necessariamente, disponibilizar espaços naturais, nos quais elas possam desfrutar, contemplar, se encantar, enfrentar desafios e aprender. (LIMA, 2015, p. 36).

Contudo, ele não deve ser determinante para planejar experiências nesse aspecto, pois cabe ao educador buscar alternativas de promover este contato por meio de ações como visitas, passeios, criação de espaços para cultivo junto às crianças, como hortas verticais, saídas às praças, parques e outras possibilidades. O fato de no território campesino haver maior possibilidade de contato com a natureza não deve distanciar práticas voltadas à EA em outros territórios. O ambiente educativo, seu entorno, a comunidade são o meio da criança. Assim, experiências em EA devem acontecer, considerando que,

[...] pois, não apenas as salas de aula, mas todos os lugares são propícios às aprendizagens: terreiros, jardins, plantações, criações, riachos, praias, dunas, descampados; tudo que está entorno do bairro, a cidade, seus acidentes geográficos, pontos históricos e pitorescos, as montanhas, o mar [...]. Além de se constituírem com espaços de brincar livremente e relaxar, estes locais podem também ser explorados como lugar de ouvir histórias, desenhar e pintar, espaços de aprendizagem, em que se trabalha uma diversidade de conhecimento. (BRASIL, 2010, p. 9).

O conhecimento do professor acerca das várias abordagens para a inserção da EA com as crianças deve existir, ser discutido e buscado para ofertar às crianças uma educação condizente com seus direitos, necessidades, interesses e potencialidades, partindo de seu lugar de pertencimento para conhecimento global, pois, como afirma Miller (2013, p.17), “devemos considerar, não

apenas o pensar global e agir local, mas, sobretudo pensar e agir local, conhecendo as inter-relações com o global”.

CATEGORIA: PRINCIPAIS DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Sobre os principais desafios enfrentados no trabalho de EA, as educadoras da área urbana citaram: a falta de espaço, de formação profissional e de um material que desmistifique a visão sobre a EA. As do campo citaram falta de interesse dos educadores em conhecer melhor a EA, de contextualização, de envolvimento e continuação de ações nas famílias, erradicar práticas meramente contemplativas, falta de materiais e o mundo capitalista que vai de encontro aos princípios da EA.

Nas possibilidades apontadas pelas educadoras da área urbana tivemos: repensar o uso de papel emborrachado, entender melhor a EA, contextualizar as experiências, adequar ações com idade das crianças, transformar espaços para exploração da criança na natureza. Para as educadoras do campo, as possibilidades citadas foram: mais recursos, criatividade dos educadores, entender melhor a EA, contextualizar as experiências e usar o concreto.

A falta de espaço é um fator muito citado por educadoras, o que ilustra a realidade das instituições brasileiras de EI que, em maioria, não tem estrutura adequada para crianças e suas necessidades de desenvolvimento integral. 13% citaram a necessidade de formação continuada e melhor preparação dos educadores para que a EA aconteça de fato e com continuidade. O conhecimento sobre a EA é necessário para que os educadores tenham uma visão que perpassa o senso comum e embasem sua prática, seja no espaço urbano ou no campo. Pensamento que corrobora Rodrigues e Saheb (2019, p. 906):

[...] ao pensar a prática pedagógica do professor de EI em EA, visando a ser uma prática cotidiana, trabalhada de forma que contribua para que as crianças se sintam pertencentes ao meio ambiente e sensibilize-as para que cuidem do ambiente, de modo que, mais tarde,

questões mais amplas embasadas em uma perspectiva crítica sejam inseridas, é essencial pensar no tipo de formação que se quer e, para além disso, qual profissional se deseja que forme as crianças.

Pois, é este profissional que estará cotidianamente sendo partícipe da formação das crianças que estão em desenvolvimento na EI, com todas as suas realidades, potencialidades e interesses.

CATEGORIA: PRÁTICAS DE EANA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para saber quais as práticas têm sido trabalhadas e consideradas exitosas pelas educadoras nas turmas de Educação Infantil, tanto em escolas campestinas como urbanas, foi solicitado na questão número 8 (oito) que citassem algumas práticas já realizadas crianças na EI que consideram exitosas. Vale destacar que a grande maioria delas citou mais que uma prática considerada exitosa, assim, haverá mais que 22 (vinte e duas), o número total de participantes da pesquisa. Na tabela 3 as respostas das educadoras.

Tabela 3- Práticas realizadas

Práticas já realizadas que consideram exitosas

<i>Educadoras na área urbana</i>	<i>Práticas</i>
10 educadoras	Criação e manutenção de horta e/ou jardim.
3 educadoras	Visitas de campo
2 educadoras	Respeito aos animais e ambiente.
4 educadoras	Descobertas, investigações.
1 educadora	Atividades pontuais
<i>Educadoras em escolas do campo</i>	<i>Práticas</i>
8 educadoras	Criação e manutenção de horta e/ou jardim.
5 educadoras	Coleta, reciclagem e descarte de lixo.
1 educadora	Não lembra.
1 educadora	Pesquisa de campo.

4 educadoras	Respeito aos animais e ambiente.
2 educadoras	Descobertas, investigações.
2 educadoras	Rodas de conversas, cartazes, jogos, músicas, dramatizações, histórias.
2 educadoras	Atividade pontual, atividades teóricas.

Fonte: *a autora, 2020.*

Nas falas de 28% das educadoras, há preocupação em aliar o contato com elementos da natureza e seu desenvolvimento às situações de experiências, descobertas, investigações interesses das crianças. A criação e cuidados na horta, plantação de árvores frutíferas, incluindo-se uma horta vertical pela falta de maior espaço no ambiente urbano, foram citados por 91% das educadoras. As educadoras EC8, EC 12, e EC13 que atuam em escolas do campo com horta, espaço com árvores, quintal espaçoso, afirmaram considerar exitosa a ação de trabalhar a semana do meio ambiente, jogo da memória.

Effting (2007, p. 23) afirma que a EA “(...) não se dá por atividades pontuais, mas por toda uma mudança de paradigmas que exige uma contínua reflexão e apropriação dos valores que remetem a ela, as dificuldades enfrentadas assumem características ainda mais contundentes”. O olhar para a prática da EA, como permanente e integrada às vivências cotidianas, ainda precisa ser disseminado para que as práticas não se reduzam as paredes da sala, a situações pontuais e sem significado para as crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo de saber como a temática EA está presente em escolas do/no campo e do meio urbano com as crianças na EI, a partir das concepções dos educadores, foi atingido durante a pesquisa. Constatamos que educadores reconhecem a necessidade de formação continuada e busca de conhecimentos nesse sentido, trabalham com práticas que vão desde o uso de atividades em folha, produção de cartazes a criação de hortas e investigações com as crianças, e que, a maioria, concebe o

território campesino como mais adequado para o trabalho em EA.

A visão dos educadores influencia em seu fazer educativo, portanto conhecer suas concepções acerca da EA possibilita refletir sobre estratégias que superem barreiras, como a inserção meramente contemplativa ou, em visão de formação para futuros cidadãos, que respeitem a natureza e o meio ambiente. As educadoras do meio urbano deram maior ênfase em termos de contextualização, interesse da criança, investigações, o que nos salta a percepção de que muito já se avançou nas reflexões. Contudo, em parte das escolas, a EA ainda acontece com atividades sem contextualização, em datas pontuais, o que implica na não promoção de experiências significativas para as crianças, independentes do território onde vivem.

O planejamento e execução de ações voltadas a EA devem ocorrer de forma integrada e transversal, contínua e permanente. É necessário possibilitar atividades e experiências que contemplem a EA, não apenas em ações pontuais como projetos pedagógicos, mas que ela esteja presente em várias ações, e durante todo o ano letivo em qualquer etapa da educação, possibilitando a construção de conhecimentos que serão também levados para a comunidade e sociedade, seja em ambiente urbano ou rural. A inserção da dimensão ambiental deve acontecer articulada com outros saberes e no cotidiano, como disposto nos documentos norteadores, sobretudo nas DCNEAS (2012), que no art. 5 consta que a EA deve adotar uma abordagem que envolva a interface entre natureza, sociedade, cultura, produção, trabalho, consumo, assim, ultrapassando a concepção despolitizada, acrítica, ingênua e naturalista ainda existente na prática pedagógica. Essa existência foi constatada por meio do presente estudo.

Como proposta de intervenção, será feita a sugestão às equipes gestoras das instituições, nas quais atuam as participantes da pesquisa para inserir a temática ambiental nas formações continuadas das unidades, bem como será apresentado um material informativo no formato de cartilha, por título “Educação Ambiental na Educação Infantil”, fruto de estudos e reflexões sobre a temática. O objetivo da cartilha é instigar reflexões acerca das práticas para ampliação do debate e será disponibilizado para

as escolas e educadores participantes da pesquisa no formato digital, contendo informações sucintas acerca do conceito de EA, seus objetivos e princípios e documentos legais específicos sobre a temática, reflexões sobre a inserção da EA com crianças de 0 a 5 anos, uma breve reflexão sobre Educação do Campo, e, por fim, sugestões de leituras.

REFERÊNCIAS

1- BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

2 - BRASIL. Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2 set.1981.

3 - BRASIL. Lei 9.394, de 20.12.1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. DOU 23.12.1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 20 de abril de 2020.

4 - BRASIL. Resolução n. 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 116, seção 1, p. 70, 18 jun. 2012 b. Disponível em: <https://bit.ly/2vseOy2>. Acesso em: 26 de março de 2020.

5 - BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

6 - BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para Educação Infantil. Brasília: Ministério de Educação e do Desporto. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 2010.

7 - BRASIL. Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas. Brasília, Fevereiro de 2007

8 - BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.

9 - BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de ABRIL de 1999. Dispõe sobre a Educação Ambiental, Institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências.

10 - BRASIL. Referencial curricular nacional para educação infantil: Conhecimento de Mundo v.3 Brasília: Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. 1998.

11 - BRANDÃO, C. R. Identidade da Educação Ambiental Brasileira. Brasília, 2004.

12 - CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Org.). Educação do campo: identidades e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

13 - EFFTING, Tânia Regina. Educação Ambiental nas Escolas Públicas: Realidade e Desafios. Monografia (Pós Graduação em "Latu Sensu" Planejamento Para o Desenvolvimento Sustentável) – Centro de Ciências Agrárias, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Marechal Cândido Rondon, 2007.

14 - GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999

15 - LAYRARGUES, P. P.(Org.) Identidades da educação ambiental brasileira. Brasília: MMA. Diretoria de Educação Ambiental, 2004

16 - LIMA, I. B. de. *A criança e a natureza: experiências educativas nas áreas verdes como caminhos humanizadores*. 2015. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Feira de Santana, Feira de Santana, 2015.

17 - LOPES, Claudivan S.; PONTUSCHKA, Nídia N. Estudo do meio: teoria e prática. (Londrina) v. 18, n. 2, 2009 <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia>. Acesso em 17.08.2020

18 - MILLER, Virginia Moura. Da educação ambiental para a sustentabilidade à sustentabilidade da educação ambiental: os caminhos da creche escola mestre Izaldino em Maceió. Dissertação (Mestrado em desenvolvimento e meio ambiente), Universidade federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

19 - MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Disponível em: http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo_2001.pdf

20 - RODRIGUES, Daniela Gureski e SAHEB, Daniele. A educação ambiental na educação infantil segundo os saberes de Morin. Rev. Bras. Estud. Pedagog. [on-line]. 2016, vol.99, n.253,

pp.573-588. ISSN 00347183. <https://doi.org/10.24109/21766681.rbeb.99i253.3607> acesso em 13.06.2020.

21 - RODRIGUES, Daniela Gureski e SAHEB, Daniele. A formação continuada do professor de Educação Infantil em Educação Ambiental. *Ciênc. Educ.*, Bauru, v. 25, n. 4, p. 893-909, 2019. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v25n4/1516-7313-ciedu-25-04-0893.pdf> acesso em 21.05.2020.

22 - SANTOS, A. G. Ciência e arte: Peça teatral “Heróis da Ciência”. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió-AL.

23- SANTOS, Z.; FERREIRA, V. S. Políticas e documentos [MEC]: há espaço para a relação criança/natureza na Educação Infantil?. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37. 2015, Florianópolis. *Anais: 37ª Reunião Nacional da ANPED*. Florianópolis: ANPED, 2015.

24 - SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, M.; CARVALHO, I. C. M. (Org.). *Educação ambiental: pesquisa e desafios*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

25 - TIRIBA, L. Crianças, natureza e Educação Infantil. 2005. 249p. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ, 2005.



Capítulo 9

PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO REALIZADO EM UMA ESCOLA DO CAMPO NA CIDADE DE PALMEIRA DOS ÍNDIOS-AL

*Joseleide Ferro do Nascimento*²⁶

*Welber Ângelo de Araújo*²⁷

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas o tema *Educação Ambiental* (EA) e as questões ambientais ganharam maior relevância na sociedade, já que visam desenvolver a conscientização e a preocupação da sociedade com o meio ambiente e tornar indivíduos aptos para tomar decisões coletivas, que são necessárias para o desenvolvimento de um planeta sustentável.

Em virtude de como o ser humano vem utilizando forma inadequada os recursos ambientais, faz-se necessário que os alunos, desde a educação infantil, possam construir uma consciência ambiental e que os professores (as) façam parte da formação dessa futura geração.

26 Especialista em Educação do Campo e Sustentabilidade – UNEAL. E-mail joseleideferro@hotmail.com <http://lattes.cnpq.br/3361167401807658>

27 Especialista em Educação do Campo – UFAL. Mestrando em Dinâmicas Territoriais – UNEAL. Docente das Redes Públicas Municipais de Palmeira dos Índios, Igaci e Maceió – AL. E-mail: welberaraujo@hotmail.com <http://lattes.cnpq.br/3820461300717673>

Neste contexto, a Educação Ambiental surge como uma alternativa para mudar comportamento em relação à preservação do meio ambiente. A EA é um tema interdisciplinar e que precisa ter uma abordagem tanto contínua quanto integrada. Compreender o dever de cuidar do meio ambiente é algo gradativo e é preciso que essas práticas alertem para a prevenção dos recursos naturais, que não seja somente de responsabilidade dos governantes e, sim, de todos.

É de fundamental importância que currículos, desde a infância, trabalhem a EA e que assim os indivíduos passem a ser respeitados e ouvidos, tornando-se sujeitos ativos no processo. A Educação Ambiental tem ainda mais importância para as escolas do campo, pois visam trabalhar com a realidade concreta vivida pelo sujeito do campo.

A abordagem desse tema é de grande relevância, já que a incorporação do tema no âmbito escolar em disciplinas convencionais implicará na relação das crianças com a realidade, para que possam agir com responsabilidade e sustentabilidade com o ambiente.

A Lei 9.795/99 estabelece que a Educação Ambiental deve estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e em todas as modalidades de processo educativo. Apesar de ser considerada histórica a menção à Educação Ambiental nas mais diversas legislações educacionais, ainda é observado que tais normas ainda não contemplam todas as modalidades.

Diante disso, as ações educativas visando a EA também devem estar inseridas na Educação Infantil, já que é um momento propício para a formação de ideias, valores e aquisição de novos conhecimentos. Sendo assim, a escola formará a consciência crítica e ambiental do indivíduo de modo que provocará na criança uma relação com seu meio.

Em virtude da escassez de trabalhos voltados para a Educação Ambiental no Ensino Infantil e desenvolvidos em escolas do campo, pesquisas voltadas ao tema são pertinentes, portanto isto vem justificar o presente artigo, pois através dele tornou-se possível obter mais informações sobre o tema abordado.

Além da introdução, o artigo está organizado em 5 seções. Na segunda seção está a revisão de literatura, na qual apresenta informações e referências que serviram para o embasamento do trabalho. Na terceira seção apresenta a metodologia, que descreve o caminho utilizado para a realização desta pesquisa. A quarta seção expõe o resultado e discussão. Na quinta seção aparecem as considerações finais.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: CONCEITOS E SUA EVOLUÇÃO

Em termos históricos, o meio ambiente sempre dependeu da supervivência humana, que, por sua vez, modifica-a para conseguir poder econômico e, até mesmo, a sobrevivência da espécie. A partir disso, surgiram as preocupações acerca do meio ambiente e da temática Educação Ambiental (GUIMARÃES, 2013).

Segundo Reigota (2011), o capitalismo é considerado uma das causas da crise ambiental nos dias de hoje. Ao passar do tempo, o homem, em virtude de poder econômico e fontes de renda, torna-se arrogante e pretensioso com o meio ambiente. De acordo com Gadotti (1910), o capitalismo, através da destruição causada, tornou-se um ponto negativo em relação ao meio ambiente. Essa visão capitalista visava apenas o lucro e acabou tornando-se a causa de desastres naturais.

Carson (2010) em seu livro *"Primavera Silenciosa"* afirmou que apenas no século contemporâneo, o homem adquiriu a predisposição de alterar o meio ambiente e que essa capacidade aumentou alarmantemente. A autora também enfatizou sobre os principais elementos que julgou como "os mais alarmantes de todos os assaltos ao meio ambiente e efetuado pelo homem" (CARSON, 2010, p. 16) e citou como exemplos: a contaminação do ar, da terra, dos rios e dos mares.

Na antiguidade, acreditava-se que os recursos fossem infinitos, com a indispensabilidade de superar problemas relacionados à escassez desses, foi necessária a realização de conferências internacionais, na qual a Educação Ambiental tornou-se pauta. Para Dewes (2006), esse início de discussões deu-

se na década de 70 Segundo Pelicioni (2005), essas conferências tiveram significativa importância, já que tratavam de estabelecer opiniões que fossem mais sábias a fim de aprimorar a inter-relação entre o homem e a natureza, bem como despertar a construção de sentimentos de responsabilidade, para que dessa forma houvesse a melhoria do meio ambiente.

A Conferência de Estocolmo, realizada em 1972, teve como objetivo alertar os governos sobre a necessidade de novas políticas ambientais e mostrar o papel do homem para a proteção e o melhoramento do meio ambiente, já que a problemática afetava tanto o meio ambiente, quanto a qualidade de vida de todos. Para Dias (2003), a partir daí a EA passou a ser definida como campo de ação pedagógica, adquirindo importância mundial.

Em 1975, houve a realização da Conferência de Belgrado, na Jugoslávia, que contou com a participação de 65 países. Ainda segundo Dias (2002), essa conferência possuiu grande importância, pois resultou em um documento chamado de Carta de Belgrado, que tinha como finalidade promover a supressão de problemas sociais decorrentes da exploração humana.

A Conferência Intergovernamental de Tbilisi, realizada em 1977, definiu a EA como um processo que reconhecia o valor de conceitos que estivessem claros e que tinham o objetivo de modificar as atitudes das pessoas com relação ao meio ambiente, em que se recomendou considerar o meio ambiente e a sua totalidade, formando assim a consciência sobre o valor da natureza (SORRENTINO, 1998).

Conforme a Lei de Educação Ambiental Nº 9.795/99 no Art. 2º. “a Educação Ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal” (BRASIL, 1999, p. 35).

Reigota (1997) mostrou a importância de uma educação crítica, no qual o processo seja contínuo e provoque a mudanças de valores, comportamentos e sentimentos. “A educação seja formal, informal, familiar ou ambiental só é completa quando a pessoa chegar aos principais momentos de sua vida a pensar por si próprio, agir conforme os princípios, viver segundo os

critérios". (REIGOTA,1997. p. 28) Infere-se dessa citação que se não há a conscientização individual, não valerá discutir os temas.

Na concepção de Libâneo (2004), a EA não deve ser apenas formal, já que envolve ações que dizem respeito a vários ambientes e o comportamento que o indivíduo assume em cada um deles. As pessoas precisam convencer-se da necessidade do engajamento em campanhas, para o reaproveitamento do lixo e adquirir hábitos que tornem o planeta ambiental.

Em contrapartida, para Dias (1992), a EA é a extensão da educação formal, já que através dela e de sua orientação para a resolução dos problemas existentes no meio ambiente, há uma contribuição para a responsabilidade de cada indivíduo com todos ao seu redor.

Segundo Medina (2001, p. 17) "a Educação Ambiental é um campo de conhecimento em formação, permeado por contradições e com um histórico que lamentavelmente torna mais complexo o seu processo de assimilação".

Portanto, como visto, a EA possui grande importância e o aumento de práticas, que estimulem a sustentabilidade, ajuda na promoção da conscientização dos indivíduos e podem ajudar a solucionar ou a deixar de lado comportamentos que são nocivos ao meio ambiente.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO ESCOLAR

A Educação Ambiental inserida no contexto escolar assume grande relevância frente ao enfrentamento da crise ambiental que vivemos no momento atual. É através dessa temática que ocorrerão mudanças nos valores, sentimentos, atitudes e principalmente nos comportamentos. Amorim (2005, p.144) afirmou que:

[...] temas relativos ao ensino das temáticas ambientais [...], às políticas públicas em educação, aos movimentos que articulam escola e cultura pelos entremeios das questões ambientais, às questões relativas à aprendizagem da comunidade e em especial as relações entre concepções,

sensibilidades, racionalidades e mudanças das relações entre homens/mulheres/crianças com o ambiente.

Nessa perspectiva, a pedagogia é a base quando se refere à educação. Através dela, é possível refletir sobre os conceitos que cercam o meio ambiente. Assim, com a inserção da Educação Ambiental na educação formal, e, mais especificamente na Educação Infantil, o indivíduo passará a ter participação concretizada em todos os processos sociais e econômicos.

É de suma importância a ação do educador (a) como disseminador de ideias entre a sociedade e a Educação Ambiental, pois é responsabilidade do docente a interpretação do conteúdo. A partir da formação de professores que saibam lidar com a proposta da EA, haverá a construção de sensibilidades e também de novas posturas diante o mundo (CARVALHO, 2011).

É necessário destacar que a escola é o âmbito responsável pelo desenvolvimento crítico de crianças e adolescentes e suas percepções diante as questões socioambientais, e também é o local capaz de refletir a sensibilização com a sua interação com o meio ambiente.

2.1 EDUCAÇÃO AMBIENTAL CONFORME A BNCC

Atualmente, para a BNCC, a Educação Ambiental é apontada como uma dimensão quando se diz respeito à educação na escola e possui como objetivo a construção e o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos, bem como estimular as crianças para que sejam sujeitos que protejam o meio ambiente e tenham cuidado com a sua qualidade de vida.

Para Brasil (2016), a Educação Ambiental deve ter uma abordagem que supere uma visão naturalista e que passe a considerar outros fatores, como por exemplo: a produção de materiais, o trabalho e consumo. Nesse sentido, a EA deve estabelecer novas maneiras de agir e de se posicionar no mundo atual e, assim, promover novas posturas diante dele.

Ainda para Brasil (2016), BNCC trouxe uma unidade que trata sobre as questões dentro da temática Educação Ambiental e sobre os estudos relacionados a ela. Essa unidade traz algumas

propostas e alternativas que podem refletir em mudanças de condutas e que favoreçam a participação dos alunos e da sociedade, como um todo, para a construção de um ambiente sustentável.

Diante do exposto, há a necessidade de incorporar situações mais didáticas e inovar em metodologias na escola para que a prática docente torne-se mais eficaz. É importante que o professor repense sua prática pedagógica e passe a ter discernimento sobre o seu papel na escola.

PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que dispõe sobre a Educação Ambiental, no Art.9, a EA deve englobar a Educação Básica e a Educação Infantil, seja no âmbito público ou privado (BRASIL, 1999).

A Educação Infantil é tida como base e o momento mais pertinente para a aquisição de conhecimentos e para o desenvolvimento de “estratégias significativas de aprendizagem”, capazes de ampliar o desenvolvimento das crianças, por meio de atividades que as estimulem (BRASIL, 1999, p. 117).

Santos (2013, p. 29) afirmou que “a educação Ambiental não se limita apenas a ensinar a plantar uma árvore, arrumar um papelzinho na lixeira, escovar os dentes com a torneira fechada, apresentar procedimentos individuais, como a prática de uma EA conservadora”. A autora enfatizou que fazer Educação Ambiental vai além e envolve inúmeras questões, em que somente o amor e cuidado pela natureza não são suficientes para superar os problemas existentes. Uma nova busca de conscientização deve existir para que as pessoas comecem a interagir com o mundo desde o primeiro ciclo da escola.

Desse modo, creches e pré-escolas devem realizar práticas que estejam próximas ao desenvolvimento humano e a sua realidade, para que a socialização seja eficaz tanto na formação da sensibilidade, quanto na formação da criatividade e afetividade das crianças.

Sendo assim, desempenham uma atribuição que é determinante na formação de indivíduos despertos em relação ao ambiente. Nesse contexto a Educação Ambiental deve ser contextualizada, relacionando os conteúdos com a realidade, para que dessa forma eles sejam firmados e assim, colocados em ação (OLIVEIRA, 2008).

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Educação Ambiental no contexto da Educação do campo é importante, pois, contribui para o desenvolvimento de novas alternativas e, assim, para uma melhora na qualidade de vida. As escolas do campo possuem grande responsabilidade, pois trabalham com uma realidade concreta e que é vivida por todas as crianças e por residentes do campo, trabalhando os seus conteúdos e currículos pautados para as especificidades desses sujeitos.

Nesse contexto, para Loureiro (2004):

[...] práxis sociais que contribui para o processo de construção de uma sociedade pautada por novos patamares civilizacionais e societários distintos dos atuais, na qual a sustentabilidade da vida, a atuação política consciente e a construção de uma ética que se afirme como ecológica seja seu cerne. (LOUREIRO, 2004, p.90).

Nesse sentido, o corpo docente das escolas situadas no campo deve ir em direção, proporcionando aos educandos a reflexão sobre a realidade que os cerca e também com o que vivem durante o seu cotidiano. Diante disso, a escola pode incorporar os conceitos de Educação Ambiental, construir uma nova proposta pedagógica para a escola, estimulando assim a valorização das questões ambientais.

Para Carvalho (2002, p. 75):

[...] ao constituir-se como prática educativa, a EA também se filia ao campo

da educação propriamente dito e é da confluência entre o campo ambiental e algumas tradições educativas que vão surgir orientações específicas dentro da EA. Contudo, essa interseção entre o ambiental e o educativo, no caso da EA, parece se dar mais como um movimento da sociedade para a educação, repercutindo no campo educativo parte dos efeitos conquistados pela legitimidade da temática ambiental na sociedade. A educação – um campo altamente sensível às novas demandas e temáticas sociais – incorpora a preocupação ambiental em seu universo propriamente educacional, transformando-a em objeto da teoria e da prática educativa.

Portanto, a Educação Ambiental é um local que pode propiciar o desenvolvimento coletivo e promover conhecimento através do reforço do engajamento, do compromisso e da participação de todos os envolvidos nas escolas do campo, sendo assim, um espaço para socializar as ideias, reforçar a identidade e valorizar a cultura da criança do campo.

PRÁTICAS AMBIENTAIS NA PRIMEIRA INFÂNCIA EM UMA ESCOLA DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE PALMEIRA DOS ÍNDIOS, ALAGOAS.

A Escola que serviu como apoio para que se realizasse a pesquisa foi a Escola Municipal Professora Mary Sampaio Caparica, localizada, no Povoado Bonifácio, Zona Rural no município de Palmeira dos Índios - Alagoas. As visitas à escola para o desenvolvimento do trabalho ocorreram no período de setembro a novembro de 2019.

A escola proporciona mobilidade e qualidade de vida para os residentes do Povoado Bonifácio e oferece uma estrutura confortável para o desenvolvimento na educação dos seus discentes, possui vinte salas de aula, laboratório de informática, pátio coberto, pátio descoberto, quadra esportiva, área verde,

refeitório, sala do professor, internet e alimentação. A escola já vem há algum tempo devolvendo ações de Educação Ambiental, como por exemplo: a participação em um projeto de pesquisa e extensão sobre a nascente do Rio Coruripe, que possui como objetivo reconhecer através de hábitos e atitudes a importância da preservação dos recursos hídricos existentes na comunidade, observando à biodiversidade que está estreitamente vinculada à população local.

Possui o projeto Roça na Escola, voltado para as crianças e com o objetivo de conhecer o que é cultivado na escola através das visitas a roça da escola. Através dele as crianças passam a conhecer o valor nutritivo de cada alimento, a diferença entre o alimento natural e industrializado e os instrumentos utilizados pelo homem do campo.

O Projeto MSECES- Mary Sampaio – Educando no campo que possui como objetivo promover a educação voltada para a realidade do aluno, valorizar a cultura quilombola, resgatar parte de sua identidade cultural, e discutir com alunos, professores e comunidade em geral acerca das necessidades gerais, bem como as possíveis soluções. O projeto trabalha temas como o resgate histórico e cultural, meio ambiente, sexualidade, álcool e drogas; agricultura, pecuária e agroecologia e processo de industrialização dos produtos agrícolas.

Existem algumas revistas da RECASA com publicações narrando sobre as vivências da Mary Sampaio sobre esse tema de Educação Ambiental que reforçam a importância das atividades desenvolvidas nas escolas da rede municipal.

Na Escola Municipal Mary Sampaio Caparica duas turmas, uma do Pré I e uma do Pré II tiveram participação na Intervenção Pedagógica. O Pré I comportava 25 crianças e a turma do Pré II comportava cerca de 30 crianças. As crianças do Pré I eram mais agitadas e menos participativas que os do Pré II.

ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA

Este estudo é caracterizado como uma pesquisa qualitativa descritiva, apoiado no estudo de caso, e, os resultados obtidos foram baseados através de questionários aplicados aos

professores da referida escola, bem como a partir da observação das práticas desenvolvidas.

Para Gil (2008), descrever as características de determinadas populações ou fenômenos. Uma de suas peculiaridades está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática.

A realização da Intervenção apresentou algumas etapas. Primeiramente, houve a realização de uma exposição respeitando da temática e a faixa etária do grupo investigado, com o tema: “Preservar também é coisa de criança”. A exposição da temática foi essencial para a sondagem dos conhecimentos prévios das crianças e para o aprofundamento do tema, para isso foi utilizado recurso de projetor de multimídia para mostrar as imagens e tornando a explanação mais didática.

Em seguida, houve a realização de práticas sustentáveis no entorno da escola, como forma de verificação do aprendizado adquirido pelos alunos através da roda de conversa. Esse momento permitiu verificar qual a importância dessas ferramentas para o processo de construção do conhecimento das crianças.

E, por fim, houve a etapa de aplicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e de um questionário semiestruturado para sete professores do ensino infantil. Através dos questionários foi possível observar se existiram contribuições e mudanças na escola durante e depois do desenvolvimento do projeto.

A análise dos dados considerou os perfis das turmas e suas características de acordo com sua faixa etária, como também os conhecimentos prévios em relação à temática Educação Ambiental, a interação das crianças no momento da realização das práticas e das respostas do questionário aplicado aos professores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante o momento de realização da roda de conversa, as crianças se mostraram atenciosas e empolgadas e demonstravam possuir conhecimento prévio sobre o tema Educação Ambiental, em virtude de alguns trabalhos realizados na escola. As duas

turmas participaram das atividades em momentos separados e, além de teórico, foi muito interessante e divertido.

Figura 1- Roda de conversa com as crianças da Escola Municipal Mary Sampaio Caparica.



Fonte: *Coordenação da escola, 2019.*

Figura 2- Alunos do Pré I e Pré II no momento da apresentação do tema.



Fonte: *Direção da escola, 2019.*

A roda de conversa foi o momento propício para que os alunos pudessem compreender a importância do meio ambiente e compartilhar os seus saberes prévios. Após a realização desta atividade, ficou evidenciada a importância de trabalhar a Educação Ambiental com as crianças, incluindo no processo educativo atividades adaptadas de acordo com a idade, maturidade e realidade. Muitas atividades como essas podem ser desenvolvidas nas escolas do campo, pois existe a

possibilidade de ensinar sobre os rios, plantas, insetos e também sobre a importância de conservar tais ambientes.

Portanto, Warschauer (2001, p. 179) destaca que:

Conversar não só desenvolve a capacidade de argumentação lógica, como, ao propor a presença física do outro, implica as capacidades relacionais, as emoções, o respeito, saber ouvir e falar, aguardar a vez, inserir-se na malha da conversa, enfrentar as diferenças, o esforço de colocar-se no ponto de vista do outro, etc.

Portanto, as rodas de conversa consistem em uma maneira de debate em que todos participam de forma coletiva, que os sujeitos passam a se expressar, são capazes de desenvolver a argumentação e formas de se relacionar dos professores e é de grande relevância para uma pesquisa científica.

As crianças também participaram de atividades práticas, como a separação do lixo que havia na escola, a observação de fim de aprofundar o que eles haviam visto no primeiro momento. Foi possível observar que essas atividades fomentaram o interesse e são extremamente importantes para a ampliação dos seus conhecimentos ecológicos, bem como para desenvolver a percepção sobre a temática e sobre o meio que os cerca.

Figura 3- Crianças da Escola Municipal Mary Sampaio Caparica no momento de realização das atividades práticas.



Fonte: Direção da escola, 2019.

Figura 4- Crianças da Escola Municipal Mary Sampaio Caparica no momento de realização das atividades práticas.



Fonte: Direção da escola, 2019.

Durante o desenvolvimento das atividades foi possível perceber que as crianças passaram a ter mais consciência sobre a necessidade de proteger e de se aproximar da natureza. Uma proposta efetiva de Educação Ambiental nas escolas do campo e no ensino infantil é de suma importância, para que as crianças desenvolvam seus valores, atitudes e suas visões de mundo.

Nesta perspectiva, Viveiro; Diniz (2009, p. 4):

Observam que as atividades de campo permitem o contato direto com o ambiente, possibilitando que o estudante se envolva e interaja em situações reais. Assim, além de estimular a curiosidade e aguçar os sentidos, possibilita confrontar teoria e prática.

Com base nas respostas dos questionários, foi possível analisar algumas categorias, como: a) o que os docentes entendem por Educação Ambiental na Educação Infantil; b) quais as práticas que foram desenvolvidas com o projeto “Educação Ambiental” e, c) quais as mudanças que ocorreram na escola depois do desenvolvimento do projeto.

Vale ressaltar que, por questões de garantir a identidade as pesquisadas, as professoras foram identificadas como P (professora) do número 1 (um) ao 7 (sete) durante a apresentação e análise de suas respostas.

Figura 5- Aplicação dos questionários para os professores do ensino infantil da Escola Municipal Mary Sampaio Caparica



Fonte: Direção da escola, 2019.

Foram envolvidos nesta pesquisa sete professoras atuantes na escola. Sobre a questão “A”, relacionada sobre o que as professoras entendem por Educação Ambiental na Educação Infantil, foi evidenciado nas respostas das professoras que todas conheciam o conceito de Educação Ambiental e a sua importância, conforme o observado em algumas falas a seguir:

“A EA tem um papel muito importante para tornar as crianças aptas a tomar decisões cruciais para a humanidade” [P1].

“Os projetos de Educação Ambiental não devem estar presentes na escola e no contexto infantil por obrigatoriedade e sim para o desenvolvimento das crianças” [P4].

“Quanto mais cedo esse tema for abordado pelas crianças melhor, pois será capaz de despertar nas crianças a

consciência de que o meio ambiente deve ser preservado” [P7].

Na perspectiva de Tiriba (2010):

Creches e pré-escolas são espaços privilegiados para aprender/ensinar, porque aqui as crianças colhem suas primeiras sensações, suas primeiras impressões do vive. Neste sentido, a dimensão ambiental não poderia estar ausente, ou a serviço da dimensão cultural, ambas deveriam estar absolutamente acopladas.

Quanto a categoria “B” sobre quais as práticas que foram desenvolvidas com o projeto “Educação Ambiental”, algumas professoras responderam:

“As práticas desenvolvidas no projeto Educação Ambiental foram de extrema importância, pois ele trabalhou a relação teoria/prática e fizeram com que os alunos entrassem em contato com o contexto em que estão inseridos. [P3]

“O projeto aliou a teoria a prática e fez com que as crianças tivessem um conhecimento inicial, para que em seguida pudessem ver a beleza da natureza com mais curiosidade e cuidado. As crianças puderam associar o que viram no primeiro momento com as atividades práticas.” [P5]

Quanto às mudanças que ocorreram após o projeto, relacionado a categoria “C” foram encontradas respostas como:

“A escola já possui alguns projetos voltados a isso, mas esse projeto somou muito para o aprendizado das crianças

da escola. As crianças puderam ver que o ambiente escolar também é parte do meio ambiente e que algumas práticas são essenciais para a manutenção dele” [P2].
“Os alunos passaram a conhecer processos importantíssimos e a cuidar melhor da escola, como a plantar, preservar, não jogar lixo, entre outros” [P5].
“As práticas desenvolvidas nesse projeto fez com que as crianças passassem a explorar o meio ambiente com mais curiosidade e também que estendessem esse conhecimento aos pais e familiares” [P6].

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados investigados, pode-se concluir, que apesar da importância da existência de trabalhos voltados a Educação Ambiental, na Educação Infantil, nessa escola foi possível observar que os professores já desenvolviam trabalhos sobre a temática e que eles, especialmente na Educação infantil, possuem extrema relevância, já que é a etapa em que o educador vai fixar valores que irão ganhar força ao longo dos anos de vida.

A Educação Ambiental, no ensino das escolas do campo, também deve fazer parte dos princípios da educação. Ela contribui com o resgate de valores importantes para a formação de cidadãos responsáveis e conscientes diante dos problemas que envolvem o meio ambiente. Além disso, essas práticas pedagógicas proporcionam a contextualização à realidade dos alunos e o entendimento diante a área estudada.

Mesmo na Educação Infantil, com crianças de idades inferiores a quatro anos, é possível desenvolver atividades de Educação Ambiental e obter resultados positivos, em relação ao aprendizado das mesmas. Quando as escolas valorizam e promovem práticas e atitudes sustentáveis e buscam trabalhar noções, até mesmo, simples, elas facilitarão a compreensão sobre

o que é o meio ambiente e quais os cuidados que eles precisam ter.

Como proposta de intervenção, deixa-se a proposição de realizar momentos de formação continuada com oficinas e palestras sobre as temáticas: Educação Ambiental e Educação Infantil e outras que sejam necessárias de acordo com a demanda da escola.

Portanto é necessário aproximar a Educação Infantil da Educação do Campo, para que se possa promover ou potencializar a concepção que deve ser assegurado o direito das crianças de se desenvolverem de forma integral e fazer com que eles sejam protagonistas da própria história, isso também reflete sobre o meio ambiente.

Ficou evidenciado que os professores que atuam no campo necessitam de formação continuada, para que possam superar as dificuldades e intensificar pesquisas e debates tanto nas políticas quanto nas suas práticas pedagógicas, a fim de que haja uma transformação da realidade das escolas do campo. Assim, os professores podem, por meio dela, aperfeiçoar suas práticas e possibilitar a construção do conhecimento dos discentes e não somente o acúmulo de informações.

REFERÊNCIAS

1 - AMORIM, Antônia Carlos Rodrigues de. Educação. In: JÚNIOR, Luiz Antônio Ferraro (org). Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

2 - BRASIL. Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/port/conama/legiabre.efm?codleg=321>> Acesso em: 22 de novembro de 2019.

3 - BARCELOS, V, Educação ambiental: sobre princípios, metodologias e atitudes. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

4 - CARVALHO, I.C.M. Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação. 2002.

5 - CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Educação Ambiental: A formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2004.

6 - CARVALHO, I.C.M. Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

7 - CARSON, R. Primavera Silenciosa, São Paulo: Gaia, 2010.

8 - DEWES, D. Educação ambiental para a sustentabilidade: história, conceitos e caminhos. 2006.

9 - DIAS, G.F. Educação ambiental: princípios e práticas. São Paulo, Gaia, 1992.

10 - DIAS, E. C. A gestão dos recursos hídricos. Fórum de Direito Urbano e Ambiental, v.1, n. 1, p.854-862, 2002.

11 - DIAS, E. A importância do lúdico no processo de ensino- aprendizagem na educação infantil. Revista Educação e Linguagem, v.7, nº1, 2013. Disponível: <<http://www.ice.edu.br/TNX/index.php?sid=266>> Acesso em: 24 de outubro de 2019.

12 - GADOTTI, Moacir. História das ideias pedagógicas. 5.ed. São Paulo: Ática, 1910.

13- GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

14- GUIMARÃES, M. A dimensão ambiental da educação. 11. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

15 - GUIMARÃES, M. Outras epistemologias no processo formativo de Educação Ambiental. CNPq, (Projeto). Brasília: Edital Universal, 2013.

16 - LOUREIRO, Carlos Frederico B. Trajetórias e Fundamentos da Educação Ambiental. São Paulo: SP, Cortez, 2004..

17 - MEDINA, N. M. A formação dos professores em educação fundamental. In: MEC; SEF, Panorama da educação ambiental no ensino fundamental – Brasília: 2001.

18 - OLIVEIRA, Z. R. Educação infantil: fundamentos e métodos. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

19 - PELICIONI, M. C. F. Educação Ambiental: evolução e conceitos In: PHILIPPI JR., A. [Eds.]. Saneamento, saúde e ambiente; fundamentos para um desenvolvimento sustentável. Barueri: Manoel, 2005, p.01-09.

20- REIGOTA, M. Meio ambiente e representação social. 2º Ed. São Paulo. Ed. Cortez, vol; 41 Coleção Questões da Nossa Época, 87p. 1997.

21 - REIGOTA, M. A floresta e a escolar: por uma educação ambiental pós-moderna. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

22 - SORRENTINO, Marcos. Educador Ambiental Popular. In: FERRARO JUNIOR, Luiz Antônio (Org.). Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores. Vol. 3. Brasília: MMA/DEA, 1998..

23 - TIRIBA, L. Crianças da natureza: Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis, NIMA/PUC-Rio, 2010.

24 - VIVEIRO, Alessandra Aparecida; DINIZ, Renato Eugênio da Silva. Atividades de campo no ensino das ciências e na educação ambiental: refletindo sobre as potencialidades desta estratégia na prática escolar. Ciência em Tela. v.2, n.1, 2009.

25 - WARSCHAER, Cecília. Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.





Capítulo 10

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS ANOS INICIAIS EM UMA ESCOLA DO CAMPO: A HORTA ESCOLAR COMO INSTRUMENTO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

*Rosineide da Silva²⁸
Welber Angelo de Araújo²⁹*

INTRODUÇÃO

A abordagem do tema traz a margem a participação social da escola quanto a relação de ensino e meio ambiente. Relativamente, a abordagem do conteúdo na ciência faz uso da autonomia do professor em elaborar uma didática de ensino propícia a valorização da sustentabilidade ecológica, ou seja, importante para o aluno do ensino fundamental envolver-

28 Especialista em Educação do Campo e Sustentabilidade – UNEAL

29 Especialista em Educação do Campo – UFAL. Mestrando em Dinâmicas Territoriais e Cultura – UNEAL. Docente das Redes Públicas Municipais de Palmeira dos Índios, Igaci e Maceió – AL. E-mail: welberaraujo@hotmail.com <http://lattes.cnpq.br/3820461300717673>

se em atividades socioeducativas que permita-os interagir com a natureza. Sendo, pois, trabalhado de forma transversal.

Este estudo é caracterizado como uma pesquisa qualitativa, descritiva, apoiado no estudo de caso, e os resultados obtidos foram baseados através de questionários aplicados a professores da referida escola, bem como a partir da observação das práticas desenvolvidas.

De acordo com os PCNs, Parâmetros Curriculares Nacionais, os temas transversais são adquiridos conforme a suma importância para a sociedade, de maneira que os conteúdos possam ser trabalhados com a mesma importância que os obrigatórios da matriz curricular. Também podem, a partir das necessidades locais, ser incluídos no planejamento de forma a priorizar o contexto da comunidade local.

A horta, em sua construção, permite a socialização do(a) aluno(a) ao ministrar o espaço e os levam para a aprendizagem nos aspectos da horticultura e o desenvolvimento cognitivo em outras áreas do conhecimento. Além da aquisição de produtos para uma alimentação saudável. O objetivo do trabalho foi trabalhar a educação ambiental na manutenção de práticas sustentáveis para o meio ambiente, colaborando com o bem-estar de todos. Desta forma, formando cidadãos conscientes sobre a importância dos manejos e cultivos das plantas, promovendo a conscientização para a sustentabilidade.

Pensar numa horta é imaginar um espaço adequado para o manejo da terra. É importante que, durante a preparação do espaço, os colaboradores comprometam-se a cuidar e mantê-la, sendo ambiente propício ao crescimento saudável das hortaliças e/ou leguminosas. Ou seja, a horta escolar, como instrumento de educação ambiental, acontece num cenário de participação dos alunos de forma organizada, conceitual e prática. Com um engajamento das atividades pedagógicas na escola, é possível estabelecer conexão com a teoria, o que seria uma horta no ambiente escolar, com a prática das atividades, a sua construção e manutenção. A partir disso, educar para a vida é um momento de reflexão com a cidadania e um processo contínuo de aprendizagem, no qual trabalhar a Educação Ambiental, como um tema transversal em disciplina da matriz curricular,

potencializa, por exemplo, o ensino e aprendizagem da disciplina de ciências, nos anos iniciais.

A Educação Ambiental é fundamental para formar cidadãos aptos ao convívio social, no sentido de que ganha a comunidade escolar e a sociedade em geral, nos aspectos de responsabilidade com a natureza, pois, através da Educação Ambiental, é aprendido os valores e absorvidos benefícios socioculturais conduzidos no espaço escolar, no qual destaca-se a articulação com a disciplina de ciências, trabalhando temáticas sobre: as plantas, o solo e os benefícios para a saúde através do consumo de alimentos orgânicos/naturais.

Para isso, foi usada uma prática pedagógica capaz de incentivar e valorizar a horticultura na comunidade escolar. Alimentando o interesse da atividade, o cultivo no espaço escolhido pela coordenação, professores(as) e alunos(as) constitui-se dentro do ensino de ciência, com o tema transversal a disciplina: a educação ambiental. Todos os cuidados necessários foram admitidos e os(as) alunos(as) puderam interagir uns com os outros socializando conhecimento e respondendo ao meio ambiente.

A metodologia adotada ao longo da pesquisa é a bibliográfica e de campo, compondo a organização para a apresentação da temática aqui trabalhada. Nela, a construção das ideias está disposta de modo a permitir a veracidade da informação tanto empírica, quanto pelo método qualitativo.

Como docente e coordenadora pedagógica da escola desta pesquisa, senti a necessidade de discutir sobre essa temática, uma vez que buscar despertar a consciência em Educação Ambiental é de extrema importância no contexto de mundo em que vivemos, o qual busca estratégias de desenvolvimento sustentável para assegurar que as futuras gerações utilizem de forma consciente os recursos naturais.

O artigo está dividido em seções, no qual se inicia sobre a Educação Ambiental e a transversalidade nos anos iniciais, nesse item aborda-se a compreensão da importância para o ensino fundamental, o contato com a natureza e a sua relação socioambiental sustentável. A próxima seção faz uma abordagem dos sujeitos participantes da pesquisa, a metodologia utilizada

para a realização do estudo e os resultados dessa pesquisa. Por fim, é apresentada a proposta de intervenção contida nas considerações finais do artigo.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E TRANSVERSALIDADE NOS ANOS INICIAIS

A Educação Ambiental é um direito e dever de todos, ao visar a qualidade de vida da coletividade. É, portanto, um processo de organização e persistência das práticas pedagógicas na escola em que envolve o conhecimento e a vivência dessa cultura. Ao abordar a temática de forma transversal, os(as) alunos(as) e professores(as) podem fazer planos e projetar metas para o plantio, além da aquisição de alimentos frescos, ainda há o benefício de uma alimentação saudável. Segundo a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999:

Art. 1º. Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. " (BRASIL, 1999, p. 01)

O ensino de ciências pode ser considerado um caminho para a abordagem cotidiana da Educação Ambiental, uma vez que permite um amplo campo de atuação a respeito dessa temática, sendo uma importante ferramenta para trabalhar em temas transversais com os(as) discentes dos anos iniciais do ensino fundamental, enriquecendo o seu aprendizado com a valorização da horticultura para o consumo e práticas saudáveis de cultivo, bem como despertar a consciência ambiental e destacar a importância da natureza para todos os seres vivos. Nesse caso, a escola utiliza uma forma de contextualizar a ciência com a produção de uma horta, tendo como finalidade desempenhar um importante papel social, através do qual contribui para a

qualidade de vida da população por meio dos ensinamentos e práticas de cultura na produção de horticultura.

Trabalhar nas escolas do campo possibilita uma forma de valorizar os aspectos produtivos da capacidade humana, pois permite estimular que os(as) alunos(as) desenvolvam as suas habilidades articuladas do campo e meio ambiente, para a aquisição de conhecimento referentes a valorização da própria cultura, provocando uma elevação na estima de toda a comunidade acadêmica e legitimando um lugar de identidade marcante. Levar para os anos iniciais a educação ambiental é dar continuidade a ciência, por meio da diversidade de plantas e o cultivo delas. “Articulada com as disciplinas obrigatórias do currículo escolar, a educação ambiental tem sido cada vez mais abordada no espaço escolar. A disciplina transversal meio ambiente está intimamente relacionada com o conceito de educação ambiental” (MUNIZ, et al. 2020, p. 01).

Com a contextualização das atividades, é possível garantir uma Educação Ambiental consciente, fator determinante para a construção de um meio ambiente sociável, no qual as pessoas podem refletir sobre a importância da preservação ambiental, por meio dos cuidados necessários para a manutenção das plantas. A interação durante o preparo de hortaliças na escola promove bem-estar e relação com o meio, isso é construtivo, pois, cria no indivíduo o sentimento de coletividade.

Trabalhar nas escolas, principalmente as do campo, que já têm uma rica bagagem de contato com a natureza, é permitir a valorização da cultura da comunidade. Nesse sentido, o manejo com a terra é uma forma de aproximar os(as) educandos(as) com os conceitos da ciência e da aplicação de métodos práticos para o cultivo. Para Ribeiro (2014, p.10):

Estudar em uma escola no campo é ser educado no lugar onde se vive e, principalmente, a uma escola do campo que representa uma proposta de construção de uma pedagogia, tomando como referência as diferentes experiências dos seus sujeitos: os povos do campo.

Além disso, temas transversais são admitidos na matriz curricular, implicando em abordagens de assuntos que contribuam para qualidade do ensino das escolas, sendo fundamental ter a percepção de como é o contexto daquela comunidade, para que seja desenvolvido um conteúdo ao qual esteja lado a lado as necessidades dos(as) alunos(as). Entre os temas considerados pela política de educação básica está o meio ambiente, seu manejo e sua conservação. De acordo com Hamze,

Os Temas Transversais caracterizam-se por um conjunto de assuntos que aparecem transversalizados em áreas determinadas do currículo, que se constituem na necessidade de um trabalho mais significativo e expressivo de temáticas sociais na escola. (HAMZE, 2020, p. 01).

É, portanto, necessário que, dentro das disciplinas obrigatórias na educação básica seja abordado assuntos do cotidiano dos alunos. O conhecimento, quando trabalhado de forma estratégica e organizada, permite melhor assimilação dos conteúdos e a escola, sendo uma instituição social, contribui para que o desempenho dos alunos em sociedade seja, de tal forma, capaz de instruir a construção de uma relação sustentável com o meio ambiente.

A contextualização dos conteúdos se dá com o intuito de melhor atender a cognição dos participantes do processo ensino-aprendizagem. Como a realidade local da escola do campo trabalha a agricultura, o ambiente escolar se propôs a adotar uma metodologia que construísse relação com o campo, a horta escolar, uma vez que seria algo familiar aos discentes e visto uma maneira lúdica de ensinar e abordar diversas temáticas de Educação Ambiental, mantendo o foco na apresentação dos conteúdos de ciência com a Educação Ambiental, a partir de práticas sustentáveis de cultivo e manuseio das plantas, porém está atrelada a práticas interdisciplinar e transdisciplinar.

Ao facilitar o estudo com métodos de ensino prático, melhora o rendimento escolar do(a) aluno(a). Através do diálogo

com a ciência e a conexão com o ambiente, os(as) alunos(as) conseguem relacionar a teoria com a prática. O espaço ambiental atende significativamente o ensino contemplando os recursos naturais externos a sala de aula, além de integrar o processo da prática pedagógica. Portanto, para Firmino (2020, p.01): “Um ensino significativo, é aquele que garante o acesso ao conjunto sistematizado de conhecimentos como recursos a serem mobilizados”.

Ou seja, colocar em prática o conhecimento adquirido na sala de aula e levar a prática do mesmo, garante um aprendizado a partir dos recursos encontrados no manejo com terra. As atividades conduzidas e organizadas pelo(a) professor(a) amplificam a escola, como um todo, a cumprir o seu papel social. Em destaque, na questão ambiental, prepara os(as) alunos(as) para contribuir com práticas educativas na comunidade onde vivem.

EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS

O ensino de Ciências nas escolas de educação básica permite enfatizar o meio ambiente em sua diversidade, uma abordagem crítica e interativa. Com isso, a contextualização com o dia a dia dos(as) alunos(as) é importante para levá-los a conhecer melhor qual o papel social da escola, a partir do currículo e seus temas transversais. O meio ambiente, portanto, enriquecido em sua diversidade natural contribui com a prática do ensino de ciências e transforma a Educação Ambiental em uma realidade. Seguindo esse propósito, tem-se que:

Os temas transversais expressam conceitos e valores básicos a democracia e a cidadania e obedecem a questões importantes e urgentes para a sociedade contemporânea. A ética, o meio ambiente, a saúde, o trabalho e o consumo, a orientação sexual e a pluralidade cultural não são disciplinas autônomas, mas temas que permeiam todas as

áreas do conhecimento, e estão sendo intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano. (HAMZE, 2020, p. 01)

Considerando a prática pedagógica como aliada ao ensino de ciências tem, por exemplo, a implantação da horta escolar como uma das propostas de aprendizagem para uma Educação Ambiental. Nesse contexto, uma horta pensada e produzida na escola é uma atividade considerada política, já que é pensada de forma organizada com a participação de um coletivo. Na atividade, pode-se observar um bem comum aos envolvidos, ou seja, a obtenção de alimentos orgânicos.

Nesse sentido, a prática de fazer uma horta requer conceitos de ciências, aquela voltada ao método, explicação e resultados. É necessário a observação da realidade cultural da comunidade escolar, exigindo que os(as) professores(as) façam uma reflexão de quais conteúdos são viáveis para cada território no qual está inserido, buscando concentrar atividades que potencializem as habilidades dos(as) alunos(as) frente aos conteúdos pensados para a educação ambiental. Sendo assim, um instrumento que possa ser usado para demonstrar, explicar e colher resultados, como por exemplo, uma horta comunitária na escola, na qual pode-se trabalhar todos esses processos políticos.

Segundo Silva (2006, p.13) “O ensino de ciências deve fazer sentido para o(a) aluno(a) e ajudá-lo a não apenas compreender o mundo físico, mas reconhecer o seu papel como participante das decisões individuais e coletivas.” Ou seja, a disciplina ajuda a levar conhecimento das decisões e seus possíveis resultados. É uma abordagem, na qual os participantes desse processo de aprendizagem saem refletindo o seu papel educativo no que tange o comportamento humano na sociedade, sua relação com a natureza e o que se pode aproveitar de forma sustentável.

Ao utilizar uma prática pedagógica contextualizada nos anos iniciais nessa área do conhecimento, é fundamental colocar a situação atual dos(as) educandos(as), ajudando-os(as) a compreender o mundo a sua volta e poder transformá-lo,

sendo responsável e consciente de suas ações. Isso significa que, assim como a ciência aborda o conhecimento, as atividades de Educação Ambiental contribuem para o crescimento social e cultural da sociedade.

Ao dar início às atividades sustentáveis no ambiente escolar se está colaborando para qualidade de vida da população, tanto para a saúde, quanto para o crescimento sociocultural. A Educação Ambiental se faz na comunidade e se estende como resultado de um trabalho em equipe. Práticas pedagógicas, como a manutenção de uma horta, são um instrumento para dar início a processo de consciência ambiental e respeito a natureza, envolvendo a prática de atividades comum na região.

A prática das atividades no contexto educacional pode ser inserida assegurando o comprometimento com a realidade dos(as) estudantes. Valorizar o conhecimento próprio da cultura local, podendo enriquecer com novas técnicas, qualidade que levam ao domínio da produção humana no trabalho do campo. Para isso, é necessário que os(as) educadores(as) façam um estudo socioterritorial, com o intuito de entender o contexto da comunidade local no qual a escola está inserida, é preciso uma visualização reflexiva dos(as) professores(as), já que, o ensino é voltado para suprir as necessidades da população, para compreender o que é viável ser desenvolvido e debatido, fortalecendo as práticas educativas em questão. Nesse sentido, faz-se necessário um ensino que possa ser aproveitado no dia a dia do(a) aluno(a). De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, nº 9394/96:

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

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

As atividades comuns são as praticadas na sociedade e podem ser compreendidas na forma de melhoria e valorização da cultura. Para desenvolver os conteúdos, é necessário que os(as) educadores(as) tenham a sensibilidade de refletir a realidade do(a) aluno(a), considerando, o modo de vida da população e como é a manifestação cultural daquele povo, para que possamos desenvolver atividades atreladas as formas de vivência com a Educação Ambiental, tendo em mente de que há particularidades em escolas rurais e escolas urbanas e que cabe aos profissionais da educação fazer o termômetro dessas particularidades e utilizá-las de modo satisfatório para educar com qualidade, respeitando cada indivíduo e a comunidade no qual está inserido. Logo, a proposta de levar para a Educação do Campo a aproximação com a natureza corrobora para qualidade da prática educativa

A HORTA ESCOLAR COMO INSTRUMENTO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM UMA ESCOLA DO CAMPO

O trabalho foi produzido com base em atividades realizadas com os(as) alunos(as) e professores da Escola Francisco Pinto Pimentel, zona rural de Palmeira dos Índios -AL. Nesse trajeto houve a observação da cultura da comunidade, observada com base na confecção dos(as) estudantes durante a produção da horta. A comunidade tem o hábito de desenvolver a agricultura de subsistência, a qual possui como pressuposto o cultivo e o plantio para o próprio consumo familiar.

A escola está localizada no Sítio Lagoa do Rancho dos Marinheiros, município de Palmeira dos Índios-AL, funciona nos horários matutino, vespertino e noturno, sendo que este último é voltado para o público do EJA (Educação de Jovens e Adultos). Os demais horários atendem a alunos(as) do 1º a 9º ano iniciais. Na parte estrutural e recursos humanos a escola é composta de 8 (oito) salas, 90 funcionários(as) e 840 alunos(as).

As turmas envolvidas na pesquisa são as do 1º ano A, 1º ano B e 5º ano A iniciais.

Essa pesquisa tem como referência o método de pesquisa qualitativa por considerar a sua forma interpretativa. De acordo com Gerhardt & Silveira: “A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p.1).

Nesse processo, os(as) alunos(as) de anos iniciais da escola Municipal Francisco Pinto Pimentel, utilizaram a horta como instrumento de Educação Ambiental. Dentro dos padrões educacionais, a prática pedagógica envolveu o conhecimento científico aliado a cultura da comunidade de forma contextualizada, ou seja, associando os saberes já existentes de manejo no campo, através da agricultura, para a construção da horta. Para tanto, “Em qualquer situação de ensino, é importante despertar a curiosidade tanto dos (as) alunos(as) quanto dos(as) professores(as) [...] Outro fator a ser levado em consideração é a organização”. (LIBLIK, PETRAITIS, 2011, p. 115).

O critério de escolha da escola se dá pelo fato de estar inserida na coordenação pedagógica e por ser sua docente, a qual me possibilitou o poder de decisão e reflexão da importância da temática de Educação Ambiental. A escola *lócus*, localizada no povoado Lagoa do Rancho dos Marinheiros, zona rural do Município de Palmeira dos Índios, está situada no centro do povoado e de fácil acesso, portanto, a visibilidade das atividades pedagógicas também poderiam ser apreciadas por toda a comunidade. A partir disso, a horta produzida fez com que os(as) alunos(as) interagissem e transformassem o ensino em momentos de lazer e aprendizagem, ou seja, o conhecimento adquirido durante o processo de preparação e cuidados com a horta não só propôs saberes, mas também o fizeram receptíveis a essa prática pedagógica.

O espaço aproveitável para a construção da horta se dá pelo fato da qualidade do solo, questão de umidade e um ponto estratégico para manter o local irrigado. Nesse caso, foi utilizado um espaço já reservado, próximo a cisterna da escola, onde foi o

lugar mais adequado por possuir água armazenada tornando a atividade de manutenção mais fácil de ser desempenhada, com a finalidade de acessar e supervisionar, mantendo o ambiente saudável. No entanto, a organização é fundamental para manter a diversidade no espaço escolar. Com o trabalho realizado na escola, os(as) alunos(as) puderam entender a ciência na vida cotidiana.

PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo é caracterizado como uma pesquisa qualitativa, descritiva, apoiado no estudo de caso, e os resultados obtidos foram baseados através de questionários aplicados a professores (as) da referida escola, bem como a partir da observação das práticas desenvolvidas.

É, portanto, uma experiência que contribui para uma Educação Ambiental. Seguindo a teoria com a prática, o ambiente escolar, lugar próprio para a educação formal, também se transformou no campo de construção e socialização dos saberes informais. Cada ser traz uma bagagem própria de conhecimentos de atividades corriqueiras, aproveitar esse conhecimento e transformá-lo, ajuda o aluno a valorizar a sua cultura.

Para a construção da horta, partiu-se como medida de aproveitar um espaço sem uso da escola, entrando em acordo com toda a comunidade acadêmica para desenvolver a atividade, a qual gerou uma reflexão nos alunos do quanto seria construtivo para a sua formação e como isso seria possível durante o contato com a natureza, aprendendo a lidar com o meio ambiente. Isso foi possível ao encarar fatores como a luz solar, a adequada umidade para as plantações, etc.

A atenção nos cuidados e manejos com a horticultura permitiu pontuar a Educação Ambiental para a vida. Uma estratégia de ensino, pois, ministrar as aulas em Educação Ambiental, através do contato direto com a natureza, foi certo. As atividades sustentadas pela responsabilidade social e cuidados com o meio ambiente se cruzaram com o ensino de ciência naturais. Entende-se que a disciplina de ciência no currículo escolar é obrigatória, e os temas transversais devem

ser creditados por meio da elaboração de práticas pedagógicas, que incentivem os discentes a compreenderem o mundo e suas transformações.

“[...] Pensar na educação e no meio ambiente sob uma perspectiva provocadora, tendo como premissas o exercício da cidadania quanto ao acesso aos bens ambientais, enfocando o caráter coletivo de sua responsabilidade pela sustentabilidade local e planetária.” (BRASIL, 2007, p. 20).

A proposta é de tornar possível a convivência numa sociedade responsável, que encara a sustentabilidade como o determinante para qualidade de vida da população. Conforme Magalhães (2018, p.1):

A Sustentabilidade ambiental abrange a conservação e a manutenção do meio ambiente. Importante notar que, para que a sustentabilidade ambiental seja efetivada, as pessoas devem estar em harmonia com o meio ambiente, para obterem melhoria na qualidade de vida.

Os(as) alunos(as), ao participarem das atividades da horta, compreenderam o conceito da cidadania. Objeto característico da participação na sociedade, direitos e deveres são conquistados nos compromissos diários e contribui para uma sociedade justa e igualitária. Voltando-se para o campo, a escola cumpre sua função social ao trabalhar a educação ambiental de forma contextualizada, ou seja, buscando sempre permear a realidade da comunidade, percebido isso na forma como as professoras explanaram e questionaram os alunos no galpão da escola.

Os(as) estudantes contemplaram a visita de pessoas ligadas a comunidade, no intuito de ver de perto o trabalho realizado na escola. O mesmo está ligado à alimentação saudável, um direito, mas também um dever de preservar o bem comum, o meio ambiente. Isso, quer dizer, a cidadania está intimamente ligada, já que, existem direitos e deveres a serem cumpridos. Esses direitos e deveres podem ser entendidos como liberdade

e participação dentro dos espaços educativos, como a escola e tantos outros espaços comunitários que se faz jus a educação.

RESULTADOS

A horta foi escolhida como instrumento pedagógico devido ao ambiente em torno do dia a dia dos alunos da região, pois este município é constituído na sua maioria por população rural, o que torna propício o uso desta ferramenta. Através da implantação de uma horta na escola, pode-se proporcionar aos alunos(as) um ambiente de aprendizado sobre diversos assuntos, como o conhecimento sobre agricultura e a importância de uma alimentação saudável com o consumo de hortaliças. Assim, através dos resultados, constata-se que não há uma maneira específica de os(as) professores(as) conduzirem de modo homogêneo essa atividade, pois é necessário conhecer os aspectos sociais, as potencialidades e as demandas de cada comunidade a ser trabalhada, necessitando uma leitura da conjuntura a partir do olhar do(a) profissional, bem como a importância de gerarem formação e capacitação referente ao conteúdo, a fim de fortalecer as abordagens e a aplicação desse tipo de atividade.

Mostrando o quanto é de fundamental importância as formações didáticas entre os professores, as quais participaram da pesquisa as professoras: Docente A, tendo a formação do normal médio e licenciada em História e a Docente B, graduada em pedagogia, as quais tiveram interesse na temática e buscaram conhecimento. A maioria das professoras, que recebem o valor salarial de 20 horas semanais, se queixa de não ter uma capacitação na área, por questão dos recursos financeiros ou se sentirem estagnadas para novos conhecimentos.

Participaram da atividade estudantes com faixa etária entre 7 a 12 anos, das turmas do 1º ano A e B, e 5º ano A do ensino fundamental representando o universo de 56 alunos da Escola Municipal Francisco Pinto Pimentel, localizada no município no Povoado Lagoa do Rancho dos Marinheiros, município de Palmeira dos Índios-AL.

A introdução desta atividade foi proposta durante a aula, a partir da possibilidade de disposição de recursos ecológicos e da

interação entre professor e alunos(as) sobre os cuidados com o campo na escola. Foi firmado um contrato didático entre ambos com o intuito de flexibilizar o currículo. A proposta destaca a inserção da Educação Ambiental por meio da implantação da horta, pela qual pode-se trabalhar alternativas de manejo de solo-água, a importância das hortaliças na alimentação, técnicas de produção, o trabalho cooperado e participativo, e a reciclagem, pois os canteiros foram confeccionados com garrafas pet.

Cabe ressaltar que, antes da implantação da horta, os(as) alunos(as) tiveram a oportunidade de ouvir uma breve explicação das professoras sobre a Educação Ambiental e como esta poderia contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade; realizaram pesquisas sobre as hortaliças, recursos hídricos, solo e técnicas de manejo.

Com base nas respostas do questionário aplicado aos docentes, o qual teve como finalidade buscar, conhecer e medir o nível de importância e entendimento da Educação Ambiental aplicada na escola, com o intuito de aperfeiçoar as atividades e trabalhar de forma interdisciplinar e transdisciplinar. O questionário também possibilitou observar como é o domínio de temas ambientais relacionadas a educação e o querer do professor em fazer um trabalho diferenciado.

A pesquisa iniciou-se em maio de 2020, partindo da coleta de bibliografias sobre a temática, bem como observação e documentos da escola. A pesquisa de campo que visa ser um termômetro sobre o nível de conhecimento e importância em discutir a Educação Ambiental com os(as) alunos(as). Finalizada as pesquisas e discussões que antecederam a implantação da horta, os(as) educandos(as) partiram para a intervenção e confecção dos canteiros, iniciando com a escolha da área, a qual precisava ter um tipo de solo fértil e com umidade, propício para o plantio. Em seguida, foi necessário a limpeza e preparação do solo para receber o plantio das mudas.

Figura 1 - Equipe da Coordenação Pedagógica marcando o território para implantação da horta.



Fonte: Acervo da Escola Municipal Francisco Pinto Pimentel, 2019.

Figura 2 - Limpeza do terreno para iniciar o plantio das hortaliças e leguminosas.



Fonte: *Acervo da Escola Municipal Francisco Pinto Pimentel, 2019.*

Figura 3 - Plantio de mudas nos canteiros.



Fonte: *Acervo da Escola Municipal Francisco Pinto Pimentel, 2019.*

A próxima etapa é algo cotidiano, o qual tem como premissa o cuidado com a higiene de manter o solo limpo, a irrigação das hortaliças e leguminosas, bem como a supervisão para evitar algum tipo de praga.

Figura 4 - Alunos(as) irrigando a horta.



Fonte: Acreo da Escola Municipal Francisco Pinto Pimentel, 2019.

Figura 5 - Colheita de algumas hortaliças.



Fonte: Acreo da Escola Municipal Francisco Pinto Pimentel, 2019.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos, portanto, que a Educação Ambiental é uma ferramenta que potencializa o nível de aprendizado das crianças, expandindo a sua ótica ao que concerne a relação do homem e a natureza, respeitando os recursos naturais e articulando os valores culturais da comunidade em que está inserido, tendo como suporte a interdisciplinaridade e transversalidade da comunidade acadêmica para elaborar atividades que andem lado a lado com a matriz curricular, transformando o ensino em inovador e lúdico.

A construção de uma horta na escola foi fundamental para a conscientização sobre a Educação Ambiental na comunidade escolar. Os anos iniciais é o começo para a conscientização sustentável e que corrobora para a construção da Educação Ambiental. O contato com o meio ambiente, a percepção da responsabilidade sustentável pode ser trabalhada coletivamente na escola, no exercício da cidadania, momento esse que se aplicam os direitos e deveres sociais.

A partir da contextualização, no preparo da horta, os alunos puderam interagir respeitando o espaço e enriqueceram seus estudos sobre as plantas e os cuidados necessários para a saúde de todos os componentes, meio ambiente e a conscientização social, bem como a sustentabilidade e as técnicas de cultivos que fazem parte do cotidiano da comunidade, sendo uma atividade natural e familiar aos mesmos.

Pode-se perceber o estudo das ciências a interdisciplinaridade do assunto abordado neste trabalho, como, por exemplo, quantidade, espaço para manter as plantações, adubos orgânicos, porém pode-se fazer outras práticas de ensino a partir da atividade no contexto de Educação Ambiental, compreendendo outras disciplinas, em que se possa pensar em quantidade e interação no espaço educativo.

Como contribuição da pesquisa para a escola, a proposta é fazer uma feira de alimentos orgânicos e produtos naturais na própria comunidade a partir dos alimentos produzidos na horta escolar, com exposição da horticultura para a comunidade e apreciação do trabalho realizado. Com a disponibilidade das

hortaliças frescas, os produtos colhidos na horta da escola podem ser doados a comunidade como forma de incentivo a produção de alimentos saudáveis. Nesse sentido, livre de inseticidas e outros insumos que possam agredir e/ou poluir o meio ambiente.

REFERÊNCIAS

1- BRASIL. **Da educação ambiental**. Brasília, 1999, p. 01. Disponível em: <<http://www2.mma.gov.br/port/conama/legiabre.cfm?codlegi=321>>. Acesso em 10 de agosto de 2020.

2- BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Da educação básica. Brasília: 1996, p. 01. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 12 de agosto de 2020.

3 - BRASIL, MEC. **Vamos cuidar do Brasil: Conceitos e práticas em educação ambiental na escola: Educação ambiental nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2007, p. 20. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao3.pdf>>. Acesso em 12 de agosto de 2020.

4 - BRASIL. apud FIRMINO, Fabiana. **Educação: A sala de aula e a prática pedagógica**. 2020, p.01. Disponível em: <<https://pedagogiaparaconcurso.com.br/educacao-sala-de-aula-pratica-pedagogica/>>. Acesso em 12 de agosto de 2020.

5 - GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Método de Pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009, p.32. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em 09 de setembro de 2020.

6 - HAMZE, Amélia. **Os temas transversais na escola básica**. *Brasil escola*: 2020, p. 01. Disponível em: <[https://educador.brasilecola.uol.com.br/gestao-educacional/os-temas-transversais-na-escola-basica.htm#:~:text=Os%20temas%20transversais%20s%C3%A3o%20constitu%C3%ADdos,Meio%20Ambiente%20\(Os%20ciclos%20da](https://educador.brasilecola.uol.com.br/gestao-educacional/os-temas-transversais-na-escola-basica.htm#:~:text=Os%20temas%20transversais%20s%C3%A3o%20constitu%C3%ADdos,Meio%20Ambiente%20(Os%20ciclos%20da)>. Acesso em 11 agosto de 2020.

7- LIBLIK, Laima Ireme; PETRAITIS LIBLIK, Ana Maria; PETRAITIS, Rosa Artini. **Contextos educacionais por uma educação integral e integradora de saberes**: Modelo de organização de práticas em ambientes não escolares. 1.ed. Curitiba: IBPEX, 2011. p. 115.

8 - MAGALHÃES, Lana. **Sustentabilidade**. 2018, p. 1. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/sustentabilidade/>>. Acesso em 10 de setembro de 2020.

9 - MUNIZ, Carla. et al. **Educação ambiental**. TODA MATERIA:2020, p.01. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/educacao-ambiental/>>. Acesso em 10 de agosto de 2020.

10 - RIBEIRO, Gessica Ramos Lucas. A educação no campo e a valorização do meio rural como espaço de aprendizagem. Ibaíti, 2014, p. 10. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/50264/R%20-%20E%20%20GESSICA%20RAMOS%20LUCAS%20RIBEIRO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 11 de setembro de 2020.

11 - SILVA, Aparecida de Fátima Andrade da. **Ensino e Aprendizagem de Ciências nas séries iniciais: concepções de um grupo de professores em formação: introdução**. São Paulo, 2006, p. 13. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81132/tde-29092015-145747/publico/Aparecida_de_Fatima_Andrade_da_Silva.pdf>. Acesso em 11 de agosto de 2020.





Capítulo 11

A INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO INSTRUMENTO PARA A CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO

*Jonathan Ferreira Lisboa³⁰
Ricardo Santos de Almeida³¹*

INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental é vista como uma estratégia nos estudos que tratam de promover a sua importância, a da educação e sua relação com a conservação. Essas pesquisas têm obtido sucesso ao afirmar que a evolução desse pensamento, que envolve educação e conservação, tem contribuído para promover o desenvolvimento sustentável e o papel da Educação Ambiental nos mais variados contextos, como por exemplo, a Educação do/no Campo.

30 Especialista em Educação do campo e Sustentabilidade – UNEAL. E-mail: jonathans-tk95@gmail.com <http://lattes.cnpq.br/1305386302309867>

31 Doutorando em Geografia na UFSM. Doctorando en Ciencias de la Educación na UI. Mestrado: Geografia pela UFS (2016). Docente da rede pública de Porto Calvo/AL e da Educação Básica Técnica e Tecnológica. Substituto de Geografia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas Campus Marechal Deodoro. Email: ricardo.almeida@igdema.ufal.br <http://lattes.cnpq.br/5955679764505968>

O presente estudo tem como intuito principal apresentar as ideias construídas através, principalmente, da resolução de uma pergunta norteadora, as contribuições presentes na literatura sobre a Educação Ambiental, como tema interdisciplinar para a educação do/no campo. É com essa introdução que se apresenta o objetivo dessa pesquisa, que se propõe a verificar as contribuições da Educação Ambiental, como tema interdisciplinar para a Educação do/no Campo.

Para se alcançar o objetivo principal dessa pesquisa, destrinchamos-a a partir de três principais objetivos específicos, a saber: 1) Apresentar os desafios enfrentados na construção do tema Interdisciplinaridade; 2) Mostrar os desafios do uso da Educação Ambiental como tema interdisciplinar; 3) Verificar as principais contribuições da Educação Ambiental no campo de investigação da Educação do/no Campo.

A metodologia utilizada envolveu, principalmente, o método da pesquisa bibliográfica através da sua variante denominada Revisão Sistemática (RS), que envolve identificar e avaliar criticamente os estudos primários e relacionar a um problema específico. A busca de artigos com os temas delimitados foi realizada em base de dados bibliográficos de revistas indexadas que incluam “termos livres” com uso de vocabulário controlado, que possibilita a repercussão de um maior número de referências. Foram considerados os artigos publicados até 2019, e incluindo aqueles que poderiam ser publicados em 2020. Foram selecionados os artigos e escritos em inglês, espanhol e português, e adicionados ao banco de dados do computador e seus respectivos títulos e autores armazenados em planilhas no Excel com os principais resultados indexados aos objetivos específicos desta pesquisa. Uma proposta de intervenção também foi elaborada com o objetivo de solucionar a maioria dos problemas descritos na literatura e descritos no corpo do texto.

Na sequência são apresentados os pressupostos teóricos que tratam de nortear a pesquisa. É dividido em três seções para situar o leitor sobre as temáticas: Interdisciplinaridade, Educação Ambiental e Educação do/no Campo.

O REFERENCIAL TEÓRICO

O CONCEITO DE INTERDISCIPLINARIDADE

As discussões que envolvem a Interdisciplinaridade são muito antigas, porém, no Brasil as idéias e primeiras experiências foram apresentadas e realizadas em meados de 1960. No entanto, as primeiras publicações que refletem a respeito deste tema foram escritas por Japiassú (1976), e atualmente por autores como Fazenda (1979; 1994; 1998), Luck (2000), Bochniak (1998), Santomé (1998) e Lenoir (2002), como discutido por Fernandes (2010) em sua pesquisa: “Quem disse que as rosas não falam? Concepções de docentes do ensino fundamental sobre a interdisciplinaridade na escola”. Afirma ainda que os trabalhos sobre o tema interdisciplinaridade não é muito comum entre os professores da Educação Básica.

Mas o que realmente carrega esse conceito e o que é preciso para alcançá-lo? Pois bem, Fernandes (2010, p. 16) aponta que essa palavra “interdisciplinaridade” era constantemente interpretada subjetivamente. Isso significa que não existia concordância entre os pesquisadores, principalmente quando consideramos os vários termos que acompanham a sua origem: *disciplina, disciplinaridade e multidisciplinaridade*.

Para corrigir isso, Fazenda (1979, p. 50) apresenta um resumo geral na qual esse termo é definido como:

[...] um processo que envolve a integração e engajamento de educadores, num conjunto de integração das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que possam exercer criticamente a cidadania.

Nesse sentido, a interdisciplinaridade detém um alcance de diferentes disciplinas com uma definição efetiva com a colaboração de todas, que aconteceria em um processo, com um único objetivo: o intercâmbio de ideias. E que o principal retorno

está em ambas, ao final do processo, estar enriquecidas com ideias (JAPIASSU, 1976). Essas ideias apresentadas aqui são o retorno que as disciplinas envolvidas podem ter com o resultado final da proposta interdisciplinar.

Esse enriquecimento, atualmente dentro do contexto da Educação Básica, é tratado em diferentes temas. A interdisciplinaridade é trabalhada em tópicos que abrangem todas as disciplinas no currículo das escolas. Esse argumento é trazido por Fazenda (1979) e abrange as aplicações do ensino e da pesquisa. Isso tudo, considerando a importância de que a educação, para acontecer de maneira efetiva, precisa considerar que os temas tratados em aulas de uma determinada disciplina podem ser trabalhados em tópicos abordados em outra disciplina totalmente diferentes, como o caso das disciplinas que estão dentro do campo das Ciências na Natureza, que trata das transformações que acontecem no mundo e nas relações sociais (FERNANDES, 2010).

Essa ideia já era trazida por Santomé (1998, p.18), quando afirmava que “[...] desde os primeiros níveis de escolaridade, as crianças devem aprender referências para desenvolver e estimular o pensamento interdisciplinar, identificando a existência de problemas na organização e gestão do nosso planeta”.

Nesse sentido, para que a interdisciplinaridade definida aqui fosse executada, seria necessário trilhar um ensino básico que trabalhasse temas desse caráter no ambiente escolar. E, mais do que isso, na proposta interdisciplinar é necessário trilhar caminhos em que o professor deve se permitir ser desafiado, desenvolver estratégias, e aprender, na medida em que ensina e desenvolve seu projeto (FRANCISNETT, 2005; FAZENDA, 1997). Além disso, deve levar em consideração a necessidade de concentrar os esforços certos na formação do professor e do aluno pesquisador (SAUL, 1990; SCHON, 1995; LÜDKE, 1998).

Mas como trabalhar um tema dentro de um conjunto de diferentes disciplinas? E qual é a melhor proposta a ser definida em uma disciplina? E se essa disciplina for das Ciências da Natureza? Essa discussão pretende ser trabalhada no tópico seguinte.

A INTERDISCIPLINARIDADE NOS TEMAS TRANSVERSAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: EDUCAÇÃO AMBIENTAL

O caráter da interdisciplinaridade aplicada às disciplinas da Educação Básica pode ser trabalhado dentro dos diferentes temas transversais. Esses temas transversais estão apoiados em documentos que visam intensificar a troca de ideias entre as mais variadas disciplinas. Dentre os principais documentos, que efetivamente abordam esse tema, temos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), criado em 20 de dezembro de 1996/97 através da Lei nº 9.394. (BRASIL, 1996)

A Educação Ambiental (EA) é tida como conteúdo utilizado para abordar os diferentes temas transversais. Essa aplicação da EA, como tema transversal na Educação Básica, é determinada por um documento elaborado por diferentes especialistas, que tem o objetivo de trazer as informações norteadoras para professores sobre suas disciplinas e seus diferentes contextos formadores (BRASIL, 1996).

Dessa maneira, ela deve ser trabalhada em todas das disciplinas. Mas antes de apresentar os argumentos sobre a interdisciplinaridade desse tema, é imprescindível apresentar seu conceito. Dessa forma, a Educação Ambiental (EA) é definida pela Política Nacional de Educação Ambiental, em seu Art. 1º da Lei nº 9795/1999 como:

Um processo por meio do qual o indivíduo constrói seus valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem como o uso comum do povo, essencial a sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999, s.p.).

Por si só, essa definição aborda todo o caráter interdisciplinar da EA, e a sua aplicabilidade na Educação Básica está presente em diferentes Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's).

Existem diferentes autores Chawla e Cushing (2007); Carvalho *et al* (2009); Reigota, (2010); Loureiro (2012); Ardoin

et al (2012); Clarck e Kelsin (2012); Layargues e Loureiro (2013); Arboleda e Parámo (2014); Layargues e Lima (2014); Silva e Tiriba (2014); Profice (2016), que tratam de discutir a Educação Ambiental como ferramenta de investigação e o seu potencial nas discussões relacionadas ao meio ambiente, a conservação e as mudanças sociais. Mas e como, de fato, é possível abordar os temas transversais das diferentes disciplinas, dentre elas as ciências da natureza, na temática interdisciplinar?

Na verdade, não é tão difícil aplicar um tema no contexto interdisciplinar. Fazer isso requer o auxílio de diferentes evidências, quando se fala em realizar um trabalho bem elaborado e quando se propõe evidenciar esse fato. Isso porque, as informações que precisamos estão sujeitas a diferentes avaliações e de acordo como a abordagem e as dificuldades educacionais (FAZENDA, 1998; 2000).

Os trabalhos que tratam de investigar a interdisciplinaridade da temática Educação Ambiental propõem que se encontre um resultado por um objetivo simples. É a Educação Ambiental, nesse contexto, geralmente surge como estratégia metodológica.

Isso pode ser visto nos trabalhos que visam a relação entre a disciplina de ciências da natureza e a EA. Elas trazem a proposta de fazer com que o aluno reflita sobre o seu papel cidadão sobre a preservação e a conservação da paisagem onde ele vive (CONRADO *et al*, 2017; CASCINO, 2000). Isso não quer dizer que as ciências na natureza sejam o principal alvo, uma vez que já definimos que a proposta interdisciplinar requer a participação de três ou mais disciplinas. (FAZENDA, 1998).

A EA pode ser inserida em contextos como a dinâmica da Arte, através de atividades lúdicas e experiências no ambiente (SATO, 2002) com melhor conexão extraclasse, proporcionando ao aluno a capacidade de adquirir o conhecimento através da prática interdisciplinar, a capacidade de refazer o mundo (FREIRE, 2011).

Para integrar a EA, é preciso adotar metodologias ativas em que os alunos entendam o seu papel como agentes transformadores e que os seus atos cotidianos causam danos ao meio ambiente, e ainda propor alternativas para essas

descobertas. Assim, o ensino seria mais humano e libertador (FREIRE, 2002; SATO, 2002; CARVALHO, 2005).

Na proposta interdisciplinar que aborda as disciplinas, os alunos podem ser estimulados nas diferentes maneiras, como propõe Machado *et al* (2000) afirmando que temas como expressões corporais podem ser trabalhadas nas disciplinas de Ciências da Natureza, Educação Física e a Linguagem. Os conteúdos conceituais abordados aqui podem ser evidentes quando o professor e, até mesmo, o próprio aluno aprendem a cada aula.

Os resultados apresentados propõem que a educação pode ser vista de diferentes maneiras, e essas adaptações, que os professores tentam abordar em suas aulas corriqueiras, são de caráter fundamental para que a proposta interdisciplinar aconteça.

A proposta interdisciplinar de Gôes-Silva (2015), ao abordar a temática meio ambiente e EA nas aulas de Matemática, sugere que a discussão seja feita com base na afirmação de que a grande dificuldade da proposta está nos professores não terem muita preocupação em aplicar os conteúdos envolvendo essa temática, e aponta que a principal justificativa está na falta de uma formação continuada. Embora essa fragilidade aconteça nessa disciplina, nós temos grandes exemplos de aplicação que podem ter um resultado positivo.

Nos resultados da pesquisa de Munhoz (2008), que tinha por objetivo a discussão de uma proposta que viabilizasse trabalhar a temática ambiental no contexto interdisciplinar da Matemática, os resultados foram positivos, uma vez que os dados resultantes apresentaram que os alunos perceberam que a Matemática poderia contribuir com os temas relacionados ao meio ambiente, e que só foi possível com o auxílio da EA. Ele afirma ainda que a mudança de percepção dos alunos sobre a relação entre EA e Matemática contribuiu para o melhor aprendizado dos conhecimentos não só da própria disciplina, mas também de outras mais que contribuíram para a construção desse conhecimento.

Essa afirmação anterior também pode ser vista nos resultados da pesquisa de Augusto *et al.* (2004), que afirma ter

tido um maior interesse entre os alunos sobre os conteúdos trabalhados nessa temática, a partir da avaliação dos seus professores afirma que o desenvolvimento dos alunos foi consideravelmente maior, desenvolvendo o interesse maior na participação da aula.

Esse resultado pode ser visto quando apresentamos os conceitos de aprendizagem significativa de Ausubel (1982; *apoud*, MOREIRA et al. 1982), o qual propõem que a aprendizagem dos conteúdos pelos alunos seria consideravelmente significativa quando abordada com conteúdo do cotidiano, e que ainda fosse levado em conta as informações que eles já traziam consigo, o que ele chegou a chamar de conhecimento prévio.

Além dessas informações apresentadas até aqui, sobre a aplicabilidade da temática Educação Ambiental relacionada às diferentes disciplinas do currículo da Educação Básica no caráter interdisciplinar, essa última parte propõe abrir a discussão sobre como a interdisciplinaridade pode influenciar na Educação do/ no Campo? Essa discussão é tratada a seguir.

A INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO

Antes de trazer a discussão sobre a temática da Educação Ambiental no contexto da Educação do/ no Campo é importante conceituá-la aqui. Em seguida, será discutido sobre a importância da prática interdisciplinar para a construção dos saberes do/ no campo.

O conceito de Educação do Campo foi construído ao longo da história de lutas de grupos de trabalhadores pelo direito de acesso à educação. A relevância dessa luta se deu, principalmente, através de grupos relacionados ao Movimento de Trabalhadores e Trabalhadoras Sem-Terra (MST) integrante ao movimento social camponês, que tinham o objetivo de cobrar a educação livre e gratuita para os trabalhadores que viviam estabelecidos em comunidades próximas ao seu local de trabalho, mas distantes das unidades escolares. Essa é uma conquista que ainda hoje está sendo reivindicada, principalmente na visão da atual conjuntura política do Brasil. A prática interdisciplinar, como já foi apresentada, precisa estar direcionada a integração

de conhecimentos de diferentes campos para ser caracterizada como tal. Mas como integrar essa prática na Educação do/no Campo com várias temáticas/disciplinas e qual é o papel da Educação Abiental nesse contexto?

A educação, em toda a sua prática humana, serve para preparar o homem para viver dentro da sociedade, portanto precisa ser contextualizada, uma vez que precisa abordar os temas que configurem o modo de viver, individual ou/e em grupo, dentro de um espaço físico, espiritual e cultural (LIBÁNEO, 2001). E isso deve acontecer em todos os espaços ocupados: urbanos, rurais e do campo.

A escola do campo tem um papel particular e a necessidade de abordar temas que condizem com a realidade das pessoas que frequentem o seu espaço, abordando além dos conteúdos que são necessários para servir de base comum ao currículo, mas também abordar dentro do contexto da realidade. (BRANDÃO, 1995).

Esses conteúdos, além de tudo, precisam abordar os temas que considerem a riqueza dos elementos e relações locais (PINHEIRO, 2007). E, geralmente, essas relações envolvem o meio ambiente natural, principalmente porque no ambiente rural, em que geralmente o campo é descrito e confundido, encontram-se uma maior quantidade de elementos naturais.

Isso resolve parte do problema apresentado sobre valorização, mas como desenvolver uma prática que aborde uma estratégia de valorização da realidade local com a prática docente? Essa resposta está bem definida no contexto da temática Educação Ambiental, principalmente quando levamos em consideração a definição apresentada anteriormente.

A prática da Educação Ambiental desenvolve uma colaboração auxiliando na segunda parte da problemática apresentada anteriormente, pois desenvolve uma prática colaborativa entre os conhecimentos presentes no currículo da escola do/no campo através da prática da interdisciplinaridade. Essa proposta contribui com a aplicação de temas que provocam o diálogo entre os indivíduos (MORIN, 2011) com o seu papel enquanto sujeitos do campo e o compromisso dentro do ambiente onde vivem e convivem com suas trocas de valores (CARVALHO,

2001; RIBEIRO & BUENO, 2015; ALVES et al, 2017), respeitando e mantendo ainda o caráter científico/pesquisador que necessita para a prática interdisciplinar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conclusão dessa pesquisa propõe responder as principais perguntas norteadoras apresentadas até aqui. Essas respostas juntas fornecem a nossa resposta a pergunta principal que propõe-se questionar o papel da Educação Ambiental, enquanto tema interdisciplinar, no contexto da educação do/no campo?

A resposta que foi encontrada nas revisões sistemática realizada dos trabalhos que apresentavam as palavras e temas Educação Ambiental, Interdisciplinaridade e Educação do/no Campo como chave de palavras ou mesmo no corpo do texto.

Essas informações auxiliaram na construção da resposta principal: de que a Educação Ambiental é tratada como um tema transversal, e, portanto, interdisciplinar, apresentando o potencial a ser trabalhado em diferentes disciplinas do currículo escolar dos alunos em todas as modalidades de ensino da Educação Básica e em todos os espaços onde os indivíduos, sujeitos de sua cultura, saberes e práticas, ocupem e que a escolas do/no campo venham a garantir a valorização desses saberes como o principal direito.

Os resultados dessa pesquisa propõem ainda realizar uma proposta de intervenção com o objeto de solucionar os principais problemas descritos no decorrer dessa pesquisa. Essa proposta pretende ser aplicada assim que possível.

REFERÊNCIAS

1 - ALGUSTO, Thaís Gimenez da Silva; CALDEIRA, Ana Maria de Andrade; CALUZI, João José; NARDI, Roberto (2004). *Ciência & Educação*, v. 10, n.2, p.277-289. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v10n2/09.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2020.

2 - ALVES, Clarice /Gonçalves Rodrigues; MELO, Lana Cristina de; SANTOS, Virginia Marne da Silva Araújo dos (2017).

Educação do campo e educação ambiental: interconexões possíveis para a construção de um ensino crítico e transformador. Revista Debates em Educação, v. 9, n. 18. Maio/ago. Disponível em: <<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2418>>. Acesso em: 10 out. 2020.

3 - ARDOIN, N. M.; CLARCK, C.; KELSIN, E. (2012). **An exploration of future trends in environmental education research.** Environmental Education Research, p. 1-22.

4 - ARBOLEDA, I. F. M.; PÁRAMO, P. (2014). **La investigación en educación ambiental en América Latina: un análisis bibliométrico.** Revista Colombiana de Educación, v. 66, p. 55-72.

5-BOCHNIAK, Regina (1998). **Questionário conhecimento: interdisciplinaridade na escola.** 8 ed. São Paulo: Edições Loyola.

6 - BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Em campo aberto: escritos sobre a educação e cultura popular.** São Paulo: Cortez, 1995.

7 - BRASIL. MEC (1996). **Parâmetros Curriculares Nacionais – Documento Introdutório.** Versão Preliminar. Brasília: MEC/SEF, novembro. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2020.

8 - BRASIL. **Lei de Educação Ambiental. Política Nacional da Educação Ambiental.** Brasília, DF, 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9795.htm>. Acesso em: 10 out. 2020

9 - CARVALHO, Isabel Cristina de Moura (2000). **A invenção do sujeito ecológico: sentido e trajetória em Educação ambiental.** Tese (doutorado) apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/3336/000291796.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2020.

10- CARVALHO, L. M. D.; TOMAZELLO, M. G. C.; OLIVEIRA, H. T. D. (2009.). **Pesquisa em educação ambiental: panorama da produção brasileira e alguns de seus dilemas.** Cadernos CEDES, v. 29, n. 77, p. 13-27.

11 - CARVALHO, I. C. M. (2005). **A invenção do sujeito ecológico: identidades e subjetividade na formação dos educadores ambientais.** In: Sato, M. & Carvalho, I. C. M. (orgs) Educação Ambiental: pesquisa e desafios. Porto Alegre, Artmed.

12 - CASCINO, F. (2000). **Educação ambiental: princípios, história, formação de professores.** São Paulo: SENAC São Paulo.

13 - CHAWLA, L.; CUSHING, D. F. (2007.). **Education for strategic environmental behavior.** *Environmental Education Research*, v. 13, n. 4, p. 437-452.

14- CONRADO, Luana Mayra Nunes; SILVA, Victor Hugo da (2017). **A educação ambiental e interdisciplinaridade: um diálogo conceitual.** *Rer. Gest. Sust. Ambient.*, Florianopolis, v. 6, n. 3, p. 651-665. Out/dez. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/gestao_ambiental/article/view/5586>, Acesso em: 10 out. 2020.

15- FAZENDA, Ivani Catarina Antares (1979). **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** São Paulo: Edições Loyola.

16 - FAZENDA, Ivani Catarina Antares (1994). **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa.** 3 ed. Campinas: Papirus.

17 - FAZENDA, Ivani Catarina Antares (1998) (org.). **Práticas interdisciplinares na escola.** 3ed. São Paulo: Cortez.

18 - FERNANDES, José Wagner Alves (2010). **Quem disse que as rosas não falam?** Concepções de docentes do ensino fundamental sobre a interdisciplinaridade na escola. Dissertação (mestrado) apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Brasileira Faculdade de Educação. da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3203/1/2010_Dis_JWAFernandes.pdf>. Acesso em: 10 out. 2020.

19 - FRANCISCHET, Mafalda Nesi. **O entendimento da interdisciplinaridade no cotidiano.** Este tema foi apresentado no colóquio promovido pelo Programa de Mestrado em Letras da UNIOESTE – Cascavel, em 12 de maio de 2005. In.: Anais... Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/francishett-mafalda-entendimento-dainterdisciplinaridade.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2020.

20 - FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, Ed.42, 2010.

21 - GÔES-SILVA, Leonardo Ribeiro (2015). **Educação ambiental nas aulas de Matemática: interdisciplinaridade e atuação docente.** Rev. Educ&Tecnol. v.20, n.2. p. 59-69. maio - ago. Disponível em: <<https://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/download/727/600>>. Acesso em: 10 out. 2020.

22 - JAPIASSÚ, Hilton (1976). **Interdisciplinaridade e patologia do saber: para além da filosofia do sujeito,** Petrópolis Vozes.

23 - LEONOR, Yves (2002). **Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável.** In.:FERNANDES, Ivani Catarian Arantes (org.). Didática e interdisciplinaridade. 7 ed. Campinas: Papirus. p. 45-75.

24 - LAYRARGUES, P. P.; LOUREIRO, C. F. B. (2013). **Ecologia Política, Justiça e Educação Crítica: perspectiva de alianças contra-hegemônicas.** Trabalho, Educação e Saúde, v. 11, n. 1, p. 53- 71.

25 - LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. D. C. (2014). **As macro-tendências político-pedagógicas da educação Ambiental brasileira.** Ambiente & Sociedade, v. 17, n. 1, p. 23-40.

26 - LIBÂNEO, José Carlos (2001). **Pedagogia e pedagogo.** Curitiba: Editora da UFPR. Educar, nº 17. Disponível em: <revistas.ufpr.br/educar/article/viewFile/2074/1726>. Acesso em: 10 out. 2020.

27 - LOUREIRO, C. F. B. (2012). **Sustentabilidade e Educação - um olhar da ecologia política.** São Paulo: Cortez.

28 - LUCK, Heloisa (2000). **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológico.** 8 ed. Petrópolis: Vozes.

29 - LUDKE, Menga (2001) (Coord.). **O Professor e a pesquisa.** Campinas: Papirus, 2001.

30 - MACHADO, N. J. **Educação: projetos e valores.** 3. ed. São Paulo: Escrituras, 2000.

31 - MOREIRA, M. A., MASINI, E. A. F. S. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel.** São Paulo, Moraes, 1982. 112 p

32 - MORIN, Edgar (2011.). **Rumo ao abismo: ensaio sobre o destino da humanidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

33 - MUNHOZ, R. H. (2008). **Educação Matemática e Educação Ambiental: uma abordagem sobre o Tema “Depredação do Patrimônio Escolar” em uma Escola da Educação Básica da Rede Pública de Ensino**. 2008. 250 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência). Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/102051/munhoz_rh_dr_bauru.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 out. 2020.

34 - PINHEIRO, Maria do Socorro Dias (2007). **A concepção de educação do campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira**. Porto Alegre: Simpósio da ANPAE,. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/289.pdf>. Acesso em: 10 out. 2020.

35 - PROFICE, Christiana Cabicieri (2016). **Educação ambiental: dilemas e desafios no cenário acadêmico brasileiro**. REDE, v. 10, n. 1, p. 22-37. Jan/jun. Fortaleza. ISSN: 1982-5528.

36 - REIGOTA, M. (2010.). **A Educação Ambiental frente aos desafios apresentados pelos discursos contemporâneos sobre a natureza**. Educação e Pesquisa, v. 36, n. 2, p. 539-553.

37 - RIBEIRO, Luiz Felipe; BUENO, Berenice (2015). **A educação do campo e a interdisciplinaridade: desafios e possibilidades**. Revista Monografias Ambientais. v. 14, ed. Espacial, p. 121-130. UNIPAMPA, Espírito Santos: Rio Grande do Sul. Disponível em: <file:///F:/tcc_prof_ricardo/ed.do%20campo/20644-97148-1-PB.pdf>. Acesso em: 10 out. 2020.

38 - SANTOMÉ, Jurjo Torres (1998). **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas.

39 - SAUL, Ana Maria (1990). **Pesquisa própria prática docente: um convite à leitura desta possibilidade**. In: SILVA, Teresinha Maria Nelli. A construção do currículo na sala de aula: o professor como pesquisador. São Paulo: EPU, p. XII-XII.

40 - SCHOW, Donald A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, (org.). Os professores e a sua formação. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, p.77-91.

41 - SILVA, A. M. M.; TIRIBA, L. (2014). **Direito ao ambiente como direito à vida: desafios para a Educação em Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez.

42 - SATO, Michèle. (2002). **Educação Ambiental**. São Carlos, RiMa.





Capítulo 12

O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO CONTINUADA: A VISÃO DE DOCENTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA CAMPESINA

*Eliane Elias Farias Barros*³²

*Mary Selma De Oliveira Ramalho*³³

INTRODUÇÃO

A *vivência como estudante e posteriormente docente*, com atuação na coordenação pedagógica na escola campesina onde se desenvolve essa pesquisa, suscitaram o propósito de construir esse estudo com os educadores que estão atualmente na instituição. Além disso, o pertencimento à comunidade, onde a escola está inserida, gera um vínculo com a educação do campo e a formação dos moradores da região.

32 Pedagoga – UNEAL. Especialista em Educação do Campo e Sustentabilidade – UNEAL. Docente da Rede Pública de Quebrangulo e de Palmeira dos Índios, AL. E-mail: elianeefb2017@gmail.com <http://lattes.cnpq.br/4364787323006058>

33 Especialista em Educação Especial – UFAL. Docente da Universidade Estadual de Alagoas e da Rede Pública Municipal de Maceió – AL E-mail: mary.ramalho@uneal.edu.br <http://lattes.cnpq.br/5246823988113785>

A formação pedagógica em educação do campo permite construir uma visão transformadora do processo de ensino e aprendizagem. Na qual os conceitos que foram preestabelecidos por uma educação passiva, são ressignificados em favor de uma prática pedagógica mais coerente com os saberes dos estudantes. Iniciativas oriundas da educação popular têm revolucionado a maneira de pensar e construir a educação formal.

Uma iniciativa fundamental para as ações da educação campesina é a construção da Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável (PEADS), criada pelo Serviço de Tecnologia Alternativa (SERTA), uma Organização Não Governamental (ONG), fundada em 1989 em seis municípios do Agreste de Pernambuco, e atualmente uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), que atende a vários estados do nordeste. A proposta é uma iniciativa da educação popular que busca soluções para que ações educativas possam de fato contribuir para a transformação da realidade.

A Educação do Campo tem sido referência de grandes transformações no modo de pensar a educação, o que faz refletir a respeito da multiplicidade de saberes que possui o campo e a necessidade de incorporá-los em ações pedagógicas. Essa modalidade da educação se ergue em meio a uma série de especificidades que devem ser consideradas, desde o planejamento a reflexão das ações realizadas na escola.

A prática educativa deve ser muito bem planejada pensando de que maneira pode-se contribuir na transformação da realidade em que os estudantes estão inseridos, assim a formação continuada dos educadores é fundamental para que o direcionamento da prática seja realizado de maneira mais qualitativa, além de chegar a ressignificação da mesma.

Entendendo que, ao pensar na educação, é extremamente necessário refletir sobre o papel de seus atores e autores, esse artigo busca compreender de que maneira o coordenador pedagógico influencia na formação continuada dos educadores, bem como esses educadores concebem a formação continuada. Para tanto busca-se os escritos de autores como Caldart (2009), Arroyo (2007), Moura (2003), entre outros. Tal estudo, de caráter qualitativo, é constituído de duas partes, a primeira diz respeito a

teoria em que se enfatizou a importância da formação continuada e da atuação do coordenador pedagógico, para que aconteça de maneira mais eficaz.

A segunda parte do trabalho consiste na aplicação e sistematização de um questionário semiestruturado onde os educadores expõem suas concepções sobre formação continuada e do papel do coordenador pedagógico na Escola. Esses profissionais são docentes atuantes, no ensino fundamental anos iniciais e anos finais de uma escola pública campesina, situada na zona rural de Palmeira dos Índios/AL. Conforme aprofundam-se as reflexões sobre a ação pedagógica, as concepções dos educadores foram sendo evidenciadas nesse estudo, o que possibilitou elaborar uma proposta de formação continuada a ser realizada com a escola do campo investigada, como contribuição ao processo de formação continuada dos educadores sujeitos desta pesquisa.

FORMAÇÃO CONTINUADA E O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

A revolução industrial e a crescente busca pela mão de obra qualificada para o trabalho acelerou a procura por professores, com o objetivo de subsidiar a formação de trabalhadores, isso fez com que os cursos de formação inicial de professores fossem aligeirados e, como consequência, criou-se a representação de que a formação de professores poderia ser um processo rápido (GATTI, 2010).

A partir daí a formação dos educadores, que atuam como docentes, passa por diversas e complexas transformações que começam a se vincular de maneira mais qualitativa à família, a comunidade, aos movimentos sociais, a igreja e as tecnologias da informação. Para isso, espaços de formação começam a ser criados para a reflexão sobre a ação realizada. Esses espaços são criados especialmente nas escolas, onde a formação continuada se faz e refaz *in loco*.

As especificidades da Educação do Campo precisam ser a prioridade da formação continuada. Segundo Arroyo, (2007, p.163), “Entender a força que o território, a terra, o lugar tem

na formação social, política, cultural, identitária dos povos do campo”. Sem esse entendimento será difícil sermos mestres de um processo educativo, que tem o povo do campo como produtor do conhecimento.

Neste sentido, a Proposta de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável (PEADS) estabelece, em seus princípios, uma metodologia de aprendizagem totalmente integrada a realidade local dos estudantes, respeitando o meio ambiente e fazendo dele, um aliado a prática educativa. Sendo ainda uma transformação filosófica dos princípios do que significa educar (MOURA, 2003).

O processo de formação continuada deve ser entendido como a ampliação e reflexão dos conhecimentos já discutidos durante a formação inicial do educador. A esse respeito o Pró-letramento³⁴ destaca:

A formação continuada é uma exigência nas atividades profissionais do mundo atual, não podendo ser reduzida a uma ação compensatória de fragilidades da formação inicial. O conhecimento se reelabora e se especifica na atividade profissional para atender a mobilidade, a complexidade e a diversidade das situações que solicitam intervenções adequadas. (BRASIL, 2007, p.8).

A formação dos professores deve ser inovadora. Essa prática precisa ser, de fato, efetiva de acordo com a necessidade de cada professor, escola e alunos. É importante reconhecer que as concepções, que os educadores possuem sobre a educação, podem influenciar as concepções dos estudantes sobre o assunto. (D’ AMBRÓSIO, 2011).

Segundo Prada e Freitas (2010), a formação continuada direciona os debates para o que está sendo efetivado em sala cotidianamente. Na Educação do Campo esse fato ocorre com

³⁴ O Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação - foi um programa semipresencial, criado em 2005 e lançado em 2006 para atender as demandas de formação continuada de professores, para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. O programa consistia em 120 horas/ oito meses de duração.

mais intensidade visto que os alunos e os próprios educadores, devem estar construindo conceitos intimamente ligados a seu contexto, construindo suas ações a partir do modo de vida e produção campesina.

Nessa perspectiva Prada e Freitas (2010, p.380) enfatizam:

A escola é um espaço de formação continuada cujos objetos de formação e, por conseguinte, de aprendizagem surgem das relações que acontecem no próprio cotidiano. A formação com objetivos de profissionalização docente implica a compreensão da realidade imediata, ou seja, de seu próprio contexto escolar para, desde essa referência, poder compreender outras realidades mediatas e universais.

Nessa realidade, percebemos que a formação do educador é um eixo central para a formação dos estudantes, visto que ele deve ser dinamizador do conhecimento e como tal necessita de uma formação dinâmica e diferenciada. A formação continuada torna-se então um instrumento que permite ao educador rever sua prática pedagógica.

Porém, mais que entrega do educador a esse processo de formação, percebe-se a necessidade de um olhar mais específico, no sentido de melhorar a qualidade do ensino, as condições de trabalho e ainda contribuir para a evolução funcional dos educadores. “Não se pode perder de vista a articulação entre formação e profissionalização.”. (BRASIL, 2007, p.8).

Nesta mesma, direção a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96 enfatiza a importância da formação continuada estabelecendo no artigo 67 que:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V- período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho.
(BRASIL, 1996, p.44)

A nova redação dada ao artigo 67 da LDB nº 9394/96 inclui pela lei nº 11.301, de 2006, o parágrafo § 1º “A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.” (BRASIL, 1996, p.44). O que possibilita ao educador ter suas experiências validadas e estimuladas perante a Lei.

Em consonância com a LDB nº 9394/96, o artigo 3 da Resolução CNE/CEB, de 3 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, traz os princípios que devem nortear a formação de educadores das escolas do campo. Enfatizando os seguintes aspectos:

I- Estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual coletiva, da região do país e do mundo;

II- Propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições

para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL, 2002, p.3).

Faz-se necessário, portanto, que a formação continuada contribua para a reflexão sobre prática do educador, além de proporcionar um debate acurado campesinato. Para Arroyo (2007, p.166), “assumir as especificidades dos sujeitos dos direitos à educação não desvirtua, antes alarga a teoria pedagógica e as concepções de formação de educadores”.

Com a necessidade de formação continuada a escola passa a ser um local privilegiado de formação docente, onde o educador tem a possibilidade de rever sua prática e ampliar seus conhecimentos a partir do estudo de novas teorias e práticas relativas a seu fazer pedagógico; e o coordenador pedagógico atua como um líder que busca organizar esse processo de estudo e aproximação entre o educador, aluno e suas ferramentas de trabalho.

O coordenador pedagógico é visto, nesse contexto, como um profissional capaz de, em suas múltiplas tarefas, propor, organizar e mediar momentos de formação continuada na escola, onde os educadores, além de poderem estudar as temáticas emergentes da contemporaneidade que atinge sua sala de aula, também possam refletir sua prática.

De acordo com Libâneo (2001), o coordenador pedagógico responde pela integração e articulação do trabalho pedagógico na escola. Está diretamente em contato com a equipe de educadores que compõem o corpo docente da escola, de alunos e de pais. Ainda, tem como função refletir sobre as práticas de ensino e auxiliar na construção de situações de aprendizagem, dando o suporte didático pedagógico aos educadores. BRASIL, 1996, p. 44

O coordenador tem um papel essencial no processo de ensino aprendizagem, sendo também de sua responsabilidade a integração entre os educadores, os alunos e os pais promovendo

o bem-estar da instituição e auxiliando na melhoria da qualidade do ensino.

Dessa forma, o coordenador pedagógico deve buscar a descentralização das decisões e ações da escola, tendo em vista que não é o único responsável pelo bom funcionamento da instituição, mas é o incentivador, o formador e o líder que deve atrair boas ações e reflexões para a escola. “O caminho é a descentralização, isto é, o compartilhamento de responsabilidades com alunos, pais, professores e funcionários. O que se chama de gestão democrática.” (LIBÂNEO, 2001, p.332).

Um grande entrave no trabalho dos coordenadores acontece quando a eles são delegadas atividades burocráticas, que acabam sufocando seu planejamento e a formação continuada dos educadores.

A tarefa de coordenar o pedagógico não é uma tarefa fácil. É muito complexa, porque envolve clareza de posicionamentos políticos, pedagógicos, pessoais e administrativos. Como toda ação pedagógica, esta é uma ação política, ética e comprometida, que somente pode frutificar em um ambiente coletivamente engajado com os pressupostos pedagógicos assumidos (FRANCO, 2008, p. 128).

Além disso, não é raro que os olhares dos próprios colegas se voltem ao coordenador como aquele que quer interferir em seu trabalho ou como alguém que está sempre pronto a mandar nos outros, enfim, “muitos olhares são lançados sobre a identidade e função do coordenador pedagógico na escola, não raras vezes pelos próprios pares e comunidade intra e extraescolar caricaturando-o em ‘modelos’ distintos” (LIMA; SANTOS, 2007, p.79).

É necessário que a visão de coordenador, como um formador, seja alargada de tal forma que o mesmo seja percebido em sua verdadeira função como um articulador da prática

docente, tendo em vista a necessidade ainda da elaboração e auxílio na execução dos projetos da escola.

PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Para entender a função do coordenador pedagógico como um formador e sua importância como mediador que visa auxiliar os educadores para compreender melhor o processo de ensino e aprendizagem, bem como as concepções que esses educadores possuem acerca do processo de formação continuada, realizou-se uma pesquisa em uma escola pública campesina, situada na zona rural do município de Palmeira dos Índios/AL. A escolha pela escola deu-se pelo fato de que, a autora desse estudo já trabalhou na referida instituição de ensino, como educadora e exerceu por algum tempo a função de coordenadora pedagógica. Além disso, a escola situa-se na comunidade onde a autora reside, é uma escola muito importante para a comunidade local e comunidades circunvizinhas.

A pesquisa caracteriza-se como exploratória, em que buscamos nos aproximar da realidade, a partir de um estudo qualitativo, almejando compreender concepções acerca do tema escolhido:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001, p.22).

Concretiza-se esse estudo através de dados bibliográficos e a partir de uma pesquisa de campo, na qual o instrumento de coleta de dados é o questionário. Os sujeitos da pesquisa são 13 (treze) docentes, que lecionam no Ensino Fundamental Anos

Iniciais e Anos Finais da Escola onde o estudo foi realizado, localizada no Povoado Serra de São José, situado a 18 km município de Palmeira dos Índios/AL.

Para a realização da coleta de dados, os educadores foram contactados através de correio eletrônico ou por meio telefônico no final do ano letivo de 2019, em que se realizou também a caracterização da referida Escola. Foram entregues questionários na referida Escola no início do ano letivo de 2020, mês de fevereiro. Nesse período foi entregue também o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), prontamente assinado pelos sujeitos da pesquisa.

Os educadores que não conseguiram responder até o início do período de distanciamento social, enviaram os questionários respondidos via *e-mail*. Algumas dúvidas foram sanadas via *whatsapp*, todos os educadores envolvidos na pesquisa responderam ao questionário.

A referida Escola possui uma infraestrutura bastante prejudicada pela ação do tempo, necessitando de reforma em caráter de urgência em toda sua estrutura. A última reforma realizada, em 2009, não contemplou todo o espaço da escola, foram organizados apenas alguns espaços, como a cozinha, que já está necessitando de reforma novamente.

Na escola há sete salas das quais 01 (uma) funciona como sala de professores, direção e secretaria, 05 (cinco) salas atendem aos alunos do Ensino Fundamental Anos iniciais e Anos Finais (divididos nos dois turnos). A escola possui duas extensões, uma no povoado Serra da Mandioca onde existem 02 (duas) salas que atendem as crianças bem pequenas e crianças pequenas da Educação Infantil, funcionando nos turnos matutino e vespertino.

As salas de aula da escola matriz são amplas, porém não possuem iluminação adequada, tendo em vista que a instalação elétrica está muito prejudicada pela ação do tempo. Nesse sentido, algumas salas não possuem lâmpadas, inviabilizando a realização de atividades que dependem dessa estrutura. A escola possui um pequeno pátio coberto com a presença de um filtro e um bebedouro, onde as crianças se reúnem na chegada, recreio e saída. Tem também um espaço pequeno e descoberto na entrada da escola, espaço esse ocupado por três cisternas, uma

não funciona e duas servem de armazenamento da água que os estudantes e funcionários fazem uso. Uma delas foi conseguida numa parceria da Secretaria de Educação Municipal e a AAGRA.

A Escola conta com 34 funcionários entre diretora, coordenadora, professores e pessoal de apoio. Atende crianças, jovens e adolescentes; em sua maioria de baixa renda, oriundos da comunidade local e comunidades circunvizinhas a saber: Serra da Mandioca, Anúm e Lagoa do Meio.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise das respostas demonstra as concepções que os educadores possuem a respeito do coordenador pedagógico e sua função enquanto formador. Apresenta-se nesse item os resultados alcançados com a pesquisa de campo, a partir das respostas dos educadores ao questionário. Além da análise dessas respostas, confrontando-as com a literatura pesquisada.

Revelam ainda que, apesar da necessidade de melhorias em toda a estrutura da escola, os educadores consideram a formação continuada um fator essencial no processo de ensino/aprendizagem, não foi mencionando em suas respostas a falta de estrutura como empecilho para que esses encontros aconteçam.

ANÁLISE DAS RESPOSTAS DOS EDUCADORES AO QUESTIONÁRIO

A partir do questionário aplicado no final do ano letivo de 2019 e início do ano letivo de 2020, mês de fevereiro, foi possível traçarmos um perfil da formação dos educadores do Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais da escola. As respostas deles as duas primeiras questões desse instrumento possibilitaram a construção desse perfil, conforme observamos na tabela 01.

Tabela 01: Formação dos educadores

Formação	Educadores
Normal médio	03
Graduação	07
Especialização	03

Fonte: Dados da Pesquisa (2020).

Observa-se que 100% dos educadores da Escola possuem graduação ou escolaridade mínima para exercer sua função na Instituição. Porém nenhum possui formação específica para a atuação na Educação do Campo, o que reflete a necessidade de estruturar um plano de formação continuada com temáticas específicas a esses educadores. De acordo com a resolução estadual de 2014 que determina em seu Art.4º§ 2º:

Deverá ser ofertada, aos educadores, gestores, técnicos, pessoal administrativo e de apoio, que atuem nas escolas do campo, formação inicial e continuada que levem em consideração as especificidades e peculiaridades dos sujeitos do campo, com estudo dos múltiplos aspectos da realidade campesina (ALAGOAS, 2014, p.3).

Tendo em vista a necessidade de perceber o vínculo dos educadores com a escola, questionamos sobre o tempo de atuação dos mesmos na instituição e observamos o resultado na tabela 02.

Tabela 02: Tempo de atuação como educador na Escola

Tempo	Educadores
Menos de 1 ano	—
De 1 a 5 anos	05
De 6 a 10 anos	05
De 11 a 15 anos	01
De 16 a 20 anos	02

Fonte: Dados da Pesquisa (2020).

Percebe-se de maneira positiva o fato de que os educadores sujeitos, da pesquisa, possuem um vínculo estabelecido com a comunidade escolar, já que possuem um tempo relevante de trabalho na Instituição.

Foi questionado aos educadores quais as principais formas que eles recorrem para apropriarem-se dos conhecimentos relevantes a sua prática pedagógica, e que podem também auxiliá-los em uma transformação de conceitos adquiridos.

Tabela 03: Formas de buscar conhecimentos

Formas	Educadores
Internet	09
Reuniões e momentos de formação na Escola.	13
Com colegas de profissão	07
Cursos fora da Escola	09
Revistas e livros	09

Fonte: Dados da Pesquisa (2020).

Nas respostas a essa pergunta percebe-se que a formação continuada que é realizada na Escola tem grande influência na aquisição de conhecimentos por parte dos educadores. A formação dos professores deve ser realizada na própria escola, assim, torna-se possível a todos discutir as reais necessidades,

bem como os problemas enfrentados no dia a dia no espaço escolar (PERRENOUD, 1993).

Nesse sentido, foi questionado aos educadores (E) sobre o que eles pensam a respeito da formação continuada, entendendo de que maneira esta pode auxiliá-los em sua prática pedagógica, desenvolvimento profissional ou mesmo em seu crescimento pessoal.

Quadro 01: Práticas pedagógicas

E1	Permite-me aprimorar minha prática pedagógica.
E2	Mostra maneiras inovadoras de trabalhar com os alunos
E3	É um dos requisitos básicos para o aperfeiçoamento de minha prática assegurando uma maior qualidade ao ensino.
E8	O professor tem a oportunidade de trocar experiências com outros profissionais e discutir novas estratégias de ensino.

Fonte: Dados da Pesquisa (2020).

Vê-se no quadro acima que 30% dos educadores enfatizam que a formação dá mais qualidade às suas aulas. Esses encontros de formação são de grande importância para seu cotidiano, em que eles podem refletir e aperfeiçoar sua prática pedagógica.

Em relação à concepção de formação continuada, os educadores expressam diversas concepções acerca do tema. Dessa forma o quadro abaixo demonstra as respostas relacionadas ao aperfeiçoamento profissional.

Quadro 02: Aperfeiçoamento profissional

E6	A formação continuada é de muita importância para ajudar a aperfeiçoar os conhecimentos, pois ajuda o professor a melhorar suas práticas pedagógicas, como também as trocas de experiências e saberes com outros professores.
E9	É necessária, pois as coisas mudam e o professor tem que se atualizar.

E13	É um processo permanente e constante de aperfeiçoamento para desenvolver novos conhecimentos de aprendizagem no dia a dia.
-----	--

Fonte: Dados da Pesquisa (2020).

Verifica-se que 24% dos educadores concebem a formação continuada como espaço para o aperfeiçoamento de seus conhecimentos, sendo uma necessidade para ampliar seu processo de profissionalização, além de melhorar sua prática.

A partir dessas repostas e pensando em contribuir com esse processo de formação continuada dos educadores, propõe-se, ao final desse estudo, uma proposta de intervenção a ser realizada com a Escola. Trata-se, portanto de uma pesquisa-ação, em que coloca-se em prática o estudo dos conceitos referentes a Educação do Campo, bem como temas relevantes aos sujeitos da pesquisa.

Outras concepções foram evidenciadas pelos educadores, em que estes se reportam, em suas falas, a importância dos momentos ou encontros de formação continuada. O quadro 3 explicita algumas dessas falas.

Quadro 03: Aprendizagens significativas

E4	Um momento importantíssimo, pois, assim, estará promovendo o aprendizado significativo para o nosso aperfeiçoamento.
E5	Ótimo momento de conhecimento.
E7	A formação continuada é uma necessidade atual, devido aos avanços nos métodos educacionais em que o público alvo requer cada vez mais um professor atualizado com as novas realidades e ferramentas, em foco, as tecnologias.
E10	A formação continuada é muito importante, pois nos atualiza. Através da formação continuada teremos outra visão e conhecimento.
E11	É um aperfeiçoamento que precisa ser sempre necessário para a formação do professor, pois, assim, estará promovendo aprendizagens significativas para o aperfeiçoamento dos saberes do profissional.
E12	Oferece e recria informações.

Fonte: Dados da Pesquisa (2020).

Dos 13 educadores, 46% acreditam que a formação continuada deve ser um momento de aquisição de novos conhecimentos ou mesmo de atualização, uma forma de construir aprendizagens significativas, o que, segundo eles, acontece de maneira satisfatória nos momentos de formação continuada. No artigo 28 a LDB nº 9394/96 trata das aprendizagens significativas para a educação campestre no qual legisla que: “No atendimento de educação básica para a população do campo deverá ocorrer adaptações necessárias ao atendimento das peculiaridades da vida rural e de cada região” (BRASIL, 1996, p.21).

Nesses termos os conteúdos e as metodologias de ensino devem se adequar as reais necessidades e interesses dos alunos; a organização escolar deve possuir autonomia para adequar, inclusive, o calendário escolar ao ciclo agrícola e as condições do clima; adequação a natureza do trabalho na zona rural, bem como a formação dos educadores (BRASIL, 1996).

Conforme o contexto da pesquisa, considerou-se relevante questionar os educadores a respeito de sua concepção em relação a Educação do Campo. Verifica-se a partir das respostas a essa questão que, 15% dos educadores conceituam a educação do campo, como uma forma de contextualizar os conteúdos trabalhados em sala. Conforme Farias e Marquesan (2016, p. 05), “As metodologias de educação contextualizada se particularizam por serem meios de conciliar os processos educacionais das escolas à vida real e prática dos alunos”.

Assim, 38% especificam que a Educação do Campo melhorou a maneira de pensar dos alunos e dos próprios educadores, oportunizando aos povos campestres evidenciar seus saberes e valores. De acordo com Caldart, “A educação do campo nasceu como crítica a realidade da educação brasileira, particularmente a situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no campo” (CALDART, 2009, p.05).

Os demais educadores, 46%, confundem o conceito de Educação do Campo com o conceito de formação continuada, informando que a mesma tem auxiliado na maneira dos educadores conceber a educação do campo. É nítido na maioria das respostas que o conceito de Educação do Campo ainda não está consolidado para alguns dos educadores, confirmando

a reflexão de que: “A escola deixou uma dívida social com os camponeses e com o meio rural quando educou por décadas, as crianças e os jovens, transmitindo os valores da cultura e da sociedade vigentes” (MOURA, 2003, p.50).

Quando questionados sobre como o coordenador pedagógico auxilia em sua prática em sala de aula, os educadores relatam de maneira positiva a ação desse profissional em sua rotina diária. Em sua maioria, 70% dos sujeitos da pesquisa veem o coordenador como um profissional que deve estar sempre a disposição para ajudar quando necessário, seja quando um aluno está doente, ou quando, por algum motivo, não quer fazer as atividades ou mesmo quando ocorre algum caso de indisciplina na escola.

Esses educadores enfatizam que o coordenador tem influenciado suas práticas por meio da formação continuada, quando, nesses espaços, eles recebem material de apoio e sugestões para a melhoria de sua metodologia. Porém, relatam que essa prática deveria ser realizada em um número maior de vezes na escola. Nesse sentido, Franco (2008, p. 128) esclarece que; “Coordenar o pedagógico implica redirecionamento e esclarecimento coletivo do sentido da escola. Isso o coordenador não poderá fazer sozinho, nem mesmo a direção da escola poderá fazê-lo sozinho”.

Neste sentido, considera-se importante realizar um estudo aprofundado com os educadores, por meio de uma proposta de formação continuada, que contribua com a formação da educação do campo e educação contextualizada, além de dialogar sobre os saberes e necessidades dos educadores em sua prática pedagógica, ampliando os espaços de formação continuada na escola.

Considerando a atuação do coordenador pedagógico no cotidiano da instituição, indagou-se aos educadores sobre a importância desse ator no planejamento das aulas. As respostas estão explícitas na tabela a seguir.

Tabela 04: Importância do coordenador no planejamento das aulas

Alternativas	Educadores
Muito importante	12
Importante	01
Não é tão importante	–
Outros	–

Fonte: Dados da Pesquisa (2020).

Constata-se, a partir da tabela acima, que 92% dos educadores que responderam ao questionário afirmam que o coordenador pedagógico é muito importante no planejamento de suas aulas, sentindo-se seguros com a atuação deste próximo a eles, e 8% desses profissionais declaram que, a atuação do coordenador é importante para essa atividade.

Nesse sentido considera-se que o coordenador pedagógico é fundamental no planejamento. Caberá, portanto, a atividade de coordenação pedagógica, nos diferentes níveis de atuação, ser a interlocutora interpretativa das teorias implícitas na práxis, e ser também a mediadora de sua transformação, para fins cada vez mais emancipatórios (FRANCO, 2008).

Foi indagado também sobre a importância do coordenador pedagógico na organização da rotina escolar. Os resultados evidenciam que 100% dos educadores questionados afirmam que o coordenador é fundamental na organização da rotina escolar. Sendo um ator importante no desenvolvimento de suas aulas e na qualidade do ensino ofertado as crianças e adolescentes das escolas localizadas no campo.

Quando questionados sobre o conceito de coordenador pedagógico, verifica-se nas respostas uma certa divisão na maneira de conceber esse sujeito, porém, para eles, a melhor concepção de coordenador é de mediador entre a direção e os professores.

Tabela 05: Concepção de coordenador pedagógico

O coordenador pedagógico é:	Respostas
Membro da equipe gestora	06
Organizador das atividades pedagógicas	04
Mediador entre a direção e grupo de professores	12
Figura de referência na escola para tratar de assuntos administrativos /pedagógicos	07
Formador de professores	06

Fonte: Dados da Pesquisa (2020).

Destaca-se, conforme a tabela que em 98% das concepções, o coordenador possui a função de auxiliar os educadores enquanto mediador entre eles e a direção escolar, além de ser uma figura de referência na escola. Apesar de anteriormente os educadores evidenciarem a importância da formação continuada, afirmando que o coordenador é responsável por impulsionar essa prática na escola, essa não é a definição mais importante do coordenador em suas concepções.

Conforme Veiga (2009), este profissional é por essência um formador de professores e, como tal, também precisa desenvolver habilidades e competências, para auxiliar os professores nesse processo permanente de reflexão sobre a prática, nas rotinas diárias, na elaboração de projetos de interesse da escola e nas necessidades dos alunos e da comunidade escolar.

Partindo do pressuposto que o coordenador pedagógico é um profissional essencial nos processos pedagógicos da escola, foi questionado aos educadores, quais fatores seriam necessários para que o trabalho do coordenador pedagógico fosse realizado com mais eficiência. A tabela a seguir, apresenta a diversidade de respostas a respeito do tema.

Tabela 06: Fatores que colaborariam com a eficiência do trabalho do coordenador pedagógico

Fatores	Respostas
Mais apoio dos professores e da direção	09
Respeito as tarefas que são delegadas ao cargo e não sobrecarregar o coordenador com atribuições administrativas	10
Redução da substituição de professores	02
Cursos de treinamento	06

Fonte: Dados da Pesquisa (2020).

As respostas a essa pergunta culminam com algumas questões citadas por alguns colegas em encontros pedagógicos ou mesmo em formações, tais como o acúmulo de tarefas que impedem a concretização do plano de formação ou a melhor organização de atividades pedagógicas. Neste sentido, Franco, (2008, p.123) afirma que: “Os coordenadores percebem-se muito aflitos, exaustos, angustiados, pois trabalham muito e não percebem mudanças significativas na estrutura da escola que possam corresponder como produtos de seu trabalho”.

Em contrapartida, 69% das respostas revelam que o coordenador pedagógico necessita de mais apoio da equipe escolar. O que revela uma estima sobre a atuação desse profissional na escola, além de uma preocupação na relação coordenador pedagógico e demais membros da equipe pedagógica.

Vale ressaltar que as expectativas dos educadores em relação ao coordenador pedagógico, na maioria das vezes, são de caráter individual no intuito de que esse profissional venha auxiliá-los em seu crescimento profissional, e que esteja sempre a disposição de cada um em suas necessidades diárias dentro do âmbito escolar. Entre as falas dos educadores, sujeitos da pesquisa, percebemos que, em sua maioria, esperam que o coordenador seja um profissional criativo, assíduo, que esteja sempre preparado a ajudar nas dificuldades que possam surgir

diariamente. Além de representá-los perante a direção ou outras instâncias.

Nesse sentido, vemos que, na compreensão dos educadores, o coordenador pedagógico é um profissional dinâmico capaz de realizar multitarefas em seu dia a dia, conduz atividades pedagógicas e colabora com os gestores nas atividades administrativas da escola, estando sempre pronto e a disposição para auxiliá-los quando necessário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação do Campo tem sua origem marcada pela contraposição aos ideais de uma educação homogênea, pautada no estigma de que os saberes são construídos a partir de um parâmetro para todos os alunos. As especificidades dos povos do campo, sejam elas culturais, históricas, sociais ou econômicas devem ser elementos norteadores da prática pedagógica nas escolas localizadas no campo. Desse modo, os alunos se apropriam de sua cultura para que assim possam expandir seus conhecimentos de maneira mais significativa.

Ao revisitar a história da educação observa-se que a escola sempre negou os saberes do povo. Educar com os povos do campo significa construir juntos um saber, que nasce com o povo e deve ser sistematizado e ampliado na escola. Os marcos legais que possuímos não são por si só, são a garantia de que os direitos aos povos do campo sejam garantidos, mas são uma conquista e nos permite avançar na luta, para que sejam de fato efetivados nas instituições.

A formação continuada dos educadores do campo deve ser ressignificada, para que estes possam recriar sua prática pedagógica que se faz/refaz todos os dias, criando e recriando maneiras de estar em contato com os saberes do outro, respeitando e levando em consideração esse saber para poder contribuir para o desenvolvimento desses alunos. É necessário o entendimento de que os momentos de formação continuada devem ser constituídos de reflexão sobre a sociedade em seus diversos contextos, além de serem norteadores da prática pedagógica.

O coordenador pedagógico, foi analisado pela maioria dos sujeitos desta pesquisa, como aquele que deve estar sempre disposto a ajudar, agindo entre outros conceitos, como uma figura de referência na escola. Devendo estar atento ao fato de que é um formador e precisa também refletir sobre sua formação, enquanto ator e autor da escola do campo e, como tal, é parte de um coletivo. Em diversos momentos da pesquisa foi observado que o coordenador possui multitarefas, e que torna-se um profissional essencial no planejamento e organização das atividades pedagógicas.

Diante da pesquisa, considera-se ainda que o coordenador pedagógico é essencial no processo de formação continuada dos educadores e a medida que a visão sobre sua atuação for mais consolidada, a partir do olhar reflexivo da educação campesina, sua contribuição com a formação continuada será ainda mais potencializada.

É importante salientar que a Educação do Campo se faz no coletivo e que todos os envolvidos na comunidade escolar devem ser levados em consideração, desde o planejamento até a reflexão das ações na escola. A escola deve deixar de fazer ações e projetos para o coletivo e se transformar planejando e realizando ações com o coletivo.

Ao refletir sobre esse fazer coletivo que se concretiza na educação campesina e conforme as concepções aqui evidenciadas pelos educadores, foi planejado, como proposta de intervenção na escola, um plano de formação continuada. A proposta tem como objetivo de contribuir com o processo de formação dos educadores, através de estudos, dinâmicas e o diálogo a partir dos saberes do campo.

A proposta de intervenção escolhida será realizada através de uma pesquisa-ação, tendo em vista a potencialização de concepções importantes como a de formação continuada, que os educadores precisam para desenvolver um trabalho de qualidade, voltados para a realidade local, respeitando as diversidades e contribuindo para o crescimento pessoal e profissional do educando.

REFERÊNCIAS

1 - ALAGOAS, Resolução normativa nº 40/2014 CEE/AL. Disponível em <http://www.educacao.al.gov.br>. Acesso em 20 de janeiro de 2020.

2 - ARROYO, Miguel Gonzalez. *Políticas de formação de educadores(as) do campo* * Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007 157 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>_Acesso em 7 de out. de 2019.

3 - BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 04 de dezembro. 2019.

4 - BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação básica. *Pró Letramento. Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental Matemática*. Brasília, 2007.

5 - BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB 1, de 3 abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em 05 de julho de 2020

6 - CALDART, Roseli Salette. *Educação do campo: Notas para uma análise de percurso*. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009. Disponível em www.scielo.com. Acesso em 03 de fevereiro de 2020.

7 - D'AMBRÓSIO, U. *Formação de professores: o comentarista crítico e o animador cultural*.2011. Disponível em <http://sitesuol.com.br>. Acesso em 03 de fevereiro de 2020.

8 - FARIAS, Lia Moreira; MARQUESAN, Fábio Freitas Schilling. *Educação (contextualizada) no Semiárido Nordeste*. IV Congresso Brasileiro de Estudos Organizacionais - Porto Alegre, RS, 19 a 21 de Outubro de 2016. Disponível <https://anaiscbeo.emnuvens.com.br/cbeo/article/view/221>. Acesso em 03 de fevereiro de 2020.

9 - FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade*. Revista Múltiplas Leituras, v. 1, n. 1, p. 117-131, jan./jun. 2008. Disponível

em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php> Acesso em: 7 out. 2019.

10 - GATTI, A. B. et al. *Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos*. In: Estudos & Pesquisas Educacionais, Fundação Victor Civita, São Paulo, n. 1, maio. 2010.

11 - LIBANEO, José Carlos. *Buscando a qualidade social do ensino*. In: Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

12 - LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes dos. *O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas*. Educere et educare: Revista de Educação, v. 2, n. 4, p. 77-90, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article> Acesso em dezembro de 2019

13 - MINAYO, Maria Cecília de Souza Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2001.

14 - MOURA, Abdalaziz de. *Princípios e fundamentos da proposta educacional de apoio ao desenvolvimento sustentável-PEADS: uma proposta que revoluciona o papel da Escola diante das pessoas, da sociedade e do mundo*. Glória de Goitá, PE: Serviço de Tecnologia Alternativa, 2003.

15 - PERRENOUD, Philippe. *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

16 - PRADA, Luis Eduardo Alvarado; FREITAS Thaís Campos; FREITAS Cinara Aline. *Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas*. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010 Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/2464/2368>. Acesso em 16 de julho de 2020

17 - VEIGA, I. P. A. *A aventura de formar professores*. Campinas, SP: Papirus, 2009. BRASIL, 1996, p. 44



Capítulo 13

A IMPORTÂNCIA DA RECASA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO:
FORMAÇÃO CONTINUADA E
EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA³⁵

Gilvania dos Santos³⁶
Sanádia Gama dos Santos³⁷

INTRODUÇÃO

De acordo com o desenvolvimento das relações humanas em sociedade, os complexos sociais estabeleceram nos indivíduos a condição de pensar, criar e recriar atividades que promovam a ampliação e o aprimoramento da reprodução social. Com isso, através do trabalho, a educação surge com a finalidade de atender as necessidades de uma determinada sociedade, devendo corresponder forçosamente ao momento histórico em que se encontra.

35 Artigo publicado na Revista Intersecção da Universidade Estadual de Alagoas. Palmeira dos Índios/AL, v. 2., n. 1, jul. 2021, p. 112-133. ISSN 2675-5955 DOI: 10.48178/intersecao.v2i1.275. disponível em: <https://periodicosuneal.emnuvens.com.br/intersecao/issue/view/34>

36 Pedagoga – UNEAL. Especialista em Educação do Campo e Sustentabilidade – UNEAL. Docente da Rede Pública de Feira Grande, AL. E-mail: gilksantos08@gmail.com

37 Doutora em Letras UEM e Mestrado em Letras UFS. Docente da Universidade Estadual de Alagoas. E-mail: sanadia.santos@uneal.edu.br <http://lattes.cnpq.br/9251665509410894>

Ou seja, é através da educação – categoria desenvolvida a partir do trabalho - que a reprodução da ordem social existente se torna elemento de uma específica particularidade histórica, desde a transmissão de valores morais até os saberes históricos acumulados e transmitidos das gerações passadas para as novas gerações.

Desta forma, a educação atua de forma subjetiva sob os indivíduos, determinando quais são as formas e possibilidades de como se deve pensar, agir e atuar na sociedade, obedecendo às exigências que a classe dominante determina.

A partir desta análise, é notório que de modo geral, a educação pública presente nos dias atuais, regida pelos ditames da sociedade capitalista, está muito longe de ser uma educação que promova e desenvolva nos educandos uma consciência crítica, política, cultural e ecológica que vise a transformação desta sociedade, buscando uma educação emancipadora e humanizada. Quando parte para analisar a educação ofertada para os povos do campo, a realidade é ainda mais desafiadora e revoltante. Pois, existe uma disparidade enorme entre a educação que é ofertada pelo Estado e as necessidades reais dos povos do campo. Já que o projeto educacional a nível nacional não contempla as necessidades e especificidades dos sujeitos do campo, já que o ambiente rural fica à margem dos interesses do poder público.

Ao fazer uma crítica forte a esse modelo de educação imposto pelo sistema capitalista, que não atende e não respeita as especificidades, vivências e identidades dos povos do campo, essa pesquisa surgiu das inquietações motivadas através das aulas e atividades desenvolvidas no curso de Especialização em Educação do Campo e Sustentabilidade promovida da Universidade Estadual de Alagoas (Uneal), Campus III, localizada na cidade de Palmeira dos Índios, Alagoas.

Porém, foi através da participação no XII Encontro de Educação Contextualizada da Rede de Educação Contextualizada e Convivência com Semiárido Alagoano (RECASA) realizado na Associação de Agricultores por uma educação emancipadora, que proporcionasse aos sujeitos, ao mesmo tempo, uma visão

crítica ao reconhecer a opressão que viviam, assim como uma posição de luta e resistência visando liberta-se dessas opressões.

O trabalho apresenta reflexões pertinentes sobre a relevância da Educação do campo, apresentando marcos históricos das conquistas e lutas dos movimentos e organizações sociais dos povos do campo pela garantia do direito de ter acesso à educação do e no campo. Essa pesquisa tem como objetivo analisar a importância e as contribuições da RECASA para a formação continuada em educação contextualizada no agreste e semiárido alagoano, a partir de uma análise do caderno 3 (três) intitulado “Da contextualização à prática educativa: experiências da RECASA em municípios alagoanos” elaborado, em 2014, pelo Movimento Pró-Desenvolvimento Comunitário (MPDC) em conjunto com a rede.

Em consonância com os objetivos específicos apresentamos: Analisar elementos de uma educação contextualizada nos cadernos produzidos pela RECASA; Realizar um levantamento bibliográfico acerca da função social das escolas do campo; Refletir sobre a importância da RECASA para a Educação do Campo.

A partir desse percurso, para compreender o objeto da pesquisa, a metodologia utilizada para a realização deste estudo que tem como norte a pesquisa bibliográfica, seguida de uma análise documental com abordagem de caráter qualitativa, haja visto que esta leva o indivíduo a refletir de forma ampla acerca desta temática.

Sobre esta abordagem, Oliveira (2004) afirma que as pesquisas, que se utilizam da abordagem qualitativa, possuem a facilidade de poder descrever a complexidade de uma determinada hipótese ou problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos experimentados por grupos sociais, apresentar contribuições no processo de mudança, criação ou formação de opiniões de determinado grupo e permitir, em maior grau de profundidade, a interpretação das particularidades dos comportamentos ou atitudes dos indivíduos.

Quanto a análise documental, Marconi e Lakatos (2011, et al, BARDIN 1997, p. 45-46) afirma que esta:

[...] consiste em saber esclarecer a especificidade e o campo de análise de conteúdo. Seria um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento de forma diferente. Trabalha com documentos e se faz, principalmente, por classificações-indexação. Seu objetivo consiste na representação condensada da informação.

Quanto à estrutura organizacional do presente trabalho, apresentamos no primeiro tópico o percurso histórico da Educação do Campo e a Função Social das Escolas do Campo, destacando os marcos históricos e conceito de Educação do Campo e da importância da luta dos movimentos sociais e sujeitos do campo pela garantia dos seus direitos. Já no segundo tópico, apresentamos o objeto de pesquisa que foi estudado fazendo contrapontos, análises críticas e intervenções importantes para o enriquecimento do trabalho destacando os objetivos e os eixos que nortearam os trabalhos feitos pela RECASA.

E por último, no terceiro tópico apresentamos as considerações finais acompanhada de uma proposta de intervenção em conjunto com a rede, objetivando despertar e expandir o debate sobre a necessidade de superar os limites e dificuldades da aprendizagem das escolas do campo, uma vez que a educação contextualizada possibilita uma formação a partir das necessidades concretas e da realidade do educando, levando em consideração os aspectos históricos, políticos e socioculturais.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E A FUNÇÃO SOCIAL DAS ESCOLAS DO CAMPO

Historicamente, trabalhadoras e trabalhadores do campo travaram várias lutas pelo direito à terra e por garantia de permanência no campo. Foi a partir das mobilizações e pressões dos povos camponeses, através dos movimentos sociais, que surgiu a Educação do Campo, em que reivindicavam uma política educacional voltada para atender e compreender as necessidades dos povos camponeses. Já na década de 60, Paulo Freire destaca em seu livro 'Educação como Prática da Liberdade' a importância

dos movimentos sociais ao defender sua filosofia na luta por uma educação emancipadora, que proporcionasse aos sujeitos, ao mesmo tempo, uma visão crítica ao reconhecer a opressão que viviam, assim como uma posição de luta e resistência visando libertar-se dessas opressões.

Desde o princípio, os movimentos sociais no campo estão intimamente ligados a luta por direitos, e com isso, os movimentos sociais são educativos, políticos e revolucionários, porque nascem a partir das diversas lutas coletivas dos povos do campo por garantias ao direito à terra, a reforma agrária, pela permanência no campo, respeito aos valores e culturas dos povos originários, tradicionais e quilombolas, aos valores da natureza e em defesa de uma Educação do e no Campo pública, gratuita e de qualidade, que desperte a consciência crítica dos povos do campo, como sujeitos de direitos, e rompa de forma radical com o modelo social e econômico hegemônico de opressão, exploração e barbárie. Sobre a importância e representação dos movimentos sociais no campo, concordamos com Arroyo quando assertivamente ele fala que:

[...] O movimento social do campo representa uma nova consciência dos direitos, à terra, ao trabalho, à justiça, à igualdade, ao conhecimento, à cultura, à saúde e à educação. O conjunto de lutas e ações que os homens e mulheres do campo realizam, os riscos que assumem, mostram quanto se reconhecem sujeitos de direitos (ARROYO e FERNANDES 1999, p. 18).

É justamente a partir do avanço da consciência e reconhecimento dos direitos, que a educação se expande e universaliza. Porém, é necessário destacar a necessidade de questionar a educação escolar que se apresenta dentro dos moldes do sistema capitalista e a função que ela assume, já que vai de encontro à luta da classe trabalhadora e, conseqüentemente,

não respeita as realidades e vivências dos povos do campo e da natureza.

Quanto a questão do direito ao acesso à educação, é importante destacar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96, que em alusão à concepção de uma forma mais ampla de educação, afirma em seu artigo 1º que:

A educação deve abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996, on-line).

Para além da lei expressa acima, temos também o artigo 28º da LDBEN Nº 9394/96 que dispõe quanto a oferta de educação básica para a população rural:

[...] os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I. Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II. Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III. Adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996, on-line).

Ainda de acordo com a resolução normativa Nº 040/2014 do Conselho Estadual de Educação de Alagoas – CEE/AL, sob forte reivindicação e o anseio da sociedade civil, através das manifestações e contribuições provenientes de representantes de organizações não governamentais e movimentos sociais resolve em seu artigo 1º “estabelecer as diretrizes, princípios e normas a

serem observados no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação da política e dos projetos institucionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que compõem o Sistema Estadual de Educação do Estado de Alagoas.” (BRASIL, 2014). Uma vitória significativa para os movimentos sociais e pessoas do campo, que estavam a frente dessa luta pela aprovação dessa lei, que regulamenta e reitera a necessidade e o direito legítimo dos povos do campo terem acesso a uma educação, que respeite suas vivenciais, histórias e culturas.

Diante disso, é nítida e legítima a importância da luta das organizações e movimentos sociais pela garantia desse direito que, mesmo já descrito em forma de leis e políticas públicas, o Estado ao atender as necessidades do capital impossibilita e/ou ainda dificulta o acesso dos sujeitos do campo, quando não garante a efetivação prática das políticas públicas e aplicabilidade das leis para a Educação do Campo. E também por não ser contemplado nesse modelo de educação, que atende aos ditames do capital e, através do reconhecimento do direito ao acesso às escolas do e no campo, que os movimentos sociais do campo levantaram e levantam as bandeiras de luta e resistência por uma Educação do Campo, que respeite as realidades concretas de cada educando, que respeite a natureza, as diversidades de povos e comunidades que trabalham e vivem no campo.

De acordo com o art. 2º parágrafo único da Resolução 01 – (CNE/2002–DOEC), a identidade da Educação do Campo é definida pela sua ligação às questões inerentes a sua realidade, fundamentando-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. A expressão “Educação do Campo” é nova, porém já está em disputa, pois o movimento da realidade que ela busca evidenciar é marcada por contradições sociais muito fortes. (CALDART, 2008).

Ao realizar um resgate histórico, constatamos que foi através do I Encontro das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária - Enera, em julho de 1997, organizado pelo Movimento

Social dos Trabalhadores Sem Terra - MST, que as entidades que participaram desse evento fomentaram o debate mais amplo sobre a importância e necessidade de uma discussão em defesa da educação no ambiente rural brasileiro. Com isso, a partir desse Encontro, surgiram as primeiras discussões sobre a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo.

No meio dessa discussão foi instituído pelo governo federal em, 16 de abril de 1998, o Programa Nacional da Reforma Agrária - Pronera que tinha como objetivo fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária promovendo, estimulando, organizando, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, fazendo uso de métodos e metodologias voltadas para as necessidades específicas do campo, visando contribuir para a promoção e incentivo do desenvolvimento sustentável.

De acordo com Caldart (2012), é possível datar o surgimento da expressão “Educação do Campo”, que nasceu primeiro como Educação Básica do Campo na organização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, ocorrida na cidade de Luziânia, no estado de Goiás, entre os dias 27 a 30 de julho de 1998. Porém, foi somente a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília, entre os dias de 26 a 29 de novembro de 2002, que passou a ser chamada de Educação do Campo, o qual teve sua decisão reafirmada dois anos depois nos debates e discussões da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004.

A educação do campo surge justamente em um cenário de educação que não atende as especificidades da classe trabalhadora, sobretudo a rural que historicamente foi vista pelo poder público como o lugar da invisibilidade e da ausência de políticas, que respondesse as demandas e contextos do campo brasileiro. Sobre o surgimento da Educação do Campo:

[...] nasceu da combinação das lutas dos sem-terras pela implantação de escolas públicas nas áreas de reformas agrárias com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação,

suas comunidades, seu território, sua identidade (CALDART, 2008, p. 71).

Ao compreender o conceito de Educação do Campo como parte de uma estrutura de um paradigma teórico e político, tem raiz na origem da sua materialidade e do movimento da realidade que a produziu. Concomitante com as lutas em defesa da Educação do Campo, surgiu também a necessidade de pensar práticas pedagógicas que compreendessem e pautassem a luta por uma Educação do Campo que em seus fundamentos tenham como princípios as dimensões reais e solidárias do sentido e da prática humana, voltados para a realidade e necessidades dos povos do campo.

Ainda de acordo com Caldart (2008), sobre a luta da Educação do Campo:

[...] ao nascer lutando por direitos coletivos que dizem respeito à esfera do público, nasceu afirmando que não se trata de qualquer política pública: o debate é de forma, conteúdo e sujeitos envolvidos. A Educação do Campo nasceu também como crítica a uma educação pensada em si mesma ou em abstrato; seus sujeitos lutaram desde o começo para que o debate pedagógico se colocasse a sua realidade, de relações sociais concretas, de vida acontecendo em sua necessária complexidade (CALDART, 2008, p. 71-72).

Assim, por meio das lutas organizadas coletivamente, protagonizada pelos sujeitos do campo, que reivindicaram o direito e a garantia de escolas públicas em suas comunidades, a Educação do Campo se desenvolveu como construção política e pedagógica, que reitera a importância das lutas e a função social das Escolas do Campo.

Quando parte para analisar a função social das Escolas do Campo é imprescindível entender que a função social da educação está intimamente interligada com o meio social. Segundo Santos (2019, no prelo), os indivíduos se organizam como seres sociais em face do seu crescimento, em assimilação com o ambiente, com as relações sociais que estabelecem e, sobretudo, sofrem preponderância do sistema de produção que rege a sociedade, em que impõe a sua dinâmica aos complexos sociais a reproduzirem os seus valores e contradições. Assim, o ser social age em conformidade com o que é imposto pelo modo de produção vigente, e se apropria do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade através da educação.

De acordo com Maceno (2012),

Em cada modo de produção social concretamente existente se erige uma educação em plena relação, não sem contradição, com a totalidade social da qual ela é parte movente e movida. Desse modo, o fato de que a esfera educativa altera-se substancialmente ao longo do desenvolvimento histórico não nega a sua natureza ontológica, ao contrário; confirma o que ela efetivamente é; uma mediação para a reprodução social (MACENO, 2012,p. 180).

Desse modo, a função social da educação, seja de caráter formal ou informal, tem como finalidade conduzir o educando a apropriar-se à sociedade de acordo com as necessidades das relações sociais. Nesses indivíduos são inculcados valores, ideias e condutas, que corrompem as manifestações que podem afetar a manutenção da ordem econômica estabelecida.

Assim sendo, entendemos que as instituições escolares são de fundamental importância para a sociedade, todavia, é necessário destacar que, no sistema capitalista, a educação da classe trabalhadora é reduzida apenas a instruir os trabalhadores as necessidades do mercado de trabalho, que necessita de trabalhadores para atuar nas fábricas e/ou no campo visando o

acúmulo de riquezas e a exploração da natureza e da força de trabalho da classe trabalhadora. No entanto, faz-se necessário ir de encontro a essa lógica perversa do sistema capitalista que visa o lucro acima da vida.

O capital, no contexto atual, encontra-se em crise estrutural, o que gera contradições nas relações entre capital, natureza e ser social permitindo que, diante da crise, as contradições que se apresentam no momento tanto podem dificultar, quanto alavancar ainda mais a possibilidade de construção de uma nova ordem social que vise a superação desse sistema, através da luta pela reconstrução social, econômica, ecológica, cultural e política que coloque a vida acima do lucro. É certo de que a educação sozinha não pode mudar o sistema, pois os desafios apresentados são mais amplos e diversos, que não se resolvem apenas na/ou pela escola, porém, é certo de que não se pode pensar em discutir alternativas que vise a superação desse sistema fora do ambiente educacional.

Para isso, é primordial a defesa radical da luta pela garantia e acesso à escola pública, gratuita e de qualidade, que vise formar os filhos e filhas da classe trabalhadora de forma crítica, que respeite as realidades e vivências dos povos do campo e esteja organizada de forma que atenda aos interesses coletivos. É necessário também reconstituir a função social da escola pela crítica material das finalidades que vá para além dessa lógica mercantil que o sistema econômico vigente impõe à vida de todos, através da alienação e exploração.

Ao abordar sobre a função social das escolas, quanto à análise do termo “função social” no contexto das escolas do campo, traz para o centro do debate as escolas públicas, pois são estas as instituições que a grande maioria das pessoas tem acesso e também podem ser organizadas e coordenadas de forma coletiva, política, ecológica e socioambiental.

Ao tratar sobre a função social das escolas do campo na perspectiva da luta pela reforma agrária camponesa e pela transformação radical desse modelo de sistema opressor, concordamos com Caldart (2020) quando enfatiza a importância de compreender o significado crítico do termo “função social”, em que ela destaca que:

No contexto da questão agrária, a expressão “função social” tem um sentido crítico direto: denunciar que a terra, na lógica da propriedade privada e do negócio, não cumpre uma função social, quer dizer que não é trabalhada em benefício das pessoas, de todo povo, mas apenas dos donos do capital e em uma lógica de esgotamento da vida da terra que exacerba a “necessidade” de expropriar novos territórios. Essa crítica é fundamento da luta pela reapropriação social da terra por quem nela trabalha e pode fazê-lo sem comprometer as finalidades genuínas da agricultura e o futuro da humanidade. (CALDART, 2020, p. 6).

A luta pela reapropriação cultural da terra é de suma importância para os sujeitos do campo, pois são estes sujeitos, que nela trabalha, que podem realizar o trabalho sem comprometer as funções genuínas da natureza e que não coloca em risco a vida humana. Fazer essa crítica é necessária, pois coloca no centro do debate a relevância da questão do papel social dos povos tradicionais, dos movimentos sociais e das organizações camponesas na luta pela transformação do sistema social vigente, além de reafirmar a função social da terra ao colocar a vida acima do lucro, dando prioridade a finalidade de atender, principalmente, as necessidades humanas quanto a luta pela educação com luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito à condições dignas de trabalho, a cultura, a soberania alimentar, ao território, moradia, alimentação saudável, saúde e lazer coletivo.

REDE DE EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA DO AGRESTE E SEMIÁRIDO RECASA E A FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA

Atualmente, uma das principais lutas dos movimentos sociais do campo é conseguir priorizar a educação do campo,

sendo esta uma das necessidades básicas para os sujeitos do campo, visando romper com a concepção de que o campo é um ambiente de ignorância e atraso, que apenas está a serviço da produção de mercadorias que servem, apenas, para fornecer e suprir os interesses do sistema econômico social. Caldart (2008) faz uma crítica pertinente ao modelo de educação do campo ofertada pelos estados e municípios que não respeitam as particularidades, pluralidades, diversidades de vivências e culturas dos sujeitos do campo ao afirmar que:

Os sujeitos que trabalham no campo e vivem no campo e seus processos de formação pelo trabalho, pela produção de cultura, pelas lutas sociais, não tem entrado como parâmetros na construção da teoria pedagógica e, muitas vezes, são tratados de modo preconceituoso, discriminatório. A realidade desses sujeitos não costuma ser considerada quando se projeta um desenho de escola. Esta é uma denúncia feita pela especificidade da Educação do Campo: o universal tem sido pouco universal (CALDART, 2008, p. 74).

A importância dessa denúncia tem impulsionado a organização política e consciente dos sujeitos do campo ao reivindicarem a garantia efetiva dos seus direitos, para que, de fato, a educação seja orientada e pensada vislumbrando a ruptura radical com o modelo de produção capitalista e que possibilite a transformação socialista com vista para um novo modelo de sociedade, e que não se esgote nos conhecimentos exigidos apenas para a reprodução e exploração da força de trabalho humano e da natureza, e para, além disso, uma Educação do Campo que mantenha a materialidade educativa de visão crítica e ampla, baseada na formação humana e na educação emancipadora.

Quanto à materialidade educativa de origem da Educação do Campo, Caldart (2008) assegura que:

[...] está nos processos formadores dos sujeitos coletivos da produção e das lutas sociais do campo. Por isso, ela desafia o pensamento pedagógico a entender estes processos, econômicos, políticos, culturais como formadores do ser humano e, portanto, constituintes de projeto de educação emancipatória, onde quer que ela aconteça, inclusive na escola (CALDART, 2008, p.81).

Para tanto, é imprescindível salientar que, para além do ambiente educacional, são também objetos do conhecimento: a vida real, o trabalho, as potencialidades e singularidades dos sujeitos e do território a qual pertence. Os espaços da vida familiar, do trabalho e da comunidade são ambientes ricos de aprendizagens, podendo ser explorado com práticas pedagógicas contextualizadas para o ensino das diversas áreas do conhecimento e, ao mesmo tempo, que pode se relacionar com os conhecimentos universais.

A política educacional brasileira não contempla a realidade dos sujeitos do campo e ignora totalmente a necessidade de um projeto para a escola do campo. É imprescindível que as políticas e práticas pedagógicas desenvolvidas para os sujeitos do campo respeitem suas identidades e origens. É necessário defender não uma escola no campo ou para o campo, nem uma escola da cidade no campo, mas uma escola do campo com a cultura, os valores e as lutas do campo, onde o ambiente escolar seja um local que desperte o orgulho, a valorização e a sensação concreta de pertencimento como sujeitos históricos do campo (ARROYO; FERNANDES, 1999).

É justamente em defesa de uma Educação do Campo com práticas pedagógicas contextualizadas, que respeitem as vivências e o protagonismo dos sujeitos do campo, que os movimentos sociais, comunidades quilombolas, povos originários, organizações não governamentais e civis organizados lutam e reivindicam mudanças políticas e estruturais nos processos pedagógicos de ensino na busca pela reestruturação, revalorização, construção e respeito às diversidades do

campo, que potencialize a educação conduzindo os sujeitos a se organizarem na luta pela transformação, rumo a uma futura ruptura com o modelo social posto.

No que se refere à luta por uma Educação do Campo contextualizada, apresentamos aqui nosso objeto de estudo que é o olhar sobre a Rede de Educação Contextualizada do Agreste e Semiárido (RECASA), que desenvolve um trabalho de referência voltado para a educação contextualizada no Agreste e Semiárido de Alagoas. Para isso, é necessário compreender o percurso pelo qual surgiu essa organização, seus princípios e objetivos para com a formação em educação contextualizada e os sujeitos do campo.

A RECASA caracteriza-se pelo formato de organização em rede, constituída por educadores, representantes do poder público e de organizações da sociedade civil organizada. Seu principal objetivo educativo é consolidar um núcleo de formação continuada em Educação Contextualizada para atuar nos territórios do Agreste e Semiárido. Suas ações são voltadas à formação, à mobilização intermunicipal e à articulação política, visando firmar compromissos do poder público com a Educação para o Desenvolvimento Sustentável em Alagoas. (MPDC, 2014, p.7).

Desde 2003, a rede articula escolas públicas do semiárido alagoano, mobiliza e promove a formação continuada em educação contextualizada para crianças, adolescentes, jovens, professores(as), coordenadores pedagógicos, diretores e educadores sociais (MPDC, 2014). Em sua carta de apresentação no caderno de experiências exitosas da RECASA, elaborado em 2014 pelo Movimento Pró-Desenvolvimento Comunitário -MPDC. O caderno 3 intitulado “Da contextualização à prática educativa: experiências da RECASA em municípios alagoanos” traz um breve resumo da trajetória de luta, os objetivos, experiências e

as parcerias realizadas com as escolas, comunidade, municípios e outras organizações, que contribuíram para potencializar e tornar possível as conquistas e avanços alcançados pela rede.

Foi em 1995 que o MPDC e a Associação de Agricultores Alternativos - AAGRA, com os objetivos de estudar e disseminar a metodologia construtivista que leva em consideração a interação dos sujeitos com o meio em que está inserido, iniciaram um trabalho de referência na educação formal com as turmas de educação infantil ainda contando com o apoio da organização Visão Mundial, sendo esta organização uma rede de apoio que atua na causa da criança e do adolescente. Após sua consolidação, a partir de oito anos de atuação as experiências educativas, alcançaram novas conquistas e dentre as principais destaca-se o projeto “Fazer Valer os Direitos em Alagoas”, que junto com o apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF conseguiu fortalecer a educação contextualizada e promover os direitos das crianças e adolescentes do Semiárido em municípios alagoanos (MPDC, 2014).

As parcerias entre essas organizações possibilitaram a crescimento da área de atuação educativa da rede e, com isso, aumentou também a participação e colaboração das redes municipais no fomento à ação educativa contextualizada. E a partir disso, em 2007, houve a consolidação da RECASA, obtendo como resultado do movimento de organização territorial do Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA. Dado o fortalecimento da rede, foi possível atuar em 19 (dezenove) municípios do Território Agreste e em 10 (dez) municípios do Semiárido em conjunto com outras entidades, que atuam no Estado, aqui já citados e entre outras.

Diante do fortalecimento e consolidação da RECASA, no propósito de fomentar e possibilitar a educação do campo a partir da convivência e da contextualização do ensino-aprendizagem no campo, o caderno destaca quatro dos conjuntos de experiências exitosas, no intuito de mostrar os resultados das práticas educativas elaboradas e produzidas pelas equipes das instituições municipais que aderiram ao projeto, confiaram na filosofia, princípios e nos métodos da educação contextualizados

para a convivência com o semiárido, além de buscar aprofundar o entendimento e a concepção de semiárido.

Durante o processo de seleção, a rede contou com o apoio de uma comissão de sistematização que era responsável por articular com os municípios, visitar todas as escolas que participaram do projeto, aplicar as questões elaboradas, além de ouvir e dialogar diretamente com o público alvo. As questões foram organizadas buscando compreender quais foram as contribuições do trabalho da RECASA na melhoria dos indicadores educacionais das escolas que faziam parte da rede, identificar os métodos e práticas realizadas, analisar os resultados alcançados, dialogar e ouvir as opiniões dos estudantes, gestores e educadores, suas motivações e aprendizagens (MPDC, 2014).

Ao se organizar em rede, a RECASA desenvolve suas ações para a formação contextualizada, mobilização intermunicipal e a articulação política, visando firmar compromissos do poder público com a Educação para o Desenvolvimento Sustentável em Alagoas. Para conseguir desenvolver tais ações, a rede apresenta os seguintes objetivos: o primeiro é fortalecer as ações coletivas para implantação da Proposta de Educação Contextualizada para Convivência com o Agreste e o Semiárido; o segundo é desenvolver processo de formação continuada em Educação Contextualizada para educadores e jovens; e, por último, mobilizar a sociedade para tornar a Proposta de Educação para Convivência com o Agreste e o Semiárido em Política Pública.

MATERIAIS E MÉTODOS

Trataremos nesta subseção sobre o locus de onde partiram nossas análises para o trabalho de investigação no caderno 3 intitulado “Da contextualização à prática educativa: experiências da RECASA em municípios alagoanos” elaborado, em 2014, pelo Movimento Pró-Desenvolvimento Comunitário (MPDC) em conjunto com a rede.

O eixo 1 - Planejando numa perspectiva de contextualização - a Escola Municipal Antônio Pinto de Araújo, localizada na cidade de Estrela de Alagoas-AL, apresentou as seguintes contribuições: Planejar a partir de um tema gerador, vinculado ao atendimento

das demandas da comunidade local. Definido o tema, os professores elencam os conteúdos convencionais do bimestre e incluem temáticas no trabalho interdisciplinar. A participação da comunidade acontece, principalmente, na realização das pesquisas e devolução das atividades desenvolvidas.

As mudanças no aprendizado escolar estão relacionadas ao desenvolvimento do senso crítico dos estudantes, habilidades de leitura, escrita e produção de textos, melhor desempenho em lógica/matemática, na sistematização e comparação de dados das pesquisas e resoluções de problemas do cotidiano.

O eixo 02 - Aproximando o currículo com a realidade local - a Escola Municipal Cirilo Pedro da Silva, localizada na cidade de Igaci-AL ressignifica o jeito de fazer Educação; nessa escola foi criado o programa Cuidado com o Meio Ambiente, que despertou o interesse de todos os alunos pela preservação ambiental, contribuindo para o ensino-aprendizagem e estimulando a integração da família e comunidade. Seguindo os princípios da educação contextualizada, adotando uma linha de pensamento baseada nos estudos de Paulo Freire, em que a experiência surgiu do entendimento de que os alunos são sujeitos de sua própria história, com foco no cotidiano e na região semiárida e estudo das perspectivas de desenvolvimento sustentável e agroecológicos.

Já no eixo 03 - Construindo um novo fazer na educação do campo – a equipe da Escola Municipal Benjamim Felisberto, localizada na cidade de Arapiraca-AL, promove formações continuadas para desenvolver conhecimentos e habilidades em práticas inovadoras; a escola, ao valorizar os conhecimentos e as práticas do cotidiano dos alunos, faz com que aprendam sobre a preparação da terra para o plantio, a colheita, características das plantas medicinais, formas de organizar uma horta, como produzir mudas, cuidados com os animais, preservação e uso da água e vários outros assuntos do cotidiano comunitário. Todas as temáticas são trabalhadas em estudos específicos das disciplinas, uma forma concreta de promover a interdisciplinaridade, considerando que não se trata apenas de ensinar disciplinas, mas de ensinar valores, estimular atitudes solidárias e alimentar a autoestima.

E, por fim, o eixo 04 - Avaliação – a Escola Mary Sampaio Caparica, localizada na cidade de Palmeira dos Índios-AL. Neste eixo, a escola planeja, a partir dos diálogos estabelecidos com a comunidade, e materializa as experiências da equipe nas frequentes reuniões escolares que visam a identificação das descobertas de ensino-aprendizagem e do atendimento direto aos estudantes e pais.

Exemplos de temáticas para aplicação do currículo contextualizado são o projeto de preservação do rio Coruripe, as gincanas para coletar doações, como a destinada ao conserto de bomba d'água; a contribuição de morador para uso da água para a horta; estudo sobre os agrotóxicos, perigos que afetam a saúde das pessoas e plantações; estudo sobre o solo, entre outros. Além disso, o planejamento segue as disposições legais para estudo de metas e construção da proposta pedagógica. As pesquisas na comunidade são contínuas, constando de entrevistas com moradores para identificação de problemas que interferem na vida das pessoas e observações em visitas de campo. Os resultados são utilizados em sala de aula. (MPDC, 2014, 23)

Assim, utilizamos estes eixos para perceber que os processos de formação, através dos cadernos avaliativos, passam por um percurso organizado por eixos, cada eixo em um município, com temas contextualizados às necessidades de cada município. Este caderno é trabalhado nas escolas da região, como princípio ativo de contribuir com elementos e princípios que envolvem a Educação do Campo, por meio de temáticas e discussões que norteiam o processo de reflexão dos envolvidos com relação ao currículo contextualizado.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Como resultado de todo o processo, percebe-se avanços e mudanças significativas na aprendizagem escolar, em que os alunos desenvolvem o senso crítico, a sensibilidade para a vida no campo, cuidados com o meio ambiente e tenciona questionamentos sobre as melhorias necessárias para a escola e a comunidade.

Ao tencionar e colocar em prática tais objetivos e eixos, a rede desenvolve um papel importante na valorização dos povos do agreste e semiárido alagoano, uma vez que estes sujeitos, por vezes, são invisíveis e tratados como pessoas incapazes, ou ainda o ambiente é considerado inviável para se viver, trazendo como justificativa a forte seca que assola o semiárido. Porém, essa incapacidade não é verdadeira em sua totalidade, pois, o que existe é um projeto de exploração do semiárido pautados por interesses políticos dos grandes latifundiários defensores do agronegócio, das grandes fazendas de gados e da exploração incansável da natureza.

Quando analisado de perto, ao acompanhar e vivenciar as lutas dos povos do semiárido, é possível compreender que os problemas ali presentes não são originados pela natureza, mas sim pela ausência e efetivação das políticas públicas que beneficiem os povos do semiárido. Em contrapartida, existe a efetivação de políticas que aumentam a concentração de renda, terras, águas para um pequeno grupo de pessoas, enquanto que os trabalhadores do semiárido estão à margem do desenvolvimento, cada vez mais pobres e esparsas, impossibilitando o acesso aos seus direitos e obrigando-os a mendigar e a submeterem-se a condições de trabalho precárias e sub-humanas. Logo, as políticas de exclusão condenavam os trabalhadores do semiárido a miséria ou a migração para outras cidades, onde pudessem conseguir trabalho digno, obrigando-os a deixar para trás suas, famílias, roubando a possibilidade de viver bem e dignamente no seu local de origem.

É necessário destacar também as contribuições das políticas públicas educacionais para a perpetuação dessa situação absurda, que contempla os interesses do sistema de reprodução

do capital, dos quais a escola de forma descontextualizada, sistemática e subliminar imprime nas mentes das crianças e jovens o entendimento de que não deveria seguir a história dos próprios pais, pois permanecer na roça, no campo e no semiárido não é uma escolha sábia, visto que nesses espaços não há possibilidade de melhorar de vida.

Todavia, as pessoas que vivem, estudam e lutam pela sobrevivência digna dos povos do campo sabem que longe de encontrar pessoas incapazes e ignorantes, encontram-se sujeitos de personalidades fortes, lutadores, solidários, criativos, confiantes e que resistem com bravura a todas as políticas de exclusão e opressão que o sistema econômico impõe. As lutas dos movimentos sociais organizada e coletiva contra as injustiças e ataques aos povos do campo e do semiárido são provas de resistência e ousadia na busca pela transformação social. Além da força e da luta, a cultura é parte importante da história e identidade dos povos do campo e do semiárido.

Ao lado de ser lutador e forte, o povo do semiárido possui uma cultura invejável, que resiste, apesar das investidas dos meios de comunicação social e de muitas tentativas de aniquilá-la. O sertanejo se manifesta pelos seus reisados, pelos sambas de roda, pelas suas toadas, pelos seus violeiros repentistas, pela sua poesia de cordel, pelos fundos rotativos solidários de suas comunidades, pelos bancos de sementes, pelos multirões, pelas batatas de feijão e milho, pelos bois roubados, pelas suas festas, como a de São João, São Pedro, São José, pela sua religiosidade (Padre Cícero, Bom Jesus da Lapa), pelas suas músicas específicas, pelas suas comidas típicas, pelas suas bebidas e frutas, pelo seu modo de vida, de luta, de curtição, de viver e de amar. (SANTOS, OLIVEIRA, et al, 2011, p. 13)

Com isso, de forma alguma pode-se considerar que os povos do campo e do semiárido são sujeitos de pouca cultura ou incapazes, mas, sim, sujeitos históricos ativos, vivos e que resistem diariamente às injustiças e mazelas do sistema capitalista.

Após um processo de debates e de pesquisas realizadas pelos movimentos sociais, organizações não governamentais, a compreensão sobre esta situação de invisibilidade, deixada como herança cultural e histórica nas bases da sociedade e do projeto

de desenvolvimento nacional, foram sendo desenvolvidos sob uma nova leitura e ressignificação dessa visão estereotipada, pois no semiárido existem formas específicas de convivência e de valorização da vida humana, uma dessas formas foi a prática e a visão sob uma dimensão agroecológica das produções de existência, por meio de práticas de manejo e educacionais sustentáveis e autoprodutivas.

Nesse sentido, importante frisar que esse modo de compreensão e de comportamento é bastante relevante para a população do campo, pois garante o reconhecimento, respeito e conservação da diversidade e da identidade do seu povo. Todavia, o grande desafio pauta-se no diálogo e embate com o poder público local em reconhecer tais práticas e ações como política pública para a população, de modo que o financiamento e a gestão compreendam a diversidade dos povos e dos grupos sociais, sua especificidade e necessidade locais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a Educação do Campo em sua função social ontológica possibilita compreender que, de modo geral, a educação pública nos dias atuais, regida pelos ditames da sociedade capitalista, está muito longe de ser uma educação que promova e desenvolva nos educandos uma consciência crítica, política e social que vise a transformação radical desta sociedade buscando uma educação emancipadora e humanizada.

Atualmente, pensar numa educação emancipadora, que vise romper com a lógica alienante do sistema econômico vigente, é bastante desafiador e exige uma defesa radical na reconstituição da função social da educação, compreendendo a necessidade de mobilizações em massa em defesa da escola pública contra o seu sucateamento, através da luta organizada e coletiva dos trabalhadores e trabalhadoras, visando trilhar o caminho que aponte para a transformação inexorável desse modelo de sociabilidade existente. E, com isso, através da organização de movimentos sociais, foi possível desenvolver propostas de Educação do Campo, que tem como objetivo a transformação social por meio da construção de novas relações

sociais e de produção entre o indivíduo e o campo, com vistas à emancipação humana.

Portanto, faz-se necessário restabelecer uma nova postura para a questão do uso da terra, em que a sua função social seja essencialmente respeitada e construída a partir de um novo modelo de produção antagônico a lógica perversa do capital, em que a força de trabalho humano seja livre da exploração e alienação, assim, como também, que a terra seja usada de forma consciente e que suas condições de autoregeneração não sejam esgotadas.

É imprescindível destacar também a grande tarefa das escolas do campo através da orientação e do ensino da agroecologia nos processos educativos e formativos com o propósito de resgatar a função socioambiental da terra, objetivando um novo modo de produção e em defesa da reconstrução ecológica e social da agricultura, em que proporcionará surgir novas formas de indústrias socioambientais que levem em consideração os anseios, as necessidades e interesses dos trabalhadores do campo e da cidade em que a produção constitua um “valor de uso”, em primeiro lugar, atendendo primordialmente às necessidades humanas coletivas.

É urgente e necessário compreender os principais fundamentos e práticas pedagógicas, para que se possa promover a aprendizagem contextualizada, visando formar e desenvolver reflexões e estratégias pedagógicas que ressalte a importância da valorização das experiências do educando e que, a partir deste, ocorra o desenvolvimento da consciência crítica do educando, uma vez que a valorização dos conhecimentos e vivências individuais dos alunos fomentará o pensamento e a leitura crítica de mundo e das relações de poder existentes na sociedade vigente, permitindo também que sejam adotados formas e estratégias que possam transformar o meio em que está inserido.

Ao responder os objetivos propostos neste trabalho de conclusão de curso de pós-graduação em Educação do Campo e Sustentabilidade: analisar a importância e as contribuições da RECASA para a formação continuada em educação contextualizada no agreste e semiárido alagoano, a partir de uma

análise do caderno 3 intitulado “ Da contextualização à prática educativa: experiências da RECASA em municípios alagoanos” elaborado, em 2014, pelo Movimento Pró-Desenvolvimento Comunitário - MPDC em conjunto com a rede. Nesta perspectiva, a RECASA ao realizar formações educativas contextualizadas para os povos do campo, há uma contribuição de impacto desenvolvida de maneira significativa para o despertar consciente e organizativo desses sujeitos. As experiências demonstram a luta das pessoas por projeto de educação que promovam a justiça social e a necessidade de considerar a diversidade, o pluralismo cultural, indentitário e as experiências individuais dos alunos do campo do estado de Alagoas. Mostram ainda os avanços importantes nas práticas desenvolvidas na construção dos saberes e expectativas de desenvolvimento dos povos do campo, além de transformar aos alunos envolvidos em agentes de atuação, sujeitos autônomos e sentimento de pertença criando, renovando e inovando as práticas pedagógicas no chão da escola do campo.

No decorrer das análises realizadas compreende-se que o papel da RECASA para o avanço na luta por uma Educação do Campo formativa e contextualizada que atenda as especificidades dos sujeitos do campo é imprescindível, assim como constatamos que é crucial o avanço dessa proposta para atender outros municípios que compreendam regiões do semiárido, agreste e sertão alagoano.

REFERÊNCIAS

1- ARROYO, M. G; FERNANDES, B.M. A educação básica e o movimento social do campo. A educação básica e o movimento social do campo. *Coleção Por uma educação básica no campo*, nº 02, 1999. Disponível em: https://www.academia.edu/4049553/Arroyo_por_uma_educacao_do_campo?auto=download&email_work_card=download-paper.

2- BRASIL. *Resolução CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002*. Diário Oficial da União, Brasília: DF 9 de abril de 2002. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-

rceb001-02.pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 20 set. 2020.

3 - BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: DF, 1996. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf?sequence=3#:~:text=desportivas%20n%C3%A3o%2Dformais.,Art.,e%20de%20cada%20regi%C3%A3o%2C%20especialmente%3A&text=III%20%E2%80%93%20adequa%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A0%20natureza%20do%20trabalho%20na%20zona%20rural.>> Acesso em: 20 set. 2020.

4 - BRASIL. *Resolução do Conselho Estadual de Educação de Alagoas*. Alagoas, 2014. Disponível em <https://normativasconselhos.ifal.edu.br/normativa/view/CEE-AL_2_Resoluaa7aa3o_Normativa_de_Ed_do_Campo.pdf?query=Ensino%20Fundamental> Acesso em: 10 dez. 2020.

5 - CALDART, R.S. *Função social das escolas do campo e desafios educacionais do nosso tempo*. Texto preparado para Aula Inaugural do semestre do curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Campus Litoral, 2020. Disponível em:

<<https://drive.google.com/file/d/1zoLEeSdhOKWXGBrhvPtvuXCC2NN3kBaT/view>> Acesso em: 20 Ago. 2020.

6 - CALDART. *Dicionário da Educação do Campo*. Organizado por Roseli Salette Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

7 - ARROYO, M. G; FERNANDES, B.M. A educação básica e o movimento social do campo. A educação básica e o movimento social do campo. *Coleção Por uma educação básica no campo*, nº 02, 1999. Disponível em: https://www.academia.edu/4049553/Arroyo_por_uma_educacao_do_campo?auto=download&email_work_card=download-paper>.

8 - BRASIL. *Resolução CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002*. Diário Oficial da União, Brasília: DF 9 de abril de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 20 set. 2020.

9 - BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: DF, 1996. Disponível em:

<<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf?sequence=3#:~:text=desportivas%20n%C3%A3o%2Dformais.,Art,e%20de%20cada%20regi%C3%A3o%2C%20especialmente%3A&text=III%20%E2%80%93%20adequa%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A0%20natureza%20do%20trabalho%20na%20zona%20rural.>> Acesso em: 20 set. 2020.

10 - BRASIL. *Resolução do Conselho Estadual de Educação de Alagoas*. Alagoas, 2014. Disponível e m <https://normativasconselhos.ifal.edu.br/normativa/view/CEE-AL_2_Resoluuaa7aa3o_Normativa_de_Ed_do_Campo.pdf?query=Ensino%20Fundamental> Acesso em: 10 dez. 2020.

11 - CALDART, R.S. *Função social das escolas do campo e desafios educacionais do nosso tempo*. Texto preparado para Aula Inaugural do semestre do curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Campus Litoral, 2020. Disponível em:

<<https://drive.google.com/file/d/1zoLEeSdhOKWXGBrhpTvuXCC2NN3kBaT/view>> Acesso em: 20 Ago. 2020.

12 - CALDART. *Dicionário da Educação do Campo*. Organizado por Roseli Salette Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

13 - CALDART, Roseli Salette. (2008) Por uma Educação do Campo. In: *Educação do Campo: campo - políticas públicas – educação*. Santos, Clarice Aparecida dos. et. al. (org). Brasília. Incra/ Ministério do Desenvolvimento Agrário. 2008.

14 - FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 32 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009. Disponível em: <<https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/5.-Educa%C3%A7%C3%A3o-como-Pr%C3%A1tica-da-Liberdade.pdf>> Acesso em: 31 de agosto. 2020.

15 - MPDC. *Movimento Pró-Desenvolvimento Comunitário*. Da contextualização à prática educativa: experiências da RECASA em municípios alagoanos. - Palmeira dos Índios, AL, 2014.

16 - MACENO, T. E.. Educação, reprodução social e crise estrutural do capital, In: BERTOLDO, E; MOREIRA, L.A.L;

JIMENEZ, S. (Orgs.) *Trabalho educação e formação humana frente à necessidade histórica da revolução*. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

17 - LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: 7º ed. Atlas S.A., 2011.

18 - OLIVEIRA, S. L. *Tratado de Metodologia Científica*. São Paulo: Pioneira ThomsonLearning, 2004.

19 - SANTOS, B.M.C, et al (orgs). *Construindo Saberes para Educação Contextualizada: desenvolvimentos sustentáveis e convivência como s e m i á r i d o .* Disponível em: <http://plataforma.redesan.ufrgs.br/biblioteca/pdf_bib.php?COD_ARQUIVO=10485> Acesso em: 20 set. 2020.

20 - SANTOS, Gilvania dos. *Educação e a reprodução do capital: contrapontos entre o materialismo histórico-dialético de István Mészáros e a teoria crítico-reprodutivista de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron*. Trabalho de conclusão de curso em licenciatura plena em Pedagogia. Arapiraca. p. 12. 2019. (No prelo).



Performance
Editora

Acesse:

www.editoraperformance.com

E-mail: editoraperformance@gmail.com

(82) 99982-6896

