



EDUCAÇÃO DO *Campo*

RESISTÊNCIA COLETIVA:
ESTUDOS E EXPERIÊNCIAS

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. Estudos e
Experiências.** 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 3 - EDUCAÇÃO DO CAMPO - RESISTÊNCIA COLETIVA: ESTUDOS E EXPERIÊNCIAS





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 Alagoanso - 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 inau-

gural 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 campestinas, 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 campestinas, 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 Procampol/Uneal e Coordenadora da 1ª turma da Pós-graduação em Educação do Campo e Sustentabilidade da Une



Prefácio

O livro 3 intitulado: **EDUCAÇÃO DO CAMPO - RESISTÊNCIA COLETIVA: ESTUDOS E EXPERIÊNCIAS** reúne artigos resultantes dos Trabalhos de Conclusão de Curso da primeira turma do curso de Pós-graduação em Educação em Educação do Campo e Sustentabilidade da UNEAL. Vale ressaltar que os trabalhos aqui reunidos foram produzidos a partir de vivências, articuladas numa conjunção teoria e prática a partir das experiências de atuação profissional dos estudantes, como também traduz em uma constante interação entre formação vivenciada no curso e na integração da *práxis* pedagógica experienciada continuamente na formação dos novos profissionais da área. A importância destes trabalhos não somente constitui um fazer científico, mas é por meio delas que se materializam saberes e aprendizados, além de dar visibilidade a cenários e ações de profundo impacto educativo, político e social para o fortalecimento da Educação do Campo no Estado de Alagoas.

O livro divide-se em três grandes temáticas: Educação do Campo e formação de educadores; Educação do Campo e Políticas Públicas; Educação Contextualizada. Nelas, os trabalhos se agrupam, totalizando 11 (onze) capítulos. Afirmamos aqui que todos os trabalhos, além de possuírem um olhar investigativo e de análise, também possuem natureza intervencionista, pois apresentam propostas de intervenção, a partir dos problemas

encontrados, no intuito de que o profissional especialista na área também possa atuar de maneira mais efetiva e integral, nos diferentes cenários que a Educação no/do Campo se apresenta.

Convidamos todos e todas a desbravarem conosco na leitura nítida e reveladora que compõe as trilhas textuais deste precioso livro.

Prof.^a Dr.^a Sanadia Gama dos Santos

Coordenadora da 2^a turma da Pós-graduação em Educação do Campo e Sustentabilidade



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**



“A Educação Escolar Pública nesse país, salvo algumas honrosas exceções, nunca foi uma prioridade, principalmente para as classes menos favorecidas.

No entanto, em muito mais abandonada que as outras está a Educação do/no Campo que, muitas vezes, se “conforma” com as sobras das escolas da cidade.

O FEPEC/AL, juntamente com a UNEAL, tem contribuído para melhorar esse perfil, oportunizando a seus trabalhadores/as da educação e alunos/as a possibilidade real de experimentar e viver a utopia da transformação. ”

**Luiz Herinque de Oliveira Cavalcante
(FEPEC/AL)**





Agradecimentos

Este é um momento de celebração!

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.....	7
Prefácio.....	9
Com a palavra, a AAGRA.....	11
Agradecimentos.....	15
Educação do Campo e Formação de Educadores.....	18
Capítulo 01	19
Educação do Campo e Políticas Públicas.....	44
Capítulo 02.....	45
Capítulo 03.....	61
Educação Contextualizada.....	72
Capítulo 04.....	73
Capítulo 05.....	95
Capítulo 06.....	123
Capítulo 07.....	149
Capítulo 08.....	179
Capítulo 09.....	205
Capítulo 10.....	231
Capítulo 11.....	259



*Educação do Campo e
Formação de Educadores*



Capítulo 1

PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: FORMAÇÃO E PERTENCIMENTO

*Vagne Ferro de Moraes*¹

*Maria do Socorro Correia Alves*²

INTRODUÇÃO

As escolas do campo apresentam peculiaridades específicas originárias dos modos de vida da comunidade, a qual fazem parte. Nesse sentido, o trabalho pedagógico exercido pelos professores nessas escolas precisa estar voltado a uma prática contextualizada, que leve em consideração as especificidades dos estudantes e da localidade. Pesquisas realizadas por diferentes autores, como Alencar (2010), Arroyo (2011) e Pimenta (1999), apontam questões relacionadas à formação e à construção de uma identidade e pertencimento,

1 Especialista em Educação do Campo/Uneal. Docente da Rede Pública Municipal de Palmeira dos Índios-AL E-mail: vagne.morais@gmail.com <http://lattes.cnpq.br/4168944404036627>

2 Especialista em Tecnologia Educacional - CESMAC. Docente Auxiliar da Universidade Estadual de Alagoas e Professora da Secretaria de Estado da Educação. E-mail: msocorro_correia@hotmail.com <http://lattes.cnpq.br/3925700766640380>

a partir da relação que se dá ao longo do fazer pedagógico dos profissionais docentes de escolas do campo.

O presente estudo inicia com algumas reflexões sobre a escola do campo como um direito, são apresentados os Dispositivos Legais que fundamentam a Educação do Campo e tece reflexões acerca da constante luta dos movimentos sociais para a efetivação de tais direitos. Apresenta, também, alguns dados referentes às escolas situadas no espaço rural, os avanços e limitações das políticas educacionais nesses espaços.

Em seguida, é apresentada uma abordagem acerca da construção dos termos: escola rural a escola do campo e suas implicações de sentido decorrentes de cada uma dessas denominações. Apresenta ainda a questão de como são vistas a escola urbana, a escola situada no campo e o sentimento de superioridade e inferioridade atribuído à questão geográfica e às pessoas que residem no meio rural. É bem verdade que, quando se fala em concepção de espaço geográfico, tende-se a eleger ou se ter uma visão equivocada de cidade como espaço de convivência altamente avançado e o campo um lugar atrasado ou defasado. O que não é verdade, pois no campo existe uma riqueza de coisas e saberes que são construídos historicamente, tal qual na cidade.

No que se refere à educação do campo e a formação do professor, são apresentados dados, depoimentos e reflexões por meio de uma pesquisa realizada com professores da Escola Municipal Sidraque Nonato de Almeida, situada no campo, na cidade de Palmeira dos Índios – AL, através da aplicação de questionário, o qual foi realizado de forma online devido os critérios de distanciamento social estabelecidos para o controle da Pandemia de Covid-19, com o intuito de investigar como eles se veem enquanto professores de uma escola do campo e algumas reflexões sobre o processo de construção da identidade e do sentimento de pertencimento a essa escola.

Por fim, este estudo analisa a prática docente como posicionamento político, no qual o professor percebe a importância do seu fazer pedagógico na perspectiva de levar o estudante e a si próprio a refletir sobre a sua realidade e as possibilidades de transformação, através da construção de um pensamento crítico e reflexivo da realidade.

O estudo deixa em evidência que ao partilhar saberes se constrói pertencimento, partindo da necessidade de valorização do sujeito do campo dentro do fazer pedagógico da escola, sendo necessária uma abertura para a partilha de vivências, abrindo um leque de possibilidades a partir do chão da escola e comunidade.

Daí a importância de uma reflexão voltada para o sentimento de pertencimento dos professores das escolas do campo, suas práticas e discursos, diante da desafiadora realidade nos dias atuais, pensando a escola como parte integrante da comunidade e do seu desenvolvimento. Tal abordagem favorece aos professores a compreensão de que eles são parte fundamental dentro desse processo de construção histórica e de pertencimento.

A ESCOLA DO CAMPO COMO UM DIREITO

Torna-se cada vez mais urgente pensar a educação e seus rumos, diante da atual conjuntura social na qual estamos inseridos. Pensar a educação do campo no Brasil é de fundamental importância, tendo em vista a difícil fase que parece não ter fim, em que se observa a ineficaz aplicação de políticas públicas e planejamento para uma educação pública de qualidade que efetive a educação como um direito. Percebe-se, a cada dia que passa, que a educação caminha em ritmo hesitante e, sendo assim, deixa de cumprir com eficiência o seu papel formador de cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres na sociedade, bem como de formadora do ser em seu sentido mais amplo.

A educação é um direito, conforme está estabelecido na Constituição Federal de 1988, no artigo 205:

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, 1988, on-line).

Daí, compreender a educação como um direito, nos remete ao entendimento de que ela deve, sim, ser garantida a todos os cidadãos brasileiros, independente de sua localização,

se no campo ou na cidade. Trata-se de um direito inegável e fundamental para a construção da dignidade humana, visto que o acesso a ela, nos direciona, é claro, à busca efetiva de outros direitos que, além desse, são necessários para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Sergio Haddad, em seu artigo *Direito à Educação*, traz um olhar bastante interessante, quando fala sobre o acesso à educação e suas consequências:

Por meio da educação, são acessados os bens culturais, assim como normas, comportamentos e habilidades construídos e consolidados ao longo da história da humanidade. Tal direito está ligado a características muito caras à espécie humana: a vocação de produzir conhecimentos, de pensar sobre a própria prática, de utilizar os bens naturais para seus fins e de se organizar socialmente. (CALDART, 2012, p.217).

Logo, percebe-se o quão amplo é o leque de possibilidades oriundas do processo educacional vivenciado pelo ser humano no decorrer de sua história, na sua construção como ser pensante e atuante na construção dele próprio e da sociedade, seja nos aspectos morais, sejam nos aspectos culturais ou econômicos.

Nem sempre foi assim, visto que antes da Constituição Brasileira de 1988, a educação não era um bem acessível a todos e, se pararmos para pensar, ainda hoje não o é. A educação vem sendo acompanhada de processos constantes de lutas sociais pela efetivação do direito de acesso e permanência na escola. Basta olhar para a realidade da educação em áreas campesinas, nas realidades do espaço rural brasileiro com suas extensões e peculiaridades específicas a cada região.

O contexto educacional recente do mundo rural vem sendo transformado por movimentos instituintes que começaram a se articular no final dos anos 1980, quando a sociedade civil brasileira vivenciava o processo de saída do regime militar, participando da organização de espaços públicos e de lutas democráticas em prol de vários direitos, dentre eles, a educação do campo. (CALDART, 2012, p.239).

A luta constante dos movimentos sociais pela garantia de direitos segue sendo sinal de resistência na busca pela efetivação dos direitos narrados na Constituição Federal de 1988, em especial, o direito a uma educação do campo e no campo.

É importante destacar que no Brasil, conforme dados acessados no site do Ministério da Educação, cuja última atualização ocorreu no ano de 2013, havia 73.483 instituições de ensino municipais e estaduais no campo, das quais 1.856 quilombolas e 2.823 indígenas. As demais 68.804 são escolas rurais ou unidades em assentamentos.

No entanto, desde 2013, esses dados vêm sofrendo alterações, uma vez que é uma realidade o fechamento de escolas de áreas rurais devido a políticas de nucleação.

Dados acessados no site do QEDu, que permitem que a sociedade brasileira possa acompanhar dados estatísticos da qualidade da aprendizagem dos estudantes em escolas públicas, e apresenta informações referentes ao censo escolar, mostram que, em 2018, o número de escolas situadas no campo cai para 57.609.

Diante disso, percebe-se o quão grande é a luta pela garantia do direito a uma educação pública de qualidade no campo. Além disso, o fato de nem sempre serem efetivadas políticas públicas específicas para essa realidade, apesar da legislação existir, acaba desencadeando fenômenos como o processo de evasão escolar, oriundo de vários aspectos que precisam ser levados em consideração, tais como, a distância que os estudantes precisam percorrer para chegar à escola, o período de chuvas, de plantio e colheitas, também é importante destacar que muitos estudantes quando vão ganhando idade acabam deixando de estudar para ajudar aos pais, para trabalhar e contribuir no sustento da casa.

A Constituição Federal, de 1988 e a Lei Federal 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que apresenta as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), são dispositivos legais que garantem o pleno direito à educação e o desenvolvimento dos estudantes residentes na cidade ou no campo. No entanto, outros dispositivos legais integram o leque de leis que garantem de forma específica esse direito às pessoas do campo. São Decretos, Resoluções e Pareceres que estabelecem princípios

e procedimentos, instituindo diretrizes operacionais, que consideram as peculiaridades do campo, valorizando o respeito à diversidade e possibilitando aspectos essenciais à organização do trabalho pedagógico, bem como o desenvolvimento de políticas para a formação de profissionais da educação que atuam nesses espaços, a saber:

Tabela 1 – Leis, Resoluções e Decretos que regulamentam a Educação do Campo.

LEI	DESCRIÇÃO
Parecer CNE/CEB nº 36, de 04 de dezembro de 2001;	Propõe medidas de adequação da escola à vida do campo.
Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002;	Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
Parecer CNE/CEB nº 1, de 02 de fevereiro de 2006;	Define Diretrizes Operacionais Nacionais para o credenciamento institucional e a oferta de cursos e programas de Ensino Médio, de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de Educação de Jovens e Adultos, nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, na modalidade Educação a Distância, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino.
Parecer CNE/CEB nº 03, de 18 de fevereiro de 2008;	Trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.
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.
Lei Federal nº 11.947, de 16 de junho de 2009;	Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nºs 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências.
Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016	Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.
Resolução CNE/CEB nº 04/2010, de 13 de julho de 2010;	Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.
Decreto Federal nº 7.352, de 04 de novembro de 2010;	Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária -PRONERA.

Fonte: Pesquisa do pós-graduando / UNEAL/ 2020

É importante destacar ainda, que a nível estadual, em Alagoas, tem-se a Resolução Normativa nº 040/2014 – CEE/AL, que dispõe sobre a regulamentação da oferta de Educação do Campo no Sistema Estadual de Educação de Alagoas, levando em consideração os anseios da população do campo e reivindicações de movimentos sociais, garantindo, assim, que se levem em consideração as especificidades e peculiaridades da educação do campo, da cultura, modos de ser, viver e conviver, bem como a valorização da diversidade cultural e de sua identidade.

É interessante destacar o que aqui foi mencionado no início, que mesmo diante de todo um aparato legal, com leis, resoluções, pareceres, orientações pedagógicas direcionadas para os respectivos fins, a educação ainda passa por tamanha dificuldade para se concretizar na vida dos brasileiros.

A educação, em especial do povo campestre, e a vida de tantos brasileiros são marcadas por constantes lutas oriundas da busca incessante de se fazer chegar políticas públicas, que respondam às reais necessidades dos povos do campo.

Outro aspecto que se deve levar em consideração a partir, por exemplo, dos dados censitários, é que não basta ter números de tantos alunos matriculados em escolas do campo (quantidade), uma vez que as constantes lutas ocorrem por uma escola do campo e no campo de qualidade, que leve em consideração a realidade campestre do povo que ali está. Que a educação aconteça de forma efetiva colocando em evidência a realidade de vida das comunidades e suas especificidades culturais, produtivas, que edificam aquelas pessoas enquanto seres humanos e cidadãos dotados de saberes e de direitos.

Ainda com relação à Lei Federal 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no seu artigo 28, ela garante, de forma específica à escola do campo, pontos importantes como a metodologia, organização do calendário escolar, levando em consideração o período de plantações e colheitas, um currículo específico que atenda as necessidades do campo.

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.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (BRASIL, 1996, on-line).

Sendo assim, compreende-se que o artigo 28 da LDBEN, considera as especificidades da realidade do campo do país, que devido a sua grande extensão, são peculiares a cada região. Em seu artigo, Educação do Campo, Caldart afirma o seguinte:

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivos e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicado no processo de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana. (CALDART, p. 259, 2012).

Logo, não se pode deixar de perceber que diante dos significativos avanços, a força, o dinamismo e as constantes lutas dos movimentos sociais são de fundamental importância na construção e efetivação de políticas públicas que alcancem o campo e suas necessidades. Rompendo assim, com o enigmático pensamento de que no campo estão às pessoas menos favorecidas, “pobrezinhos e coitadinhos”. No campo estão, sim, pessoas que lutam constantemente por garantia de direitos,

por melhores condições de vida e de acesso a tudo o que lhes é de direito, mas, sobretudo, contribuem de forma significativa para a construção da sociedade da qual fazem parte e são de fundamental importância pelo que produzem, pelo que são e pelo que representam.

DA ESCOLA RURAL À ESCOLA DO CAMPO

A constante busca pela efetivação dos direitos, garantidos pela Constituição Brasileira, nos remete a necessidade de se fazer uma análise das características da escola que está situada no campo e o que se almeja, uma vez que ela precisa estar inserida na comunidade como parte integrante e essencial, pois lá estão incorporados os sonhos, as necessidades, os objetivos, as dúvidas, as oportunidades de desenvolvimento cognitivo e capacidades de desenvolvimento da construção de pessoas críticas, que irão pensar sobre suas realidades e buscar transformar para melhor aquilo que acham necessário.

Paulo Freire (1987) destaca que a educação se constitui como ato emancipatório do sujeito. Logo, não é interessante para boa parte da classe política, por exemplo, que as políticas públicas educacionais, ou outra que seja, cheguem a esses espaços com qualidade e de forma efetiva, uma vez que para muitos, no campo, estão pessoas que podem ser manipuladas em período eleitoral, pois são consideradas inferiores e fáceis de ser levadas na conversa e podem se prender a determinado político por migalhas e favores eleitorais. A educação como prática libertadora e formadora de consciência crítica e reflexiva da realidade, nesses espaços quase que não acontece, visto a realidade ali fixada de opressores e oprimidos em busca de interesses próprios.

Os povos do campo vêm passando por uma transformação e por um processo permanente de lutas e reivindicações constantes, que vem provocando reflexões a respeito das ações opressoras e suas consequências para o desenvolvimento do campo e dos sujeitos que lá residem, buscando fazer com que seus direitos de fato sejam efetivados.

Nessa perspectiva, faz-se necessário compreender que o termo “escola rural” vem sendo substituído pela escola do/no campo a partir das lutas de movimentos sociais. Enquanto a escola rural parte meramente do princípio de interesses econômicos e políticos da classe dominante, a escola do/no campo vislumbra o desenvolvimento a partir da realidade dos sujeitos e a valorização das especificidades da cultura e identidade local, na produção de conhecimento e transformação social vinculada à vida e ao trabalho no campo. Ela deixa de ser oferecida nos moldes urbanos, além de ver os sujeitos do campo de forma estereotipada e passa a valorizá-lo e a acontecer a partir do chão da comunidade.

É importante destacar o que diz o artigo 2º, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do campo:

Art. 2º - Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por questões à qualidade da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002, on-line.)

Logo, o fazer pedagógico, antes entrelaçado à realidade urbana, passa a atender as necessidades e especificidades do sujeito do campo e sua realidade de vida, tornando-se uma característica da escola situada no campo, que passa a ser vista com um novo e promissor olhar.

Mas isso, não quer dizer que todos os problemas estão resolvidos, uma vez que os desafios são constantes, pois as escolas do campo passam a pensar o seu espaço, o seu currículo, a infraestrutura, a implementação da cultura e dos saberes dentro desse ambiente e principalmente a formação do professor na perspectiva do pertencimento a essa realidade.

Para tanto, faz-se necessário destacar os princípios da Educação do Campo conforme o Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do

Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA):

Art. 2º. São princípios da educação do campo:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares, como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e

V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (BRASIL, 2010, on-line).

A efetivação de tais princípios configura um grande avanço para a Educação do Campo, pois, a partir deles, será possível construir uma educação para o campo que possa valorizar a diversidade cultural daquele espaço, seus sujeitos com suas potencialidades e necessidades. Mas não só, pois, a partir deles, passa-se a pensar um currículo que venha a contemplar as especificidades da escola do/no campo e que possibilite aos estudantes se tornarem protagonistas na transformação da realidade da qual fazem parte.

Para tanto, é preciso pensar a construção do currículo e sua finalidade a partir da realidade da escola e seu público, em constante articulação e diálogo entre escola e comunidade.

Para Sacristián (2000, p. 15-16),

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino. É uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos. O currículo, como projeto baseado num plano construído e ordenado, relaciona a conexão entre determinados princípios e a sua realização, algo que se há de comprovar e que nessa expressão prática concretiza seu valor.

Nessa perspectiva, entende-se que currículo é algo vivo, que está em constante movimento, é ordenado e faz a escola funcionar de forma eficaz, seja ele explícito ou oculto, pois trata da realidade e desejos de uma comunidade que busca sua emancipação e construção de sujeitos críticos.

Além do desafio da construção e vivência do currículo específico que atenda a essa realidade, juntam-se a ele os desafios relacionados à infraestrutura adequada, já que, como foi dito anteriormente, as escolas e sujeitos do campo sempre foram renegadas e tratadas com inferioridade, pois estão/ou estavam longe dos olhos da mídia e da sociedade, logo a infraestrutura dessas escolas nem sempre são acolhedoras. O desafio está relacionado à implementação dos aspectos culturais e suas especificidades dentro do ambiente escolar, à valorização dos saberes existentes na comunidade, em que a partir deles, pode-se caminhar rumo ao que a ciência pode oferecer, aprimorar, tomar para si ou contribuir na construção do conhecimento.

É quando em meio a todas essas questões, pode-se chegar à formação daqueles que irão trabalhar de forma direta, acolhendo, direcionando, ouvindo e propondo situações de aprendizagens – o professor. Eis, pois mais um desafio, fazer com que o professor perceba de forma clara que a educação do/no campo apresenta uma nova configuração que parte do princípio da valorização de tudo aquilo que a comunidade possui, seu entorno, lutas,

conhecimentos e vivências para se chegar às transformações esperadas, atribuindo significado as relações e práticas pedagógicas construídas e vivenciadas coletivamente.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Para entender um pouco mais sobre a formação de professores das escolas situadas no campo e enriquecer essa discussão, foi realizada uma pesquisa com professores da Escola Municipal Sidraque Nonato de Almeida, escola da zona rural de Palmeira dos Índios – AL, através de questionário online pelo Google Forms. Foram convidados 13 (treze) professores(as), que atendem estudantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais, mas somente 10 (dez) participaram. Neste questionário foram abordadas questões sobre o processo de formação, sobre como eles se veem enquanto professores(as) de uma escola do campo, quais as dificuldades e as expectativas com relação ao trabalho que realizam.

De acordo com a análise das respostas dos questionários, constatou-se que todos os professores que responderam são do sexo feminino, possuem faixa etária entre 26 e pouco mais de 50 anos e possuem tempo de experiência que varia de 01 a 20 anos. Com relação ao vínculo com a escola, 5 (cinco) são professoras efetivas e 5 (cinco) são contratadas, 4 (quatro) residem no campo e 6 (seis) na cidade, 6 (seis) delas são graduadas, 2 (duas) estão cursando o ensino superior e outras 2 (duas) possuem formação, apenas, em nível médio.

É interessante destacar que uma das perguntas do questionário foi se na grade de disciplinas do curso de graduação alguma delas está relacionada à Educação do Campo. Apenas duas das professoras responderam que sim. É primordial refletir a formação acadêmica, uma vez que a universidade prepara os professores para atuarem dentro do processo educacional como um todo, e são poucos ou raros os cursos que apresentam alguma disciplina específica sobre Educação do Campo.

De acordo com a pesquisa, todas as professoras entrevistadas já participaram de momentos de formação sobre educação do campo e destacaram que se identificam como

professoras de escola do campo. Adentramos então, na questão da identidade do(a) professor(a), como se veem e como se sentem ao trabalhar em uma escola do campo com todas as suas especificidades de público, de espaço geograficamente falando e de suas demandas.

Para Pimenta (1999), a identidade não é algo imutável. Nem externo, que possa ser adquirido, mas um processo de construção do sujeito historicamente situado. Essa relação dentro da práxis diária do fazer pedagógico e as relações construídas dentro do ambiente escolar contribuem positivamente para a construção da identidade do professor enquanto profissional, mas não só, pois desperta nele o sentimento de pertencimento àquela realidade.

A partir da análise das respostas às questões abertas do questionário, foram construídas categorias de acordo com a análise de conteúdo de Bardin (1977), que compreende um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo de mensagens. Cada categoria foi então tematizada de acordo com abordagens existentes na literatura sobre os temas em destaque. Desta forma foram construídas as seguintes categorias de análise: Expectativas X Realidade; Estudantes do campo: acesso e aprendizagem diferenciada; e, Uma Escola que Valoriza.

CATEGORIA: EXPECTATIVAS X REALIDADE

Ao serem questionadas, sobre como é ser professor de escola do campo e suas expectativas e realidade vivenciada, uma professora respondeu:

“É enriquecedor pelo fato dos nossos alunos terem uma experiência de vida real, e desde cedo precisarem ajudar em casa ou na roça, e no processo de ensino aprendizagem ocorre uma troca de conhecimento significativa, pois através da contextualização é possível ressignificar o objeto de estudo ou componente curricular”. (Professora A, 2020)



A professora B, destaca: “É muito bom apesar do desafio que é grande, a começar pelo baixo número de estudantes na zona rural, pois professor e alunos enfrentam vários problemas como a falta de infraestrutura, formação continuada, recursos e materiais didáticos, transporte entre outros”. (Professora B, 2020)

Com relação às outras respostas, pode-se perceber que 40% dos entrevistados destacaram dentro dessa categoria a importância de conhecer, conviver e sentir a realidade dos estudantes. Outros 10%, mencionaram o desenvolvimento integral do estudante e dar ênfase a importância da parceria entre escola e família para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem. Enquanto que 20% trazem como expectativa a valorização do estudante e sua realidade, e 10% destacam ser uma batalha constante, porém gratificante.

Logo, a realidade das escolas do campo exige professores com uma formação voltada para as características do espaço geográfico onde a escola está inserida, sobretudo, para o conhecimento da comunidade e seus costumes. Ou seja, professores que estejam abertos à realização de um trabalho singular, contextualizado e de qualidade, frente aos desafios encontrados sejam nas escolas do campo ou da cidade.

E, ao falar em desafios, Alencar (2010, p. 211) menciona que:

O atendimento às diversas especificidades advindas do paradigma da educação do campo resulta em desafios: uma educação, escola, currículo, materiais didáticos e formação de professores que se orientem pelo paradigma e princípios pedagógicos que norteiam a Educação do Campo.

Quando se compreende a ação pedagógica como um processo de construção e de troca de conhecimento, em que todos contribuem e todos aprendem, acaba corroborando com o pensamento de Paulo Freire (1997, p.68), que diz que “Não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes”. Tais saberes quando postos em discussão, possibilitam tanto ao professor quanto ao estudante refletir e construir ou reconstruir o saber.

CATEGORIA: ESTUDANTES DO CAMPO - ACESSO E APRENDIZAGEM DIFERENCIADA

Questionadas sobre como percebem os estudantes do campo no que se refere à aprendizagem, ao acesso à escola, à frequência, à relação com os outros estudantes e professores, uma professora respondeu:

“A aprendizagem dos alunos do campo se dá em contato com outras pessoas, ocorrendo processo de socialização, tendo boa relação com professores e outros alunos. O acesso à escola é bem difícil, pois todos dependem de transporte, e quando não tem eles ficam sem frequentar a escola”. (Professora C, 2020)

A professora C enfatizou ainda: “Os estudantes do campo têm uma aprendizagem diferenciada dos demais estudantes por não ter muito acesso a recursos tecnológicos, já no campo de acesso a escola percebo uma boa participação e frequência apesar das dificuldades encontradas”.

É importante destacar ainda que 20% dos professores mencionaram o sentimento de orgulho que os estudantes possuem em partilhar suas experiências no campo. Outros 20% destacaram a palavra interesse e 10% a interação dos estudantes necessária para a construção do saber. Com relação às dificuldades encontradas, 50% destacaram em suas falas fatores: social, cognitivo, afetivo, bem como, o cansaço de alguns estudantes que precisam ajudar seus pais no período de plantações.

Isso evidencia alguns dos problemas enfrentados pelos estudantes que fazem parte da escola do campo e precisam se deslocar de suas casas para a escola, que, muitas vezes, fica distante de suas residências. Em períodos de chuvas, esse problema costuma acentuar-se, uma vez que as estradas ficam precárias, os transportes que nem sempre fazem manutenção começam a quebrar e os alunos começam a faltar, comprometendo assim, o processo de ensino-aprendizagem.

CATEGORIA: UMA ESCOLA QUE VALORIZA

Por fim, as professoras responderam sobre a seguinte questão: Em sua opinião a escola que você trabalha valoriza os estudantes do campo, sua realidade de vida e cultura? Uma das respostas foi:

“Essa valorização vai depender do olhar sensível do professor para seu aluno, sua turma, porque por traz de um aluno existe uma história de vida, que influencia nesse processo de aprendizagem e se o professor não conhece seu aluno e sua história dificilmente ele irá fazer a intervenção necessária, assim eu acho que as formações pedagógicas deveriam ser direcionadas a cada modalidade de ensino e a cada área de conhecimento”. (Professora A, 2020)

A professora D disse o seguinte: “Sim, porque ela se baseia em práticas educativas e pedagógicas de acordo com a realidade da população do campo, levando em conta a cultura e tradições das pessoas que vivem na zona rural”. (Professora D, 2020).

Das professoras entrevistadas 100% classificaram como essencial a questão da valorização dos estudantes. Sendo que, 60% mencionaram a valorização da realidade dele como primordial para o processo de ensino-aprendizagem significativo, 20% destacou que em momentos de apresentações culturais acontece à partilha e valorização de valores históricos e culturais, 10% destacou a contextualização como mecanismo de valorização e 10% disseram que a valorização permite que eles se sintam orgulhosos ao mostrar ou partilhar aquilo que realizam no campo.

Faz-se necessário que a formação dos professores os leve a perceber que a escola é um espaço de problematização, um espaço crítico que se desenvolve através das vivências de experiências contextualizadas, de construção e de partilha desses saberes. É de extrema importância que se abra espaço para que o estudante possa trazer a sua realidade de vida, e que os professores compreendam em qual contexto se está, para então, utilizar

isso como ponto de partida para a construção e valorização do conhecimento, da história e da cultura dos estudantes.

Este é o desafio, pensar a formação do professor numa perspectiva de pertencimento, revendo posições sobre educação, escola, aluno, realidade, contexto histórico e social, bem como situações de preconceito ou inferiorização da educação do campo. O professor precisa sentir-se parte dessa educação, cheia de especificidades, mas dotada de experiências gratificantes de realidades de vida.

Sendo assim, Alencar enfatiza que:

A prática pedagógica do professor do campo necessita extrapolar os conhecimentos disciplinares, precisa trazer para dentro da dinâmica de produção do conhecimento temas que são naturalizados no espaço de formação e que são transportados à sala de aula pela docência, gerando e materializando situações de inferiorização, desumanização e desqualificação de todas as ordens possíveis e inimagináveis na formação do educando e do próprio educador. (ALENCAR, 2010, p. 219).

Cada vez mais, é preciso pensar o perfil e a formação do professor do campo. Em que Saviani (1996, p.145-155) destaca que a formação do educador precisa desenvolver determinados saberes, sendo eles, o saber atitudinal, o saber crítico-contextual, o saber específico, o saber pedagógico e o saber didático-curricular.

É importante ressaltar que, junto a sua formação, agregase o conhecimento oriundo das experiências vividas e saberes construídos coletivamente que permeiam o currículo ali presente.

Sendo assim, Tardif (2006), salienta a importância do acolhimento da experiência coletiva e individual do professor para a construção dos saberes docentes. Para esse autor, os saberes docentes são incorporados às experiências coletiva e individual sob a forma de habitus e de habilidade de saber, saber fazer e saber ser, representando a cultura docente em ação. (TARDIF, 2006, apud ALENCAR, 2010, p. 218).

Isso perpassa o processo de construção do sentimento de pertencimento do professor a escola e a causa lá existente. É preciso que não se perca de vista que o campo é um espaço privilegiado e exhibe tamanha riqueza e possibilidades de trabalho, que, mesmo diante das dificuldades, consegue se sobressair através de ações educativas contextualizadas.

Nessa perspectiva, o grande desafio é fazer com que todos os professores de uma instituição falem a mesma língua, caminhem com a comunidade e tomem para si o compromisso e responsabilidade do cuidado com a educação dos estudantes, bem como, desenvolvam o sentimento de pertencimento àquela realidade da qual ele precisa debruçar-se para entender e contribuir no seu processo de transformação e edificação dos sujeitos e suas identidades.

PARTILHANDO SABERES, CONSTRUINDO PERTENCIMENTO.

Quando o professor se reconhece como parte integrante da comunidade, passa a considerar a realidade de vida dos sujeitos e começa a ensinar e, ao mesmo tempo, aprender, ele então se percebe como ser em construção e, ao mesmo tempo, pertencente àquele espaço.

Logo:

O homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente o seu saber. É por isso que todo saber novo se gera num saber que passou a ser velho, o qual, anteriormente, gerando-se num outro saber que também se torna velho, se havia instalado como saber novo. Há, portanto, uma sucessão constante de saber, de tal forma que todo novo saber, ao instalar-se, aponta para o que virá substituí-lo. (VASCONCELOS e BRITO, 2009, p.145).

Esse movimento de partilha e construção do conhecimento, de relação entre o velho e o novo, mencionado por Vasconcelos e Brito (2009) e trazido por Paulo Freire (1987), nos faz perceber que a formação do professor nunca para, ela é um constante movimento de descobertas de saberes e aprimoramento através

da relação com o meio, o sujeito, o objeto e todo o contexto histórico e social que o cerca.

A escola pode ser um lugar privilegiado de formação, de conhecimento e cultura, valores e identidades das crianças, jovens e adultos. Não para fechar-lhes horizontes, mas para abri-los ao mundo desde o campo, ou desde o chão em que pisam. Desde suas vivências, sua identidade, valores e culturas, abrir-se ao que há de mais humano e avançado no mundo (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2011, p. 14).

É perceber a partir daí que a valorização do sujeito do campo faz-se necessária, uma vez que a escola deve concretizar em seu fazer pedagógico essa abertura para partilha de vivências, abrindo um leque de possibilidades a partir daquilo que o professor e o estudante possuem.

Logo, a escola do campo tornar-se viva e presente. E para isso, espera-se:

Que seja um local onde se promova o vínculo entre o ensino e o trabalho e se discuta os conhecimentos relacionados ao trabalho com a terra, aproximando, da escola, as discussões sobre agricultura familiar e sobre as questões que geram a exclusão de direitos, bem como reconheça os saberes já produzidos na comunidade rural presentes nos alunos e nos saberes docentes. (ALENCAR, 2010, p. 209).

A escola deve partilhar saberes, mas não só dentro de seus muros e com os estudantes, é preciso trazer os pais e a comunidade para que possam demonstrar a sua realidade, aquilo que fazem e produzem, suas facilidades e dificuldades, para que então, atrelados aos conceitos trazidos pela escola, construam juntos esse sentimento de pertencimento, que contribui para a completude do professor como ser humano e como profissional na perspectiva do processo de transformação dele próprio e da realidade social.

Pertencer constitui dividir particularidades, experiências e vivências com a comunidade e construir-se junto. O sentimento de pertença desenvolve-se entrelaçado à participação, à emoção e

à afetividade. Sendo assim, dentro desse processo de apropriação das experiências entre os professores e a comunidade, o sentimento de pertença ganha significado.

A partir do momento que o professor percebe-se participante da vida da comunidade, das festividades, de momentos felizes ou tristes, da identificação de problemas e contribuição na busca por soluções, que alegra-se com as conquistas e valoriza a cultura, estará então desenvolvendo o sentimento de pertencimento àquela escola do campo e, conseqüentemente, vai construindo sua identidade profissional.

É interessante destacar ainda, que o sentimento de pertencimento é construção que vai se configurando a cada momento, através das intensidades de vivências específicas, mas que acabam favorecendo para essa construção.

O sentimento de pertencimento desencadeia então, em atos de cuidado e valorização do outro e do lugar onde se está. É tomar para si, junto à escola, essa realidade para que possam transformar através de uma construção coletiva o saber dentro de uma relação de troca, de pertencimento, de igualdade e de respeito.

A PRÁTICA DOCENTE COMO POSICIONAMENTO POLÍTICO

Os desafios postos nos dias atuais nos leva a repensar a prática docente, pois ela está intimamente ligada ao processo de transformação social. A educação está para a sociedade não apenas para que ela desenvolva as competências e habilidades relacionadas às linguagens, à matemática, às ciências humanas e naturais, mas, sobretudo, está para fazer com que o estudante desenvolva, junto a toda estrutura organizacional da escola e seu currículo, a capacidade de somar conhecimento, respeito, afetividade e que desenvolva uma consciência crítica capaz de refletir sobre tudo aquilo que está acontecendo ao seu entorno e no mundo.

Vasconcelos e Brito, destacam no livro *Conceitos de Educação em Paulo Freire* (2009), que

A práxis é a reflexão do oprimido sobre o mundo e a reação transformadora deste contra a realidade encontrada. Para que haja práxis, é essencial, que o indivíduo seja levado a tomar consciência de sua realidade para que, então, possa refletir sobre ela e, finalmente, questioná-la. (VACONCELOS e BRITO, 2009, p. 157-158).

Nessa perspectiva, a formação do professor deve desenvolver nele próprio a busca constante pelo saber na perspectiva da ação e reflexão daquilo que está posto, daquilo que está sendo estudado, daquilo que a sociedade impõe e daquilo que está em suas mãos.

O professor passa a perceber a importância do seu fazer, junto aos estudantes, e isso perpassa pelo reconhecimento de que a sua formação nunca está completa, visto os múltiplos olhares aos quais ele é chamado a ter, pois está lidando com pessoas e realidades de vida. Daí, sua prática torna-se um ato político quando leva o estudante e a si próprio a refletir sobre a sua realidade e as possibilidades de transformação.

É preciso pensar e agir certo. Sendo assim,

Implica o respeito à capacidade criadora do educando, a segurança e a não superficialidade na argumentação e na interpretação dos fatos; a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo, a rejeição à discriminação. Parte da natureza da prática docente, o pensar certo é desafio dialógico à criatividade do aluno, instigando-lhe a curiosidade que busca o conhecimento. Pensar certo é agir eticamente certo num ato comunicante, cooperativo, desafiante, interagindo na dialogicidade para a mudança. (VACONCELOS e BRITO, 2009, p. 154).

É fomentar no estudante a capacidade crítica em olhar para a sociedade e para o seu entorno e poder reconhecer-se como um ser de direitos, que pode transformar o lugar onde vive e buscar constantemente intervir da melhor forma na realidade da sua família e dos espaços sociais dos quais convive, reconhecendo-se como ser histórico e atuando de forma crítica e consciente contra toda forma de opressão, discriminação e poder opressor.

É preciso vislumbrar uma educação do/no campo com as garantias e efetivação dos direitos conquistados. E isso, é um ato político que deve estar arraigado em todas as pessoas que lutam por seus direitos e passam por um processo de construção de um pensamento crítico e reflexivo da realidade.

CONCLUSÃO

Pensar na educação do/no campo nos remete a um processo constante e incansável de lutas pela efetivação de direitos na perspectiva da transformação do sujeito através da escola como espaço de construção de conhecimento e de desenvolvimento de capacidades, de uma consciência crítica e política, não partidária, mas de construção de sujeitos e de sociedade.

Diante das discussões até aqui apresentadas, percebe-se que os desafios da escola do/no campo são muitos, mas, ao mesmo tempo, é possível fomentar nesse meio uma escola que promova a construção do saber de forma contextualizada e que valorize o lugar e sua história. Mas, para isso é preciso que o professor passe por um processo de formação dentro das universidades e fora dela ao participar de momentos de formação continuada.

Para que a escola e o professor possam caminhar no mesmo passo e falar a mesma língua, o professor precisa tomar consciência de sua identidade enquanto educador de uma escola do/no campo. A construção da sua identidade nesse contexto dar-se-á no momento em que ele se reconhece como parte da comunidade e passa a interagir nela efetivamente, conhecendo suas características de maneira mais próxima.

A pesquisa mencionada neste trabalho evidencia que a formação da identidade do professor, que atua em escolas do campo, se dá através da prática e quando há disposição para uma relação de troca de saberes e vivências com os estudantes e a comunidade no dia a dia. Mesmo sem ter tido uma formação específica durante a graduação, o que seria ideal, essa identidade não deixa de ser construída.

Nesse sentido, sugere-se como intervenção, a realização de momentos de formação continuada específicos que promovam a troca de experiências entre escola e comunidade. Em que,

através de uma semana temática, a escola se abra a comunidade para conhecer as experiências dos artistas, artesãos, agricultores (a agricultura familiar com seus cultivos de hortaliças e frutas), a doceira, personalidades locais e pessoas que guardam consigo a história dessas comunidades em suas memórias individuais e coletivas.

Outro momento interessante seria a visita *in loco*. Visita dos professores às comunidades para conhecer a realidade de vida dos estudantes de maneira contextualizada aos conteúdos propostos em sala de aula. Isso faz com que os estudantes percebam o quanto são importantes e que a escola se preocupa com eles, mas não só, que ela faz parte da vida deles.

Sendo assim, frente aos desafios da educação do/no campo é de suma importância pensar momentos de formação continuada para os profissionais com o objetivo de despertar para a realização de um trabalho efetivo e eficaz na perspectiva da valorização do campo como um espaço rico de construção do saber, de cultura, de crenças, dos jeitos de ser e viver, de valores e de identidade de um povo. O professor, por sua vez, precisa compreender que ele é parte fundamental dentro desse processo de construção histórica e de pertencimento.

REFERÊNCIAS

ALAGOAS, Conselho Estadual de Educação. **Resolução Normativa nº 040/2014 – CEE/AL**: Dispõe sobre a regulamentação da oferta de Educação do Campo no Sistema Estadual de Educação de Alagoas. Diário Oficial de Alagoas, 11 dez. 2014.

ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. **Educação do Campo e a formação de professores: construção de uma política educacional para o campo brasileiro**. Ci. & Tróp., Recife, v.34, n. 2, p. 207-226, 2010.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagma (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

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

BRASIL, **Ministério da Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/> Acesso em 23 de ago. 2020.

BRASIL, Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9694/96. Brasília: 1996.

BRASIL, Presidência da República. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**: dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera. Diário Oficial da União, Brasília, 5 nov. 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 08 set. 2020.

CALDART, Roseli. Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 17^a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34).

PORTAL QEDU. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/>. Acesso em 25 ago. 2020.

SACRISTÁN, J. Cimenó. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, D. **Os saberes implicados na formação do educador**. In M. A. BUCUDO; C. A. SILVA JUNIOR (Orgs.). Formação do educador: dever do estado, tarefa da Universidade. São Paulo: Unesp, 1996.

VASCONCELOS, Maria Lúcia Marcondes Carvalho; BRITO, Regina Helena Pires de. **Conceitos de Educação em Paulo Freire: Glossário**. 3. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes: São Paulo, SP: Mack Pesquisa – Fundo Mackenzie de Pesquisa, 2009.



*Educação do Campo e
Políticas Públicas*



Capítulo 2

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE COMO POLÍTICA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE TEOTÔNIO VILELA - AL

*Maria Vera dos Santos Silva³
Cristianlex Soares dos Santos⁴*

INTRODUÇÃO

A inserção histórica e legal da Educação Ambiental no cenário político nacional e internacional é relativamente recente com a Lei nº 9.795 de 27 de abril de 1999 que dispõe sobre a Educação Ambiental (EA) e institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), que veio reforçar e qualificar o direito de todos à educação ambiental, indicando seus princípios e objetivos, os atores e instâncias responsáveis por sua implementação, nos âmbitos formal e não formal e as

3 Pedagoga – UNEAL, Licenciada em Geografia – FABEJA. Especialista em Geo História – UNINTER. Especialista em Educação Ambiental - Faculdade Regional de Filosofia Ciências e Letras de Candeias. Especialista em Educação do Campo e Sustentabilidade – UNEAL. Docente da Rede Pública Municipal de Teotônio Vilela- AL. E-mail: mariavera-2016@outlook.com <https://orcid.org/0000-0002-7737-3951>

4 Pedagoga – UNEAL, Especialista em Gestão Escolar – UFAL. Docente da Rede Pública Municipal de Igaci. E-mail: crispsj2010@hotmail.com <http://lattes.cnpq.br/5899612>

suas principais linhas de ação, fundamentada na Constituição Federal de 1988 que traz o direito ao meio ambiente para todos.

O artigo tem como objetivo apresentar as experiências exitosas que foram desenvolvidas nas instituições da rede municipal de educação de Teotônio Vilela-AL, elas foram realizadas com intuito de amenizar os problemas ambientais enfrentados pelas comunidades. As ações de Educação Ambiental e sustentabilidade estão sendo desenvolvidas pela Secretaria de Educação do município de Teotônio Vilela-AL, com a parceria das Com vidas - Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida, equipes gestoras, professores, pais de alunos, funcionários das instituições de ensino, comunidade local, Secretaria de Meio Ambiente, Projeto RECOR, Instituto Lagoa viva e Instituto do Meio Ambiente (IMA).

Para construção desse artigo se fez necessário realizar coletas de vários dados da Secretaria de Educação e Cultura (SEMEC), visita *in loco* em nascentes, construção de gráficos, entrevistas com os gestores educacionais de ensino e pesquisas em livros referenciais.

A implantação da Educação Ambiental, ao longo dos anos, tem se tornado significativa. Sendo inserido no currículo escolar como tema transversal em todas as etapas e modalidades de ensino de forma interdisciplinar, trabalhada por meio de projetos didáticos, mostra e amostra de educação ambiental nas escolas, palestras, estudos de meio, fóruns de debates, projetos de intervenção e integração da comunidade. Além de temas relevantes como: Sustentabilidade, Diversidade, Recursos Hídricos, Resíduos Sólidos, Escolas Sustentáveis e Biodiversidade, como bem expressam as Diretrizes para a Educação Ambiental ao propor a organização curricular dentro das instituições.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Tratando-se da Educação do Campo, Educação Ambiental e Políticas Públicas percebe-se que ambas trabalham em conjunto em prol da sustentabilidade, para isso se faz necessário

que os governantes organizem programas e projetos, que visem o resgate da Educação do Campo com práticas ambientais. Fazendo com que seja realizado de maneira que possa atender toda a população.

Educação do Campo é toda ação educativa fundamentada nos conhecimentos, habilidades, valores, modo de ser e de produzir dos povos do campo, em especial, crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos do município, oriundos do segmento dos agricultores familiares, quilombolas, assentados, acampados, pescadores artesanais, indígenas e ribeirinhos.

Para atingir seus objetivos a Educação do Campo, no âmbito municipal, deve ter como proposta o envolvimento de todas as escolas do campo, aplicando uma metodologia voltada para a contextualização por meio de uma proposta pedagógica que fortaleça a relação escola/comunidade, buscando reforçar a inclusão e promoção dos saberes locais, a identidade, a memória e a história dos povos do campo.

Considerando a importância da temática ambiental é necessário que desenvolvam conteúdos, ou seja, meios que possam contribuir com a conscientização de que os problemas ambientais dizem ser solucionados mediante uma postura participativa de professores, alunos e sociedade, uma vez que a escola deve proporcionar possibilidades de sensibilização e motivação para um envolvimento ativo.

É importante a articulação de ações educativas voltadas para a preservação do meio ambiente e a escola é o espaço mais indicado e privilegiado para implementação dessas atividades, uma vez que ela, através da Educação Ambiental, deve levar o aluno a buscar valores que conduzam a uma convivência harmoniosa com o ambiente, conscientizando-os de forma a tentar gerar novos conceitos e valores sobre a natureza, alertando sobre o que se pode e deve ser feito para contribuir na preservação do meio, tentando, assim, estabelecer um equilíbrio entre homem e natureza na busca por um mundo melhor e, desta forma, possa disseminar tal conhecimento para a sociedade.

Art. 225. Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-

se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações. (BRASIL, 1988. p. 100)

A Educação Ambiental é uma educação formadora de pensamentos com mudanças de atitudes diante dos problemas ambientais, e que deve ser trabalhado em qualquer nível escolar em todas as disciplinas, fazendo com o que o indivíduo venha conservar e preservar os recursos naturais e o meio que o cerca

A Educação Ambiental, em nosso município, trabalha em conjunto com a Educação do Campo nas escolas no campo com ações que promovem e valorizam a preservação do patrimônio ambiental e dos recursos naturais, por meio de atividades educativas que estimulam o desenvolvimento de pensamentos e atitudes voltadas à sustentabilidade entre os estudantes, professores e gestores da rede pública municipal, dentro e fora dos espaços escolares em parceria com o Instituto Lagoa Viva e o Projeto Recor.

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, nesses casos, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos), que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos. Porém, nem sempre, 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.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM TEOTÔNIO VILELA/AL: CONTEXTOS E DESAFIOS

Locus da pesquisa

Teotônio Vilela é uma cidade de Estado do Alagoas. Os habitantes se chamam vilelanos. O município se estende por

297,9 km² e contava com 44 169 habitantes, no último censo. A densidade demográfica é de 148,3 habitantes por km² no território do município. Vizinho dos municípios de Junqueiro, São Sebastião e Alegre, Teotônio Vilela se situa a 14 km a Sul-Oeste de Campo Alegre, a maior cidade nos arredores. Situado a 159 metros de altitude, Teotônio Vilela tem as seguintes coordenadas geográficas: Latitude: 9° 54' 22" Sul; Longitude: 36°21'8" Oeste. A Educação de Teotônio Vilela- AL tem avançado a cada ano com o desenvolvimento de políticas públicas, tais como:

- Programa de Formação Continuada para todos os profissionais da educação, tendo uma equipe exclusiva para trabalhar com a formação de professores de cada ano/série e de cada componente curricular, incluído a formação na área de Educação Ambiental;

- Projetos que visam desenvolver as habilidades de leitura e escrita dos estudantes com déficit acentuado de aprendizagem: Laboratório de Aprendizagem – LAP;

- Projeto SuperAção para correção de fluxo atendendo aos estudantes com déficit de aprendizagem que estão em distorção idade escolaridade;

- Progressão parcial para os estudantes dos anos finais do ensino fundamental, inclusive com um projeto de progressão parcial intensiva no mês de janeiro para esses alunos que foram reprovados em até duas disciplinas;

- A Educação de Jovens e Adultos – EJA organizada por período semestral integrada a educação profissional;

- Reforma das instituições escolares para melhor atender aos estudantes.

RESGATE HISTÓRICO DO PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Levando em consideração os fundamentos legais das questões ambientais, em Teotônio Vilela-AL, a Educação Ambiental tornou-se prioridade em seu contexto pedagógico voltada à realidade socioambiental do município. Para tanto, se fez necessário a orientação, o acompanhamento e monitoramento das ações nas escolas.

Com esse intuito, a Secretaria Municipal e Educação e Cultura instituiu, desde 2001, a Coordenação de Educação Ambiental, para que possa interagir com as escolas no decorrer do desenvolvimento de seus projetos, visando à construção da sustentabilidade socioambiental por meio da educação, viabilizando medidas promotoras da formação de seus cidadãos para atuarem, de modo comprometido, com a melhoria da qualidade de vida para todos.

A partir de 2002, a Educação Ambiental Municipal foi inserida no currículo escolar para todas as etapas e modalidades de ensino de forma interdisciplinar, de acordo com o Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Teotônio Vilela – AL.

Art. 2º 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. (TEOTÔNIO VILELA, 2013, p. 74, 75).

Este trabalho se desdobra nos planos de ensino dos professores, através de projetos didáticos, mostra e amostra de educação ambiental nas instituições de ensino, estudo de meio, debates e Projetos de Intervenção e Integração/comunidade, escola (PIIC). Além de temas relevantes como: sustentabilidade, diversidade, recursos hídricos, resíduos líquidos e sólidos, escolas sustentáveis e biodiversidade, como garantem as diretrizes para Educação Ambiental.

A humanidade atual está em constante conflito com o meio ambiente, preocupando-se, apenas, com os avanços tecnológicos e a globalização mundial, esquecendo-se de cuidar do seu próprio planeta. O rápido crescimento demográfico, o esbanjamento dos recursos naturais, queimadas, poluição sonora e visual, desgaste do solo, poluição do ar, acúmulo de resíduos sólidos, desmatamento, contaminação e poluição da água têm causado várias doenças e a degradação do meio ambiente.

Diante dessa demanda desenfreada contra a natureza e seus recursos percebe-se a necessidade de desenvolver projetos com políticas de sustentabilidade com ações corretivas e preventivas no sentido de minimizar os danos ambientais, alertando o ser humano da destruição causada em seu próprio habitat. Visando mudança comportamental dos indivíduos. A Educação Ambiental surge com a proposta de sensibilizar e despertar mudanças de hábitos e atitudes no cotidiano da comunidade escolar e local em busca do meio ambiente saudável e sustentável.

A conservação e preservação do meio ambiente são fundamentais para sobrevivência humana e as demais espécies de seres vivos. Esses cuidados ambientais devem iniciar na vida do ser humano desde a infância, para que na fase adulta torne-se indivíduo capaz de praticar ações de sustentabilidade.

Ressalta-se que a Constituição Federal garante o meio ambiente ecologicamente equilibrado para todos, desse modo, apesar de grandes avanços em relação às ações ambientais, fazendo com que minimize os impactos e destruição do nosso planeta Terra. As necessidades são muitas em relação à demanda e aos propósitos para uma Educação Ambiental sustentável, conforme regem as bases legais, o que justifica que se faz necessário planejar, com mais afinco, estratégias com práticas educativas inovadoras com o intuito de proteger e preservar o meio ambiente.

A EXPERIÊNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE EM TEOTÔNIO VILELA-AL

No município de Teotônio Vilela, a Educação Ambiental trabalha as questões ambientais inseridas no dia a dia das 40 instituições de ensino da Rede Municipal. Além disso, o município conta com ações que promovem e valorizam a preservação do patrimônio ambiental e dos recursos naturais. Esta ação se dá por meio de atividades educativas que estimulam o desenvolvimento de pensamentos e atitudes voltadas à sustentabilidade entre os estudantes, professores e gestores da rede pública municipal,

dentro e fora dos espaços escolares em parceria com o Instituto Lagoa Viva e o Projeto Recor.

O Instituto Lagoa Viva é uma ONG não governamental sem fins lucrativos, que tem como objetivo promover a Educação Ambiental e a sustentabilidade nas escolas, por meio de formação de professores, construção do PIIC- Projeto de intervenção e integração escola/comunidade, formação da COM VIDAS - Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida.

O Projeto RECOR - Restauração do Rio Coruripe teve como principal objetivo a restauração das matas ciliares do Rio Coruripe, em seu segundo ano deu seguimento na recuperação das nascentes.

O município conta ainda com as parcerias do comércio local e o Instituto do Meio Ambiente (IMA) para fortalecer, ainda mais, as ações educativas ambientais desenvolvidas nas instituições de ensino. Entre outras atividades desenvolvidas ressalta-se a busca de alternativas para o tratamento dos resíduos sólidos, minimizando os problemas ambientais.

Em 2019, as instituições de ensino da Rede Municipal contam com as hortas que têm como objetivo uma melhor adequação da alimentação dos alunos da rede, farmácias vivas, que trazem o conhecimento científico sobre as plantas medicinais da região, uma estrutura de área verde maior nas instituições de ensino e um Jardim sensorial no Centro de Apoio e Inclusão à Educação (CAIE), estimulando o desenvolvimento psicológico e de aprendizagem dos alunos especiais através dos cinco sentidos.

Figura 1. Registro fotográfico de hortas em escolas da rede municipal



Fonte: SEMEC Teotônio Vilela, 2019.

A horta escolar no município de Teotônio Vilela - AL tornou-se um espaço vivo, onde todos os organismos juntos formam uma cadeia, proporcionando uma produção sustentável e fonte de alimentação saudável, como também um espaço educativo onde acontece aula de campo para a comunidade escolar.

Outra característica importante é a criação ou potencialização e legitimação das Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola as ações das “Com vidas”. Estas comissões são compostas por jovens que atuam com ações de Educação Ambiental nas escolas por meio da criação e manutenção de um espaço democrático e participativo, que faz a união de toda comunidade escolar, articulando iniciativas voltadas para a sustentabilidade socioambiental e a melhoria da qualidade de vida na escola e em sua comunidade.

A prática ambiental visa a sensibilização de uma comunidade escolar e local, caminhando para mudanças de postura e de atitudes frente aos desafios ambientais que se apresentam, por meio da conscientização e a compreensão acerca da amplitude do conceito de meio ambiente, destacando sempre a multiplicidade de inter-relações e respeito que a sociedade deve manter com o meio ambiente.

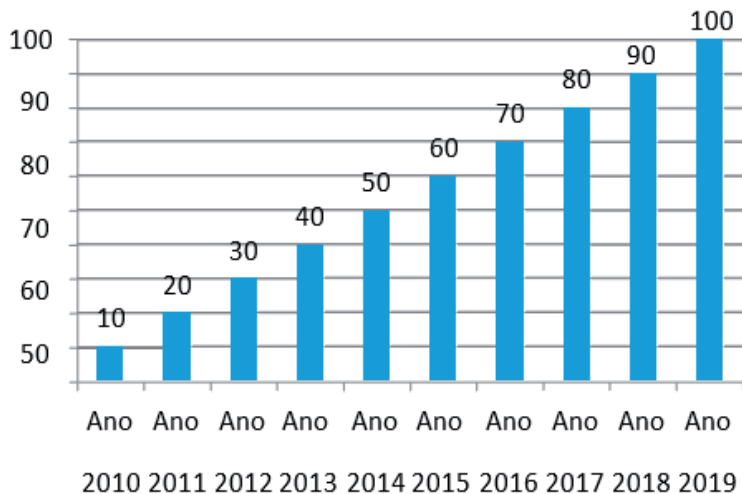
Figura 2. Registros fotográficos de atividades de práticas ambientais com estudantes



Fonte: SEMEC Teotônio Vilela, 2019.

Baseado em pesquisas e relatos das equipes gestoras das Instituições de Ensino, seguem abaixo gráficos referentes à recuperação de nascentes e comunidades atendidas pelas hortas.

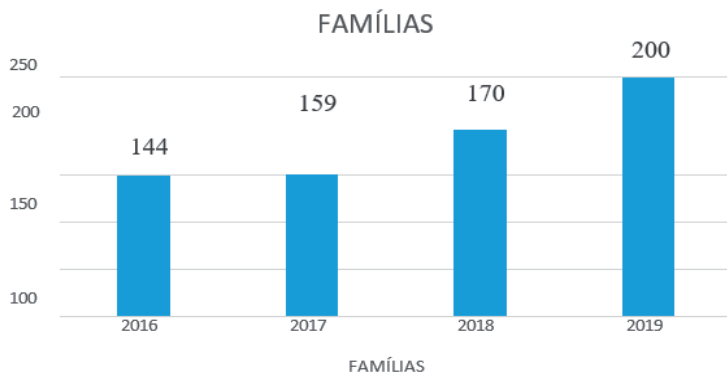
Figura 03 – Gráfico de acompanhamento do nível da água da nascente.



Fonte: A Autora, 2019

Desde 2010, a comunidade escolar sentiu a necessidade de acompanhar a água que abastecia o bairro, pois, durante o período de estiagem, o fluxo da água diminuía. A Comissão Com Vidas da escola passou a monitorar a reserva e percebeu que a causa da diminuição da água era a escassez de árvores ao redor da nascente, daí, desde então, foi feito um levantamento que teve a necessidade de elaboração de um gráfico específico para a situação.

Figura 04. Gráfico de levantamento do acompanhamento de hortas familiares por ano de atuação



Fonte: A autora, 2019.

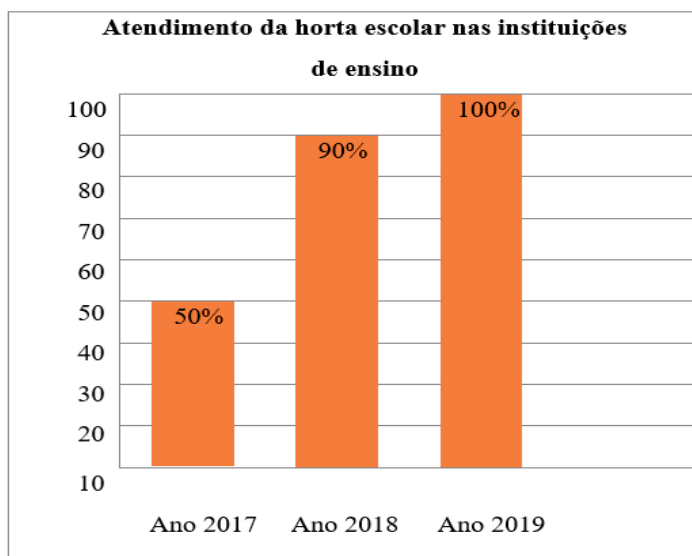
A horta caseira foi implantada em uma escola do campo no povoado Mutuns/AL, devido à falta de espaço na instituição. Preocupado com essa situação, a Com Vidas teve a ideia de implantar horta nas residências, atendendo, no primeiro momento, a comunidade escolar. Em 2019, a horta caseira se fez presente em 90% das residências da comunidade, atendendo, diretamente, a 200 famílias.

Figura 5. Registros fotográficos da colheita na horta



Fonte: A autora, 2019.

Figura 06 – Gráfico de acompanhamento das hortas



Fonte: A autora, 2019.

A colheita da horta acontece de duas maneiras: na cidade a colheita é feita pela Comissão Com Vidas, para suprir as necessidades das instituições escolar; no campo a colheita acontece de forma comunitária entre a Com Vidas e moradores da localidade, fazendo a distribuição das hortaliças para comunidade escolar e comunidade em geral.

Este gráfico demonstra o acompanhamento e o desenvolvimento das hortas nas instituições escolar desde 2017.

Figura 7. Recuperação de nascente e plantio de mudas com árvores nativas



Fonte: A autora, ano 2019

Considerando todo esse compromisso da rede municipal com a questão ambiental, a tabela a seguir apresenta um levantamento do quantitativo referente às práticas de Educação Ambiental desenvolvidas nas instituições de ensino da rede Municipal de Teotônio Vilela/AL.

Tabela 1. Práticas de Educação Ambiental desenvolvidas nas instituições de ensino.

Práticas de Educação Ambiental no município de Teotônio Vilela	Número de instituições: 40
Horta escolar	
Horta caseira	36
Reaproveitamento de resíduos líquidos	01
Reuso de materiais recicláveis	20
Farmácia viva	40
Formação de professores	40
Recuperação de nascentes	40
Agenda 21	04
Formação da com vida	35
Feira da sustentabilidade	40
Intercâmbio ambiental	40

Fonte: SEMEC Teotônio Vilela, 2019.

Sabe-se que tratando-se da Educação Ambiental e Sustentabilidade, se faz necessário uma política pública que vise a melhoria e qualidade de vida para sua população. Diante desse aspecto, a tabela quantitativa das ações ambientais no município de Teotônio Vilela – AL demonstra o grande avanço que vem acontecendo com práticas educativas e inovadoras em relação a Educação Ambiental e Sustentabilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, a Educação Ambiental é identificada como instrumento de revisão dos conceitos sobre o mundo e a vida em sociedade, conduzindo os seres humanos à construção de novos valores sociais, na aquisição de conhecimentos, atitudes, competências e habilidades para a conquista e a manutenção do direito ao meio ambiente equilibrado.

O Município de Teotônio Vilela-AL tem como finalidade ampliar, de forma clara, a existência e a importância da interdependência social, política e cultural e ecologicamente sustentável, promovendo intercâmbio de sensibilização à conservação e preservação do meio, através de atividades práticas educativas e inovadoras, fazendo com que o indivíduo desenvolva mudanças de hábitos e atitudes para com o meio ambiente.

De forma geral, pode-se evidenciar através da pesquisa realizada que o Ensino Fundamental com sentido amplo na Educação Ambiental, se faz necessária articulação de ações educativas, condições adequadas e capacitações/formação dos educadores para que possam trabalhar temas e atividades de Educação Ambiental, de maneira que possibilite a conscientização e sensibilização dos alunos diante dos impactos no meio que os cerca.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura (MEC), Ministério do Meio Ambiente (MMA), **Relatório do Levantamento Nacional de Projetos de Educação Ambiental, I Conferência Nacional de Projetos de Educação Ambiental** (Brasília, 1997, p. 16).

BRASIL, Política Nacional de Educação Ambiental. **Lei nº 9.796 de 20 de abril de 1999**.2001.

LA ROSA, Jorge de. (org). **Psicologia e Educação: o significado do aprender**. Porto Alegre: EDIPURS, 2003.

SATO, M. **Educação Ambiental**. São Carlos: Rima, 2002.

Teotônio Vilela – AL, disponível em: <https://www.cidade-brasil.com.br/municipio-teotonio-vilela.html>

SILVA, Marina. **Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores**. Brasília, Ministério do Meio Ambiente, 2005.

TEOTÔNIO VILELA, Grupos de estudos com Professores da Rede Municipal de Ensino. Referencial Curricular Rede Municipal de Ensino de Teotônio Vilela – AL/2013.





Capítulo 3

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CAMPO – POLÍTICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS⁵

*Rosimeire da Silva Costa⁶
Sara Ingrid Borba⁷*

INTRODUÇÃO

As discussões acerca da Educação do Campo têm mostrado avanços cada vez mais significativos e oportunos ao processo de ensino e aprendizagem, desenvolvidos junto aos povos do campo, pautados nos pressupostos da educação como um direito a todos os sujeitos, assim como preconiza a Constituição Federal de 1988, que ampara a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (nº 9394/96) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos

5 Artigo publicado na Revista Interseção da Universidade Estadual de Alagoas. Palmeira dos Índios/AL, v. 2., n. 1, jul. 2021, p. 100-111. ISSN 2675-5955 DOI: 0.48178/intersecao.v2i1.281. Disponível em: <https://periodicosuneal.emnuvens.com.br/intersecao/index>

6 Especialista em Educação do Campo e Sustentabilidade (UNEAL). <http://lattes.cnpq.br/7886171731480551>

7 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>.

(11/2000), entre outros documentos legais como decretos parecerem que construíram esta discussão.

A intencionalidade da educação do campo em fazer cumprir a lei, garantindo direito ao cidadão aos sujeitos do campo, resultou em uma dinâmica de lutas dos movimentos sociais, verificando-se a necessidade da educação enquanto direito de todos: as crianças, aos homens e mulheres jovens e adultos e, mais recentemente também, temos visibilidade na luta pela garantia de educação ao idoso, como contemplado na Constituição e nas discussões mais atuais.

A escola do campo, por sua vez, deve estar pautada nos princípios de direito de igualdade e na contextualização de uma educação que considere as diferenças culturais dos seus sujeitos, tem como interesse a garantia do direito a todos e todas sem distinção e respeitando suas especificidades, em relação aos conhecimentos e aos pressupostos que condizem com a necessidade de contribuir com o processo de leitura de mundo, tendo a leitura e a escrita enquanto ferramenta indispensável para conquista destes direitos e, nesse contexto, alfabetizar é promover a efetivação da leitura do mundo onde está inserido, para a atuação crítica, criativa e autônoma na sociedade.

A Educação do Campo desempenha um importante papel nas reelaborações de outro processo educativo para as crianças da educação infantil e ensino fundamental, nos interessando também ressaltar a Educação de Jovens, Adultos (EJA) e também, considerando a nomenclatura Idosos (EJAI), visto que é muito comum as escolas funcionarem diuturnamente com as demais etapas de ensino e atender a noite com o ensino para os jovens, adultos e idosos.

Neste contexto, problematizar, fazer pesquisas e promover a contextualização das escolas do campo é trazer para o campo acadêmico a importância de adentrarmos neste debate, rico de possibilidades, que parte do pressuposto de que, em todas as iniciativas pedagógicas idealizadas dentro desta perspectiva da contextualização dos conhecimentos e saberes escolares, o contexto local deve ser entendido como o ponto de partida e de chegada para a construção de novas aprendizagens e novos conhecimentos significativos, em que a prática educativa atua

como o fio condutor da comunicação entre diversos saberes (locais, globais, culturais, científicos e etc.)

A abordagem sobre a Educação de Jovens, Adultos e Idosos, no contexto do campesinato, entende-se como mais um desafio para a Educação do Campo, diante da realidade de negação de direitos que se apresenta no contexto atual. Assim, tem-se como objetivo evidenciar a proposta da Educação do Campo trazer aspectos sobre Políticas Públicas e a Ação Pedagógica na Educação de Jovens e Adultos no Campo problematizando, nesse contexto, a perspectiva das políticas e as práticas pedagógicas que sustentam esta modalidade de ensino.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O percurso metodológico desta pesquisa, trouxe uma abordagem qualitativa com abordagem bibliográfica sobre educação do campo e Educação de Jovens e Adultos. Temos como documentos o Estatuto do Idoso (2003) e o PNE (2014), na LDB nº9.394/1996. A fundamentação teórica que serviu de base para as reflexões e análises se sustentou em autores como: Arroyo (2011); Arroyo (2017); Borba (2008); Caldart (2002); Caldart (2010); Freire (1987) e (1993). O aparato teórico metodológico está baseado nos estudos de Gil (2008) para realização da fundamentação de uma pesquisa bibliográfica.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS E SEUS SUJEITOS

É preciso compreender que não se pode pensar em transformação da escola sem pensar na questão da transformação das finalidades educativas e na revisão do projeto de formação do ser humano que fundamenta estas finalidades. Qualquer prática educativa se fundamenta numa concepção de ser humano, numa visão de mundo e no modo de pensar os processos de humanização e formação do ser humano (CALDART, 2010).

Construir uma Educação do Campo significa pensar numa escola sustentada no enriquecimento das experiências de vida, obviamente, não em nome de permanência, nem da redução

destas experiências, mas em nome de uma reconstrução dos modos de vida, pautada na ética da valorização humana e do respeito à diferença. Uma escola que proporcione aos seus alunos e alunas condições de optarem, como cidadãos e cidadãs, sobre o lugar onde desejam viver. Isso significa, em última análise, inverter a lógica de que apenas se estuda para sair do campo.

Na história da Educação do Campo, o debate e a compreensão sobre o tema políticas públicas e a função social da escola do campo torna-se relevante, porque, desde seu surgimento, a Educação do Campo se configura como demanda relativa à garantia do direito à educação para trabalhadores rurais, ela foi constituída através de lutas sociais que acataram o processo e, atualmente, é garantida por lei enquanto Educação do/no Campo.

Como explicita Caldart (2002, p.26): “No: o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”. Nestes aspectos que ajudam a compreender a base filosófica da educação campestre na perspectiva de respeito às especificidades dos povos do campo, a qual a escola deverá estar alicerçada em suas propostas político-pedagógicas e no fazer docente, advindos dos interesses e anseios dos sujeitos, povos do campo, fortalecendo a dinâmica de construção de suas próprias vidas. Segundo Borba (2008), destacamos povos do campo quanto à sua atividade no próprio campo, espaço de produção da vida através do trabalho e em consonância com sua realidade histórica variada, a qual engloba as mais diversas formas de viver “no e do campo”, tais sujeitos são considerados como os povos tradicionalmente do campo: agricultores, extrativistas, caçadores, ribeirinhos, pescueiros, indígenas, quilombolas, posseiros, arrendatários meeiros e fazendeiros

A Educação do Campo é um tema que muitos pesquisadores tomam por base para a contextualização de saberes construídos a partir de sua forma de vida. Segundo Paulo Freire (2005, p.88), “a democracia que antes de ser forma política, é forma de vida, se caracteriza, sobretudo por forte dose de transitividade de consciência no comportamento do homem”. Transitividade

que não nasce e nem se desenvolve a não ser dentro de certas condições em que o homem participe. Assim, o autor enfatiza que se deve trabalhar através da realidade do educando para se ter um melhor e maior aproveitamento do ensino, assim podemos instituir que a função social da escola do campo está em construir um processo de ensino pautado na realidade e processos educativos locais, pois reconhecer o sujeito do processo é fundamental.

É preciso, e até urgente, que a escola se vá tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos, como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria e que não falte, contudo, o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade (FREIRE, 1993).

Neste sentido, a função social da escola do campo é dar espaço para que o(a) aluno(a) possa atuar como sujeitos do processo que possa escutar, mas que, principalmente, possa ser ouvido, concretizando o espaço de sua fala no meio em que vive. Promover espaço a contextualização dos saberes locais para a construção de uma aprendizagem significativa, que construa sujeitos alfabetizados, críticos e reflexivos, valorizando o contexto social em que estão inseridos.

É de grande importância que a escola promova ações interdisciplinares, de valorização local, a qual deve fazer parte da vida cotidiana das pessoas e ainda ser um instrumento de aquisição da cidadania. Segundo Arroyo (1982, p. 6), a escola é uma “agência socializadora de saber ou democratizadora dos conhecimentos socialmente produzidos, necessários à participação e à cidadania.”

EDUCAÇÃO DE JOVENS ADULTOS E IDOSOS

Apesar de nosso Estado de Alagoas ainda não ter tornado política pública a terminologia sobre a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), abordaremos esta temática dentro do campo da EJA, ao que se refere às concepções e políticas públicas mais relevantes. Em seguida, temos uma subseção sobre os sujeitos da EJAI e uma abordagem sobre a inserção da palavra

“idoso” e quem são estes sujeitos, acrescidos na nomenclatura da Educação de Jovens e Adultos.

A Educação de Jovens e Adultos é marcada por lutas e conquistas históricas, no entanto a discussão sobre a EJA não é recente, ela permeia todo o período histórico brasileiro, contudo nos deteremos como proposto, as políticas públicas mais relevantes e a prática pedagógica dessa modalidade na seção.

Historicamente, temos afirmativas de que a área rural sempre esteve escassa de escolas e as que existiam, de forma precária, era difundida a ideologia de que o trabalhador rural não precisava de estudos para pegar na enxada. Na década de 1940, em que os levantamentos de dados demonstravam que o analfabetismo era uma das características do subdesenvolvimento do país, as autoridades políticas dedicaram atenção a essa parcela da população, com o intuito de adquirir formação para decifrar os códigos da escrita, isso interessado no voto destas pessoas.

A EJA passa a ser reconhecida na LDB nº 9.394/1996, que no art.37 como uma modalidade da educação básica. Segundo Arroyo (2007, p. 5), “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria”. Tal afirmativa cria a possibilidade de garantir a pessoas idosas, o direito a educação, antes já garantido na Constituição Federal.

É importante tarefa compreender a trajetória da EJA no Brasil, sua legislação educacional e as diretrizes curriculares para essa modalidade no âmbito das políticas públicas. Ao mesmo tempo, é um dever saber da existência de movimentos nacionais e internacionais que debatem as experiências educacionais e as políticas necessárias ao reconhecimento e valorização da EJAI.

QUEM SÃO OS SUJEITOS DA EJAI? O QUE BUSCAM?

Na realidade atual, é praticamente consenso que o sujeito da Educação de Jovens, Adultos e Idosos possui uma vasta bagagem cultural e que os conhecimentos trabalhados nesta modalidade de ensino precisam ter estreita relação com essa realidade, rica em elementos de vida.

Sabemos que até bem pouco a maioria dos estudantes que frequentam a EJA eram em sua maioria, jovens que têm entre 15 e 29 anos, mas não é isto especificamente que vemos no contexto atual, inclusive do campo. Pode-se, então, observar dois fenômenos importantes, que é a juvenilização, fenômeno que passa a ocorrer nos anos 90, ela é o rejuvenescimento da população que frequenta a EJA. A presença significativa de jovens, inclusive adolescentes, é o resultado de uma migração do ensino regular para o ensino da EJA, respaldada Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394/96, no Art. 38, § 1º, quando reduz a idade de entrada de 18 anos para 15 anos no Ensino Fundamental e de 21 anos para 18 no ensino médio.

A EJAI representa a chegada da pessoa idosa ocupando espaços na escola, tornando-se pertinente trazer este tema para a discussão, pois a lei respalda o direito a pessoa idosa de frequentar a escola e outros espaços educativos como cursos técnicos e Ensino Superior. Inclusive de acordo com a LDB nº 9394/96, em conformidade com a Constituição Federal de 1988 expressa:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento de para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.

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

§2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento (BRASIL, 1996. p. 102)

A preocupação que se apresenta, refere-se ao seguinte questionamento: o que dizer das pessoas jovens e adultas que passam a frequentar as salas de aulas, bem como os idosos que passam a ocupar este mesmo espaço? O que buscam estes

sujeitos, homens e mulheres, representando dados significativos neste contexto, ao voltar para a escola?

Aos primeiros podemos afirmar que continuam buscando alternativas de se qualificar para obter melhor condição de emprego, o segundo sujeito pode-se perceber que há uma busca por uma vida ativa e porque a educação é um dos aspectos centrais para a vida digna da pessoa idosas, conforme consta no Estatuto do Idoso N° 10.741/2003, sancionado em 1° de outubro de 2003, que trata das diretrizes quanto ao direito à saúde, habitação, transporte e a proteção das pessoas com idade superior a 60 anos.

No Capítulo V, há a referência sobre a Educação, Cultura, Esporte e Lazer como aspecto relevante. E ainda, em seu Art. 20 delibera que: “O idoso tem direito à educação, cultura, esporte, lazer, diversões, espetáculos, produtos e serviços que respeitem sua peculiar condição de idade” (BRASIL, 2003, p.98).

Alguns alunos buscam um estudo com a intenção de conquistar o primeiro emprego, outros estão na EJAÍ para acelerar a obtenção do diploma escolar, outros estão em função de repetência e de desistência no ensino regular, e outros retornaram após algum tempo para os bancos escolares, com a intenção de ampliar a escolaridade.

Visto que a EJAÍ atende a partir dos 15 anos de idade, inclui também as pessoas idosas, e é interessante destacar que os sujeitos da EJAÍ também são diversos trabalhadores; aposentados; jovens empregados e em busca do primeiro emprego; pessoas com necessidades educativas especiais, para citar alguns apresentando um quadro de excluídos do processo escolar por variados motivos.

Os sujeitos da EJAÍ atualmente são os trabalhadores experientes e o jovem com outro tipo de experiência no mundo. A relação entre educação e trabalho está presente nessa modalidade da educação básica, a exemplo dos programas que atendem às demandas voltadas ao ensino médio e profissional. E como escreve Arroyo (2007, p. 07), “a EJA tende a ser uma modalidade de educação para sujeitos concretos, em contextos concretos, com histórias concretas, com configurações concretas”, portanto dispensável um limite de idade e características específicas

que não sejam as mais diversas, pois estão inseridos numa diversidade de interesses, características sejam elas de gênero e/ou de geração. Sejam quais forem as especificidades, estão relacionadas com a questão do trabalho e o sentir-se partícipe desta sociedade.

O trabalho apresenta-se como o elemento impulsionador de retorno dos sujeitos ao âmbito escolar. O forte índice de desemprego, a consciência da falta de preparo para enfrentar o mundo do trabalho com suas exigências tecnológicas, dentre outros fatores o que os impulsionam a buscar na escola, a possibilidade de alcançar o mínimo que é aprender a ler e escrever e a concretização da escolarização através do diploma.

Estes dois polos da EJAI, entre os jovens que não conseguiram concluir no ensino médio e são direcionados para o ensino noturno, reconhecidos como parte do processo de juvenilização destes sujeitos, compartilham o espaço com os idosos, que passam a ocupar não só os espaços escolares, mas também das universidades, o que se deve ao crescente número de pessoas idosas em nosso país.

Estas pessoas idosas estão procurando a escola e são encontrados nas salas de aula das escolas do campo, portanto deve-se considerar a presença destes sujeitos que se sentem ainda ativos e participantes da sociedade e precisam ser envolvidos em atividades que se sintam capazes e interessados a participar. Considerando que a Constituição Federal de 1988, o Estatuto do Idoso, promove essa possibilidade em seu corpo legal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve sua relevância tomando por base reconhecer que os povos do campo sejam considerados enquanto sujeitos de cultura e de direitos, portanto, capazes de participar ativamente de sua realidade. O sujeito é centro de todo processo educativo e a proposta pedagógica deve favorecer as problematizações na construção do conhecimento, toda a realidade sociocultural, econômica e política das comunidades/escolas do entorno sejam contempladas, permitindo aos alunos se

conhecerem como parte desse contexto, e também como sujeitos envolvidos em um mundo melhor respeitando as diferenças.

Há, sim, uma atitude que o professor deve perseguir: a da investigação, da escuta, para então, de forma individual ou coletiva, tomar a decisão sobre o que, como e quando ensinar, dinamizar o processo de ensino-aprendizagem na perspectiva da contextualização frente ao ensino em função das intencionalidades do processo pedagógico.

Mais uma vez, é importante lembrar que a educação é um ato de conhecimento. Conhecer permite criar argumentos e agir de forma positiva no processo educativo em que se leve em conta conhecer a legislação, as diretrizes curriculares, sem negar os saberes dos educandos, bem como suas reais necessidades.

Portanto, a educação do campo, por considerar a diversidade dos povos do campo, pode abraçar como desafio dentro de sua proposta pedagógica amparada nos mesmos pressupostos teóricos, metodológicos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, alicerçados nos conceitos de um projeto democrático de sociedade.

Por fim, cabe dizer que o desafio atual da sociedade brasileira não é propor mais metas para a educação ou mais projetos para a EJA e educação do campo, mas avaliar os impactos qualitativos das experiências existentes em cada canto do país, e efetivar políticas públicas para a formação docente no contexto das Instituições Federais, na formação inicial e na formação continuada, no intuito de garantir aos sujeitos, independentemente de sua idade e conferindo-lhe o direito constitucional de estudar, independente de seus interesses e sua finalidade.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos, Belo Horizonte vol. 1, p. 5, agosto 2007.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Currículo, território em disputa. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011

ARROYO, Miguel Gonzales. Passageiros da noite. Petrópolis/RJ: Vozes Limitada, 2017

ARROYO, Miguel Gonzáles. Escola, cidadania e participação no campo. Em *Aberto*, ano 1, n. 9, p. 1-7, 1982. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1400/1374>. Acesso em: 15 de setembro de 2020

BORBA, Sara Ingrid. Educação rural: uma realidade no chão sem terra da escola do campo dissertação de mestrado - João Pessoa: UFPB, 2008. Disponível em: <http://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-104793/educacao-rural-uma-realidade-no-chao-sem-terra-da-escola-do-campo>. Acesso em: 06 de setembro de 2020

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A Pergunta em Várias Mãos: A Experiência da Pesquisa no Trabalho do Educador. Cortez, SP, 2003.

BRASIL. Constituição Federal da República Federativa do Brasil. São Paulo: Saraiva, 1988.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB 9394/96. Brasília: DF: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 1996. Site do Planalto: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 26 de julho de 2020.

BRASIL. Estatuto do Idoso. Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.741compilado.htm Acesso em: 10 de dezembro de 2020

CALDART, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Resolução Complementar CNE/CEB Nº 2, de 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf

CALDART, Roseli S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: Educação do campo: identidade e políticas públicas – Caderno 4. 2010

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: Projeto Popular e Escolas do Campo Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, v 1. Brasília: CNBB, MST, UNICEF e UNB, 2002

FREIRE, Paulo Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987

FREIRE, Paulo. Política e Educação. 7ª ed. Cortez, SP, 1993. (questões da nossa época)

Gil, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social / 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.



Educação Contextualizada



Capítulo 4

PRÁTICAS ECOLÓGICAS E SUSTENTÁVEIS EM UMA ESCOLA DO CAMPO: UMA ANÁLISE A PARTIR DO OLHAR DOS/AS ALUNOS/AS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Vanessa Soares Bazilio Gomes⁸
Welber Angelo de Araujo⁹*

INTRODUÇÃO

A relação e ação do homem com o meio ambiente têm influenciado de modo significativo e aumentado à degradação ambiental. Nesse contexto, práticas educativas e ecológicas se tornam ferramentas indispensáveis para a superação de tais problemas. Sendo assim, a escola se destaca por ser um espaço de suma importância para a formação de indivíduos

⁸ Especialista em Educação do Campo e Sustentabilidade (UNEAL). <http://lattes.cnpq.br/5008705502250638>

⁹ 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>

reflexivos e críticos, preparados para discutir sobre tais questões relacionadas à sociedade e ao meio ambiente.

Alguns espaços podem ser criados nas escolas como uma importante ferramenta para propiciar a conscientização do(a) aluno(a) para aproximá-los da natureza, como por exemplo: jardins, hortas, entre outros. Os conhecimentos adquiridos através dessas práticas ultrapassam os muros das escolas e podem ser difundidos para toda a comunidade, criando um melhor convívio entre as pessoas da escola e de seus arredores.

Uma escola sustentável deve ensinar e permitir que seus alunos(as) repensem as suas atitudes em relação ao meio ambiente. Esses processos não visam apenas uma forma concreta, ou seja, não há somente a preocupação em não agredir o ambiente e, sim, de fazer com que os alunos se sintam parte dele como um todo.

A horta inserida no âmbito escolar contribui de forma relevante para o processo ensino-aprendizagem e para a formação integral do aluno, já que existe a possibilidade de abarcar diferentes disciplinas ou áreas do conhecimento, criando situações reais e que podem ser trabalhadas a Educação Ambiental e a sua interdisciplinaridade.

A implantação da horta no ambiente escolar pode trazer diversos benefícios e funcionar como um excelente recurso didático. Através dela é possível aproximar o aluno e despertar a preocupação com as questões ambientais e trabalhar diversos eixos através dessa metodologia ativa.

O desenvolvimento de práticas agroecológicas em escolas do campo é importante para que haja melhoria no processo ensino-aprendizagem dos alunos e para que eles possam se sentir valorizados na realidade em que estão inseridos. A Educação do Campo deve aproximar a comunidade escolar, conhecer suas peculiaridades, dinâmicas, respeitar os saberes, culturas e crenças e incorporar os saberes sociais passados de geração a geração.

Nesse sentido, fez-se necessário utilizar a seguinte metodologia: o primeiro momento contou com uma roda de conversa a fim de verificar se os alunos já conheciam sobre o tema, em seguida, foram realizadas atividades práticas envolvendo o

plantio e o cultivo de hortaliças na horta pertencente à escola e, posteriormente, a aplicação de questionários semiestruturados para os alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II.

CONCEITO DE SUSTENTABILIDADE

Para Nogueira *et al.* (2012), a globalização é a responsável pelo surgimento do conceito e da noção de sustentabilidade. Para o autor, isso se deve aos diversos discursos com teor ideológico. Surgiu através da necessidade de adotar ações com o intuito de favorecer as futuras gerações.

Sustentabilidade é a busca pelo autodomínio entre o que é existente na natureza e como esses recursos serão explorados. Tal equilíbrio favorece a qualidade de vida da população e, para que tais recursos sejam explorados sem que sejam esgotados, surgiram vários questionamentos e alternativas para a sua preservação.

Silva (2016, p.46) afirma que “a sustentabilidade refere-se a toda atividade que satisfaça as necessidades dos seres humanos, mas, que agrida o mínimo possível o meio ambiente, respeitando os limites dos seus recursos e dando lhes tempo e meios de se recuperar”. Para que os recursos naturais não se esgotem é necessário programar bases de sustentabilidade, a fim de que seja economicamente viável, ecologicamente correto, socialmente justo e culturalmente diverso.

Para Hart (1998), há muitas definições de sustentabilidade, pela importância da discussão do tema, para o autor a sustentabilidade significa restaurar e enriquecer o meio ambiente no mesmo momento que o opera, e leva em conta além da dimensão econômica as dimensões ambientais e culturais.

Segundo Fialho *et al.* (2008, p. 106), a análise de sustentabilidade pode ser feita a partir de diferentes dimensões e “apesar de apresentarem similaridades nas áreas prioritárias identificadas, são interdependentes, ou seja, não é possível isolá-las”.

A sustentabilidade engloba várias questões entre elas é possível apontar as questões ambientais, culturais e econômicas

e essas questões estão diretamente ligadas aos comportamentos e ações dos indivíduos (CATALISA, 2003).

SUSTENTABILIDADE E O CONTEXTO ESCOLAR

O âmbito escolar é o local preferível para criar alternativas e circunstâncias e promover responsabilidades e valores por meio de práticas pedagógicas que permitem aos alunos o reconhecimento de sua espécie, como integrante do meio ambiente. Diante disso, para Lima (2004), a escola é de fundamental importância para o desenvolvimento de condutas que estão vinculadas à sustentabilidade.

De acordo com Pádua (2002), a crise ambiental e os problemas socioambientais decorrem de uma crise na educação, já que a formação de seres que não sejam pensantes e atuantes figuram algo errado na formação desses indivíduos. Para a autora, é necessário desenvolver a criatividade e despertar o lado mais sensível do sujeito, para que, assim, esses alunos desenvolvam a capacidade de solucionar problemas e mudanças.

Já Bomfim (2011) trouxe um entendimento sobre a construção de uma educação crítica, em que é preciso reconhecer a destruição provocada ao meio ambiente como um processo permanente e que deve ser questionado nas escolas e em todas as diferentes modalidades de ensino.

Sendo assim, “as escolas devem funcionar como pólos irradiadores da consciência ecológica, envolvendo as famílias e a comunidade” (MINC, 2005, p. 71). Diante disso, o educador deve estar sempre direcionando o educando e incentivando a efetivação da preservação ambiental.

Penteado (2010) trouxe em seu livro *“Meio Ambiente e formação de professores”* a ideia de que as grandes concentrações demográficas inerentes a práticas consideradas temerárias a questões ambientais afetam a qualidade de vida. Para converter a situação, a autora afirmou que é necessária a colaboração para a formação de docentes, que são formadores de consciência ambiental individual do discente.

Segundo Gonzaga et. al. (2012), o conceito de sustentabilidade deve ser firmado nas escolas, já que essa

abordagem, apesar de ser necessária, torna-se, muitas vezes, ausente no cotidiano escolar. A ideia de sustentabilidade que deve se limitar apenas à ecologia prejudica o entendimento sobre o conhecimento do contexto real. Com isso, o autor apontou o educador como principal intermediador da relação entre homem e meio ambiente, já que possui a responsabilidade e o compromisso de apontar a possibilidade de um ambiente mais saudável.

Na concepção de Dias (2004), a escola deve estar direcionada ao meio ambiente e deve acarretar a mudança de valores e, acima de tudo, uma nova visão de mundo, contudo não deve ser conservacionista e a educação deve ir além e ultrapassar o racional.

Cascino (2000) propôs formas de ações educacionais contemporâneas:

A luta por uma Educação Ambiental que considere comunidade, política e transformação, preservação dos meios naturais, aspirações dos grupos, que consolidem lutas efetivas na direção da diversidade, em todos os níveis e em todos os tipos de vida do planeta, é, indiscutivelmente, a luta por uma nova Educação (CASCINO, 2003, p. 71)

Os resíduos são provenientes de nossa cultura e, geralmente, são objetos que não possuem mais a mesma utilização. No entanto, esses objetos podem ser reutilizados por crianças e adolescentes na escola, para que possam readquirir o valor que tinham inicialmente. Sobre esse tema, Freire (2002) afirma que trabalhos voltados para questões ambientais podem ser efetivos para a conscientização dos alunos, principalmente, no ensino fundamental.

Nas escolas do campo, as práticas ecológicas e sustentáveis possuem uma importante função e são capazes de fomentar a percepção necessária para a integração dos seres humanos com o meio ambiente, e devem estar vinculadas à Educação do Campo. com isso, tal relação deve ser construída de forma harmoniosa e dinâmica, para que aconteça o processo de transformação no quadro ambiental.

Através da tentativa de abarcar o tema sustentabilidade nas escolas, percebe-se que, muitas vezes, não se reflete através de práticas, mas é importante salientar que a escola é capaz de promover conhecimentos e a criticidade dos indivíduos, desde que as metodologias utilizadas suscitem a responsabilidade ecológica.

HORTA ESCOLAR, EDUCAÇÃO AMBIENTAL E INTERDISCIPLINARIDADE

A horta escolar é um instrumento que se relaciona com a Educação Ambiental e que pode tornar possível a participação de todos os envolvidos no processo educativo. No cotidiano escolar podem ser inseridos comportamentos ambientais, e a horta escolar pode contribuir para facilitar o trabalho com os temas transversais como o meio ambiente (FROES *et al.*, 2015).

Segundo Pereira *et al.* (2012), a horta escolar é muito importante para o processo ensino-aprendizagem, pois promove a interação dos alunos e os torna mais participativos, responsáveis e mais sensíveis diante as questões ambientais.

Para Tavares *et al.* (2014), as aulas práticas possuem grande relevância, despertam e mantém o interesse dos discentes, já que envolve os alunos e os torna sujeitos ativos diante esse tipo de metodologia. Para o autor, a horta possui formas diversas de estudo e permite que seja trabalhada por várias disciplinas, cada uma com seus respectivos conteúdos.

A implantação de uma horta na escola é muito pertinente para se trabalhar com conteúdos de diversas disciplinas como ciências, matemática, língua portuguesa, entre outras. Discutir o meio ambiente é importante para todas as escolas e, através da sua complexidade, esse tema deve ser firmado em todos os currículos e disciplinas, de maneira interdisciplinar.

Carvalho (1998) afirmou que a interdisciplinaridade é uma forma de se produzir conhecimento e a busca para integrar a Educação ambiental em diferentes categorias, isso implicaria em novas formas e posturas diante do conteúdo, embora a assimilação não seja imediata, a compreensão no futuro é de grande valia.

A capacitação dos docentes diante as questões ambientais e as práticas pedagógicas também é de grande valia. A formação de professores mais preparados para atuarem em todas as modalidades de ensino implica em um maior interesse em inserir a Educação Ambiental em suas disciplinas, o que infelizmente não é realizado normalmente, já que há uma escassez de iniciativas efetivas e eficazes que levam a concretização dos fatos (MIRANDA, 2010).

HORTA NA ESCOLA, VALORIZAÇÃO DOS SABERES DO CAMPO

Uma educação para os povos do campo deve ser pensada de maneira mais ampla, já que envolve um modo de vida distinto que necessita da inserção de temáticas da realidade e que respeitem o seu Projeto Político Pedagógico. Para Lorenzo (2011, p. 205), “A educação no e do campo promove a igualdade e justiça aos povos do campo quando suas culturas são consideradas igualmente valorizadas as culturas urbanas e consideradas em suas diferenças.”

A utilização da horta no ambiente escolar vem sendo cada vez maior e funciona como uma ferramenta para o aproveitamento do alimento como um todo. Além de funcionar como uma estratégia educativa, a horta escolar também pode trazer inúmeros benefícios como a diminuição de gastos com a alimentação, ampliação dos conhecimentos, tornar os alunos mais participativos e fazer com que os conhecimentos perpassem os muros da escola.

Para Cribb (2010), a horta escolar pode contribuir para que os alunos aprendam mais sobre o perigo que os agrotóxicos trazem para o meio ambiente e, principalmente, para a saúde dos seres humanos, tais informações podem trazer consequências benéficas como a modificação dos hábitos alimentares dos discentes e no estilo de vida.

Como já visto, a horta escolar é um importante instrumento para a aprendizagem e envolve desde o planejamento até os processos de destino e de consumo. Os alunos podem participar de todas as etapas envolvidas e, assim, se comprometerem com

a escola e toda a comunidade. Atividades como essa fazem com que o povo camponês se sinta valorizado, tendo em vista que as ferramentas e práticas utilizadas, muitas vezes, já fazem parte do seu cotidiano.

METODOLOGIA

Este estudo caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa descritiva, apoiado no estudo de caso. Para Gil (2008), o estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados.

Esta pesquisa foi realizada através dos procedimentos metodológicos assim descritos: a) pesquisa bibliográfica para compreender o tema da pesquisa; b) a realização de rodas de conversa com o presente tema; c) a realização de práticas pedagógicas com os alunos; d) a aplicação de questionários como forma de verificar o que os alunos aprenderam através das metodologias aplicadas.

Locus da pesquisa e seus sujeitos

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Antônio Fernandes da Costa, localizada na zona rural do município de Palmeira dos Índios- AL. As atividades desenvolvidas ocorreram durante os meses de outubro e novembro de 2019.

A instituição de ensino proporciona mobilidade para os moradores do Povoado Moreira. Sua estrutura é aconchegante e conta com quinze salas de aula, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), quadra de esportes coberta, área verde, pátio coberto e descoberto, cozinha, sala de secretaria e diretoria.

A escola é considerada de médio porte, em virtude da quantidade de alunos e do número de salas existentes (quinze salas), funciona no turno matutino e vespertino e atendia a Educação Infantil (creche e pré-escola), Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Segundo o Projeto Pedagógico da escola (PPP), a instituição já possui alguns projetos voltados a Educação Ambiental e a práticas agroecológicas como, por exemplo:

O Projeto *Água* que tem como objetivo conscientizar a comunidade e os alunos sobre os cuidados com a água das cisternas na escola, para o consumo da família, bem como para a produção. Levando os alunos a compreenderem os perigos da água contaminada e conhecerem suas formas de tratamento.

O Projeto *Vivenciando, Descobrimdo e Cuidando do Lugar onde moro* que tem como objetivo formar uma cultura de defesa do planeta envolvendo a comunidade escolar nesse processo de reflexão, para formar cidadãos comprometidos com o desenvolvimento sustentável rural.

O Projeto *Desenvolvendo Ações Sustentáveis para a Construção de uma Cultura Cidadã* que tem como objetivo formar uma cultura em defesa do nosso planeta, envolvendo todos para que possam desenvolver ações conscientes e reflexivas desde as crianças da Educação infantil aos alunos da EJA.

Participaram da pesquisa 90 estudantes distribuídos em quatro turmas, com faixa etária de 11 (onze) a 14 (cartorze) anos, matriculados nas turmas de 6º ao 9º ano do ensino fundamental.

INSTRUMENTO E METODOLOGIA PARA A COLETA DOS DADOS

A análise dos dados considerou os perfis das turmas e suas características, os conhecimentos prévios dos alunos na roda de conversa, envolvimento, participação nas práticas pedagógicas e considerou as respostas dos questionários semiestruturados aplicados aos alunos.

A realização da intervenção contou com três etapas:

Na primeira etapa houve a realização de palestras com o tema “Construindo um ambiente saudável e sustentável” e de uma roda de conversa, para que os alunos, de fato, incorporassem o conteúdo e se conscientizassem sobre as suas ações. Esses momentos serviram também como forma de verificação dos conhecimentos prévios dos alunos. Como recurso, foi utilizado o projetor de multimídias para apresentar as imagens e ensiná-

los importância de preservar o meio ambiente e de uma horta no ambiente escolar.

A segunda etapa foi a realização das práticas pedagógicas, que contou com a participação de todos os alunos e que foram trabalhadas de forma interdisciplinar, entre as atividades realizadas houve a demonstração de como ocorria o plantio e o cultivo de hortaliças (cinco mudas de alface e três mudas de coentro), de como realizar a manutenção e estender a horta para o entorno na escola utilizando materiais simples, como garrafas pet e fazendo o reaproveitamento de pneus e copos descartáveis, por exemplo.

A construção dos canteiros contou com algumas etapas, como: a limpeza do local, drenagem, dimensionamento, marcação dos canteiros, cercadura, preparo da terra, adubação e incorporação. O local escolhido para o plantio e cultivo das hortaliças fazia parte da horta já existente na escola, em que foi necessário o auxílio de uma enxada para realizar todo o processo.

Na terceira etapa, houve a aplicação de questionários semiestruturados para os alunos, onde foram criadas categorias de análise e com base nas respostas dos alunos tornou-se possível observar quais as contribuições que o projeto deixou para a aprendizagem dos mesmos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Considerando o momento da apresentação do tema, foi possível observar que muitos alunos demonstraram possuir conhecimentos prévios sobre o conteúdo, o que demonstrava a existência de trabalhos que envolvem as práticas agroecológicas.

Esse momento foi essencial para ampliar a compreensão dos alunos sobre a construção coletiva de um ambiente saudável, através de práticas sustentáveis. Foi possível observar a importância da articulação dessas práticas na escola, e que a implantação dessas atividades fez com que os alunos procurassem estabelecer uma convivência mais harmoniosa com a natureza.

Figura 1 – Apresentação da proposta



Fonte: A autora, 2019.

Figura 2. Momento da realização da palestra (alunos do 6º e 7º anos)



Fonte: A autora, 2019.

Figura 3. Momento da realização da palestra (alunos do 8º e 9º anos)



Fonte: A autora, 2019.

O segundo momento foi importante para perceber o empenho e o comprometimento dos estudantes. Os alunos se engajaram nas atividades de maneira positiva e, muitas vezes, os próprios conduziam a atividade, aplicando os seus saberes adquiridos e criando vínculos com as próprias tradições camponesas.

Figura 4. Construção e preparo dos canteiros.



Fonte: A autora, 2019.

Os alunos participaram de todas as etapas efetivamente, desde a limpeza até o momento da incorporação. Os alunos passaram a valorizar mais o ambiente escolar e o trabalho atingiu aos objetivos propostos, pois, além de contribuir com o processo ensino aprendizagem dos alunos, inspirou outras práticas na escola.

Figura 4. Alunos participando da construção dos canteiros.



Fonte: A autora, 2019.

A horta escolar se mostrou um espaço concreto e capaz de vislumbrar e aproximar os alunos que vivem no campo, capaz de aproximar os saberes locais de disciplinas e conceitos que os alunos aprenderam em sala de aula.

Além de conhecer a relevância da horta no ambiente escolar, os alunos também tiveram a oportunidade de entender a importância de cuidar do meio ambiente e de todos os outros espaços existentes na escola, e puderam observar que materiais de baixo custo como pneus, garrafas pet, entre outros, podem ser opções para utilizar em espaços com limitações.

Figura 5- Apresentando aos alunos sobre a importância de cuidar dos ambientes da escola.



Fonte: A autora, 2019.

Figura 6- Apresentando aos alunos sobre a importância de cuidar dos ambientes da escola.



Fonte: A autora, 2019.

A última etapa foi a de aplicação dos questionários para os as turmas, em que foram escolhidas algumas categorias de análise como: a) o que os alunos compreendiam sobre práticas agroecológicas; b) se eles costumavam desenvolver algum tipo de prática agroecológica em sua casa e quais foram as mudanças que ocorreram na escola após o desenvolvimento do projeto. Ressalta-se que, dos 90 discentes que participaram das atividades, apenas 16 responderam ao questionário e ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Portanto, para preservar a identidade dos pesquisados, eles serão identificados como A (aluno) sendo enumerados de 1 a 16.

Figura 7- Momento de aplicação dos questionários aos alunos do 6º ao 9º ano da Escola Municipal Antônio Fernandes da Costa.



Fonte: SILVA, Fátima, 2019.

Categoria – Compreensão sobre práticas agroecológicas

Quando os alunos foram questionados sobre o que eles compreendiam por práticas agroecológicas, 97% dos alunos associou essas práticas com a horta escolar. Algumas respostas chamaram à atenção na pesquisa, a saber:

“As aulas na horta são muito interessantes e divertidas.” (A1)

“Nossa professora de ciências sempre faz aulas na horta aqui da escola e nós aprendemos muito.” (A2)

“Práticas agroecológicas são praticas que trabalham o meio ambiente, por exemplo, uma roça.” (A3)

“Os estudos na horta nos ajuda também a levar conhecimentos para nossa casa e para as pessoas que nós convivemos.” (A4)

“Durante as aulas práticas nós prestamos mais atenção e também ficamos responsáveis de ajudar a professora, isso é muito bom”. (A5)

“Eu adoro quando os professores realizam atividades práticas na escola e nos leva para a horta.” (A6)

Ficou evidenciado na fala dos alunos que, das práticas agroecológicas realizadas na escola, a horta escolar se destaca por contribuir de forma direta para despertar o empenho dos alunos e, conseqüentemente, para compreensão dos conteúdos explorados durante a sua utilização.

Nesta perspectiva, Barbosa (2009) afirma que a horta escolar é um instrumento que incentiva a cooperação e o trabalho em equipe, fazendo com o que surjam novos conhecimentos e que contribua com as questões relacionadas ao meio ambiente.

PRÁTICAS AGROECOLÓGICAS EM SUAS CASAS

Quando questionados se eles costumavam desenvolver algum tipo de prática agroecológica em suas casas, as respostas foram positivas e 79% citou a roça como atividade. Para melhor ilustrar, foram separadas algumas respostas que conseguem expressar esta questão.

“Sim, eu costumo plantar com meu pai na roça.” (A7)

“Na minha casa nós plantamos na roça” (A8)

“Costumamos sim, meu pai tem uma plantação e eu ajudo ele.” (A9)

“Na minha casa nós temos uma roça”. (A10)

Com base nas respostas dos alunos, é possível perceber mais uma contribuição da utilização da horta escolar em escolas do campo, pois, além dos alunos adquirirem conhecimentos sobre os conteúdos trabalhados, eles também aprendem mais sobre as ferramentas e sobre as práticas envolvidas no processo.

Portanto, a horta escolar em escolas do campo funciona como uma forma de valorização dos sujeitos que residem no campo e possui um grande valor para o processo ensino-aprendizagem, pois é capaz de se relacionar com o cotidiano desses educandos.

MUDANÇAS QUE OCORRERAM NA ESCOLA APÓS O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

Quando questionados sobre quais foram as mudanças que ocorreram na escola após o desenvolvimento do projeto, todos os participantes alunos falaram:

“O projeto fez com que nós prestamos mais atenção nas aulas da professora.” (A11)

“As professoras passaram a fazer mais atividades como essa pra a gente.” (A12)

“Nós aprendemos mais com as atividades práticas.” (A13)

“O trabalho foi muito importante para a compreensão do conteúdo que os professores nos passaram.” (A14)

“Após o desenvolvimento do trabalho eu passei a entender a importância de cuidar do meio ambiente.” (A15)

“No projeto nós aprendemos mais sobre como cuidar do entorno da nossa casa, nossa escola e de todos os ambientes que nós vivemos.” (A16)

Sobre esta questão, é possível observar que projetos que envolvem a horta escolar em escolas situadas no campo trazem a compreensão sobre um processo cooperativo e que podem abranger diversas áreas, e também fazer um processo de aproximação real do conhecimento.

A pesquisa mostrou que é visível a importância de mais trabalhos que possuam o enfoque do olhar dos alunos sobre esses tipos de práticas desenvolvidos na escola. Todas as respostas dos questionários reafirmaram a importância de se explorar a horta escolar como outras práticas ecológicas, pois elas refletem no cotidiano desses alunos e ampliam o aprendizado sobre a importância de cuidar do meio ambiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na escola em que foi realizada a pesquisa ficou evidenciado que já havia alguns trabalhos sobre práticas agroecológicas e que os alunos já possuíam alguns conhecimentos prévios em virtude disso. Também foi possível perceber a importância do desenvolvimento de atividades práticas, que necessitam da interação dos alunos, principalmente que reflitam no cotidiano dos alunos que vivem no campo.

A partir deste trabalho, os professores e os alunos passaram a produzir e a manusear as hortaliças. Além disso, os professores passaram a realizar outras práticas ecológicas e passaram a utilizar mais a horta, enriquecendo o cardápio da escola e conscientizando aos alunos sobre a importância da horta e também sobre qualidade de vida.

Como proposta de intervenção, deixa-se a proposição de realizar momentos de formação continuada com palestras sobre as temáticas: Educação Ambiental, Sustentabilidade, Educação Contextualizada no Campo e outras que sejam necessárias de acordo com a demanda da escola.

Portanto, é necessária a construção de práticas educativas que valorizem o campo e que contribuam para o futuro, fazendo com que o direito dos alunos de se desenvolverem de forma integral seja assegurado e que isso reflita no meio ambiente em geral.

REFERÊNCIAS

BOMFIM, A. M. do, & Piccolo, F. D. (2013). **Educação Ambiental Crítica: A Questão Ambiental entre os conceitos de cultura e trabalho.** REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, 27. <https://doi.org/10.14295/remea.v27i0.3236>

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Em direção ao mundo da vida: interdisciplinaridade e educação ambiental / Conceitos para se fazer educação ambiental / Isabel Cristina de Moura Carvalho.** — Brasília: IPÊ - Instituto de Pesquisas Ecológicas, 1998.

CASCINO, F. **Educação ambiental: princípios, história, formação de professores.** São Paulo: SENAC São Paulo, 2000.

CATALISA. **Rede de Cooperação para a Sustentabilidade.** 2003. Disponível em: <http://www.catalisa.org.br/content/view/30/59/> Acesso em: 14/11/2019.

CRIBB, Sandra Lucia de Souza Pinto. **Contribuições da Educação Ambiental e horta escolar na promoção de melhorias ao ensino, à saúde e ao ambiente.** REMPEC - Ensino, Saúde e Ambiente, v.3 n 1 p. 42-60 Abril, 2010. ISSN 1983-7011. Revista Eletrônica do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação ambiental, princípios e práticas.** 9. ed. São Paulo: Gaia, 2004.

FIALHO, Francisco Antonio Pereira et al. **Gestão da sustentabilidade na era do conhecimento.** Florianópolis: Visual books, 2008.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro.** São Paulo, 2002.

FROES, E, K. et al. **Hortas Escolares: uma proposta de integração da horta às disciplinas do ensino fundamental nas escolas do Alto Vale do Itajaí.** In: Mostra Nacional de Iniciação Científica e Tecnologia Interdisciplinar. 8. Santa Rosa. Anais eletrônicos, Santa Rosa do Sul: Campus IFC.2015 Disponível em: <http://eventos.ifc.edu.br/wpcontent/uploads/sites/5/2015/10/HORTAS-ESCOLARES-UMA-PROPOSTA-DE-INTEGRA%C3%87%C3%83O-DA-HORTA-%C3%80S->

DISCIPLINAS-DOENSINO-FUNDAMENTAL-NAS-ESCOLAS-DO-ALTO-VALE-DOITAJA%C3%8D.pdf.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HART, Maureen. **Sustainable Community Indicators Trainer's Workshop**. Disponível em: [http:// www.sustainablemeasures.com/training/index.html](http://www.sustainablemeasures.com/training/index.html). 1998.

LIMA, M.S.L. **A hora da prática**: Reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente. Fortaleza: Rocha, 2004

LORENZO, Ivanalda Dantas Nóbrega Di. **Sustentabilidade e Desenvolvimento no Campo**: Uma análise a partir das políticas públicas de educação do campo no ensino superior – o curso de ciências agrárias do PRONERA na UFPB. In: BATISTA, Maria do Socorro Xavier, (org.).

MINC, Carlos. **Ecologia e Cidadania**. São Paulo: Moderna, 2005.

MIRANDA, G.J. (2010). **Docência universitária: uma análise das disciplinas na área da formação pedagógica oferecidas pelos programas de pós-graduação stricto sensu**. *Revista De Educação E Pesquisa Em Contabilidade (REPeC)*, 4(2), 81–98. <https://doi.org/10.17524/repec.v4i2.202>

NOGUEIRA, Marinez Gil; SOUZA, Gerciana Oliveira de; ROSÁRIO, Lia Auxiliadora Soares do. **Política Pública de saúde e sustentabilidade socioambiental**: gestão social frente à relação sociedade-natureza. *Sociedade em Debate*, Pelotas, 2012. p.41-53. Disponível em: www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rsd/article/viewfile/757/651. Acesso em: 07/05/2020

PÁDUA, J. A. **Um sopro de destruição**: pensamento político e crítica ambiental no Brasil escravista, 1786-1888. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

PENTEADO, H.D. **Meio Ambiente e formação de professores**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PEREIRA, B. F. P., Pereira, M. B. P., & Pereira, F. A. A. (2012). **Horta escolar**: Enriquecendo o ambiente estudantil Distrito de Mosqueiro-Belém/PA. *Revista Brasileira De Educação Ambiental (RevBEA)*, 7(1), 29–36.

REIS, Emerson dos Santos. **Educação do Campo, currículo e contexto na construção do desenvolvimento rural sustentável**.

In: BATISTA, Maria do Socorro Xavier, (org.). Movimentos Sociais, estado e políticas públicas de educação do campo: pesquisas e práticas educativas. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011.

SILVA. C.L.D. TAVEIRA. F.G. Por que fazer escolas sustentáveis? **Revista campo do saber**, ano II, N.2, jul/dez de 2016.

TAVARES, Bruna Vitor. et al. **Os desafios na implantação de um projeto de horta escolar**. Ouro Preto (MG): XXI Seminário de Iniciação Científica da UFOP, s/n, p. 1- 9, 2014.

VALLE, Cyro Eyer. **Qualidade ambiental**: como ser competitivo protegendo o meio ambiente. São Paulo: Pioneira, 1995.





Capítulo 5

CONTRIBUIÇÕES DA PEADS E DA RECASA PARA A CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO CONTEXTUALIZADO EPRÁTICASEXITOSASEMUMAESCOLAMULTISSERIADA DO CAMPO

Verônica dos Santos Lima¹⁰
Carlos Henrique Ferreira Nunes¹¹

INTRODUÇÃO

Hã alguns anos que a cidade de Teotônio Vilela/AL, na zona rural, tem se pautado por uma educação contextualizada com metodotologia própria e que, por responder positivamente através de resultados, tem deixado a comunidade satisfeita e, como fazemos parte dessa história, decidimos, através desta pesquisa, mostrar um pouco de tal experiência.

10 Pedagoga (UNOPAR). Especialista em Educação do Campo e Sustentabilidade (UNEAL) Docente da Rede Pública de Teotônio Vilela E-mail: veronica.tv15@gmail.com <http://lattes.cnpq.br/1162610850609801>

11 Graduado em Letras Português/Inglês e suas Literaturas (UNEAL). Especialista em Língua Portuguesa (UBM). Mestre em Educação Brasileira (UFAL). Professor da rede municipal de ensino de Arapiraca. E-mail: henriqueprocampo@gmail.com <http://lattes.cnpq.br/6430268368125691>

Assim, esse trabalho tem por finalidade apontar as contribuições que a Rede de Educação Contextualizada do Agreste e Semiárido (RECASA) e a Proposta de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável (PEADS) têm dado na construção de um currículo contextualizado e práticas exitosas de uma escola multisseriada do campo do município de Teotônio Vilela, AL, mostrando que, mesmo diante dos desafios enfrentados por gestores e educadores das escolas multisseriadas, é possível ofertar um ensino-aprendizagem de qualidade adequado ao modo de viver da população campesina.

A escolha do tema a ser pesquisado se deu pela motivação pessoal e profissional em acompanhar o trabalho realizado com o currículo contextualizado, no qual se obteve bons resultados da aprendizagem na turma multisseriada da escola da comunidade, em que a pesquisadora reside, assim como já teve experiência em trabalhar durante 10 anos e estando agora na direção e coordenação pedagógica da escola.

A escola em pesquisa está localizada no Povoado Tapera/AL, há 2 km da cidade, atende 12 (doze) crianças da Educação Infantil no turno matutino e 12 alunos (doze) dos anos iniciais do ensino fundamental numa turma multisseriada no turno vespertino e tem duas professoras, graduadas em pedagogia, com especialização em psicopedagogia e uma é especialista em Educação do Campo.

A escola possui seu Projeto Político-Pedagógico, no qual assegura-se os pressupostos do Currículo Contextualizado da Educação do Campo e como deve acontecer o trabalho com a PEADS. O município também tem seu Referencial Curricular Municipal (RCM) elaborado e revisado e tem um capítulo sobre a Educação do Campo que orienta como deve ser o currículo no município. A Escola tem seu plano de formação continuada que contempla a temática sobre currículo contextualizado e a gestora da escola é integrante da RECASA desde 2009, multiplicando as experiências adquiridas nas ações formativas da rede dentro da escola.

Este trabalho está organizado em seções, em que na primeira seção será abordado sobre a Educação do Campo e currículo contextualizado em escolas multisseriadas. Em seguida, se

discute sobre currículo, conceitos e possibilidades. Na segunda seção, serão apresentadas as práticas pedagógicas exitosas na escola, *locus* da pesquisa, como resultado de uma proposta de currículo contextualizado. Já na terceira seção, será aprofundado sobre as contribuições da Rede de Educação Contextualizada do Agreste e Semiárido (RECASA) e da Proposta de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável (PEADS) na elaboração da proposta educacional viável às escolas multisseriadas do campo do município de Teotônio Vilela, AL.

Por fim, nas considerações finais, serão apresentadas como acontecem as experiências exitosas e os resultados da pesquisa realizada na escola e a proposta de intervenção que consiste em realizar formação continuada para as equipes gestoras das escolas do campo para instrumentá-las em como gerir uma proposta de educação contextualizada, levando as experiências realizadas pela escola para outras escolas no município.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO E CURRÍCULO CONTEXTUALIZADO EM ESCOLAS MULTISSERIADAS

A Educação do Campo vem se constituindo ao longo do tempo, em um cenário de mobilizações e lutas, dentro dos movimentos sociais, por uma educação de qualidade, pensada para o povo camponês diante das suas especificidades e contexto em que estão inseridos. Educação do Campo é uma modalidade da educação que surge a partir das reivindicações dos movimentos sociais na década de 1990, para contrapor-se às concepções de educação rural, que possuía caráter mais assistencialista e não correspondia às necessidades formativas dos povos do campo.

A legislação educacional, ao longo destes anos, trouxe avanços para essa discussão, principalmente, a partir da década de 1990, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. É importante observar que, apesar dos avanços na legislação e nas políticas públicas, na prática, a escola para os povos do campo, como tem ocorrido há anos na história da educação brasileira, não contempla as necessidades específicas dos povos do campo. Isso reverberou nas condições formativas

dos professores do campo e nas condições estruturais e organizacionais das escolas do campo.

O conceito de Educação do Campo tem uma íntima relação com o debate sobre convivência com o Semiárido, luta pela terra e por uma vida com qualidade. A Educação do Campo, articulada nacionalmente, foi trazendo modificações conceituais, metodológicas e práticas nas organizações que desenvolviam ações de escolarização e formação profissional com as populações do campo.

Deste modo, até a década de 1990, este processo era denominado de Educação Rural. No entanto, a clareza de que o referencial, os fundamentos e a prática pedagógica têm outra perspectiva foi modificando a terminologia, que passou a ser denominada de Educação do Campo, não apenas no lugar – no campo, mas, além disso, ser sujeito do campo.

Vale ressaltar que essa mudança ocorreu em 1998, durante a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, como consequência de discussões e pesquisas na área educacional, que afastam Educação Rural dos sujeitos do campo, no qual se chegou à conclusão de que os princípios da Educação Rural eram, em sua base, o reflexo dos interesses de uma elite agrária.

Segundo as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, Resolução CNE/CEB nº 01 de 03 de abril de 2002, do ponto de vista teórico e legal, a Educação do Campo é: “Art. 2º Toda ação desenvolvida junto às populações do campo e fundamenta-se nas práticas sociais constitutivas dessas populações: os seus conhecimentos, habilidades, sentimentos, valores, modo de ser, de ver e de produzir e formas de compartilhar a vida.” (BRASIL, 2002, p 10.)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96, no seu Art. 26, traz a possibilidade da contextualização do currículo, quando diz que,

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum a ser contemplada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características

regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996, p. 32)

Outro marco histórico na luta por uma educação do campo foi a construção das Diretrizes Operacionais para Educação do Campo, em 2002, Resolução nº 01/2002 CNE/CEB pois, pela primeira vez na história do país, a Educação do Campo é institucionalizada. Isso é uma conquista dos movimentos sociais do campo. Porém, as políticas de direitos sempre são lentas na sua efetivação. A LDB nº 9394/96 assegura, no seu Artigo 28, uma possibilidade de diversificação do currículo para a zona rural. Permite a adaptação à educação básica às peculiaridades da zona rural e de cada região, tendo especificamente: conteúdos curriculares e metodologia apropriada às necessidades reais e interesses e condições climáticas; adequação à natureza do trabalho. (BRASIL, 1996).

Uma educação contextualizada possibilita melhor e maior aprendizado nos alunos, visto que o conhecimento ganha significado. Segundo Menezes e Araújo (2007, p. 42), a educação contextualizada “busca entender que as pessoas se constroem e constroem seu conhecimento a partir do seu contexto, com relações mais amplas”. Ou seja, a relação ou a construção dos saberes se dá na relação das pessoas com o mundo, consigo mesmo e com os outros.

Vale salientar que, na caminhada por uma educação contextualizada, a escola deve ser um espaço de construção de uma imagem positiva do campo como lugar de vida, de cultura e de direitos. Os povos do campo têm o direito a uma vida com dignidade, e isto perpassa por acesso à cultura, esporte, lazer, comunicação, saúde e educação de qualidade.

Esses direitos também estão relacionados à Educação do Campo, que por si só, já é uma proposta de educação contextualizada, que tem uma visão de totalidade. Essa totalidade exige um olhar mais crítico e amplo para a construção de um currículo que ajude a desenvolver um processo de mobilização social, que tenha conteúdos específicos, que se integrem à metodologia específica da Educação do Campo. E que os processos de escolarização não sejam apenas transmissores ou repassadores de conteúdos, mas

que a educação estimule a pesquisa, a ampliação da visão de mundo e que construa conhecimentos para mudar a vida das pessoas.

Ou seja, pensar um currículo com conteúdos significativos, que ajude as pessoas a modificar suas realidades para melhor, a buscarem seus direitos, a viverem efetivamente sua cidadania, a projetar-se coletivamente, elevando a autoestima e o fortalecimento da identidade do lugar onde vivem.

Este currículo precisa trazer para o fazer da escola elementos do chão da vida, como nos diz Martins (2004), ou seja, elementos da cultura, do trabalho, das relações sociais como objeto de construção de conhecimento.

Trata-se de um currículo que incorpore os elementos da diversidade cultural e os diversos saberes de professores e professoras, que também são e estão no campo, mas que, muitas vezes, não se dão conta dessa particularidade; dos agricultores e agricultoras familiares que abastecem as mesas do município com produtos da agricultura familiar; das tradições encontradas nas comunidades e nas sedes dos municípios.

Nesse caminhar, alguns passos são fundamentais, como a própria escolha e seleção de conteúdos a serem trabalhados na escola, a maneira como esses conteúdos devem dialogar com todas as áreas de conhecimento (disciplinas) que fazem parte do currículo de formação e de como eles se articulam com a vida contínua da comunidade. É essa articulação dos conhecimentos veiculados pela escola, como conhecimentos da vida cotidiana, que torna a escola um espaço capaz de inquietar as pessoas a mover-se em direção a uma melhoria das condições de vida.

Para construir-se um currículo contextualizado em escolas multisseriadas do campo deve-se, portanto, pensar nas características regionais, levando-se em consideração uma base comum no que diz respeito aos conteúdos universais produzidos e sistematizados, mas inserir e ampliar para as diversidades, identidades da sociedade, sua cultura, seu ambiente, economia e as relações sociais das pessoas de uma determinada região.

Conforme a Resolução Normativa Nº 040/2014 – CEE/AL do Conselho Estadual de Educação de Alagoas, no Art.3º. § 4º define que:

A Parte Diversificada dos currículos dos anos iniciais do Ensino Fundamental consistirá, preferencialmente de projetos e atividades que articulem e contextualizem, de forma pluridisciplinar e multidimensional, o conjunto de saberes científicos e populares, com vistas à formação humana com pleno desenvolvimento das potencialidades dos educandos, valorização de sua cultura e comunidade e fortalecimento de sua autoestima, formação para cidadania e construção de conhecimentos significativos. (ALAGOAS, 2014, online).

Portanto, as definições que se encontram em várias pesquisas realizadas, as escolas do campo, como seu próprio nome diz, estão localizadas no campo em áreas afastadas dos centros urbanos, com características próprias e por motivos geográficos estas áreas possuem uma menor densidade demográfica e, conseqüentemente, o número de matrículas reduzido. Diante deste cenário, estes dados vêm sendo usados ao longo do tempo como meio referencial para o modelo organizacional destas escolas, que recebem o nome multisseriação ou unidocente que, segundo dados do INEP (2010), estão presentes em muitas regiões inclusive no Nordeste.

Segundo dados mais recentes, Censo Escolar de 2010 do INEP/MEC, revela que somavam cerca de 93.623 turmas multisseriadas no Ensino Fundamental, no Brasil e deste total 16.985 classes estão localizadas na Bahia, reunindo assim o maior número dessas turmas no país, sendo 18,14% (SOUZA; SANTOS, 2012). Estes dados confirmam a existência, a dimensão e expressividade que as classes multisseriadas têm no país, distanciando-se do desaparecimento natural que alguns educadores e gestores pensaram que ia acontecer, tornando esta área esquecida e silenciada. (PIZA; SENA, apud CARDODO; JACOMELI, 2010)

A realidade encontrada nessas instituições, muitas vezes, foge do que se está habitualmente acostumado a referenciar como unidade escolar. Davis e Gatti (1993) observam em sua pesquisa que uma “escola isolada” tem muitas dificuldades e estas perpassam a questão da localização (físico/estrutural, curricular, pedagógico, dentre outros), dando uma dimensão sociopolítica

a essas dificuldades que impõem previamente limites no ato de ensinar/aprender, muitas vezes, mal entendidos como causa/consequência do sistema multisseriado.

As pesquisas de PIZA e SENA (apud CARDODO; JACOMELI, 2010) nos mostram que as classes multisseriadas buscam agregar todos os discentes matriculados na unidade escolar independente dos níveis de aprendizagem em uma mesma sala, que por sua vez tem como responsável, na maioria das vezes, um único professor, o qual fica responsável por sua estruturação em série/ano/ciclo.

Mediante ao exposto, observa-se que sem formação, sem informação sobre as classes multisseriadas, muitos professores e coordenadores se sentem desorientados sem saber como proceder frente as especificidades da Educação do Campo e, assim também, como elaborar e desenvolver uma proposta educacional que atenda as necessidades das séries/anos que compõem a multissérie.

Sem esse norteamto, acabam seguindo o modelo urbanocêntrico, planejando série/ano por série/ano, disciplina por disciplina desenvolvendo assim também suas aulas.

Dessa forma, nesse modelo de escola desde a pré-escola, os estudantes são preparados para os níveis posteriores de ensino e a meta final é a inserção no mercado de trabalho, não importando os demais aspectos necessários uma formação humana integral. (HAGE, 2009, p. 6)

Atualmente, este cenário vem mudando no Brasil, no Nordeste e em Alagoas, fazendo-se necessário compreender as importâncias das organizações e movimentos sociais do campo que lutam por uma educação de qualidade. E com a inserção da contextualização no currículo das escolas do campo, com as formações nessa área, o olhar da gestão da escola sobre como gerir uma escola multisseriada realidade vem mudando e, hoje, existem escolas multisseriadas que apresentam bons resultados da aprendizagem.

CURRÍCULO: CONCEITOS E POSSIBILIDADES

O conceito de currículo sempre esteve ligado a um conjunto de conteúdos pré- selecionados e a ferramentas e métodos para sua aplicação. O currículo, seja ele oficial ou não, será um elemento norteador da prática docente, e servirá a comunidade escolar como base para ações que se dão nesse espaço.

Para Lima (2016, p.95) “o currículo é uma importante ferramenta pedagógica utilizada pelas sociedades para conservar, modificar, atualizar os conhecimentos acumulados ao longo dos anos e educar os alunos segundo os valores almejados pelos membros da sociedade”. Como nota-se, o currículo tanto serve para a manutenção de certos conteúdos e valores sociais, como pode, ao contrário, apontar para uma perspectiva de mudança e é, sobretudo, sob este viés, o qual remete a uma visão progressista, que o currículo nos interessa. Pois, para Mészáros (2005), é somente a classe trabalhadora, através de seus estudos e de sua luta, que pode almejar sua emancipação em relação aos ditames do imperialismo. Nesta perspectiva, o autor aponta que a educação em nível mundial tem sido pautada pela economia neoliberal, na qual tem colocado-a a serviço de seus interesses, ou seja, apenas para formar mão de obra. Aliás, uma mão de obra tecnocrata e acrítica, incapaz de perceber a alienação que lhe é imposta (MÉSZARÓS, 2005).

No entanto, conforme o dicionário de Aurélio (FERREIRA, 1986), currículo é definido como programação total ou parcial de um curso ou de uma matéria a ser examinada, pode ser definido ainda como conjunto de disciplinas sobre um determinado curso ou programa de ensino. Etimologicamente, o termo currículo vem da palavra latina *scurrere*, correr, e refere-se a curso, a carreira, a uma trajetória que deve ser concretizada. É utilizado para designar um plano estruturado de estudos. É claro que são conceitos que pouco expressam a ideia que se inscreve nesse trabalho. Nas discussões acadêmicas, sobretudo nos cursos de pedagogia se destacam ao menos três ideias de currículo: oficial (formal); real (não oficial), mas o que se realiza na prática; e oculto, que não está inscrito no oficial, mas acontece no cotidiano.

De modo a representar minimamente os anseios de uma comunidade escolar, sobretudo, quando se trata de zona rural, deve-se levar em consideração os elementos que fazem parte da identidade de um determinado lugar, a exemplo, dos meios de produção predominantes e do papel que desempenham dentro da organização do trabalho, pois sabe-se que tais caracterizações incidem sobre a forma como os educandos e educadores encaram a realidade, como a interpretam (LIMA, 2016). Por exemplo, se um professor, que vindo da cidade, chega para dar aulas a crianças e jovens que trabalham diretamente com a agricultura, juntamente com seus e dali tiram seu sustento e, no momento da aula, exalta os valores urbanos como sendo superiores aos do campo, isso pode gerar um desconforto ou mal estar entre os educandos.

Assim, o currículo, bem como os valores sociais a ele ligados, devem apontar para o tipo de sujeito e sociedade a qual se quer construir.

Nas palavras de Lima (2016), a estrutura escolar além de ser complexa, é composta de disputas políticas e ideológicas em relação à compreensão, educação, sua finalidade e intencionada em que tipo de sujeito e sociedade se pretende formar. Tal qual o uso da própria linguagem humana, os conteúdos que se inscrevem no currículo não é uma mera abstração, mas o resultado do acúmulo de saberes científicos produzidos pela humanidade, o qual todos devem ter acesso para garantir uma formação que nos deixe conscientes dos avanços alcançados e possíveis retrocessos (SAVIANI, 2008). Mas do que isso, a escolha dos saberes desenvolvidos, com maior ou menor ênfase para este ou aquele aspecto do saber, traz consigo uma escolha política, servindo ou não para o controle social das classes dominadas. Portanto, “o currículo está estreitamente relacionado às estruturas econômicas e sociais mais amplas. O currículo não é um campo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos” (APPLE, 1982, apud SILVA, 2007, p. 46).

Quando a escola do campo, por exemplo, simplesmente adota o currículo da escola da cidade, porque lhe foi imposto pelo sistema de ensino, vai-se exatamente na contração daquilo que defendemos, que é a ideal de um currículo ampliado

e contextualizado, que leve em conta, sim, as experiências anteriores de docentes e discentes, mas que, sobretudo, releve através da ciência as contradições existentes na sociedade regida pela capital. Nesse sentido, o conceito de currículo que interessa permite

Pensar um currículo com conteúdos significativos, que ajude as pessoas a modificar sua realidade para melhor, a buscar seus direitos, a viverem efetivamente sua cidadania e projetar-se coletivamente, elevando a autoestima e o fortalecimento da identidade do lugar onde vive. (CARNEIRO et al, 2013, p.46)

Com isso, uma proposta de currículo que faça sentido para aqueles a quem está destinada, que tenha como ponto de partida a cultura e saberes dos locais, bem como leve esse sujeito do campo a uma formação integral, que o instrumentalize a combater as injustiças práticas no campo e fora dele, que lhe proporcione capacidade de o tornar mais do que um estudante, mas um membro ativo e combativo nos movimentos sociais e pela socialização do saber e da cultura em seu meio.

O CURRÍCULO CONTEXTUALIZADO COMO CONSTRUÇÃO COLETIVA E INSTRUMENTO DE LUTA DOS SUJEITOS DO CAMPO

O currículo não é algo que nasce fora do espaço escolar e se impõe a uma comunidade, ao contrário, ele deve se basear nas múltiplas realidades nas quais estão imersas a comunidade e, a partir de suas demandas e contradições, se organizar para responder teórica e praticamente. Em outras palavras, o currículo deve espelhar e contemplar as vozes dos sujeitos que terão a função de colocá-lo em prática. De outro modo, aquilo que se ensina estará deslocado da realidade dos educandos.

O grande mestre Paulo Freire (1987) já sinalizava na direção da superação de uma educação bancária, que via no aluno apenas o espectador passivo na relação ensino- aprendizagem. Para ele, é trazendo os problemas do cotidiano dos educandos para sala de aula, para o debate aberto e exposto de modo científico que se poderia vislumbrar situações as quais os próprios membros da comunidade poderiam resolver. Saviani (2012), também,

ao propor uma pedagogia progressista, aponta-nos o quão é fundamental expor as contradições que são inerentes a realidade do sistema do capital, sejam estas de ordem econômica, cultural ou social. Pois, a ideologia capitalista engendra diariamente e sistematicamente suas visões de mundo, as quais conduzem a uma reprodução e aparente naturalização de determinados valores e práticas típicas do capitalismo.

Para Mészáros (2005), é necessário não somente fazer uma anatomia do sistema capitalista como muitos o fazem, inclusive teóricos defensores deste sistema, mas é importante pensar nos moldes de sua superação. Evidente que se isso não se faz de modo improvisado ou abrupto, ao contrário, deve ser fruto da organização e mobilização dos trabalhadores, pois somente cabe a esta classe a busca de sua emancipação. É sabido que se trata de um sistema econômico e sociometabólico complexo, com instituições em seu interior igualmente complexas, tais como a própria escola e, exatamente por isso, que as ações progressistas em seu interior são difíceis, e repletas de avanços e retrocessos (MÉSZÁROS, 2005).

Nesse sentido, cabe ao estado garantir o direito à educação. A Educação do Campo deve ter como sujeito educador, o sujeito coletivo e consciente de seu lugar de fala e de classe, ou seja, consciente das ações pedagógicas que demarquem a ocupação de espaços que elevem cada vez mais a consciência da comunidade e lance-a a um fazer pedagógico que vislumbre uma educação plena, integral, e voltada a preservação da vida e do meio ambiente.

A tarefa é fácil? Não, mas Miguel Arroyo (2013) discute em seu livro “Currículo: território em disputa” exatamente desta necessidade de ocupar espaço não somente através de protestos por direitos pela terra, por condições dignas de viver, mas também pela regularização e manutenção daquilo que já fora conquistado. Nesse sentido, Nunes (2018), trata do papel dos movimentos sociais do campo na promoção de uma legítima educação campestre, pois este autor diferencia Educação do e no Campo.

A primeira envolve todo um conjunto organizado de saberes teóricos e práticos, oriundos dos próprios trabalhadores e

militantes, e o segundo diz respeito, simplesmente, a localização geográfica ou a conteúdos voltados a escolas do campo. Ainda segundo Nunes (2018), a Educação do Campo contempla três dimensões fundamentais, que são: o ensino, a pesquisa e aplicabilidade ou organicidade do saber.

CONCEITO DE CURRÍCULO CONTEXTUALIZADO DAS ESCOLAS DO CAMPO

A Educação do Campo surge como expectativa de uma proposta educativa que esteja emaranhada na cultura, tempos e ritmos dos povos do campo em prol de uma sociedade justa que possa ser construída por todos, e por uma sociedade na qual os cidadãos tenham voz e respeito mútuos.

Portanto, para aqueles que vivem no campo é também um espaço de luta e resistência. Neste contexto, busca-se uma Educação do Campo que valorize a identidade cultural dos sujeitos que ali vivem. Por isso, os professores na dinâmica da Educação do Campo são considerados sujeitos em construção, assim como os alunos. No entanto, aos educadores é cabível a tarefa de perguntar-se quem são os sujeitos com os quais compartilham experiências de vida durante o ano letivo, haja vista que cada aluno tem sua identidade, sua história e o professor também. Mediante ao exposto, os professores devem perceber o quanto é importante assumir sua história, para que, então, possam descobrir a pessoa que está por trás do rosto de cada criança, jovem ou adulto e, então, conheçam sua história, respeitem suas diversidades e seus direitos (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p. 14).

A escola pode ser um lugar privilegiado de formação, de conhecimento e cultura, valores e identidades das crianças, jovens e adultos. Não para fechar-lhes horizontes, mas para abri-los ao mundo desde o campo, ou desde o chão em que pisam. Desde suas vivências, sua identidade, valores e culturas, abrir-se ao que há de mais humano e avançado no mundo.

Desse modo, na busca da contextualização curricular percebe-se que o currículo deve estar relacionado às características próprias do lugar em que a instituição se encontra, relacionando os costumes, hábitos, entre outras características relacionadas a realidade do lugar em que está inserida. Faz-se necessário que nessa contextualização se enfatizem os saberes locais que se relacionam às famílias e às vidas dos sujeitos que formam a escola e a comunidade. Neste contexto, a contextualização do currículo contribui para que as escolas tenham propostas educativas que possibilitem o conhecimento da história local encaminhando os educandos para o reconhecimento de seus direitos e deveres na sociedade.

Sendo assim, a formação dos sujeitos será construída através de reflexões que partirão de sua realidade e da história do seu povo. “Ampliar o espectro social a fim de que se reconheçam os sujeitos do campo como sujeitos de direitos é passo importante para a conquista de políticas públicas” (MOLINA, 2012, p. 593). Para que aconteça essa contextualização, professores e alunos envolvidos no processo de educação podem perceber o quanto o conhecimento está próximo deles e, assim, buscar a valorização das identidades, conhecendo seus direitos e deveres e trabalhando para que estes sejam postos em prática, transformando positivamente sua realidade.

Mediante ao exposto, a contextualização acontece nas práticas pedagógicas realizadas em sala de aula e fora do espaço escolar, e estas deverão se diferenciar sempre que necessário, atendendo às necessidades e demandas da escola e contribuindo, assim, para a construção de um currículo contextualizado. Por tanto, com a contextualização das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula e fora do espaço escolar, consegue-se melhorar o processo de ensino-aprendizagem nas aulas. Pode-se afirmar, que o currículo contextualizado irá contribuir para que os educandos aprendam na e para a vida, tornando-se críticos com uma metodologia caracterizada para atender aos anseios da escola do campo e da sociedade em que estão inseridos.

Compreende-se que esse contato deve ser utilizado nas diversas formas de ensinar, para que as características da cultura deste espaço sejam enfatizadas na escola, permitindo, assim, que

os educandos percebam o quanto o campo é rico em elementos que podem contribuir com a construção de saberes.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E CURRÍCULO NA PERSPECTIVA DA RESAB, RECASA E PEADS

Santos (2013) afirma que um currículo que considere uma educação de qualidade para o povo camponês é conectado politicamente e pedagogicamente com a história, a cultura, e as lutas sociais e humanas do povo do campo, e não uma escola que está situada no campo com um currículo urbano. Para essa mesma autora:

O currículo que os povos do campo precisam, portanto, é aquele em que os conteúdos escolhidos dialoguem entre si e ao mesmo tempo se articulem com “o mundo da vida”, com o cotidiano da comunidade. Um currículo que toma consciência crítica do seu território, sujeito às múltiplas variáveis de natureza política, econômica, social e cultural – um currículo contextualizado (SANTOS, 2013, p. 29).

Vale salientar diante da citação que, ao falar em currículo específico e contextualizado, esse currículo precisa estar vinculado às vivências do povo do campo, e que dialogue com as demais esferas sociais, políticas e culturais, não algo fechado em si mesmo, pois essa seria uma visão pequena e limitada de se fazer Educação do Campo de qualidade, mas é necessário estar conectado ao mundo, formando sujeitos capazes de atuar de forma crítica e cidadã no lugar onde vive e nas mais variadas esferas aonde venham estar.

No semiárido brasileiro, especialmente no âmbito não-governamental, vem se articulando diferentes e diversas experiências no âmbito da Educação Contextualizada. Neste campo merece destaque a Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB) que tem como finalidade contribuir na formulação das políticas públicas educacionais do Semiárido Brasileiro, defendendo o direito de todos à educação pública, gratuita e de qualidade, orientada pelos princípios da convivência no âmbito de um Projeto de Desenvolvimento Sustentável

na região. Esta rede, além de ser um espaço de articulação político-pedagógica, vem subsidiando a elaboração e publicação de material didático, como suporte ao trabalho educativo desenvolvido na perspectiva da contextualização.

Uma das lutas da RESAB tem sido a reorientação político-pedagógica dos processos educativos, ou seja, a intenção é fazer com que a educação se desenvolva a partir da realidade onde ela ocorre, e vincule a formação escolar às reais necessidades de vida e aos potenciais de desenvolvimento, na região do Semiárido. Um dos princípios que a rede defende, ao se discutir a Educação Contextualizada, é o princípio político da valorização e articulação dos saberes, bem como a valorização dos espaços de aprendizagem, como a comunidade, o bairro, ou seja, a preocupação fundante é não restringir os saberes e os conhecimentos apenas ao ambiente da escola, mas articulá-los com os saberes da vida, nas suas variadas dimensões: afetiva, social, prática, estética e cultural. (RECASA; AAGRA, 2015)

No território do agreste alagoano, existe a Rede de Educação Contextualizada do Agreste e Semiárido (RECASA; AAGRA, 2015), que há mais de uma década vem promovendo um intenso processo de formação e mobilização social sobre a Educação Contextualizada com o Campo e a Convivência com o Semiárido, um processo que integra a sociedade civil organizada e o poder público dos municípios alagoanos a uma proposta de aprendizagens significativas para os povos do campo com valorização dos saberes e possibilidades de desenvolvimento, a partir da escola e da comunidade. (RECASA; AAGRA, 2015).

A Recasa tem como objetivo garantir a articulação dos educadores envolvidos na rede de educação contextualizada, buscando a construção contínua da formação de seus membros e a intervenção nas políticas educacionais. Ao longo desses 13 (treze) anos, a Rede de Educação Contextualizada do Agreste e Semiárido teve um avanço significativo dentro das práticas desenvolvidas na construção de saberes e possibilidades de desenvolvimento do povo campestre. No decorrer dessa caminhada, os envolvidos tornam-se sujeitos autônomos com sentimento de pertença, criando, renovando e inovando as

práticas pedagógicas no chão da escola. (RECASA; AAGRA, 2015).

Os municípios alagoanos que atualmente compõem a comissão colegiada da Rede são: Palmeira dos Índios, Igaci e Teotônio Vilela. A administração da Rede fica sob a responsabilidade da Professora C.S.S. que também é coordenadora da Associação dos Agricultores Alternativos (AAGRA) localizada em Igaci, Alagoas, que mobiliza os professores dos municípios do Território Agreste alagoano.

Para consolidar essas ações, a Recasa faz uso de uma metodologia pautada nos diversos aspectos: sistematização das reuniões de planejamento e estudos; efetivação da agenda de compromisso; formação continuada tanto dos membros que compõem a rede, como dos educadores, coordenadores e gestores de escolas; aumento significativo de adesão dos municípios do agreste e semiárido alagoano na Recasa; reestruturação do grupo de estudo da Recasa para aperfeiçoamento das tecnologias de ensino e aprendizagem; realização de intercâmbio das experiências exitosas dos municípios; inserção da Rede nos Fóruns Nacional e Estadual; e consolidação da Educação Contextualizada nas escolas. Ressalta-se que a pauta que é discutida em nível estadual na Recasa é levada em nível nacional na RESAB.

No estado de Alagoas muitas escolas do campo trabalham no seu currículo com a metodologia da Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável - PEADS desenvolvida pelo Serviço de Tecnologia alternativa – SERTA que tem como idealizador o Sr. Abdalaziz de Moura. Essa proposta contribui para a contextualização do currículo das escolas do campo. A PEADS é uma metodologia que promove o desenvolvimento de diversas competências através de ações de sensibilização, pesquisa, problematização, desdobramentos e intervenções capazes de transformar a realidade existente, estimulando a autonomia e o protagonismo dos sujeitos sociais da comunidade (MOURA, 2003).

Essa metodologia se organiza em quatro etapas: Pesquisa, Desdobramento, Devolução (mobilização) e Avaliação.



1ª – Pesquisa: É o momento de ver, observar, levantar informações, pesquisar, identificar os primeiros conhecimentos que as pessoas já têm sobre um objeto. Para isso é escolhido um tema, com base no diagnóstico levantado pela equipe escolar, que será objeto de estudo. O tema deve estar ligado à vida no campo, à vida da comunidade para que possam estudar uma forma de transformar a realidade observada. É necessário que os alunos sejam orientados na elaboração de um roteiro de perguntas para as entrevistas e outras formas de pesquisa.

2ª – Desdobramento: É o momento de analisar, desenvolver, desdobrar os dados da pesquisa, integrando-os ao currículo escolar, ou seja, as informações serão analisadas, sistematizando os dados levantados e comparando-os entre si e com outros conhecimentos já produzidos e o professor fará a interação desses dados com os conteúdos. Nessa etapa é possível fazer uso de novas pesquisas, avaliar as dificuldades encontradas pelos alunos e refletir sobre a realidade pesquisada. É uma etapa importante, porque compara o conhecimento do senso comum com o conhecimento sistematizado cientificamente, no sentido de produzir outro conhecimento. Esse conhecimento deve possibilitar ao aluno, situar-se não apenas na sua realidade, mas no mundo, como cidadão.

3ª – Devolução (mobilização): Momento de transformar em ação o conhecimento constituído, de intervir na comunidade a partir do conhecimento novo, momento de prestação de contas do que alunos e professores foram capazes de fazer com o conhecimento adquirido nas duas etapas anteriores. É preciso mobilizar a todos – pais, líderes comunitários e gestores municipais – para juntos refletirem sobre o contexto local e definirem ações coletivas que venham melhorar a vida da comunidade.

4ª – Avaliação: Momento de avaliar o processo educativo: o aprendizado dos conteúdos, as ações de impacto na comunidade, o envolvimento do grupo, a interação dos parceiros entre outras questões que servirão de base para definir novas ações. A avaliação se dará em duas dimensões: autoavaliação – cada ator do processo se autoavalia (diretor, coordenador, professor, profissionais de apoio, alunos e pais) revendo os passos que deu, a participação que teve,

as descobertas que fez, as lições que aprendeu e as falhas que cometeu; heteroavaliação: os atores serão avaliados uns pelos outros – os professores avaliam a caminhada dos alunos em todos os aspectos; os alunos avaliam a metodologia utilizada pelos professores, o tratamento dado aos alunos e aos pais; os pais, os gestores e demais profissionais também serão avaliados. Essa metodologia irá contribuir para o processo de construção coletiva e individual de conhecimento, de troca de saberes, de interação entre os diversos sujeitos sociais possibilitando, desta forma, possíveis mudanças significativas na comunidade. (MOURA, 2003, 27).

Essa metodologia contribuiu para o processo de construção coletiva e individual de conhecimento, de troca de saberes, de interação entre os diversos sujeitos sociais, possibilitando, desta forma, possíveis mudanças significativas na comunidade.

DESCRIÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E SEUS IMPACTOS NUMA ESCOLA MULTISSERIADA DO CAMPO

As práticas pedagógicas contextualizadas da escola em pesquisa acontecem de forma que não se prendem ao quadro e ao giz, acontecem dentro e fora da sala de aula, ultrapassando os muros da escola. A agricultura familiar e o que é produzido pelos moradores da comunidade tornam-se fonte de estudo e pesquisa para professores e alunos.

A escola tem como causa a aprendizagem dos alunos e seu maior objetivo é ofertar um ensino de qualidade adequado ao modo de viver e pensar da população camponesa, em que o ponto de partida é o conhecimento local para ir ao global e a contextualização acontece desde o planejamento das atividades e o fazer pedagógico, sempre levando em consideração o tempo, o espaço e os sujeitos.

DESCRIÇÃO METODOLÓGICA E RESULTADOS

A pesquisa qualitativa foi realizada na Escola Municipal de Educação Básica José Germano, localizada no Povoado

Tapera, Zona Rural, Município de Teotônio Vilela, AL, a qual oferta Educação Infantil e Anos Iniciais – Multisseriado. A Equipe pedagógica é composta por duas professoras graduadas e pós-graduadas, uma é especialista em Educação do Campo, já a gestora e coordenadora pedagógica é membra da Rede de Educação Contextualizada do Agreste e Semiárido.

O instrumento de pesquisa utilizado foi a observação direta da prática pedagógica das professoras durante processo de ensino-aprendizagem e das ações dos participantes. A partir das observações pôde-se identificar que as práticas exitosas foram: as pesquisas de campo com foco na agricultura familiar, em que, primeiramente, é feito um estudo teórico em sala de aula com os estudantes sobre o assunto/conteúdo, logo após, professora e estudantes vão fazer pesquisa *in locus*, em alguma propriedade localizada na comunidade, ao retornar para a sala de aula é o momento de analisar, desenvolver, desdobrar os dados da pesquisa, integrando-os ao currículo escolar. As informações serão analisadas, sistematizando os dados levantados, comparando-os entre si e com outros conhecimentos já produzidos e a professora faz a interação desses dados com os conteúdos (MOURA, 2003).

As experiências com a horta escolar iniciam-se com realização de atividade teórica, depois a prática, fazendo o plantio das hortaliças e, durante a semana, é realizado os tratos culturais, fazendo limpeza nos canteiros, adubando e aguando. O tempo da colheita é feito de acordo com o tempo da plantação e o que é colhido na horta é utilizado na merenda da escola. As aulas acontecem de forma contextualizada, englobando todas as disciplinas.

A escola também realiza diversas atividades na farmácia viva, dando início com as atividades teóricas a partir de pesquisas diversas, professoras e estudantes cuidam das ervas medicinais, fazem chá quando há alguma necessidade e o principal objetivo é que eles possam cultivar em casa, junto a família.

De acordo com o que foi observado na pesquisa qualitativa direta realizada na escola, foi possível ver que os ganhos que uma escola tem ao trabalhar com a PEADS e são inúmeros, pois, além dos avanços em leitura, escrita, produção e matematização,

observou-se que nos últimos cinco anos a escola apresenta bons resultados da aprendizagem nas avaliações internas e externas, não há reprovação nem evasão, todas as crianças que moram na comunidade estudam na escola, poi, a comunidade escolar e local estão satisfeitas com a qualidade do ensino-aprendizagem ofertados.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NA ESCOLA

A proposta de apresentar as experiências exitosas da Escola José Germano para as outras escolas do campo do município de Teotônio Vilela/AL será apresentada, primeiramente, aos Técnicos da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) do município já citado e, após o período da Pandemia, com o apoio da SEMED serão realizados encontros de formação continuada para as equipes gestoras das escolas do campo para instrumentá-las em como gerir uma proposta de educação contextualizada. Os encontros serão realizados na escola multisseriada, onde aconteceu a pesquisa deste trabalho, para que os gestores possam fazer estudo deste material e outros que venham contribuir com a temática e acompanhar na prática como acontecem as práticas pedagógicas contextualizadas.

Levar as experiências exitosas realizadas pela escola para outras escolas do campo do município de Teotônio Vilela/AL com oferta de formação em formato de minicurso ou palestras para a capacitação do corpo docente das demais comunidades escolares. Assim como realizar estudo sobre as seguintes temáticas: 1- Educação Contextualizada e Currículo Contextualizado; 2- Trabalho – Divisão social e territorial; 3- Cultura e Identidade; 4- Interdependência Campo-Cidade, questão agrária e desenvolvimento sustentável; 5- Organização política, movimentos sociais e cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação do Campo é uma modalidade da educação que nasce da luta dos movimentos sociais do campo na década de 1990, para contrapor-se as concepções de educação rural

que possuía caráter mais assistencialista e não correspondia às necessidades formativas dos povos do campo.

Percebe-se que a contextualização do currículo contribui para que as escolas tenham propostas educativas que possibilitem o conhecimento da história local, encaminhando os educandos para o reconhecimento de seus direitos. Entretanto, a formação dos sujeitos será, assim, construída através de reflexões que partirão de sua realidade e da história do seu povo. O campo apresenta elementos naturais que podem ser utilizados na construção de saberes propostos pelas escolas.

Acompanhando o trabalho realizado na escola multisseriada do campo em pesquisa, foi possível ver os ganhos que uma escola tem ao trabalhar com o currículo contextualizado, pois, além dos avanços nos resultados da aprendizagem dos estudantes, o currículo e as práticas ganham sentido e significado. Nesse caminhar, faz-se necessário mensurar as contribuições que a Proposta de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável (PEADS) e a Rede de Educação Contextualizada do Agreste e Semiárido (RECASA) têm dado ao longo desses anos na construção do currículo contextualizado e, assim, obter-se práticas exitosas.

Vale ressaltar que os gestores, os professores, estudantes, famílias e toda a comunidade escolar e local devem compreender a importância de ter uma escola do/no campo e que esta trabalhe com o currículo contextualizado.

No entanto, para que o processo de contextualização contribua para a valorização da realidade campesina se faz necessário que os professores estejam empenhados nesse trabalho de associar as aulas e suas práticas pedagógicas à realidade dos educandos. Por isso, compreende-se que a contextualização acontece dentro e fora da sala de aula, tendo o professor como mediador, mas os alunos como protagonistas. É necessário que o ensinar e o aprender estejam constantemente sendo construídos, para que todos que fazem parte do processo percebam o significado dos saberes adquiridos.

É imprescindível ressaltar que contextualizar o ensino é uma tarefa na qual educadores e educandos devem se empenhar e considerarem a contextualização como objetivo de suas aulas. Dessa forma, será possível que tanto educadores quanto

educandos aprendam constantemente com as aulas, retirando do próprio campo conhecimentos significativos para ambos.

E enfim, pensar uma proposta de formação continuada para as equipes gestoras das escolas do campo para realizar estudo e socializar as experiências exitosas de um currículo específico para as escolas do campo implica na necessidade de realizar uma série de mudanças no modelo de educação que estamos acostumados a estudar, a ouvir e falar. Implica dentre outras questões, repensar a proposta de formação que tem sido oferecida aos professores que trabalham nas escolas do campo.

REFERÊNCIAS

ALAGOAS, **Resolução Normativa nº 040/2014 – CEE/AL**. Conselho Estadual de Educação de Alagoas. Dezembro, 2014. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CEE-AL_2_Resoluuaa7aa3o_Normativa_de_Ed_do_Campo.pdf?query=Ensino%20Fundamental

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. São Paulo, Brasiliense, 1982.

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In Arroyo Gonzalez, Caldart, Roseli Salete e Molina. Mônica Castana (org.) **Por uma Educação Básica do Campo**. Editora Vozes Petrópolis Rio de Janeiro: 2010.

BRASIL, **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução n. 1, de 3 de abril de 2002, Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.581-592.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 01 de 03 de abril de 2002.

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

CARDOSO, Maria Angélica Cardoso; JACOMELI, Maria Regina Martins. Estado da arte acerca das escolas multisseriadas. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p.174. 2010

CARNEIRO, Vera Maria Oliveira. DUARTE, Ana Paula Mendes. NASCIMENTO, Priscila Brasileiro S. do. Currículo Contextualizado: dialogando sobre princípios, concepções e sujeitos na construção de um currículo para convivência com semiárido. In: Contribuições para a construção de um currículo contextualizado para o semiárido / Ana Paula M. Duarte, Vera Maria O. Carneiro (organizadoras) – Feira de Santana: MOC/ Curviana, 2013.

CENSO DEMOGRÁFICO 2010. Características da população e dos domicílios: resultados do universo. Rio de Janeiro, IBGE, 2011. 270 p. Acompanha um CD-ROM.

DAVIS, Claudia; GATTI, Bernardete A. A dinâmica da sala de aula da escola rural. In: THERRIEN, Jaques e DAMASCENO, Maria Nobre. **Educação e escola no campo**. Campinas – SP: Papirus, 1993.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

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

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. A multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo. **I Encontro de Profissionais de Classes Multisseriadas das Escolas do Campo da Bahia**. Salvador, 2009.

LIMA, Elmo de Souza. A Organização Interdisciplinar do Currículo nas escolas do campo: os dilemas políticos e pedagógicos. In: Educação do Campo: reflexões políticas e teórico-metodológicas/ organização Elmo de Souza Lima e Keylla Rejane Almeida Melo.- Teresina: EDUFPI, 2016.

MARTINS, Josemar da Silva. Educação no Brasil e a proposta de Educação Contextualizada. In: KUSTER, Angéla, MATTOS, Beatriz Helena Oliveira de Melo. Educação no contexto do semiárido brasileiro. Fortaleza. Fundação Konrad Adenauer. 2004.

MENEZES, A.C.; ARAÚJO, L. Currículo, contextualização e complexidade: espaço de interlocução de diferentes saberes. In: **RESAB. Currículo, Contextualização e Complexidade: elementos para se pensar a escola no semiárido**. Juazeiro: Selo Editorial RESAB, 2007. P 33-47.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, István. **A Teoria da Alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MOURA, Abdalaziz de. *Frei Damião e os Impasses da Religião Popular*. Petrópolis: Vozes, 1978.

MOURA, Abdalaziz. Filosofia e princípios da PEADS (PE) e do CAT (BA). In. BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro; BAPTISTA, Naidison de Quintela (Orgs.) **Educação Rural: sustentabilidade do campo**. Feira de Santana: MOC; UEFS, 2003.

NUNES, Carlos Henrique Ferreira. **Protagonismo e resistência: a educação do campo e as práticas pedagógicas na perspectiva de reapropriação da experiência no campesinato alagoano**. Dissertação de Mestrado. PPGE, UFAL, 2018.

PIZA, F. F; SENA, L. B. PMG 3 – **Escola Ativa. Salto para o Futuro**. Disponível em www.tvebrasil.com.br/saltoparaofuturo/boletim 2001.

RECASA, AAGRA. **Redes de ensinar e aprender no semiárido alagoano: experiências da Recasa em educação contextualizada**. Igaçá – AL: Associação de Agricultores Alterativos – AAGRA, 2015).

SANTOS, Ademar Vieira dos; ALMEIDA, Luis Sergio Castro de. Perspectivas curriculares para a Educação no Campo: Algumas aproximações para a construção do currículo da escola dos que vivem no e do campo. IN: GHEDIN, Evandro (org). **Educação do Campo: Epistemologia e práticas**. São Paulo: Cortez, 2012, p. 137-156.

SANTOS, Bernadete. Et al. (Orgs.). **Construindo Saberes para Educação Contextualizada**. João Pessoa: MOC/Gráfica JB, 2013.

SANTOS, M. **Economia espacial: críticas e alternativas**. 2. ed., 2. reimpr. São Paulo: Edusp, 2007. 204 p. (Coleção Milton

Santos, 3). SOUZA, M. L. de. ABC do desenvolvimento urbano. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação)

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores associados, 2008.

SAVIANI. **Pedagogia Histórico-crítica**. São Paulo: Autores associados, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. 2 ed. 11ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.



Capítulo 6

O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA ZONA RURAL DE SÃO SEBASTIÃO/AL

Sandra Aparecida dos Santos¹²

Anderson Gomes dos Santos¹³

INTRODUÇÃO

Sou pedagoga e especialista em Educação Infantil, moro no interior da cidade de Junqueiro/AL, gosto de trabalhar com a ludicidade e, por morar no campo e ter estudado os anos iniciais em uma escola no campo, sou motivada por grandes desafios e emoções nesta área de conhecimento, buscando o aperfeiçoamento nas minhas práticas

12 Especialista em Educação do Campo e Sustentabilidade (Uneal)

13 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>

pedagógicas. Esse artigo traz como discussão o brincar e o jogar na Educação Infantil: algumas proposições do brincar na escola do/no campo em uma escola de educação básica no município de São Sebastião/AL, visto que a prática pedagógica desenvolvida na turma da Educação Infantil, com base no lúdico, apresenta-se como uma ação de criatividade, pois as crianças possuem experiências lúdicas, e essas ações fazem parte da vida das crianças.

Assim, considerando o nível de aprendizagem, é interessante que, no jogo, o professor possa planejar ações pedagógicas lúdicas que facilitem a interação e a socialização das crianças, permitindo a troca de cultura, pois cada uma tem seu próprio modo de agir, pensar, pois convivem em diferentes ambientes.

Desse jeito a Educação Infantil é vista como a primeira etapa da educação básica e nesse aspecto é necessário refletir sobre diversos fatores que podem contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças, buscando refletir sobre de que forma o lúdico contribui no processo de aprendizagem na Educação Infantil nas escolas no campo. Nessa reflexão é possível observar se as crianças da Educação Infantil têm oportunidades de vivenciar um brincar heurístico a um aprendizado de qualidade na escola no campo.

As práticas pedagógicas vivenciadas na Educação Infantil contextualizam o lúdico de forma livre. A escola considera o lúdico como uma importante ferramenta de aprendizagem na Educação Infantil. Nesse sentido, o objetivo geral desse estudo é analisar as práticas pedagógicas envolvendo a ludicidade com alunos da Educação Infantil na educação do/no campo. Tendo como objetivos específicos: analisar os conhecimentos das professoras a cerca do lúdico na educação infantil na escola do/no campo; identificar a afinidade com os jogos e brincadeiras na Educação Infantil; propor um incentivo sobre o conhecimento do lúdico envolvendo os jogos e brincadeiras na Educação Infantil na escola campesina. Nessa concepção, é possível considerar que a prática do brincar e jogar são ações lúdicas que potencializam o processo de ensino-aprendizagem e, conhecendo diferentes

tipos de jogos e brincadeiras, as crianças desenvolvem suas habilidades, como também a coordenação motora.

A presente pesquisa tem como principal aspecto motivador a fundamental necessidade da ludicidade na Educação Infantil, a partir de estudos e vivências pedagógicas é possível compreender que o fazer lúdico contribui de forma muito significativa no desenvolvimento das crianças nessa etapa de ensino.

A metodologia utilizada para a realização desse estudo encontra-se alicerçada na pesquisa bibliográfica em estudos de diversos teóricos como: Almeida (2009), Brougere (2000), Friedmann (2012), Oliveira (2012), entre outros que retratam a literatura em questão e estrutura-se também em um estudo de campo, fazendo uso de um questionário aplicado com professores da referida instituição. Este trabalho está organizado de forma que inicialmente apresenta uma compreensão sobre as principais características da pesquisa, assim como sua problematização e a contextualização do objetivo geral e específicos, Em seguida apresenta-se o campo das referências teóricas, caminho metodológico e, por fim, as considerações, referências.

DIREITOS DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI – BNCC (2018) a etapa da Educação Infantil, considera-se que seis grandes direitos devem ser garantidos a todas as crianças nas turmas de creches e pré-escolas. Essas habilidades são: Conviver; Brincar; Participar; Explorar; Expressar e Conhecer-se. Para assegurar os seis direitos a BNCC, estrutura-se em cinco campos de experiências: 1- O eu, o outro e o nós; 2- Corpo, gestos e movimentos; 3- Traços, sons, cores e formas; 4- Escuta, fala, pensamentos e imaginação; 5- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Nessa nova versão da BNCC (2018), coloca-se a criança como protagonista do aprendizado. Todos esses direitos e campos de experiências devem ser planejados pelo professor de Educação Infantil, de forma que proporcione a criança da Educação Infantil no campo a ludicidade, proporcionando aulas práticas para que as crianças desenvolvam suas habilidades

e potencialidades através dos jogos e brincadeiras e que essas sejam direcionadas de forma lúdica e prazerosa, promovendo os direitos que necessitam para serem protagonistas do seu próprio saber.

ASPECTOS SOCIAIS E CULTURAIS DOS JOGOS E BRINCADEIRAS

É possível notar que o jogo faz parte da vida da humanidade e remete a produção de cultura, representada por meio de valores sociais, hábitos e costumes, que são produzidos em cada sociedade representada pelo seu povo, pela sua coletividade, possibilitando que as pessoas possam interagir uma com as outras. Assim, os jogos e as brincadeiras se constituem como práticas de ordem cultural, encontrados nas diferentes partes do mundo, e são vivenciados em diferentes períodos na vida da humanidade. Por outro lado, constituem-se como papéis determinantes para expressão da cultura dos povos, bem como de cada sociedade.

A criança está inserida desde o nascimento, num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por meio da imersão inevitável. Não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto, de cultura. É preciso partir dos elementos que ela vai encontrar sem seu ambiente imediato, em parte estruturado por seu meio, para adaptar as suas capacidades. A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. (BROUGERE, 2000, p. 97)

Diante desse aspecto histórico e social, é possível considerar que os jogos e as brincadeiras estabelecem relações distintas no decorrer da história da civilização humana, pois o mundo da criança seria reinventado no cotidiano de cada período da humanidade ao analisar o contexto cultural e social em que insere o brincar.

As atividades lúdicas infantis, brincadeiras, produções plásticas, expressões corporais caracterizam as diversas culturas com seus saberes, suas crenças, seus conteúdos e valores, e levam a

marca, a influência de todo o entorno familiar, social, midiático e mercadológico. Essas representações e seus simbolismos têm vida própria e dizem da criança, do seu ser, das suas emoções, das crenças, da sua realidade. (FRIEDMANN, 2012, p.23)

Ao considerar sobre esses conceitos sociais que abraçam o universo lúdico do brincar, surgem alguns questionamentos: até que ponto a história do brincar e dos brinquedos estão associados com a infância? A infância sempre esteve associada ao conceito que a criança vivencia na atualidade? De que forma o lúdico contribui para o desenvolvimento das potencialidades das crianças na educação infantil?

Nessa concepção, observa-se que o brincar e o jogar na história nem sempre estiveram associados à infância, mas aos indivíduos de todas as idades, o que se caracteriza como uma atividade lúdica, que envolve o imaginário e a diversão, e estão sempre associados a um grupo de indivíduos. Assim, o brincar acaba por se tornar uma das atividades relevantes para o desenvolvimento da identidade e da autonomia da criança, pois ao considerar a constante utilização do brincar na vida da humanidade em diferenciadas épocas, é notável que os brinquedos fazem parte da construção da identidade do sujeito, pois interfere diretamente na maneira de aprendizagem do ser humano, em especial, das crianças, já que se encontram presente desde os primeiros momentos de sua vida.

O jogo, além de ser visto como instrumento de interação e socialização das ações do homem, é produto da sua cultura, o que acaba por se constituir como uma tarefa de ordem imaginária. Dessa forma, ao levar em consideração as individualidades de todas as crianças, é possível observar que o brincar possui uma característica específica, pois faz parte do universo das crianças. Sendo assim, a criança em formação depende dos fatores de desenvolvimento, bem como dos vínculos que são estabelecidos entre o seu grupo social. Nessa interação, o brincar torna-se um espaço em que é possível observar a coordenação das experiências das crianças, e como elas manipulam os objetos no momento da brincadeira. A partir desse olhar criterioso, o brincar se torna um instrumento de comunicação para compreender o outro e a si

mesmo, as coisas ao seu redor, contribuindo para o processo de desenvolvimento.

Brincar é, assim, um espaço no qual se pode observar a coordenação das experiências prévias das crianças e aquilo que os objetos manipulados sugerem ou provocam no momento presente. Pela repetição daquilo que já conhecem, utilizando a ativação da memória, atualizam seus conhecimentos prévios, ampliando e transformando-os por meio da criação de uma situação imaginária nova. Brincar constitui-se, dessa forma, em uma atividade interna das crianças, baseados no desenvolvimento da imaginação e na interpretação da realidade, sem ser ilusão ou mentira. (BRASIL, 1998, p.23)

Ao apresentar os jogos e as brincadeiras como instrumentos sociais, tendo como foco de debate os princípios de que os jogos favorecem a ação do mundo e estão sujeitos a regras, considera-se a sua importância para o desenvolvimento humano. Para Leontiev (1988, p.30), “as brincadeiras são as atividades principais durante a infância e que, brincando as crianças aprendem a se inserir no mundo adulto”. Essa característica da infância permite direcionar um olhar mais abrangente na maneira como as crianças aprendem no ato da brincadeira, apropriando-se dos conhecimentos e interagindo com eles.

Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa. Desde que mantidas as condições para a expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para o brincar, o educador está potencializado as situações de aprendizagem. (KISHIMOTO, 2011, p.41)

A partir dessa perspectiva sobre o brincar, sob os mais diferentes aspectos, é possível considerar que ele está presente em todas as dimensões da existência do ser humano, especialmente, na vida das crianças. Assim, brincar é viver, pois a criança aprende a brincar brincando, e brinca aprendendo. Dessa forma, os jogos, as brincadeiras e os brinquedos são instrumentos de

aprendizagem, fato que por si só, já justifica a sua frequente utilização. Além disso, o lúdico oferece, por sua natureza, uma enorme motivação à aprendizagem, apresentando-se como uma ferramenta para ajudar de forma considerável a criança aprender de modo dinâmico, diferenciando-se dos antigos paradigmas educacionais vigentes até bem pouco tempo em diversas instituições de ensino. A educação do/no campo como organização social que objetiva a pesquisa, o conhecimento e o resgate dos saberes culturais que podem ser vivenciados pelas crianças em atividades lúdicas, pode ser a partir das vivências dos avós, avôs, ou através das festas populares e comunitárias.

JOGOS E BRINCADEIRAS NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O jogo pode ser definido como uma atividade estruturada que, geralmente, exige acompanhamento de regras, que necessitam ser seguidas e respeitadas de forma lúdica sem a necessidade de que a criança perceba. O brincar, por sua vez, diz respeito ao ato lúdico executado pela criança, e o brinquedo é o objeto que auxilia o criar e o imaginar. A ludicidade existente nas brincadeiras evidencia o prazer do brincar, especificamente, quando encontradas nas tarefas ofertadas na Educação Infantil, com o propósito de desenvolver a aprendizagem da criança, buscando, através dessa inserção, transformar a realidade da criança atendida. E é na escola de Educação Infantil que as crianças terão também a oportunidade de enfrentar desafios de valores e as situações diferenciadas de conflito com o seu grupo.

Por meio da brincadeira, a criança aprende a seguir regras, experimentar formas de comportamento e se socializar, descobrindo o mundo ao seu redor. Brincando com outras crianças, encontra seus pares e interage socialmente, descobrindo, dessa forma, que não é o único sujeito da ação, e que, para alcançar seus próprios objetivos, precisa considerar o fator de que outros também têm objetivos próprios. (TEIXEIRA, 2010, p. 49)

Nesse sentido, compreende-se que todos esses aspectos possui um significado bastante relevante, pois conduzem a ludicidade, a construção e sentidos de aprendizagem, considerando a brincadeira como um espaço em que a criança pode experimentar, descobrir, criar e imaginar saberes sobre si mesmo e sobre o meio que o rodeia, ou seja, o ato de brincar se transforma em momentos mágicos de interação e aprendizado vivenciados pelas crianças como ato simbólico retratado pela própria criança.

Assim, dentro desse contexto histórico, observa-se também que as brincadeiras sempre estiveram presentes nos programas educacionais destinados às crianças. Froebel (2001), em seu jardim de infância, fazia uso de seus dons para atividades manuais e as canções de ninar das mães. Maria Montessori (POMBO, 2014), em seu método pedagógico, fez uso de elementos essenciais da brincadeira natural das crianças e, a partir deles, sistematizou um modelo educativo. Essas tarefas foram criadas a partir de análises de brincadeiras ao ar livre, envolvendo a manipulação de brinquedos. No entanto, foi apenas no começo do século XX, que as brincadeiras livres foram aceitas como forma de aprendizagem, passando a ser estimulada e considerada um instrumento educativo necessário à prática pedagógica destinada à criança, possuindo objetivos concretos, contribuindo para o desenvolvimento e para aprendizagem da criança.

Brincar é sem dúvida uma forma de aprender, mas é muito mais que isso. Brincar é experimentar-se, relacionar-se, imaginar-se, expressar-se, negociar, transformar-se. Na escola, o despeito dos objetivos do professor e do seu controle, a brincadeira não envolve apenas a atividade cognitiva da criança. Envolve a criança toda. É prática social, atividade simbólica, forma interação com o outro. É criação, desejo, emoção, ação voluntária. (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 115)

Diversos estudos apontam a importância dos jogos e das brincadeiras para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças, pois é por meio delas que a criança experimenta, cria, organiza e constrói normas para si e para os demais ao seu redor,

dividindo diferentes pontos de vista, observando que existem limites em suas ações. Todas essas experiências permitem a criança pensar sobre seus atos, sua fala, ações e o que elas são capazes de produzir em grupo ou até sozinhas. A brincadeira possibilita a criança vivenciar, de modo lúdico, algumas situações do mundo dos adultos que, devido a sua pouca idade, não é permitido realizar. Assim, no ato de brincar, a criança tem a oportunidade de construir e representar, adaptando seus conceitos e aprendizados.

Estudos feitos sobre a história da infância nos mostram que a criança vê o mundo através do brinquedo. Para alguns autores o brincar e o jogar documentam como o adulto coloca-se com relação à criança e mostram suas concepções e representações do sujeito criança. (CRAYDER; KAERCHER, 2001, p. 282)

Dessa forma, a brincadeira é uma atividade estimuladora e, considerada nas salas de aulas, especialmente, da Educação Infantil, como um instrumento de construção do aprendizado. No entanto, para realizar tais atividades, é necessário refletir sobre algumas questões: quais as interferências realizadas pelas crianças durante as brincadeiras? O que falam? As atividades envolvendo o lúdico são realmente tratadas como ferramentas indispensáveis ao desenvolvimento da aprendizagem?

Tais questões remetem a ideia de que, através da brincadeira, é possível conhecer a realidade da criança. “O jogo espontâneo da criança possui dois aspectos bastante interessantes e simples de serem observados, o prazer e, ao mesmo tempo, a atitude de seriedade com que as crianças se dedicam a brincadeira” (AGUIAR, 1997, p.58). Nessa interação, as crianças da Educação Infantil possuem experiências que reproduzem na sala de aula, incorporando aos novos saberes tudo aquilo que vivencia no espaço escolar. O conhecimento adquirido por meio da socialização e interações nas atividades realizadas com outros grupos, torna a criança mais segura na sua forma de agir e pensar.

As crianças formam estruturas mentais pelo uso de instrumentos e sinais. A brincadeira e a criação de situações imaginárias, surgem da tensão entre os

indivíduos e a sociedade. Ela libera a criança das amarras da realidade imediata e lhe permite controlar a situação existente. (VYGOTSKY 2007, p.49).

Sendo assim, é possível considerar que é através das interações sociais que a criança tem acesso as novas informações, e por meio do contato com as outras pessoas que conhecem e aprendem a modelar seus comportamentos, observando o comportamento das outras pessoas por meio das relações entre si, pois, desde o nascimento, a criança é dotada das funções psicológicas preliminares, tais como os reflexos e a atenção involuntária. Por meio dos conhecimentos adquiridos culturalmente, partes dessas funções necessárias se transformam em responsabilidades psicológicas superiores como a consciência que é uma qualidade exclusiva da humanidade.

É uma atividade que pode ser tanto coletiva quanto individual. Na brincadeira a existência das regras não limita a ação lúdica, a criança pode modificá-la, ausentar-se quando desejar, incluir novos membros, modificar as próprias regras, enfim existe maior liberdade de ação para as crianças (ALMEIDA, 2005, p.5).

Na escola, esse papel é direcionado ao professor, que deverá mediar as atividades realizadas na sala de aula. Ao tratar das atividades lúdicas, essas precisam ser encaminhadas de forma que a criança possa adquirir uma estrutura básica para transformação, pois possibilita que ela crie uma nova atitude frente à realidade. Quando a criança brinca, além da interação com as outras, ela faz amizades, troca ideias, experimenta e vivencia diferentes opiniões.

Na atualidade, os jogos e brincadeiras estão cada vez mais fazendo parte do cotidiano escolar e tornando-se instrumentos indispensáveis na Educação Infantil. Nessa perspectiva, o papel da escola e do professor é possibilitar um espaço acolhedor, criando situações distintas para que seus alunos possam explorar e desenvolver suas habilidades, favorecendo também por meio dessas interações as dimensões afetivas, sociais e

cognitivas. Diante dessa concepção, entende-se que a criança é produto do meio de sua cultura, na qual convive diariamente, até chegar à instituição escolar, que irá influenciar em sua cultura, incorporando e dando continuidade aos valores de uma sociedade, direcionando novas aprendizagens a sua vida.

O lúdico é uma dimensão humana e o direito ao lazer está incluído pelas nações entre os direitos humanos. Conviver com a aprendizagem de forma lúdica e prazerosa possibilita a criança e o estabelecimento de relação cognitiva por meio das experiências vivenciadas na escola ou até mesmo fora dela (REDIN, 1998, p.63).

Diante desse pressuposto, é relevante que a instituição escolar possa construir uma proposta pedagógica que possa abordar os jogos e as brincadeiras como estratégias de ensino necessárias ao desenvolvimento das crianças presentes nesse contexto. Para Froebel (2001, p.49):

O jogo constitui o mais alto grau de desenvolvimento da criança, a manifestação espontânea e natural do mundo intuitivo, imediatamente provocado por uma necessidade interior. Por isso quando brinca a criança está imersa num mundo de alegria, contentamento, paz e harmonia, proporcionando pelo brincar espontâneo.

No entanto, para que a atividade lúdica seja proveitosa, é preciso ser planejada e organizada conforme o grupo de alunos a serem atendidos, observando como a criança interage entre o lúdico e o conhecimento.

ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para a organização dos espaços destinados à Educação Infantil na escola do campo, é necessário levar em consideração os diferentes sujeitos que povoam esses espaços, os pais, as crianças e os funcionários. Todos possuem diferentes necessidades em relação às funções que desempenham na instituição escolar, mesmo que seja prioridade o bem-estar da

criança, é preciso levar em conta também o bem estar dos demais indivíduos envolvidos na realização das tarefas. Os espaços de cada instituição são diferentes em suas estruturas físicas aonde, muitas vezes, esses espaços e suas distribuições são fixos, sendo preciso que o educador faça uma adaptação no ambiente às necessidades da sua realidade. Portanto, o tratamento a ser dado pelo professor no planejamento do espaço de ensino aprendizagem da Educação Infantil é perceber o que mais chama a atenção de seus alunos, quais as brincadeiras que eles mais se envolvem e quais momentos produzem mais. A qualidade social da Educação Infantil não deve ser referida apenas de maneira cognitiva, isto é, a transmissão de conteúdos deve propiciar que a criança se desenvolva como indivíduo completo, dando-se conta o seu desenvolvimento cognitivo, psicomotor e psicológico.

A intervenção do educador durante as brincadeiras realizadas pelas crianças nas instituições escolares é de suma importância, mesmo que seja no brincar espontâneo. O professor deve oferecer matérias, espaço e tempos adequados para que a brincadeira ocorra em sua essência. (TEIXEIRA, 2010, p.66)

Os ambientes destinados à Educação Infantil devem ser construídos para que possam interagir a sua curiosidade, buscando intensificar seu conhecimento. Dessa forma, quando a criança é inserida no âmbito escolar, vivencia diferentes experiências daquelas que está acostumada no seio de sua família. Assim, quanto maior a variedade de grupos e tarefas, também será a sua interação social, o que só irá contribuir para enriquecer a sua personalidade. A escola do campo deve respeitar, principalmente, as vivências já estabelecidas antes da criança ser inserida na escola, isso irá facilitar os processos pedagógicos dentro da ludicidade.

A organização da sala de aula, tida como o espaço interno, deve ser vista pelo professor como parte integrada da ação pedagógica, mediante à socialização e interação das crianças no espaço a eles ofertado. Assim, a principal preocupação da educação deveria ser possibilitar a todas as crianças um desenvolvimento dinâmico e integral, sendo relevante que os

conteúdos sistematizados na escola possam corresponder aos conhecimentos gerais das crianças, seus interesses e necessidades, além de apresentar-se como um desafio a sua inteligência.

Nesse sentido, é importante que o professor tenha consciência de que o espaço destinado ao público infantil precisa ser um ambiente agradável, cheio de afetividade e carinho, observando que a criança precisa aprender de acordo com as suas possibilidades, respeitando também suas limitações. Os jogos e as brincadeiras na escola precisam ter um espaço para que as crianças possam sentir a escola como parte de suas vidas, algo que os estimule a criar, desenvolver, observar e interagir juntos com as outras crianças. Segundo Khisomoto (2011, p.1):

Todo o período da Educação Infantil é importante para a introdução das brincadeiras. Pela diversidade de formas de conceber o brincar, alguns tendem a focalizá-lo como característica dos processos imitativos da criança, dando maior destaque apenas ao período posterior aos dois anos de idade. O período anterior é visto como preparatório para o aparecimento do lúdico.

Essa concepção aponta para um brincar em um espaço de apropriações e construções para crianças, de conhecimentos e habilidades no âmbito da linguagem, da cognição, dos valores e das socializações. É uma troca de cultura, de práticas sociais, conhecimentos e artefatos construídos e acumulados pelos indivíduos na realidade em que se inserem. É necessário, no entanto, que o professor possa utilizar estratégias lúdicas que motivem as crianças para a aprendizagem, e que essas ações possam ter objetivos com significado real, levando em consideração a realidade da criança.

No processo do desenvolvimento da aprendizagem, o papel do professor é essencial, pois é ele quem cria espaços, oferece os materiais e, também, participa das brincadeiras, ou seja, media à construção do conhecimento. O professor, ao possibilitar esses momentos, estimulam a aprendizagem de maneira mais criativa e social possível. Nesse sentido, para que o ensino seja possível, é necessário que alunos e professores estejam engajados no

processo, pois são ações que orientam a aprendizagem do aluno na construção do seu próprio conhecimento. Para Freire (2002, p.67): “Tudo no jogo aponta para o mundo interior do sujeito, invisível aos nossos olhos, e a tradução exterior dessa atividade, no plano da nossa razão, confunde-se com expressões de qualquer outra atividade”.

Assim, ao inserir a brincadeira no projeto educativo, o professor deve ter claro seus objetivos e consciência da importância de sua ação em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem da criança. Nesse importante contexto socio afetivo e cultural, é importante acrescentar que as turmas de Educação Infantil, encontram-se numa realidade bastante criativa, são crianças que constroem esse cenário educacional de forma abrangente e criativa, pois elas aprendem rápido, observam tudo o que acontece ao seu redor, atividades que contemplem “exploração” do ambiente externo como a relação da criança do campo com a natureza, e estão constantemente questionando, seja qual for a divergência existente na sala de aula, seja com as outras crianças ou mesmo situações vivenciadas com o professor.

CAMINHOS METODOLÓGICOS - LOCUS DA PESQUISA

Essa pesquisa foi realizada em uma instituição escolar da rede pública de ensino do município de São Sebastião/AL, atendendo a uma clientela que vai da educação infantil ao ensino fundamental I, buscando o aperfeiçoamento de seus alunos, através de uma proposta pedagógica de ensino pautada na realidade de seus educandos, visando o pleno desenvolvimento intelectual, moral, cognitivo e social de todos que fazem parte do seu contexto escolar. Para Libâneo (2006, p.75):

A escola cumpre a função de transmitir/assimilar os conteúdos culturais para todos, a fim de colaborar com o desenvolvimento do ser humano para se tornar um ser histórico e social. Os saberes adquiridos na prática e na teoria no processo de relação professor-aluno permitem a estes se conhecerem de forma que os professores transformem em práxis pedagógica as diferentes experiências formativas vividas ao longo da

carreira profissional e apliquem esses conhecimentos de forma apropriada quando for necessário.

A escola apresenta como objetivo possibilitar uma educação diversa, com crescente valorização e aprendizado, proporcionando a entrada dos alunos na sociedade, como indivíduos participantes, que possam conhecer seus direitos e deveres, modificando assim a sua realidade. O critério de escolha da instituição para a realização da pesquisa se deu por conta da facilidade de acesso e a contribuição da escola nas discussões sobre a educação do campo.

SUJEITOS ENVOLVIDOS

Os sujeitos envolvidos nessa pesquisa foram duas professoras que ministram aulas na modalidade da Educação Infantil, ambas são graduadas em Pedagogia e cada uma leciona em uma turma nessa etapa de ensino. A pesquisa foi apresentada como proposta para escola e as professoras e, nesse sentido, autorizaram a partir da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

INSTRUMENTOS E COLETAS DE DADOS

As estratégias foram realizadas por meio de um questionário aplicado no período de fevereiro, com base nas reflexões favoráveis à prática de sala de aula, bem como o desenvolvimento dos alunos relacionados com a ação pedagógica dos jogos e brincadeiras no cotidiano da Educação Infantil. Justificando a escolha do questionário como instrumento de pesquisa, Botelho e Cruz (2013, p.76) afirmam que:

O questionário se caracteriza por ser respondido sem presença do pesquisador, podendo assim ser utilizado para uma pesquisa que abrange uma população, geográfica dispersa e numerosa. O questionário é um instrumento muito utilizado na coleta de dados, porém a sua elaboração é complexa e exige muita

atenção do pesquisador. (BOTELHO; CRUZ, 2013, p.76).

Sendo assim, a formulação do questionário buscou a reflexão sobre as seguintes hipóteses: As crianças da Educação Infantil têm oportunidades de vivenciar um brincar direcionado a um aprendizado de qualidade na escola do campo; as práticas pedagógicas direcionadas à Educação Infantil contextualizam o lúdico de forma planejada; a escola considera o lúdico como importante ferramenta de aprendizagem na Educação Infantil. Através dessas questões que povoam o contexto escolar da educação infantil, foi possível fazer uso do questionário como instrumento capaz de evidenciar um conhecimento mais abrangente a respeito das respostas dadas pelos sujeitos envolvidos na pesquisa.

A metodologia utilizada nesse trabalho encontra-se alicerçada na pesquisa bibliográfica, a partir de estudos de diversos teóricos como: Almeida (2009), Brougere (2000), Friedmann (2012), Huizinga (2012), Oliveira (2012), entre outros que retratam a literatura em questão. Também estrutura essa pesquisa um estudo de campo realizado em uma escola pública, visto que o estudo de campo é um importante instrumento, agregando conhecimentos que acabam por concretizar os dados com os indivíduos participantes, cuja finalidade é observar a realidade de um determinado fenômeno ou situação, analisando como esses fatores ocorrem e objetivando resultados satisfatórios, além da aplicação de um questionário.

A aplicação do questionário foi realizada compreendendo um contexto de cinco perguntas: Como o professor da Educação Infantil deve incorporar o lúdico no processo de aprendizagem dessa modalidade de ensino?; Quais situações pedagógicas devem promover as interações vivenciadas no brincar?; Quais condições de espaço e tempo podem ser ofertados as crianças para direcionar os jogos e as brincadeiras?; De que maneira as crianças aprendem a partir da utilização de jogos na sala de aula?; Em que o professor deve interferir nesse processo?; É possível considerar os saberes prévios de suas culturas em relação aos

jogos e as brincadeiras das crianças da Educação Infantil no campo?

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das reflexões realizadas nesse estudo, observa-se que os jogos e as brincadeiras são instrumentos de uso frequente na sala de aula da Educação Infantil, pois são instrumentos que se encontram presentes no espaço infantil, já que faz parte desse universo. Essa interação torna-se afirmativa pelos professores, quando responderam a primeira pergunta, que foi condicionada no quadro abaixo para melhor compreensão.

1. Como professor da Educação Infantil deve ser incorporar o lúdico no processo de aprendizagem dessa modalidade de ensino?

Professor 1

As atividades lúdicas devem ser levadas a prática pedagógica conforme a faixa etária de cada turma, efetivando o desenvolvimento de cada criança. Sendo que falta uma formação para essa área.

Professor 2

As tarefas lúdicas são importantes instrumentos para o desenvolvimento das crianças da educação infantil, por isso é necessário desde cedo incorporá-las nas ações pedagógicas do cotidiano dessas crianças. É necessário uma oficina que der ideias para serem aplicadas.

Fonte: Autora, 2020.

Figura I – Turma I



Fonte: Autora, 2020.

Nessa questão observa-se que ambas as respostas são parecidas, afirmando que o lúdico existentes nas brincadeiras promovem o desenvolvimento infantil, além de estimular a aprendizagem dos alunos pequenos. E afirmam da necessidade de formações específicas nessa área.

A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o não brincar. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. (BRASIL,1998, p.27).

Ao observar as crianças brincando, nota-se que elas se ocupam de elementos da sua realidade, de tal modo que pode atribuir-lhes novos conteúdos a essa individualidade existente na brincadeira, o que faz com que a criança idealize, crie e faça uma imitação de sua realidade.

2. Quais situações pedagógicas devem promover as interações vivenciadas no brincar?

Professor 1	Professor 2
Quase todos os jogos ou brincadeiras estimulam a aprendizagem podendo ser em grupo ou individualmente são situações em que a criança está sempre interagindo com o lúdico. O que falta é um direcionamento para a realização mais eficaz.	As situações que promovem interações com as brincadeiras são aquelas vivenciadas pela coletividade onde juntos podem interagir ou até mesmo sozinhos. A escola precisa dá suporte.

Fonte: Autora, 2020.

Figura I – Turma I



Fonte: Autora, 2020.

As respostas apontam que a interação com as brincadeiras, além de estimular a aprendizagem, oportuniza à criança desenvolver a sua sociabilidade, aprendendo a compartilhar e a respeitar o direito dos outros, bem como as normas que são estabelecidas pelo próprio jogo, aprende também a envolver-se nesse tipo de atividade apenas pelo prazer de participar. E as professoras afirmam que é preciso um direcionamento por parte da escola. Nesse sentido, como afirmam Queiroz e Martins (2002), nos jogos e brincadeiras a criança age como se fosse maior que a realidade, e isto inegavelmente contribui de forma intensa e especial para o seu desenvolvimento.

3. Quais condições de espaço e tempo que podem ofertar as crianças para direcionar os jogos e as brincadeiras na escola do campo?

Professor 1	Professor 2

A disposição de espaço e tempo na Educação Infantil necessitam ser planejadas pelo professor, pois as crianças pequenas precisam ser orientadas a interagir, e as brincadeiras precisam ser algo que desperte o interesse da criança. Dessa forma é de grande necessidade que a escola disponibilize um espaço adequado a essas atividades.

O espaço e o tempo para o atendimento as crianças da Educação Infantil terão que respeitar a faixa etária, onde o professor terá que ofertar em sua prática pedagógica jogos e brincadeiras que desafiem a criança a desenvolver suas potencialidades. A escola precisa investir em seus espaços.

Fonte: Autora, 2020.

Essa condição de espaço e tempo, como mostra as respostas dos professores, precisam realmente ser ajustadas mediante cada turma a ser atendida, pois são diversos os aspectos que surgem, necessitando de um olhar amplo do professor. O jogo e as brincadeiras são experiências vivenciadas e prazerosas, ações que se justificam na forma como as crianças interagem e brincam. De acordo com o autor Ribeiro (2013), o olhar sobre o lúdico não deve ser visto apenas como diversão, mas sim, de grande importância no processo de ensino-aprendizagem na fase da infância. Com isso, a próxima pergunta da pesquisa foi direcionada a utilização dos jogos nos processos lúdicos.

4. De que maneira as crianças aprendem a partir da utilização de jogos na sala de aula? Em que o professor deve interferir nesse processo?

Professor 1	Professor 2
Ao fazer uso desses mecanismos na sala de aula as crianças demonstram sua capacidade, criatividade e a fantasia e assim exercem com outros povos, estimulando a aprendizagem. O professor deve interferir nesse processo socializador proporcionando ao aluno da Educação Infantil atividades planejadas que estimulem a criatividade, onde possam agir respeitando as regras e estimulando o seu pleno desenvolvimento. É preciso proporcionar um ambiente acolhedor, direcionados as crianças.	As crianças aprendem através das experiências vivenciadas com o brincar, partilhando seus conhecimentos na interação com as outras crianças, potencializando suas habilidades motoras e cognitivas. O professor deve intervir nesse processo organizando aulas dinâmicas, com jogos e brincadeiras que otimizem o desenvolvimento das crianças, ações lúdicas que possam despertar a curiosidade e a imaginação das mesmas, tanto de forma individual como nas brincadeiras coletivas, fazendo com que as crianças participem e despertem a sua curiosidade e assim, possa desenvolver suas potencialidades.

Fonte: Autora, 2020.

As práticas pedagógicas que utilizam o lúdico como instrumento de desenvolvimento da aprendizagem, trazendo para o espaço escolar esses instrumentos, propiciam o brincar com objetivo de desenvolver a aprendizagem, pois o brincar não pode ser efetivado na sala de aula apenas para diversão das crianças, sem um significado relevante. Nesse aspecto, Friedmann (2012, p.178), afirma que:

Oferecer espaços e tempos para as brincadeiras espontâneas das crianças permite conhecer-lhes as necessidades, os interesses, os repertórios e os potenciais. Essas manifestações lúdicas propiciam a oportunidade de repensar e adequar propostas, de incluir as crianças nos diferentes grupos e de possibilitar o seu desenvolvimento integral.

Assim, buscando compreender a importância dos jogos e das brincadeiras para os infantis, é possível considerar que, às

vezes, as crianças ganham, outras vezes perdem, no entanto, todos acabam ganhando experiências que fortalecem a forma de brincar de cada um, pois esse contexto se constitui como um desafio constante na vida das crianças.

5. É possível considerar os saberes prévios de suas culturas em relação aos jogos e as brincadeiras das crianças da Educação Infantil no campo?

Professor 1	Professor 2
Sim, pois as crianças ao nascer já vão se adaptando a sua própria cultura, aprendendo com a sua família, e ao adentrar na Educação Infantil utiliza seu saber prévio a outros novos saberes que constitui o seu desenvolvimento.	Sim, pois cada criança da educação infantil, já tem saberes construídos por meio das vivências com sua família, na sua realidade e podem reproduzir esses saberes de forma a construção de novos, podendo dessa forma criar, imaginar, produzir, desenvolvendo suas habilidades e competências, esse situação pode ser vivenciada tanto em escolas do campo como em qualquer outra instituição de ensino.

Fonte: Autora, 2020.

Essa discussão a respeito da importância da ludicidade presente nos jogos e brincadeiras das crianças da Educação Infantil na escola do campo mostra sua importância para o seu desenvolvimento.

O brincar também possibilita às crianças desenvolverem suas próprias habilidades de pensamento. Elas superam a sua própria condição infantil, agindo como se fossem maiores, desafiando seus limites, “uma necessidade de agir como um adulto surge na criança, isto é, de agir da maneira como ela vê os outros agirem, da maneira que lhe disseram e assim por diante” (LEONTIEV, 2014, p.125).

Os jogos e as brincadeiras são importantes instrumentos que, na escola, fazendo uso de forma planejada, trazem excelentes resultados no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem, e no caso da educação na escola do campo, essa

efetivação não é diferente, pois o lúdico existente no contexto das brincadeiras, dos jogos e das atividades lúdicas, fazem parte da infância das crianças, fazendo com que elas aprendam, socializem seus saberes, interagindo e contruindo novos saberes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões realizadas nesse estudo, bem como dos resultados obtidos através das análises, tanto por meio da pesquisa bibliográfica como nas informações obtidas através do questionário realizado com as professoras, é possível considerar que os jogos e as brincadeiras são partes constituintes do processo de aprendizagem da Educação Infantil, principalmente, na escola do campo, tanto por fazer parte do universo da criança, como também por ser considerado como um instrumento de inserção social e diversão das crianças, tanto em grupo como individual, apesar de observar que as crianças interagem com mais ênfase nas brincadeiras quando são estimuladas a interagir em grupo.

Nesse contexto, também se considera que a educação na atualidade exige cada vez mais práticas pedagógicas eficientes para a ação diária do professor, e os jogos e as brincadeiras podem retratar uma visão no imaginário das crianças, favorecendo a eles descobertas, fantasias e vivências próprias para suas histórias, além de desenvolvimento cognitivo e da diversão a eles atribuídos. É nesse cenário que o jogo e as brincadeiras ganham espaço como instrumento de aprendizagem, na medida em que estimula o interesse do aluno, ajudando na construção de novas descobertas, desenvolvendo e enriquecendo a sua personalidade, passando a ser um símbolo pedagógico que leva o professor à condição de estimulador e condutor de aprendizagem.

Portanto, a ação pedagógica na Educação Infantil deve estar voltada para a socialização da criança, focada na sua infância em sua relação com o mundo que o rodeia, potencializando, assim, a própria condição humana. Estes saberes que as crianças desenvolvem coletivamente possuem algo em comum, que está associado à formação de cada um, é composta por elementos internos e externos às comunidades infantis. Os jogos e as brincadeiras são importantes instrumentos de aprendizagem das

crianças, pois são produtos da própria infância, fato que por si só justifica sua frequente e constante utilização. O desenvolvimento afetivo e cognitivo das crianças no processo de aprendizagem em que a ludicidade dos jogos e das brincadeiras estão presentes e se constituem por meio da linguagem, interação e socialização do aluno no ambiente escolar e também fora dele em sua realidade social. Dessa forma, essa discussão é finalizada, registrando e relatando a compreensão de que a ludicidade tem demonstrado ser a melhor ferramenta pedagógica para o trabalho educativo nas escolas, e que os professores precisam compreendê-la como tal e adotá-la em suas práticas constantemente, visto que enriquece o espaço da sala de aula, como indicativo de contribuição da pesquisa para a escola e rede de ensino, a possibilidade de criação de espaço formativo referente à temática central, o lúdico na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, José Serapião. **Jogos para o Ensino de Conceitos**. Campinas: Papirus, 1997.

ALMEIDA, M. T. P. **O Brincar na Educação Infantil**. Revista Virtual EFArtigos. Natal/RN- volume 03- número 01- maio, 2005.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – Educação é a Base**. Ministério da Educação, 2021. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase> Acesso em 07 de jan. de 2021.

BOTELHO, Joacy Machado. CRUZ Vilma Aparecida de Gimenes da. **Metodologia científica**. São Paulo. Pearson Education do Brasil, 2013.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gladis Elise P.da Silva. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREIRE, J. B. **O jogo: entre o riso e o choro**. Campinas: Autores Associados, 2002.

FRIEDMANN, Adriana. **O brincar na Educação Infantil. Observação, adequação e inclusão**. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2012.

FROEBEL, Friedrich A. **A Educação do homem**. Tradução de Maria Helena Câmara Bastos. Passo Fundo: UPF, 2001.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Nazaré. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 7.ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida **O Jogo e a Educação Infantil**. 6ª ed. São Paulo: Centage Learning, 2011.

LEONTIEV, Alexis N.. Contribuições **para uma Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil**, Em Vygotsky, L. S., Luria, A. R., Leontiev, A. N. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. São Paulo: Ícone / Universidade de São Paulo, 1988.

LEONTIEV, Aléxis N. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil**. In: VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, Alekse il. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone – EDUSP, 1998.

LEONTIEV, A.N. **Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar**. In: VIGOSTKI, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Tradução Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Ícone Editora, 12ª edição, p. 119-142, 2014.

LIBANEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogiam crítico- social dos conteúdos**. São Paulo, Loyola 2006.

OLIVEIRA, Zilma Moraes R. **O trabalho pedagógico na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

POMBO, Olga – **Vida e Obra de Maria Montessori: O Método de Montessori**. 2014.

REDIN, Euclides. **O espaço e o tempo da criança: se der tempo a gente brinca!** 5ª ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

RIBEIRO, Suely de Souza. A Importância do Lúdico no Processo de Ensino-Aprendizagem no Desenvolvimento da Infância. 2013.

QUEIROZ, Tânia Dias e MARTINS, João Luiz. **Pedagogia Lúdica: Jogos e brincadeiras de A a Z.** São Paulo, Rideel, 2002.

TEIXEIRA. Sirlândia Reis de Oliveira. **Jogos, brinquedos, brincadeiras e brinquedoteca: implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento.** Rio de Janeiro: wak, 2010.

VYGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente.** 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



Capítulo 7

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CONTEXTUALIZADAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM UMA ESCOLA CAMPESSINA

*Ameires dos Santos Lima¹⁴
Carlos Henrique Ferreira Nunes¹⁵*

INTRODUÇÃO

O presente artigo trata das práticas pedagógicas contextualizadas na Educação do Campo em uma escola da zona rural do município de Teotônio Vilela, no interior de Alagoas, em que os educandos e educadores devem compreender que a contextualização solicita a interação do estudante no constante processo de aprendizagem, fazendo com que aconteçam as conexões necessárias entre os conhecimentos.

No entanto, este será mais do que um ouvinte, ele terá um papel central, ou seja, será o protagonista, como um agente

14 Letras (UNOPAR). Especialista em Educação do Campo e Sustentabilidade (UNEAL) Docente da Rede Pública de Teotônio Vilela E-mail: ameires.lima12@gmail.com <http://lattes.cnpq.br/0647687438540893>

15 Letras Português/Inglês e suas Literaturas (UNEAL). Especialista em Língua Portuguesa (UBM). Mestre em Educação Brasileira (UFAL). Professor da rede municipal de ensino de Arapiraca. E-mail: henriqueprocampo@gmail.com <http://lattes.cnpq.br/6430268368125691>

capaz resolver vários problemas, inclusive mudar a si mesmo e o mundo ao seu redor.

A iniciativa de escrever sobre a questão das práticas pedagógicas contextualizadas à realidade campesina, dar-se no momento exato em que se percebe o quão necessário é que o professor em sala de aula crie situações comuns ao dia a dia do aluno, e o faça interagir ativamente de modo intelectual e afetivo, no qual por meio dessa interação seja possível trazer o cotidiano para a sala de aula e, assim, aproximar os alunos do conhecimento científico. Percebe-se que isso é possível, pois inúmeros e, praticamente, inesgotáveis são os campos e contextos de experiências vivenciadas pelos alunos e pela escola, que podem ser utilizados para dar objetividade e ressignificar o conhecimento.

Portanto, neste contexto podem ser abordados aspectos como: problemas ou fenômenos psíquicos, físicos, econômicos, sociais, ambientais, culturais, políticos, etc. Esses aspectos não precisam estar diretamente ligados aos alunos, mas podem fazer referência também aos seus familiares, desde que os discentes, comunidade e equipe escolar estejam de alguma forma envolvidos com a situação apresentada.

No decorrer do trabalho parte-se do pressuposto de que a contextualização da educação é de fundamental importância para a compreensão dos professores sobre os processos de saberes desenvolvidos pelos alunos. Para a realização deste trabalho houve embasamento nos seguintes autores Caldart (2002), Molina e Sá (2012). O primordial da escola é propiciar que os alunos se desenvolvam dentro de uma visão humanística e cidadã, que os tornem protagonistas e produtores de conhecimentos. O processo educacional, seja ele formal ou informal, deve levar em consideração o fazer, a história, o cotidiano das pessoas envolvidas nesse processo cultural, social, econômico, conhecendo seu contexto.

Na primeira seção fala-se sobre Educação do Campo e Ensino Contextualizado: sua relevância no espaço do Semiárido Alagoano, em que conceitua-se sobre a concepção de Educação do Campo que surgiu com uma nova práxis, na qual as pessoas que vivem no campo não são apenas receptores de uma

educação urbana, e sim sujeitos que se constituem a partir do seu contexto rural/local ao global como afirma Arroyo, Caldart e Molina (2004). Denotando que a Educação do Campo percebe os sujeitos em suas raízes, sua história, sua cultura, sua relação com o meio e com o coletivo, como aquele sujeito que busca a compreensão de si para, então, compreender o mundo, de forma a compreender as suas raízes, a sua história, sua relação com o meio e com o coletivo, e sua cultura, assim compreendendo a si para então compreender o mundo.

Na segunda seção, enfatiza-se a Proposta Pedagógica da PEADS: um diálogo com a Educação do Campo e o ensino contextualizado, apontando em que sentido essa proposta contribui para a contextualização do currículo das escolas do campo. A PEADS é uma metodologia que promove o desenvolvimento de diversas competências através de ações de sensibilização, pesquisa, problematização, desdobramentos e intervenções capazes de transformar a realidade existente, estimulando a autonomia e o protagonismo dos sujeitos sociais da comunidade.

Na sequência, explica-se como se dá a Materialização da Proposta da PEADS: práticas e possibilidades. A PEADS surgiu com uma proposta para contribuir com os avanços do ensino-aprendizagem e com a Educação Escolar do Campo. Na qual essa determinada metodologia busca resgatar a identidade das pessoas do campo, mediante pesquisas sobre a realidade das famílias e a análise dos dados da pesquisa nas disciplinas escolares.

O presente trabalho de natureza qualitativa foi desenvolvido através de entrevistas com os professores, alunos, coordenadora e gestora da referida escola, com a coleta de dados para identificar aspectos da realidade estudada que contribuíram para a compreensão acerca da organização da prática pedagógica contextualizada na escola em pesquisa.

Em seguida, de forma resumida, será apresentada a proposta de intervenção que consiste em ampliar as experiências de Práticas pedagógicas contextualizadas para a zona urbana, foi apresentada a comunidade escolar um Projeto de Práticas Pedagógicas Contextualizadas na Educação do Campo, o

qual foi exposto para a direção, equipe pedagógica da Escola Municipal, bem como foi tratado sobre a forma de atuação no projeto, as séries que seriam contempladas e sobre a importância do envolvimento de todos nesse trabalho.

Através da execução desta pesquisa, foi possível observar que as práticas pedagógicas apresentadas pela PEADS podem de fato contribuir de modo significativo para o pleno desenvolvimento de uma escola que se pretende contextualizada, e em consonância ao que tange a filosofia a escola campo, em que as lutas e conquistas dos movimentos sociais buscaram construir uma escola que estabeleça princípios de dignidade e cidadania para estas populações. A prática pedagógica ou práxis se volta para a produção do conhecimento codificado dos livros didáticos e da realidade cotidiana dos alunos daquela comunidade, e busca ir além, ressignificando estas realidades a partir de problemas concretos, oriundos de seu dia a dia.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E ENSINO CONTEXTUALIZADO: SUA RELEVÂNCIA NO ESPAÇO DO SEMIARIDO ALAGOANO

A Educação do Campo nos últimos anos tem passando por uma reflexão pedagógica quando se refere a sua função social e a formação de sujeitos do campo o qual se pretende formar. Esta mudança de pensamento e de relação com os saberes populares vem inquietando os professores e a escola do campo no Povoado Tapera/AL. A concepção de Educação do Campo surgiu com uma nova práxis, na qual as pessoas que vivem no campo não são apenas receptores de uma educação urbana, mas sim sujeitos que se constituem a partir do seu contexto rural/local ao global.

Visando que a Educação do Campo percebe os sujeitos em suas raízes, sua história, sua cultura, sua relação com o meio e com o coletivo, como aquele sujeito que busca a compreensão de si para, então, compreender o mundo, de forma a compreender as suas raízes, a sua história, sua relação com o meio e com o coletivo e sua cultura, assim compreendendo a si para, então, compreender o mundo. Neste contexto, Arroyo, Caldart e Molina (2004, p. 12) afirmam que:

Aqui se entende por Educação do Campo. Um movimento de ação, intervenção, reflexão, qualificação que tenta dar organicidade e captar, registrar, explicitar e teorizar sobre múltiplos significados históricos, políticos e culturais consequentemente formadores, educativos.

A Educação do Campo é uma ação que vai intervir de forma reflexiva para organizar, buscar, experimentar e teorizar qualitativamente os diversos significados e conhecimentos históricos, políticos e culturais do povo do campo, para ir em busca de novas possibilidades.

A escola do campo é uma escola que se diferencia das demais escolas pelas características que assume, diante do contexto e das necessidades de educação que possui, pois tem especificidade própria que a identifica, com intencionalidade específica e voltada ao espaço cultural e social em que está inserida. Ela compreende várias questões sociais, econômicas, de meio ambiente e de formação do ser humano se relacionando entre si e com o espaço físico e social. Arroyo, Caldart e Molina (2004, p. 100-101), assim apresentam o trabalho na terra como aprendizagem importante:

O trabalho na terra, que acompanha o dia a dia do processo que faz de uma semente uma planta e da planta um alimento, ensina de um jeito muito próprio que as coisas não nascem prontas, mas, sim, que precisam ser cultivadas: são as mãos do camponês, da camponesa, as que podem lavar a terra para que chegue a produzir o pão. Este também é um jeito de compreender que o mundo está para ser feito e que a realidade pode ser transformada, desde que esteja aberto para que ela mesma diga a seus sujeitos como fazer isto, assim como a terra vai mostrando ao lavrador como precisa ser trabalhada para ser produtiva.

Fernandes e Molina (2005) defendem o campo como espaço de particularidades e matrizes culturais. Esse campo é repleto de possibilidades políticas, formação crítica, resistência, mística, identidades, histórias e produção das condições da existência

social. Cabe à educação do campo o papel de fomentar reflexões que acumulem forças e produção de saberes, que contribuam para negar e desconstruir o imaginário coletivo acerca da visão hierárquica que há entre campo e cidade.

Podemos constatar que a educação rural ainda é uma realidade, mesmo diante de avanços consideráveis na concepção de educação do campo. Ela permanece a serviço do agronegócio, do latifúndio, do agrotóxico, dos transgênicos e da exportação. Sua prioridade é o fortalecimento da mecanização e a inserção do controle químico nas culturas, em detrimento das condições de vida do homem e da mulher no campo (MARTINS, 2009). Esses paradigmas direcionam as políticas e práticas educativas efetuadas no meio rural. São agentes da exclusão social e educacional, contribuindo para negação dos direitos, histórias, sonhos, gestos, religiosidades e identidade dos sujeitos.

Com a aprovação da Constituição de 1988 e do processo de redemocratização do país, inúmeros debates foram organizados em torno dos direitos sociais da população campestre. Nessa mesma linha de raciocínio, são aprovados direitos educacionais bastante significativos, consolidando o compromisso do Estado e da sociedade brasileira na promoção da educação para todos, respeitando as singularidades culturais e regionais.

O termo “semiárido” faz referência à ideia de aridez, condição essa que é causada não só por aspectos naturais, como o fator climático e a irregularidade das chuvas, mas também pela forma como a região é explorada, por vezes, a partir de práticas que podem envolver desmatamento e queimadas da vegetação que compõe o bioma caatinga, além da provável contaminação do solo e da água com agrotóxicos nos locais onde se pode praticar algum tipo de agricultura (SCHISTEK, 2003). O semiárido brasileiro é o maior do mundo em extensão, sua área tem cerca de 900.000 km² e abrange os estados do Ceará, Rio Grande do Norte, Bahia, Alagoas, Sergipe, Bahia, Alagoas, Piauí, Maranhão e Minas Gerais. A região tem aproximadamente 23 milhões de habitantes (cerca de 11% da população brasileira), que diariamente enfrentam adversidades de natureza socioambiental. Essa região, que costumeiramente é descrita como uma região seca, inóspita, imprópria para o desenvolvimento de uma vida

saudável tem, na verdade, entre outras regiões semiáridas no mundo, um dos mais altos índices pluviométricos, o que tende a garantir, ainda que eventualmente de maneira difícil, condições dignas de vida. No entanto, é injusto tentar definir o semiárido limitando-se a descrever apenas seus aspectos climáticos e econômicos. Trata-se de uma região que serve de inspiração para uma produção cultural distinta, genuinamente brasileira, nordestina, rica de simbologias e significados.

A descrição do semiárido brasileiro, portanto, não deve se restringir às características de seu clima e solo, pois se trata de uma região multifacetada, tanto por suas características físicas como por uma riqueza de aspectos socioculturais. Nesse sentido, Malvezzi (2007) salienta que o semiárido brasileiro não é apenas clima, vegetação, solo, sol ou água. É povo, música, festa, arte, religião, política e história. É processo social. Não se pode compreendê-lo de um ângulo só. Para a educação está prescrita na Constituição Federal de 1988 como direito de todos e dever do Estado e da família. O sistema educacional público brasileiro, regido pelo Ministério da Educação, é composto por três fases básicas: educação infantil (destinada a crianças de 4 a 6 anos de idade), ensino fundamental (obrigatório para estudantes de 6 a 14 anos de idade) e ensino médio, que exige, no mínimo, três anos de duração. Na esfera pública, a educação infantil é ofertada pelas prefeituras municipais, enquanto as duas últimas podem ser concedidas pela rede estadual.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394/1996, que regula a educação brasileira baseando-se na Constituição de 1988 garante, no Art. 28, que na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias para sua adequação às peculiaridades da vida no campo e de cada região. Essa possibilidade se aplica, principalmente, quando se trata de conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos das zonas rurais, à organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola, às condições climáticas e à adequação à natureza do trabalho agropecuário.

As metodologias de educação contextualizada se particularizam por serem meios de conciliar os processos educacionais das escolas à vida real e prática dos alunos. Associar o que se aprende na escola com as experiências vividas na realidade é uma forma de relacionar a teoria e a prática, permitindo que os alunos atribuam maior aplicação e sentido ao que é ensinado. Para que ocorra o rompimento com a educação hegemônica e universalista, é essencial que ensino, livros didáticos e currículos desvinculados da realidade local sejam substituídos por metodologias que levem em consideração o contexto, permitindo que o aluno, além de desenvolver conceitos positivos sobre si, se sinta protagonista na construção de sua identidade (RESAB, 2006).

Quando se pensa em educação contextualizada é importante que professor na sala de aula possa conhecer os estudantes, as suas experiências, entendimentos sobre o mundo e as coisas no mundo. Seja qual for a classe a qual pertençam ou o ambiente em que vivem, todos chegam à escola trazendo um mundo de informações que não pode ser desconsiderado na construção do processo de ensino/aprendizagem. Cabe ao professor construir momentos na sua prática pedagógica que favoreçam a expressão desse saber prévio e partir dele organizando situações que proporcionem um ambiente democrático em que todos ensinem e aprendam. Esses já seriam os primeiros passos da contextualização.

A contextualização do ensino favorece aprendizagens significativas, porque é um processo facilitador da compreensão do sentido das coisas, dos fenômenos e da vida. Enfim, contextualizar é problematizar o objeto em estudo a partir dos conteúdos dos componentes curriculares, fazendo a vinculação com a realidade situando-os no contexto e retornando com um novo olhar. A contextualização da educação escolar é, assim, um processo dialético.

O conhecimento das informações ou dos dados isolados em seu contexto é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados no seu contexto para adquirirem sentido. Para ter sentido a palavra necessita do texto, que é o próprio contexto, e o texto necessita do contexto no qual se anuncia. (MORIN, 2000, p.36)

A educação contextualizada se baseia na realidade social dos educandos e educandas que possibilita contextualizar o processo ensino-aprendizagem com a diversidade cultural de cada lugar, promovendo a produção do conhecimento apropriada a cada realidade. Ou seja, possibilita uma pedagogia da educação multicultural (GADOTTI, 2001), que, por sua vez, demanda um currículo contextualizado, para dar mais sentido ao processo ensino-aprendizagem.

Dessa forma, a concepção de educação contextualizada “busca entender que as pessoas se constroem e constroem seu conhecimento a partir de seu contexto, com relações mais amplas” (MENEZES; ARAÚJO, 2007, p. 42). Neste movimento de contextualização no processo educativo, a interdisciplinaridade e a interculturalidade também são fundamentais.

A educação contextualizada é um elemento fundamental na construção de um desenvolvimento sustentável no Semiárido. Ela precisa contemplar os desafios e perspectivas da educação no Semiárido, mas também a educação ambiental e o processo de desertificação no Semiárido.

Uma educação contextualizada possibilita melhor e maior aprendizado nos alunos, visto que o conhecimento ganha significado. Segundo Menezes e Araújo (2007), a educação contextualizada busca entender que as pessoas se constroem e constroem seu conhecimento a partir do seu contexto, com relações mais amplas. Ou seja, a relação ou a construção dos saberes se dá na relação das pessoas com o mundo, consigo mesmo e com os outros.

Martins (2006, p. 45) afirma que:

Os contextos não se fixam apenas ao local, a sala de aula, a comunidade local, a um território determinado. Ele se estende até um sistema de

valores, que extrapolam qualquer fronteira geofísica descuidadamente traçada, uma vez que se tecem em redes de conteúdos que fundem o passado e o futuro; o local e o global; o pessoal e o coletivo; as objetividades e as subjetividades fugazes.

Educação contextualizada, surge, a partir de 2000, com a Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB), que tem como objetivo principal a elaboração de propostas de políticas públicas no campo educacional e o desenvolvimento de ações que possam contribuir com a melhoria da qualidade do ensino e do sistema educacional do semiárido brasileiro. A RESAB trabalha a educação contextualizada para convivência com o semiárido e fundamenta suas ações nas Diretrizes da Educação para Convivência com o Semiárido Brasileiro.

PROPOSTA PEDAGÓGICA DA PEADS: UM DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO E O ENSINO CONTEXTUALIZADO

Para o trabalho com a Educação contextualizada na Educação do Campo propõe-se a metodologia da Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável (PEADS) desenvolvida pelo Serviço de Tecnologia alternativa (SERTA). No estado de Alagoas, muitas escolas do Campo trabalham no seu currículo com essa proposta que contribui para a contextualização do currículo das escolas do campo. A PEADS é uma metodologia que promove o desenvolvimento de diversas competências através de ações de sensibilização, pesquisa, problematização, desdobramentos e intervenções capazes de transformar a realidade existente, estimulando a autonomia e o protagonismo dos sujeitos sociais da comunidade. A escola adotou a metodologia da PEADS em sala de aula com o objetivo de articular a escola com a vida, o trabalho e os desafios da família rural, ou seja, trabalhar a partir da realidade do aluno, em que essa realidade seja coerente com os valores culturais e com a produção do homem do campo.

A PEADS é a Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável, criada pelo Serviço de Tecnologia Alternativa (SERTA), a ONG foi fundada em agosto de 1989, em

seis municípios do Agreste de Pernambuco (Gravatá, Chã Grande, Orobó, Bom Jardim, Surubim e João Alfredo), por um grupo de técnicos e produtores rurais. Atualmente, é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público - OSCIP (MOURA, 2005). No período de muita insegurança para a agricultura familiar no Brasil, devido à abertura de mercado pelo então, presidente Fernando Collor e às mudanças nos países socialistas europeus, jovens técnicos em agropecuária, educadores e camponeses organizaram-se a fim de responder alguns desafios para sobrevivência e o desenvolvimento das propriedades rurais.

Os técnicos conviviam com os agricultores nas propriedades para fazer capacitação em técnicas apropriadas à pequena produção familiar, que levassem em conta a recuperação do solo e o equilíbrio do meio ambiente. Diante da resistência às mudanças estimuladas pelas novas tecnologias, os técnicos perceberam que, por trás das questões técnicas, existiam questões culturais profundas que teriam de ser levadas em conta. Além da resistência dos adultos que, aos poucos, estava sendo trabalhada, a ausência e a indiferença dos jovens passaram a preocupar os técnicos e educadores.

Os técnicos começaram a preocupar-se com o que se ensinava nas escolas aos jovens, que os deixavam tão indiferentes às realidades e aos desafios concretos das famílias, do trabalho, da terra, da renda e do meio ambiente. A partir daí, a Entidade foi construindo uma relação com outros sujeitos sociais, com os quais, até então, não tinha convivência: as escolas rurais, as professoras, diretoras e as gestoras da educação nos municípios. Criado a partir de desafios, o SERTA assumiu essa proposta com o objetivo de construir uma proposta educacional para o meio rural que levasse os alunos e as professoras a uma produção de conhecimentos que fossem úteis às famílias, que incorporasse outros valores e que se preocupasse com o desenvolvimento.

O município de Teotônio Vilela, no estado de Alagoas, teve a honra de receber o idealizador da proposta, Abdalaziz de Moura, para realizar um momento de formação para os professores das escolas do campo, essa formação teve como objetivo apresentar a metodologia da PEADS para os professores, que após conhecer a experiência exitosa de (2005) decidem por adotar a mesma

com objetivo de buscar a melhora da qualidade do ensino e da formação docente. Em 2010, com a construção do Referencial Curricular Municipal – RCM, que teve um capítulo direcionado para Educação do Campo e, com a inserção da PEADS no currículo da Educação do Campo, a escola em pesquisa passou a trabalhar a metodologia da PEADS, dando sentido e significado as práticas pedagógicas contextualizadas.

A prática pedagógica contextualizada caracteriza-se como sendo um importante componente da prática social, a qual corresponde a uma relação recíproca entre o conhecimento inicial na formação dos professores e os conhecimentos práticos desenvolvidos ao longo da atuação docente. É com esse pensamento, que tentamos identificar a aplicação das práticas pedagógicas contextualizadas voltadas para o cotidiano das comunidades do campo, com base em pesquisas qualitativas aplicadas na escola situada no espaço rural que atendem, especificamente, os alunos da comunidade Tapera.

Além da metodologia da PEADS, a educação contextualizada na escola acontece através de atividades que não se prendem ao quadro e ao giz, ela tem como princípio estudar o local para partir para o global. As práticas pedagógicas acontecem, também, desde o planejamento e a sistematização da dinâmica dos processos de aprendizagem até a caminhada no meio de processos que ocorrem para além da aprendizagem, de forma a garantir o ensino de conteúdos e atividades que são considerados fundamentais para a formação do aluno. Trabalhando nessas práticas as vivências e a realidade da vida cotidiana dos alunos. A agricultura familiar e o que é produzido pelos moradores da comunidade tornam-se fonte de estudo e pesquisa para professores e alunos.

A escola tem como princípio ofertar um ensino de qualidade adequado ao modo de viver e pensar da população camponesa, em que o ponto de partida é o conhecimento local para ir ao global. A contextualização acontece desde o planejamento das atividades ao fazer pedagógico, sempre levando em consideração o tempo, o espaço e os sujeitos.

METODOLOGIA E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Análise das práticas pedagógicas tem como ponto de partida as entrevistas e questionários, realizados com as professoras que atuam na escola municipal ensino fundamental, bem como as observações realizadas durante o período de 01 de fevereiro a 17 de abril, no qual pude atuar também como professora. Foram realizados estudos sobre documentos, tais como textos sobre Educação do Campo, Currículo Contextualizado e Convivência com o Semiárido, bem como a história da comunidade a qual atende os alunos da própria comunidade. As questões versarão sobre o planejamento de ensino, orientações educacionais, seleção de conteúdos, metodologias de ensino do campo, projetos escolares, participação dos alunos, relação aluno-professor e comunidade professor, além de temas atualmente discutidos pela educação básica da região.

Seleção dos Conteúdos: os dados fornecidos nos revelam que 100% dos educadores da escola do campo, que atende aos alunos da comunidade Tapera/AL, priorizam os aspectos da comunidade, tendo em vista a realidade local e no livro didático. Com um percentual de 50%, o livro didático constitui a fonte maior para a seleção e execução dos conteúdos. Como era de se esperar, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, cuja contextualização apresenta as orientações para a educação do campo, é a fonte menos recorrida pelos professores. Os professores dão maior importância aos aspectos da comunidade e da realidade local no momento de selecionar os conteúdos a serem trabalhados em suas práticas pedagógicas contextualizadas. No entanto, o livro didático constitui o instrumento mais requisitado.

Metodologia de Ensino: os professores foram unânimes em afirmar que utilizam uma diversidade metodológica em suas práticas pedagógicas em que destacam, prioritariamente, a presença de aulas expositivas, trabalhos em grupo, pesquisas, leituras compartilhadas, desenhos, ilustrações e participação ativa dos educandos com intervenção do professor que, como podemos ver, corresponde a 100% da metodologia aplicada pelas professoras da escola do campo, que atuam na escola José Germano. As aulas expositivas ocorrem sob dois aspectos:

o primeiro corresponde à apresentação diária dos conteúdos elaborados no planejamento fazendo-se uso de recursos visuais como quadro negro, giz e apagador e o segundo é representado pelo diálogo entre professores e alunos.

Os trabalhos em grupo, segundo as informações das professoras, são realizados em equipes de três a quatro crianças e, dependendo do contexto, pode ser elaborado na escola ou não. Verificamos que 100% adotam uma metodologia que, além de compreender as práticas até então citadas, utilizam também debates contextualizando os ambientes rurais, valorizando de forma específica o espaço físico e natural que cerca os alunos, visando aproximá-los da sua realidade. Os educadores fazem uso das rodas de conversa caracterizadas pela formação em círculo dos componentes da sala de aula, inclusive a professora, cujo objetivo baseia-se na discussão coletiva de temas provenientes das pesquisas ou realidades vivenciadas pelos alunos.

Projetos Escolares - de acordo com as professoras, os projetos contemplam temas como: aspectos históricos dos alunos da comunidade, projeto de leitura, projeto de alimentação saudável em que destacam os processos de leitura e aprendizagem dos alunos; agricultura familiar; meio ambiente; higiene pessoal e saúde e alimentação; inclusão social e interação comunitária, visando evitar a evasão escolar e o comprometimento do processo de ensino-aprendizagem.

INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Atento a essas questões em torno da Educação do Campo e observando a realidade do campo no povoado Tapera/AL, o presente trabalho se propõe a realizar uma análise da prática pedagógica contextualizada desenvolvida na Escola Municipal de Educação Básica José Germano e suas especificidades próprias, tomando por base os pressupostos da Educação do Campo.

O presente trabalho foi desenvolvido através de leitura de vários textos falando sobre a educação do campo e educação contextualizada na educação do campo, foi feita a entrevista com os professores da referida escola, com a coleta de dados para identificar aspectos da realidade estudada, que contribuiu para

a compreensão acerca da organização da prática pedagógica contextualizada na Educação do Campo na Escola Municipal de Educação Básica José Germano, tendo por abordagem metodológica a pesquisa de campo de cunho interpretativo verificamos que, entre os professores entrevistados, 100% planejam suas atividades tomando por base a proposta pedagógica da escola e nos aspectos da realidade do campo.

Por fim, 100% dos professores têm seus planejamentos pedagógicos vinculados aos aspectos da realidade do campo. Não temos dúvidas de que o planejamento é o momento de maior responsabilidade docente, seja ele anual, bimestral ou de aula. O que, de fato, nos anima no transcorrer da análise estatística dos dados coletados, é a confirmação de que os professores estão de forma contínua buscando mecanismos de inovação com o objetivo de oferecer a seus alunos uma prática pedagógica contextualizada diferenciada e direcionada para o cotidiano, resultando, assim, em uma prática eficaz dentro das metas e objetivos que se pretende alcançar

SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos envolvidos nessa pesquisa foram os professores, coordenadora e gestora da escola Municipal José Germano. A educação do campo deve ser aquela que se baseia em práticas educativas e pedagógicas que estejam de acordo com a realidade da população camponesa, bem como que levem em conta a cultura e as tradições das pessoas que vivem no âmbito rural. Atento a essas questões em torno da Educação do Campo, observando a realidade do campo no povoado Tapera e analisando como se dá a prática pedagógica contextualizada desenvolvida na Escola Municipal de Educação Básica José Germano e suas especificidades próprias, tomando por base os pressupostos da Educação do Campo, observou-se que a escola, em suas práticas, busca contextualizar o ensino-aprendizagem com a cultura local, considerando as potencialidades e limitações do campo, num espaço de promoção do conhecimento, de produção de novos valores e a divulgação de tecnologias apropriadas a realidade campesina.

Segundo relatos de pessoas mais velhas da comunidade, o nome Tapera originou-se de naquela época só existir apenas uma casa velha em estado de ruína e casa de farinha.

A atividade econômica da comunidade é a agricultura de subsistência, com o plantio de milho, feijão, macaxeira, batata-doce, inhame, coco e mandioca. A modesta criação de animais também caracteriza o desenvolvimento da agropecuária na comunidade.

A escola em pesquisa está localizada no Povoado Tapera/AL, há 5 km da Cidade, atende 12 (doze) crianças da Educação Infantil no turno matutino e 13 (treze) alunos dos anos iniciais do ensino fundamental numa turma multisseriada no turno vespertino e tem 2 (duas) professoras, graduadas em pedagogia, com especialização em psicopedagogia e uma é especialista em Educação do Campo, que moram na mesma comunidade em que trabalham, ou seja, no povoado Tapera/AL. Os alunos que estudam na referida escola moram na própria comunidade, são crianças/alunos que têm entre 3 (três) a 11 (onze) anos e estudam em turma multisseriada. Seus pais moram e vivem do campo, produzindo alimentos para consumo e para sua sobrevivência.

MATERIALIZAÇÃO DA PROPOSTA DA PEADS: PRÁTICAS E POSSIBILIDADES

O Programa Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável (PEADS) tem sua base teórica sistematizada em vários textos e diferentes publicações do SERTA, entre elas destaca-se o livro *Princípios e fundamentos da proposta educacional de apoio ao desenvolvimento sustentável: Uma proposta que revoluciona o papel da escola diante das pessoas, da sociedade e do mundo*, e a obra *Uma filosofia da educação do campo que faz a diferença para o campo*.

A PEADS representa uma inovação tecnológica na área social e educacional e é por isso que tem se destacado como uma proposta/programa contemporâneo e capaz de construir para o enfrentamento de alguns dos grandes desafios que estão postos na luta pelo desenvolvimento social no Brasil (BEECHLER, 2003, p.7).

Com essa concepção, o SERTA vem mantendo a metodologia como itinerário pedagógico e metodológico para o ensino e aprendizagem dos sistemas formais e não-formais de educação, na perspectiva da mobilização social e na construção de bases tecnológicas e sociais para a promoção do desenvolvimento sustentável do campo. A organização trabalha simultaneamente o ensino, a pesquisa e a extensão como instrumentos de inovação tecnológica, transformação, inclusão social e geração de trabalho e renda.

Uma metodologia aplicada, tanto nos processos formais de educação, nas escolas públicas do campo, nos estabelecimentos de ensino profissionalizante, como também nos processos não formais, por exemplo, na capacitação de técnicos, de agricultores/as familiares, jovens, mulheres, comunidade indígena, quilombolas, assentados da reforma agrária, na difusão de assistência técnica e extensão rural aos/as agricultores/as, escolas do campo, etc.

Moura (2015) acrescenta que:

Pensar, fazer Educação do Campo supõe um processo como esse, uma superação ou uma libertação dos paradigmas transmitidos pela cultura dominante; em outras palavras, supõe a desconstrução de conhecimentos, valores de eventuais preconceitos e a reconstrução de outros princípios, de outras maneiras de conhecer o mundo, a história, as pessoas, a natureza, a educação, a escola, o país, a política, o estado, o campo, as gerações etc. (MOURA, 2015, p. 24).

OSERTA reconhece e valoriza os atores e institucionalidades locais, os conhecimentos existentes, os jovens, agricultores/as e suas famílias como sujeitos de mudança, cabendo a eles o protagonismo e a autoria nos processos de construção de conhecimento e intervenção na família, propriedade, comunidade e seu entorno, para o desenvolvimento local sustentável, potencializando o conjunto de iniciativas que podem contribuir para a promoção da agricultura familiar em leis, políticas, programas e projetos, a partir do fortalecimento das concepções

do novo rural para a educação do campo, agricultura familiar, soberania alimentar e nutricional da população local.

A PEADS surgiu com uma proposta para contribuir com os avanços do ensino aprendizagem e contribuir com a Educação Escolar do Campo. Depois de comprovada nas Escolas do Campo, em várias modalidades, foi sendo observado que o que serviu para a educação escolar, servia também para a educação popular, não formal. E mais ainda, servia para estimular processos comunitários de desenvolvimento local. E também nos diversos públicos de atuação, principalmente para transição agroecológica, em que a realidade local é objeto de estudo e intervenção. O SERTA criou a PEADS com uma metodologia própria para resgatar a identidade das pessoas do campo, mediante pesquisa sobre a realidade das famílias e a análise dos dados da pesquisa nas disciplinas escolares.

A Tecnologia é formada por cinco elementos fundamentais:

- 1 - Um conjunto de princípios filosóficos que lhe dão sustentação teórico-metodológica, que são as concepções sobre educação, pessoa, história, conhecimento, desenvolvimento sustentável, campo, cidade, território, arte, cultura, natureza, meio ambiente etc. Estes princípios dialogam com o cotidiano da realidade das pessoas;
- 2 - Um conjunto de conhecimentos técnicos e científicos que são priorizados no ensino e aprendizagem, mais conhecimentos de outras naturezas, como o conhecimento prático, intuitivo, artístico, cultural, que dialogam com os princípios filosóficos;
- 3 - Um conjunto de didáticas ou dinâmicas, técnicas que são aplicadas para desenvolver os conhecimentos e construir os valores entre os educadores e educandos;
- 4 - Estes três elementos provocam ações transformadoras na vida das pessoas, nas relações com outras, com a natureza, com o trabalho, com a sociedade. Ou seja, o que se constrói como conhecimento e valor e é aprendido, não é neutro, nem indiferente. Provoca nas pessoas mudanças diante do que aprendeu;
- 5 - Estes quatro elementos são articulados mediante uma tecnologia que transita, que faz o caminho entre os mesmos, ou seja, faz com que o princípio inspire ações no cotidiano da vida das pessoas, que o conhecimento

seja incorporado a ações transformadoras. (MOURA, 1978, p. 55-56)

A metodologia por sua vez, se desenvolve em quatro etapas:

1 - O educador sempre parte de um conhecimento prévio dos educandos ou uma pesquisa realizada pelos mesmos, valorizando assim seus conhecimentos, suas capacidades, vivências. Assim, o educando sente-se valorizado e importante, como também sua vida e seu cotidiano, que passa a ser currículo. O educador indica que seu educando é capaz, é importante, tem saberes e práticas que precisam serem levadas em conta na sala de aula. Esta pesquisa tem seus dados computados de forma pedagógica e científica, formando produtos de conhecimento;

2 - Na etapa seguinte, os conhecimentos trabalhados na pesquisa passam a ser aprofundados pelo educador, elevando o patamar deste conhecimento, às vezes, frágil, parcial, fragmentado em um conhecimento mais amplo, sistematizado. No ensino formal, é através das próprias disciplinas, a linguagem, a escrita e a leitura passam a ser utilizadas sobre os assuntos pesquisados, sobre a vida dos próprios estudantes, criando uma forma mais fácil dos mesmos aprenderem, pois estão tratando de assuntos da vida. O mesmo acontece com a matemática, que deixa de ser meramente abstrata e universal e passa a ter conotações práticas, da vida cotidiana e assim com as demais disciplinas. Nesta etapa, os educandos constroem textos, planilhas, gráficos, maquetes, relatórios, registros fotográficos, vídeos, músicas, cantos, peças teatrais, crônicas, histórias etc. (MOURA, 1976, p. 70)

Em seguida a escola presta conta à comunidade dos resultados obtidos a partir da pesquisa e da análise de seus dados. A escola promove oportunidades de reunir pais e colegas, lideranças locais e autoridades para uma assembleia, em que os educandos vão mostrar o que aprenderam, os produtos de conhecimento que construíram a partir das pesquisas. Para isso, utilizam recursos de outras linguagens, tais como, poesia, texto, canto, maquete, planilha, teatro, provocando sempre aos

presentes assumirem novas posturas diante do problema que foi estudado, a não ficarem neutro diante de um novo conhecimento. Na educação popular, não formal, esta assembleia serve também de prestação de contas, de encaminhamentos de ações concretas a serem assumidas diante do conhecimento.

E por último, educadores e educandos vão trabalhar na avaliação e na sistematização dos conhecimentos que foram construídos ao longo de todo este processo. A avaliação é de forma ampla, não só dos resultados pedagógicos da ordem dos conhecimentos, como também, do processo, da participação das pessoas, das descobertas, dos impactos econômicos, ambientais, subjetivos, dos valores, da solidariedade.

Encerrando esta última etapa, a escola ou a instituição formadora seleciona um outro tema gerador, para seguir as mesmas etapas metodológicas.

Com esta metodologia as pessoas não têm como ficar de fora, sem se sentir protagonista. Desde o início ela sente se responsável, desenvolvendo sentimentos de pertencimento, autoria, corresponsabilidade pelo processo de aprendizagem. Esta Proposta tem algumas exigências a fazer, ou seja, precisa ser planejado, para que estruture e arrume o Tema Gerador para ser estudado, as perguntas para a pesquisa ou para um levantamento entre as pessoas envolvidas.

PERCURSO METODOLÓGICO

Para realização dessa pesquisa deu-se início com estudos de vários textos que falam da educação do campo, currículo contextualizado e práticas pedagógicas contextualizadas, logo mais foi realizada uma entrevista com os professores da escola em pesquisa, em que eles puderam falar de como trabalham a educação contextualizada, falaram de suas experiências enquanto professores de uma escola do campo, falaram da convivência com o povo camponês. A partir da entrevista, foi elaborado uma proposta de intervenção e apresentado à equipe gestora da escola, em que ficou esclarecido como seria realizado esse trabalho em sala de aula. Em seguida, falou-se mais sobre o que é PEADS e SERTA.

O SERTA compreende que a PEADS é uma metodologia (Tecnologia Social) livre, na qual está disponível ao uso dos jovens, mulheres, professores, agricultores e agricultoras familiares, ou a qualquer outro público interessado. Visto como um patrimônio espiritual que está a serviço da vida e da educação contextualizada, em vista as contribuições para a transformação das circunstâncias locais.

A PEADS trabalha simultaneamente o ensino, a pesquisa e a extensão como instrumentos de inovação, transformação e inclusão social. O processo educativo consiste em investigar as atividades econômicas e as variáveis governantes que inibem o desenvolvimento local dos territórios onde os jovens e os educadores atuam e vivem.

É uma metodologia que promove o desenvolvimento de diversas competências através de ações de sensibilização, pesquisa, problematização, desdobramentos e intervenções capazes de transformar a realidade existente estimulando a autonomia e o protagonismo dos sujeitos sociais da comunidade.

Após a apresentar o projeto para a equipe gestoras da escola em pesquisa foi explicado com se dá cada parte do trabalho com a metodologia da PEADS, que é da seguinte forma: este trabalho será distribuído em quatro partes.

Neste processo, os educandos se apropriaram de leitura de vários textos, em que foi preciso realizar esse estudo prévio dos conhecimentos dos alunos, sobre o que é educação contextualizada e como se dá esse trabalho dentro e fora da sala da aula, para que depois ocorresse à Implementação das pesquisas na comunidade.

De início, houve uma roda de conversa sobre a pesquisa por parte dos alunos que moram na zona rural, em que foi proposto escrever os aspectos da escola e da comunidade e sobre as práticas contextualizadas da escola. Diante dessa situação, comecei a fazer alguns apontamentos sobre o lugar, levando a refletir sobre os vários aspectos daquela comunidade, desde o econômico, social, político e cultural, assim, no dia seguinte, eles trouxeram as pesquisas em forma de textos e socializamos os mesmos, alguns alunos leram os seus textos, outros que não quiseram escrever, contaram oralmente.

Primeiro foi feita uma Pesquisa, que é o momento de ver, observar, levantar informações, pesquisar, identificar os primeiros conhecimentos que as pessoas já têm sobre um objeto. Para isso é escolhido um tema, com base no diagnóstico levantado pela equipe escolar, que será objeto de estudo. O tema deve estar ligado à vida no campo, à vida da comunidade para que possam estudar uma forma de transformar a realidade observada. Foi orientado que os alunos elaborassem um roteiro de perguntas para as entrevistas e outras formas de pesquisa.

Logo em seguida, temos o desdobramento, que é o momento no qual se analisou, desenvolveu, desdobrou-se os dados da pesquisa, integrando-os ao currículo escolar, ou seja, as informações foram analisadas, sistematizando os dados levantados e comparando-os entre si e com outros conhecimentos já produzidos, e o professor pode confluir desses dados com os conteúdos.

Nessa etapa foi possível fazer uso de novas pesquisas, avaliar as dificuldades encontradas pelos alunos e refletir sobre a realidade pesquisada. Foi uma etapa importante, porque comparou-se o conhecimento do senso comum com o conhecimento sistematizado cientificamente, no sentido de produzir outro conhecimento. Esse conhecimento deve possibilitar ao aluno, situar-se não apenas na sua realidade, mas no mundo, como cidadão.

Depois foi a vez da Devolução (mobilização), momento de transformar em ação o conhecimento constituído, de intervir na comunidade a partir do conhecimento novo, momento de prestação de contas do que alunos e professores foram capazes de fazer com o conhecimento adquirido nas duas etapas anteriores. Foi preciso mobilizar a todos – pais, líderes comunitários e gestores municipais – para juntos refletirem sobre o contexto local e definirem ações coletivas que venham melhorar a vida da comunidade.

Para finalizar, foi realizada a Avaliação, momento no qual se avaliou o processo educativo: o aprendizado dos conteúdos, as ações de impacto na comunidade, o envolvimento do grupo, a interação dos parceiros, entre outras questões que servirão de base para definir novas ações.

A avaliação se deu em duas dimensões: autoavaliação, em que cada ator do processo (diretor, coordenador, professor, profissionais de apoio, alunos e pais) se autoavalia, revendo os passos que deu, a participação que teve, as descobertas que fez, as lições que aprendeu e as falhas que cometeu; hetero avaliação, em que os atores serão avaliados uns pelos outros, os professores avaliam a caminhada dos alunos em todos os aspectos, os alunos avaliam a metodologia utilizada pelos professores, o tratamento dado aos alunos e aos pais, os pais, os gestores e demais profissionais também são avaliados no processo.

A partir daí ficou sugerido que após esse período de pandemia o presente trabalho será apresentado as demais escolas da zona urbana do município de Teotônio Vilela/AL, com o objetivo de apresentar os ganhos e para que conheçam os benefícios de se trabalhar as práticas pedagógicas contextualizadas dentro da sala de aula.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO/AMPLIAR A EXPERIÊNCIA PARA A ZONA URBANA.

Foi apresentada à comunidade escolar um Projeto de Práticas Pedagógicas Contextualizadas na Educação do Campo, o qual foi exposto para a direção, equipe pedagógica da Escola Municipal, bem como foi tratado sobre a atuação no projeto enquanto proposta de intervenção, as séries que seriam contempladas e sobre a importância do envolvimento de todos nesse trabalho.

A fim de contribuir na socialização de práticas de educação contextualizada sob a perspectiva da PEADS nos demais seguimentos da educação básica da rede de ensino do município de Teotônio Vilela, em Alagoas, propõe-se uma formação continuada a ser ofertada aos Técnicos da Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SEMEC, aos gestores e coordenadores das escolas do município de Teotônio Vilela e, após o período Pandemia, serão realizados encontros de formação continuada também para as equipes gestoras e professores das escolas da zona urbana para instrumentá-las em como gerir uma proposta de educação contextualizada. Os encontros serão realizados na

escola multisseriada, onde aconteceu a pesquisa deste trabalho para que os gestores e professores possam fazer estudo deste material e outros que venham contribuir com a temática e acompanhar na prática os desdobramentos de sua aplicação no cotidiano escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, percebe-se que a Educação do Campo foi uma conquista dos movimentos sociais que lutaram por uma educação pública de qualidade, e que estivesse de acordo com os interesses e necessidades da população do campo.

Tendo em vista o trabalho realizado e analisando os resultados ao se trabalhar com as práticas pedagógicas contextualizadas na referida escola, foi possível ver os ganhos que uma escola tem ao trabalhar com essas práticas contextualizadas, utilizando também a essas práticas a metodologia da PEADS, percebemos que a preocupação em informar e conscientizar os alunos sobre práticas pedagógicas contextualizadas na Educação do Campo, que é algo recorrente para os professores entrevistados. Em que percebeu-se que a contextualização da educação é de fundamental importância para a compreensão dos professores sobre os processos de saberes desenvolvidos pelos alunos. Foi dito que por meio de conteúdos de sala de aula, ou até mesmo de fora dela, a questão da falta de água e suas consequências são discutidas diariamente, principalmente em escolas do ensino fundamental. Mesmo a seca sendo uma adversidade sem precedentes, os educadores da região estão cientes de que a falta d'água não é mais um problema apenas dos moradores do semiárido, mas uma preocupação global.

A educação contextualizada ainda parece não ser algo totalmente difundido no meio escolar no semiárido nordestino. Um primeiro olhar sugere que existe incentivo por parte dos professores para que os alunos entendam a importância da adoção de técnicas tidas como mais sustentáveis, mas há carência de conteúdos ligados à cultura local, não só à educação ambiental.

Nesta pesquisa, buscou-se investigar a prática pedagógica contextualizada na Escola Municipal de Educação Básica e sua

relação com os pressupostos da Educação do Campo. No decurso da pesquisa, constatou-se que essa prática contextualizada em suas práticas e com atividades que não se prendem ao quadro e ao giz, pesquisa de campo com foco na agricultura familiar, resgate da história da comunidade, pesquisa na horta escolar são práticas exitosas, que deram resultados no que se refere ao ensino e aprendizagem dos alunos e são suficiente para caracterizar a escola como do campo, em que as lutas e conquistas dos movimentos sociais buscaram construir uma escola que estabeleça princípios de dignidade e cidadania para as populações do campo. Visando que a referida escola também trabalha com a metodologia da PEADS, que é uma metodologia que promove o desenvolvimento de diversas competências através de ações de sensibilização, pesquisa, problematização, desdobramentos e intervenções capazes de transformar a realidade existente, estimulando a autonomia e o protagonismo dos sujeitos sociais da comunidade. A prática se volta para a reprodução do conhecimento codificado dos livros didáticos e da realidade cotidiana dos alunos daquela comunidade.

É possível afirmar que a Educação do Campo, segundo os teóricos e os documentos nacionais e estaduais, vem se consolidando como um novo paradigma que orientará o currículo e a prática pedagógica nas escolas, em que pode constatar o esforço para contribuir com a realidade dos alunos e promover a articulação entre os conteúdos e os aspectos da realidade por eles vivida.

Portanto, ao término desta pesquisa percebe-se que as questões aqui elencadas nortearam o trabalho com as práticas pedagógicas contextualizadas e a metodologia da PEADS, compreendendo assim que as mesmas puderam contribuir de modo significativo para o pleno desenvolvimento de uma escola que se pretende contextualizar as suas práticas, em que as lutas e conquistas dos movimentos sociais buscaram construir uma escola que estabeleça princípios de dignidade e cidadania para estas populações, mas ainda abrem margem para outros estudos de aprofundamento em relação às escolas do campo e suas práticas contextualizadas.

Constata-se que existem diversas realidades coexistindo em nosso país quando se referem à Educação do Campo, uma vez que se pode constatar experiências exitosas de escola do campo, pautadas principalmente nas lutas dos movimentos sociais e na busca por uma educação de qualidade, capaz de preparar os alunos para atuarem na sociedade como cidadãos de direitos.

Assim, as constatações formuladas apontam para futuras pesquisas que nos levem a responder como transformar a realidade de escola como esta em espaços que compartilhem os pressupostos elencados e aqui apresentados da Educação do Campo.

Nota-se que mesmo que já existam iniciativas internas e externas às escolas, para que se aprenda dentro da sala de aula a como ter uma melhor convivência com o semiárido, ainda há um longo caminho a ser percorrido até que a contextualização realmente reflita na vida dos estudantes. Constatamos que mesmo com a representatividade dos resultados positivos da educação local, ainda se percebe uma grande tendência ao êxodo por parte dos estudantes.

Dessa forma, a Educação do Campo possui uma proposta pedagógica que olha para a realidade da população rural, buscando através da escola colocá-la em prática de modo a formar cidadãos conscientes de seu papel na sociedade.

A Educação do Campo, embora não tenha uma disciplina exclusiva para si, é abordada mesmo que indiretamente nos projetos de ciências e geografia e posta em prática em atividades interdisciplinares, aproximando assim os estudantes ao tema. Infelizmente, em relação aos livros didáticos, as escolas do campo que abrangem o ensino fundamental I (1º ao 5º ano) ainda se consideram em desvantagem, pois, segundo os professores entrevistados, o conteúdo do material aplicado na escola representa um espaço transformador na comunidade rural, transmitindo os conhecimentos sistematizados e instituindo uma consciência dos direitos como conquista de processo de luta por uma qualidade de vida melhor.

Como sugestão para futuras pesquisas, acreditamos que seria interessante estudar os impactos da contextualização do ensino escolar na vida dos alunos. Em outras palavras, para além

da compreensão acerca de como a educação é trabalhada no âmbito escolar, na visão dos gestores das escolas, como foi feito nesta pesquisa, torna-se importante situar quais perspectivas se quer alcançar a partir da realidade na qual se encontra. Eis que o término desta pesquisa é o início da transformação, da luta e da resistência camponesa.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, E. et al. **Educação e cidadania. Quem educa o cidadão?** São Paulo: Cortez, 1995. p. 31–80.

ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo.** Brasília: Articulação Nacional por Uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n.º 2)

ARROYO, M.G.; CALDART, R.S.; MOLINA, M.C. (Org.). **Por uma educação do campo.** Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagma (Orgs.). **Por uma educação do campo.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Câmara dos Deputados, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Distrito Federal, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.831, de 23 de dezembro de 2003.** Dispõe sobre a agricultura orgânica e dá outras providências. DOU de 24.12.2003.

CALDART, Roseli S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: **Educação do campo: identidade e políticas públicas-** Caderno 4. Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação Do Campo”, 2002.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: Por uma educação do campo. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

CALDART, Roseli Salete. **Por Uma Educação do Campo: Identidade, e Políticas Públicas.** CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em

construção. In.: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. (orgs.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002.

GADOTTI, M. **Pedagogia da terra: ecopedagogia e educação sustentável**. In: TORRES, C. A. (Org.). Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI. Buenos Aires: CLACSO, 2001. Disponível em: <http://168.96.200.17/ar/libros/torres/gadotti.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2021.

MALVEZZI, R. **Semi-árido, uma visão holística**. Brasília: Confea, 2007.

MARTINS, J.S. (Org.). **Introdução Crítica à Sociologia Rural**. São Paulo: Ed. Hucitec, 1986.

MARTINS, Josimar da Silva. Anotações sobre a interação em rede. In: **Educação para a convivência com o Semiárido: reflexões teórico-práticas**. 2ª ed. Juazeiro – BA: RESAB, 2006.

MENEZES, A. C.; ARAÚJO, L. **Currículo, contextualização e complexidade: espaço de interlocução de diferentes saberes**. In: RESAB. Currículo, Contextualização e complexidade: elementos para se pensar a escola no semiárido. Juazeiro: Selo Editorial RESAB, 2007. p. 33- 47.

MOLINA, M. Desafios para os Educadores e as Educadoras do Campo In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R., CALDART, R. (Org). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação por Uma Educação do Campo, 2002. p. 37-43 (Coleção por uma educação do Campo, 4).

MOLINA, M.C. (Org.). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli Salete. et. alii. **Dicionário da educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

MOURA, Abdalaziz de. **Frei Damião e os Impasses da Religião Popular**. Petrópolis: Vozes, 1978.

MOURA, Abdalaziz de. **Uma filosofia da educação do campo que faz a diferença para o campo.** Prefácio Valdiane Soares da Silva. – Recife : Via Design Publicações, 2015.

RESAB. Rede de Educação do Semiárido Brasileiro. **Diretrizes da Educação para a convivência com o semiárido Brasileiro.** Juazeiro – BA: Selo Editorial RESAB, 2006.

SCHISTEK, Harald e ARAÚJO, Lucineide Martins. **A convivência com o semiárido.** São Paulo: Peirópolis, 2003.





Capítulo 8

PRÁTICAS AGROECOLÓGICAS NO CURRÍCULO: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA MINIMIZAR A EVASÃO ESCOLAR NO CAMPO

*Ronaldo Duarte Sobrinho¹⁶
Cristianlex Soares dos Santos¹⁷*

INTRODUÇÃO

A Educação no Brasil passou muitas etapas e fases distintas desde o período colonial. Para muitos autores a mesma era vista, nessa época, como um “adereço estiloso” destinado apenas à classe dominante. Nesse contexto, a classe baixa formada pela força de trabalho dos africanos e indígenas escravizados não precisaria, assim, ter acesso a este recurso, uma vez que sua vida se resumiria em trabalhar para atender

16 Especialista em Educação do Campo – UNEAL. <http://lattes.cnpq.br/6022216926008950>

17 Pedagoga – UNEAL, Especialista em Gestão Escolar – UFAL. Docente da Rede Pública Municipal de Igaci. E-mail: crispj2010@hotmail.com <http://lattes.cnpq.br/5899612>

às necessidades da elite proprietária de grandes latifúndios, as quais educavam apenas os filhos homens dos senhores destas.

Contudo, já nas primeiras décadas de 1900, consolidava-se uma visão urbano industrial, começando a aparecer os movimentos migratórios do campo para a cidade e a chegada de imigrantes europeus e asiáticos nas regiões sudeste e sul do país. Assim, o papel da educação, como um todo, começa a ser enfatizado no aspecto da formação da força de trabalho, aliado a transferência das tecnologias criadas no período da grande Segunda Guerra para o complexo produtivo industrial, a qual passou a exigir uma mudança nos sistemas educativos, tanto na educação básica como na educação profissionalizante.

Muitas comissões e associações foram criadas ao longo do século XX para fomentar a educação rural que, até então, era analisada como uma forma de fornecer uma educação bastante básica aos que, por motivos diversos, habitavam o ambiente rural.

Ao longo das décadas, diversas resoluções e projetos foram, assim, implantados para fortalecer a base educacional do Brasil e, para muitos autores, a educação no campo não recebeu a devida importância, funcionando como um “anexo” a educação urbana, desprivilegiando, assim, os costumes e a cultura das pessoas que vivem no campo e dele tiram seus sustentos. Mas esta realidade ganhou novos contornos a partir da criação do Decreto nº 7.352, da Presidência da República, de 04 de novembro de 2010, o qual dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), a qual aponta um norte nesta direção, tornando a educação do campo uma política pública. Enfim, um sonho antigo de diversos movimentos sociais do campo começava a parecer possível e realizável, uma vez que o próprio governo assumiria uma responsabilidade legal para fazer a educação no campo existir e ter forças para prosseguir a largos passos.

E nesse contexto, com o “andar da carruagem”, diversos movimentos continuam a exigir maior atenção das autoridades políticas para que as escolas do campo consigam reter mais os jovens e torná-los não somente alfabetizados, mas também cidadãos aptos a progredir nas diversas linhas de produções do

campo ou, ainda, se necessário, em regiões urbanas, vencendo também barreiras do mercado de trabalho urbano, o qual exige, a cada dia, pessoas mais qualificadas e capacitadas a diversos ramos de produção.

A Educação no Campo tem sido assim, com maior ênfase na década de 90, um desafio para todos os governos e também para a população assistida. Diversas são as adversidades que implicam diretamente na qualidade do ensino, desde a situação estrutural, passando pela logística, pelo quadro de docentes e pelas estruturas familiares locais.

As diversas técnicas metodológicas aplicadas no ensino buscam ampliar o conhecimento e, ao mesmo tempo, aumentar o interesse dos discentes pela educação na região de sua vivência cotidiana, possibilitando, assim, uma maior interação das disciplinas estudadas com as atividades peculiares, geralmente agrícolas, de sua região. Fortalecendo com isso a ligação dos jovens com a educação **no campo** e mantendo, ainda, os mais intactos possíveis, laços culturais.

Nesse sentido, este artigo busca aplicar aos discentes, atividades interdisciplinares similares aos trabalhos desenvolvidos pelos seus genitores e responsáveis, mantendo, assim, uma íntima ligação cultural das práticas locais. Cordeiro (2014) destaca que a expansão e a “complexificação” dos debates em torno da relação da interdisciplinaridade contrasta com a exiguidade de recursos didáticos, condições físicas e suporte teórico nos currículos das escolas e universidades. Trata-se, portanto, de uma possibilidade de reavaliar os diversos conteúdos e métodos disciplinares.

Assim, ficaram recorrentes, nas escolas do campo, diversas atividades ligadas à agricultura familiar, sejam elas: o emprego de projetos de irrigação, plantio de culturas, criação de hortaliças, animais, etc.

O presente artigo apresentará, assim, os possíveis resultados de uma implementação de uma horta da Escola Municipal Belarmino Teixeira Cavalcante, da Serra da Boa Vista, Região Rural do Município de Palmeira dos Índios – Al. Tal local foi escolhido por ser a mais expressiva e importante escola de formação básica da região, a qual agrega também jovens de

diversas outras sub-regiões rurais e, também, por se apresentar próxima aos mercados de trabalho de Palmeira dos Índios/AL, que por vezes absorvem pessoas daquelas comunidades. Nesse local, curiosamente outro projeto já havia se iniciado, de forma mais simples, há alguns anos e, como não haviam obtido expressivos resultados, o mesmo foi abandonado. Provavelmente, também, esse fracasso se deu por questões de mau planejamento, além da possível escassez de bases logísticas e recursos.

Nessa escola, assim como a maioria das instituições de ensino do meio rural, as atividades interdisciplinares são constantes e buscam atrair a atenção dos jovens para diversos aspectos necessários para a sociedade como um todo, destacando sempre as atividades de agricultura familiar, que é a base da economia das famílias que ali residem. Suas turmas vão do primeiro ano do Ensino Fundamental até o nono, sendo cerca de 30 alunos por turma.

EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA COM O CAMPO

A Educação no campo é vista por diversos intelectuais e pela classe política em geral, como o resultado das ações de movimentos sociais do campo, aos quais sempre empreenderam lutas e manifestações ante o Estado na busca não só de terras, mas também por uma maior visibilidade dos governantes, podendo assim dispor de uma melhor qualidade de vida em seu ambiente rural de moradia e trabalho. Não distante desse dilema e objetivados também pela necessidade do acesso à informação, principalmente pelas crianças e adolescentes, esses movimentos reagiram, assim, a inoperância, ou ineficiência, de políticas públicas educativas e se transformaram nos atores principais do processo de construção de uma escola transformadora das estruturas sociais, que configuraria, assim, para a emancipação humana no campo. Orso (2008, p. 51) reforça essa ideia ao afirmar que “[...] esta forma de educação corresponde a essa sociedade, que tem na alienação da força de trabalho e na alienação da consciência, um meio de se reproduzir e se perpetuar”.

Uma vez atendidos, mesmo que de forma simpática, essas pessoas do meio rural se deparariam depois com as dificuldades

do poder público em levar uma educação de qualidade semelhante à praticada no meio urbano. Muitas das vezes, a educação de jovens do campo era migrada para as cidades, tendo que o indivíduo realizar deslocamentos diários, ensejando assim num esforço desproporcional e num afastamento natural de seus costumes diários e de sua cultura como um todo. Portanto, essa sistemática precisaria de novas dimensões, novas linhas de ações para valorizar a vida cotidiana campesina, tornando, assim, a educação no campo mais solidificada.

Não obstante das dificuldades logísticas, surgiam assim educadores especializados nessa modalidade, os quais, por muita das vezes, eram aproveitados do próprio meio rural. E estes sabedores da necessidade de muito profissionalismo para reter esses jovens nas salas de aula para que a educação do campo, e no campo, não sofresse baixa e consequentes desinteresses do poder público.

Diversas formas de estruturas de grupos agrícolas surgiram com o passar dos anos, nesses vários ambientes rurais, uma vez que as práticas de atividades agrícolas, como trabalhos extraclasse, despertavam a vontade de aprender e também empreender, e ainda porque o ser humano é dinâmico e busca abraçar quaisquer oportunidades que surjam em seu meio e que sejam passíveis de aplicações.

EVASÃO ESCOLAR URBANA E NO CAMPO UM PANORAMA GERAL

Segundo conceitos literários, a **evasão escolar, urbana ou no campo** ocorre quando o estudante para de frequentar de fato as aulas e, num entendimento mais social, é quando o mesmo perde o interesse de obter uma educação, o qual a vê como “desnecessária” para sua vida e se afasta do convívio escolar. No Brasil, a evasão escolar continua a ser um desafio para as redes de ensino. Segundo dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira), de 100 alunos que ingressam na escola na 1ª série, 5 não concluem o ensino fundamental, ou seja, 95 terminam a 8ª série (BRASIL, 2007).

Ainda em 2007, foram apurados que, aproximadamente, 4,8% dos alunos matriculados no Ensino Fundamental abandonaram a escola. Em números isto representa a quase um milhão e meio de alunos. No mesmo ano, 13,2% dos alunos que cursavam o Ensino Médio também abandonaram a escola, pouco mais de um milhão de alunos.

Esses dados consideram o ensino com um todo e em todas as regiões brasileiras e, embora diferentes questões sociais e culturais possam inferir no resultado, o diagnóstico real não sofre grande variação, uma vez que muitos conflitos antes tidos como específicos de regiões urbanas, hoje afetam também o campo: entorpecentes, trabalho infantil, logística de transportes, segurança, etc.

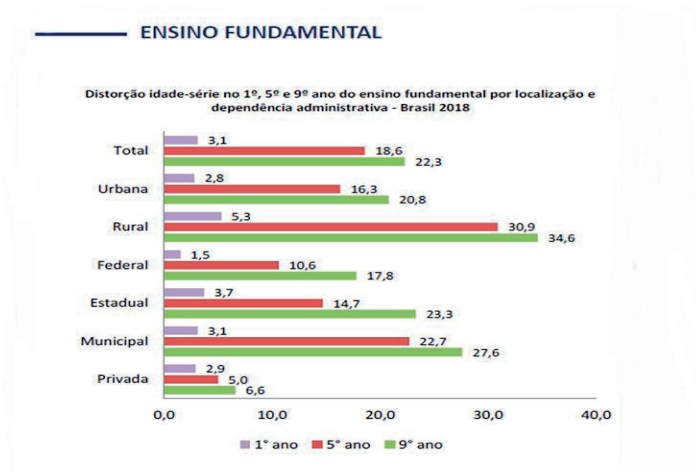
Para o Ministério da Educação, o MEC, várias são as causas que podem intervir nessa evasão escolar, desde condições socioeconômicas como jovens passam a exercer trabalhos, passando por questões culturais, geográficas e até por razões de percepção da baixa qualidade do ensino das escolas. Já para os pais ou responsáveis, segundo pesquisas diversas, as alegações vão desde distâncias casa escola, falta de transporte escolar, falta de alguém que possa conduzir a criança ou adolescente até a escola, falta de interesse do jovem e, até mesmo, problemas de saúde dos alunos. Há ainda, para os jovens do campo, num segundo e não menos importante plano, a necessidade desses em ajudar a seus pais nos trabalhos da agricultura familiar. Mesmo o ensino fundamental sendo, segundo a legislação brasileira, obrigatório para as crianças e adolescentes de 6 (seis) a 14 (catorze) anos, e de responsabilidade das famílias e do Estado em garantir a eles essa educação satisfatória. Os empecilhos sociais e familiares também ganham parte considerável na soma final da lamentável conta da evasão.

Nos dados do Censo Escolar 2018, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a distorção idade série aparece como explicação para a redução do número de crianças e jovens matriculados nas escolas. Segundo os números levantados pelo instituto, a taxa de distorção idade série vai aumentando ao longo do Ensino Fundamental, passando de 11,2% nos anos iniciais para 22,3%

nos anos finais, atingindo 28,2% no Ensino Médio. Esse índice é maior na rede pública do que nas escolas do sistema privado. No Ensino Fundamental, a distorção idade série é de 19,7% no sistema público e de 4,9% no privado. No Ensino Médio, o índice atinge 31,1% nas escolas públicas e 7,4% nas escolas particulares. Esse fenômeno está ligado ao baixo nível de aprendizagem, que seria resultado de uma série de fatores, incluindo qualificação do professor. Os resultados apontam que o avanço da proficiência dos estudantes tende a desacelerar no Fundamental 2, o que leva ao aumento da reprovação e, em muitos casos, à evasão (NOVA ESCOLA, 2019).

O gráfico 01 abaixo apresenta a compilação dos dados levantados, fazendo um panorama das distorções idade série entre o ensino público e privado, urbano e rural, evidenciando o fenômeno nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Distorções estas ocorridas por diversos fatores sociais e que, ao passar dos anos, acaba por funcionar como ferramenta de desmotivação para o jovem prosseguir nos estudos seguintes.

Gráfico 01 – Distorção idade série no Ensino Fundamental

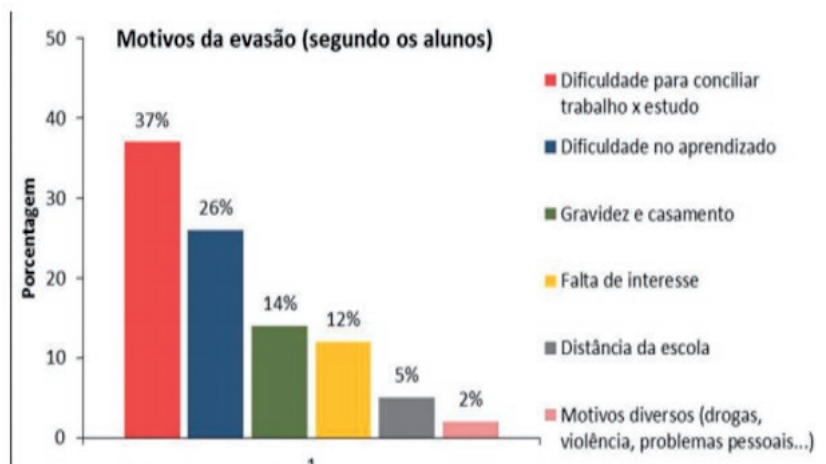


Fonte: Adaptado de Inep, 2018.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a evasão escolar é a ausência regular ao ano escolar, e o acesso à educação é um direito garantido das crianças e adolescentes. Assim, é responsabilidade das instituições de ensino buscarem mecanismos que atraiam o interesse desses jovens e reduzam, assim, os índices negativos. A lei ressalta ainda que os Conselhos Tutelares dos Municípios devem ser informados destes eventos de evasão, para que possam também analisar e estudar políticas públicas para atenuar ou reverter o quadro. O que evidentemente nem sempre é possível ser revertido, ainda mais se tratando de escolas do campo

Como analisado em diferentes ambientes, diversas são as razões para que jovens abandonem os estudos. Como citado anteriormente, estas razões vão desde questões pessoais, sociais, culturais e econômicas. O Gráfico 02 abaixo apresenta um estudo realizado por universitários da UEPB por ocasião do Congresso Internacional de Educação e Inclusão, em 2014, os quais pesquisaram diretamente com jovens, os reais motivos alegados por cada um, na ocasião em que decidem abandonar os estudos.

Gráfico 02 – Levantamento dos motivos principais para desistência escolar



Fonte: Adaptado de Silva, 2014.

No município de Palmeira dos Índios, Alagoas, dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação apontam que o município não foge muito da regra nacional. Assim como na região urbana, as escolas do Campo apresentam tristes dados acerca da perda de alunos de forma prematura. Para cada dez jovens que iniciaram o ensino fundamental, oito conseguem prosseguir no ensino médio e menos de cinco concluem a formação superior. Além da predisposição desses jovens em participar apenas de trabalhos agrícolas da família, existem ainda as formações de grupos familiares em idades mais novas, o que implica também na interrupção dos estudos.

Só na Escola do campo escolhida, por exemplo, duas moças, na faixa dos 15 (quinze) aos 17 (dezessete) anos, contraíram recentemente gravidez e saíram da escola para cuidarem das crianças e já formarem seus próprios lares, segundo profissionais daquela escola, ensejando assim que as mesmas, junto a seus companheiros, tenham dificuldades em reiniciar seus estudos futuramente, endossando ainda mais as estatísticas da evasão escolar rural.

Diante deste cenário, este artigo visa assim apresentar modelos de técnicas de educação contextualizada, como instrumento pedagógico, com emprego de atividades agroecológicas como parte do currículo escolar, as quais poderão apresentar resultados positivos numa maior retenção destes jovens na educação do campo, uma vez que a cultura local já é direcionada para atividades de plantio de culturas, hortaliças, dentre outras, práticas estas de interesse dos jovens do campo, pois os pais, amigos e vizinhos já produzem algum plantio, agregando assim mais interesse e intercâmbio de informações entre crianças e adolescentes.

METODOLOGIA

Pesquisa de campo

Nos meses de novembro e dezembro de 2019, foram realizadas visitas na Escola Municipal Belarmino Teixeira Cavalcante, escola do campo em Serra da Boa Vista, município

de Palmeira dos Índios-AL, para que fosse possível, assim, pesquisar detalhadamente a realidade vivida por aqueles alunos no campo, podendo com isso obter um diagnóstico real em relação à problemática apontada.

Para que fosse possível alcançar expressivos resultados e com vistas a se familiarizar com a realidade vivida pelos jovens do campo, foram assim empregadas, nesta pesquisa de campo, entrevistas com atores sociais locais para contrastar diversas informações gerais do ambiente estudado, tais como seus acessos à informação, estrutura escolar e cultura social vivida naquele ambiente. Diversos assuntos foram abordados com jovens e adolescentes, buscando, assim, identificar seus anseios, dificuldades, sonhos e ideais de vida, para que ao final dos trabalhos de pesquisa fosse possível estabelecer uma relação de causa e efeito ao acrescentar a Educação Contextualizada com técnicas agropecuárias na escola selecionada.

Discentes e profissionais diversos da escola escolhida também foram ouvidos, uma vez que suas experiências vividas diariamente naquele ambiente também teriam elevado valor contextualizado, ratificando e/ou retificando também informações prestadas por jovens que residem na região e estudam na referida escola.

A pesquisa foi realizada utilizando-se caráter etnográfico, pois, segundo Ludke e André (1986, p.14), “o uso da etnografia em educação deve envolver uma preocupação em pensar o ensino e a aprendizagem dentro de um contexto cultural amplo”. A pesquisa consistiu em desenvolver-se de maneira clara, de forma a entender e apresentar as atividades desenvolvidas por grupos familiares na área rural e na instituição de ensino do campo.

Coleta dos dados

As entrevistas focaram, inicialmente, a Senhora Diretora da Escola, a qual passou a este pesquisador um diagnóstico real e cultural vivido por aquele estabelecimento de ensino municipal. Em outras ocasiões, ela fez uma apresentação dinâmica de toda a estrutura escolar, apresentando as qualidades e as oportunidades de melhoria que aquela escola possui, enfatizando sempre o

esforço coletivo dos professores e colaboradores em manter aquele estabelecimento em pleno e desejável funcionamento. As perguntas buscaram informações qualitativas e quantitativas, para que, posteriormente, fosse possível estabelecer um panorama da realidade escolar com a problemática apontada na referida pesquisa.

Ainda durante as pesquisas de campo, foram realizadas visitas às diversas salas de aulas para conversar diretamente com professores e, principalmente, com alunos dos diversos anos. Isto com o intuito de descobrir os diversos interesses dos jovens das diversas faixas, focando o interesse daqueles da faixa de 11 (onze) aos 16 (dezesseis) anos, fração está em que se apresenta um maior índice de desistência e evasão escolar. Diversas foram as indagações e mais diversas ainda foram as respostas, nas quais foi possível a este pesquisador estabelecer conexões de desejos, sonhos e interesses das diversas classes de estudantes, contrastando, assim, com o planejamento e estudo de emprego de técnicas da educação contextualizada para despertar mais interesses desses jovens em permanecer no ambiente escolar até a conclusão de estudos.

Questionário das entrevistas

- Sra. Diretora da Escola Belarmino Teixeira.

a) A Escola se vê preparada para o desafio de ensinar e motivar os jovens a concluírem toda a Educação Básica, Média e Superior?

- Sim, com o empenho da sociedade inserida e com os profissionais que temos, essa missão será alcançada!

b) Como a Sra. avalia os processos de interação dos estudantes com a sociedade?

- Eles se inserem bem. Diversos problemas sociais surgem também no Campo, mas a escola procura servir de apoio nas superações desses problemas!

c) E como os pais participam do processo ensino aprendizagem?

- É menos expressiva, uma vez que o grau de escolaridade de muitos é baixa, o que impede uma complementação das atividades “de casa”!

d) Quais os principais problemas sociais vividos por estes estudantes que impactam, inclusive, na evasão escolar?

- São diversos, desde violência, assaltos, vendas e consumos de entorpecentes, até as questões de moças se engravidarem sem planejamento familiar, desistindo assim de prosseguirem nos estudos!

e) Quais são os desafios encontrados por esta Escola?

- São muitos, além dos problemas sociais vividos pelos jovens, destaco também a questão estrutural simples que possuímos. Seria bom se pudéssemos contar com uma biblioteca mais ampla, salas de informática, ginásio de esportes e outras áreas para criação de práticas extraclases!

- Morador do Sítio Boa Vista.

a) Como o Sr. avalia a atuação da Escola Belarmino Teixeira com a educação dos jovens nessa comunidade?

- A meu ver, muito boa. A juventude vem de várias outras comunidades e sítios. São uns três ônibus todos os dias.

b) O Sr. foi também estudante dessa escola?

- Sim, concluí o Ensino Fundamental, mas não dei prosseguimento. Achei melhor tentar emprego na cidade.

c) Em sua época, havia muita evasão escolar?

- Sim, os jovens logo queriam ganhar o próprio dinheiro e partiam para a cidade ou arrumavam algum serviço numa plantação qualquer.

d) A Escola procurava motivar para não largarem os estudos?

- Sim, tentavam muito. Mas quando um jovem tomava uma decisão, dificilmente voltava atrás.

e) Como o Sr. avalia a atenção e vontade dos jovens presentes naquela Escola?

- Vejo que são muito parecidos com o da nossa época. Muitos se esforçam, mas outros abandonam fácil. É algo difícil de controlar, eu acho.

- Sra. Josefa Bernardo da Silva - Secretária Escolar/Apoio Pedagógico

a) Em sua percepção como tem sido, durante o tempo em que tem trabalhado na escola, o nível de evasão escolar?

- Percebemos que o nível de evasão escolar, neste Estabelecimento de Ensino, é baixo, há alunos que evadem devido aos pais que se mudam para outras comunidades em busca de trabalho e de melhores condições de vida.

b) Quais as políticas públicas, ou incentivos, se houver, que a escola recebe?

- A escola recebe do Governo Municipal, Estadual e Federal para combater a evasão são: PNME (Programa Novo Mais Educação), PMALFA (Programa Mais Alfabetização), NUCA (Núcleo de Cidadania dos Adolescentes), PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), PNAE (Plano Nacional de Alimentação Escolar), PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), entre outros.

c) Em sua percepção, o que mais pode ser considerado como fator motivador para que crianças e adolescentes abandonem os estudos?

- Na minha opinião o fator preponderante que motiva os alunos abandonarem os estudos são: Transferência dos pais para outras comunidades ou até mesmo outra cidade em busca de trabalho no campo; procura de emprego pelo adolescente e, baixa alta estima, desinteresse pelo estudo. A escola por sua vez, faz um trabalho de conquista para com os alunos inserindo os mesmos em jogos intercalasses, jogos municipais, olimpíadas nacionais, (matemática e língua portuguesa), participando efetivamente no NUCA e nas comemorações festejando de forma significativa e prazerosa. Além de reuniões de pais, conselho de classe envolvendo direção, professores, coordenador e alunos.

As turmas do primeiro ao nono ano também foram entrevistados. Suas informações foram compiladas e apresentadas nos gráficos 04, 05 e 06 no tópico a seguir.

Processamento das informações

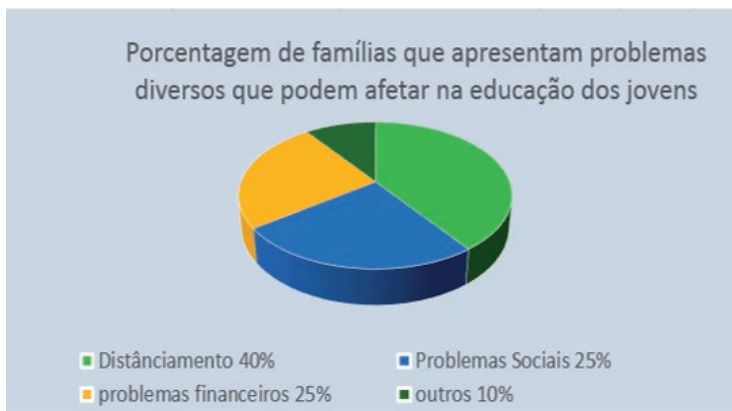
Com os dados levantados nas pesquisas qualitativas e quantitativas foi possível apreciar informações úteis para geração deste artigo e poder, com isso, evidenciar todo um

trabalho conjunto. As perguntas dos questionários buscaram não somente expor as atividades laborais da comunidade com um todo, como também revelar um diagnóstico real da participação da escola com as famílias que depositam a confiança da educação de seus jovens.

Realizando assim, um organizado e detalhado trabalho de mensuração das informações gerais colhidas com a pesquisa de campo, bem como aliadas às teorias de aplicação da educação contextualizada, este pesquisador pode, enfim, responder às hipóteses antes levantadas, as quais, agora já melhores estudadas, servirão de base de dados confiáveis para uma possível tomada de decisão num judicioso processo de intervenção.

O Gráfico 03 abaixo representa uma projeção, conforme dados levantados, de como famílias que residem na Serra da Boa Vista, também são acometidas de diversos problemas locais que podem interferir diretamente na educação dos jovens de cada família. Foram levados em consideração os diversos aspectos apresentados por moradores, professores e alunos, com vistas a se avaliar quais interferências poderão, posteriormente, ser aplicadas através de políticas sociais.

Gráfico 03 – Problemas locais que interferem na Educação



Fonte: elaborado pelo autor.

Já no Gráfico 04, a seguir, podemos verificar o contraste da perspectiva dos jovens da Escola Municipal em relação à própria permanência até o término dos ensinos com a vontade de prosseguir até o ensino superior ou ainda findar as atividades na escola e seguir os passos dos pais ou responsáveis.

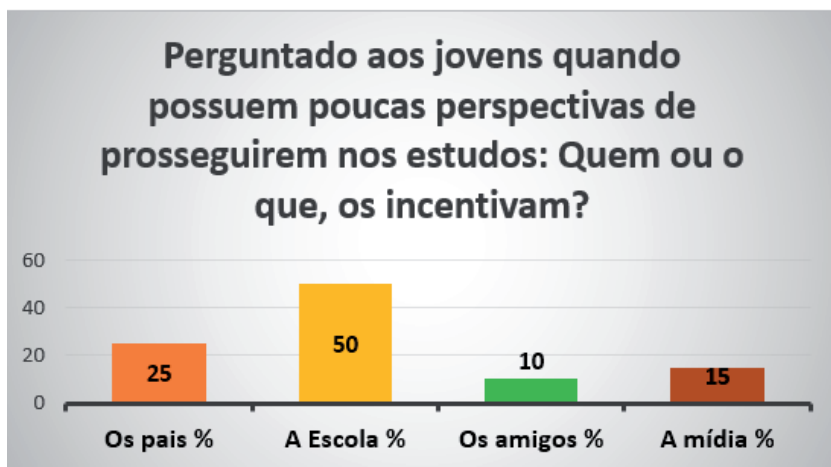
Gráfico 04 – Perspectivas dos jovens com o futuro escolar



Fonte: elaborado pelo autor.

No Gráfico 05, a seguir, foram compilados os alunos que correspondem ao grupo dos 40% que não possuem, por hora, a certeza de prosseguirem os estudos no Ensino Superior. Esse grupo, mesmo sendo menor, é o que apresenta maior risco de se evadirem da escola, havendo, assim, a necessidade de se analisar como as interferências externas e internas à escola podem ajudar a reduzir o desinteresse e a evasão propriamente dita. Verificou-se assim como os principais elementos que fazem parte da vida diária desses jovens têm agido de modo a motivar, ou ter o potencial de cativar, a permanência destes no ambiente estudantil.

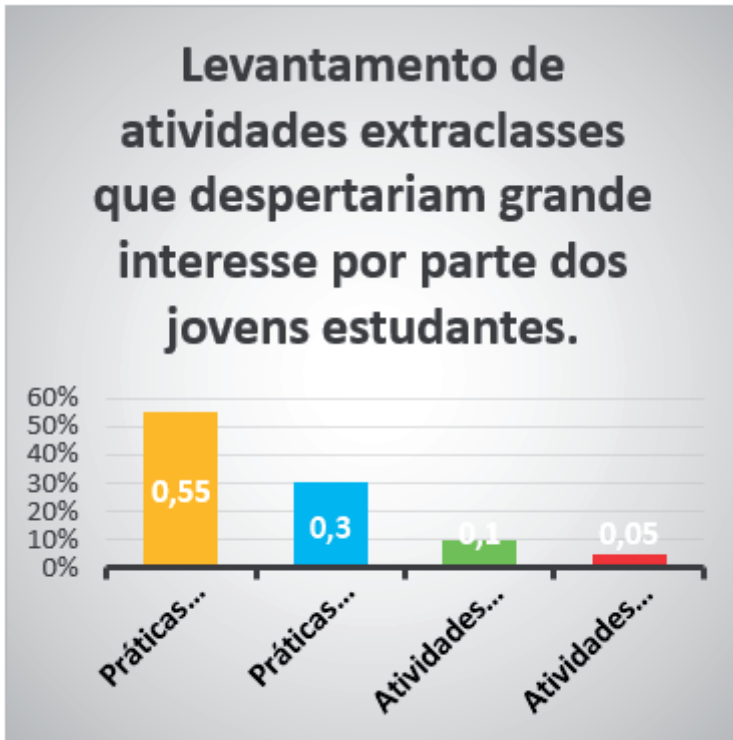
Gráfico 05 – Elementos de motivação e incentivo



Fonte: elaborado pelo autor.

E, por conseguinte, foram explanadas com os jovens estudantes as diversas possibilidades de atividades extraclasse que poderiam ser desenvolvidas na escola e que pudessem, assim, despertar um maior interesse dos discentes. Vislumbrou-se junto aos mesmos, algo previsível e possível, para que, juntamente aos professores e outros profissionais, desenvolvessem e obtivessem melhores resultados e maiores conhecimentos que poderiam, assim, agregar valores para suas vidas. Entre assuntos e opiniões, apesar de muitos demonstrarem um pouco de ansiedade e timidez, algo normal para jovens que vivem em locais mais afastados. Surgiram, assim, várias ideias e planos que reforçaram as teses deste pesquisador. O resultado é apresentado no gráfico 06 abaixo, no qual foram separadas aquelas ideias que ganharam maior destaque.

Gráfico 06 – Atividades extraclases de maiores interesses



Fonte: elaborado pelo autor.

Com os dados apresentados graficamente, foi possível estabelecer relações conceituais e considerar a importância da aplicação de práticas agroecológicas como instrumento pedagógico, haja vista o nítido interesse dos jovens por essas atividades que são análogas aos que os pais e responsáveis já executam diariamente e que, por vezes, são desempenhados, pelos mesmos, como forma de entretenimento fora do ambiente escolar.

Assim, muitas hipóteses puderam ser respondidas, destacando-se pelos seus graus de relevância, visualizadas por este pesquisador e também por questões técnicas, as seguintes:

1. De um modo geral, a evasão escolar no Brasil como um todo, afeta a educação no campo na mesma proporção que a educação urbana? Sim. Os dados estatísticos de diversos estudos já realizados apontam para essa problemática.

2. Em Palmeira dos Índios, os índices de desistência e evasão escolar preocupam autoridades públicas e apontam para uma busca de soluções inovadoras e eficientes? Sim. Informações repassadas pela Secretaria de Educação do referido município demonstram que, cada vez, jovens e adultos, por questões sociais, culturais e econômicas, deixam os bancos das escolas para atenderem a outras necessidades e, neste contexto, o município busca constantemente desenvolver projetos e programas que possam reter mais os jovens, nos estudos iniciais, para fortalecer a base escolar do ensino fundamental.

3. Os jovens pesquisados na Escola Municipal Belarmino Teixeira Cavalcante, em Serra da Boa Vista, Município de Palmeira dos Índios-AL, estão submetidos aos mesmos problemas sociais, que são costumeiramente vistos em escolas urbanas e que, por diversas vezes, interferem diretamente no desenvolvimento intelectual de crianças e adolescentes? Sim. Os docentes da referida escola apontam para diversas problemáticas que esses jovens precisam lidar antes de entrarem para as salas de aula. Apesar da educação no campo, como um todo, ainda ser um desafio logístico para profissionais e administradores públicos, outras temáticas ganham atenção neste cenário (drogas, violências, pobreza, doenças, gravidez e várias outras), fazendo com que a educação perca o foco de destaque no âmbito familiar.

4. As evasões escolares na instituição de ensino escolhida tendem a permanecer no mesmo quadro ainda com o advento de políticas públicas? Sim. Segundo dados estatísticos apresentados pela administração escolar, várias são as necessidades que surgem na vida das famílias que usufruem daquele estabelecimento, havendo assim constante busca por soluções pedagógicas. Noutra vertente, outras ações já se somam no intuito de aumentar e reter o interesse da população local pela educação. Ações

estas desenvolvidas na própria escola e com apoio do governo municipal local, além de outros organismos também atuantes.

5. Os estudantes possuem atividades extraclasse para buscarem uma maior interação social entre eles? Sim. Já desenvolvem algumas ações esportivas, ainda que mais simpáticas em relação ao desejo dos jovens estudantes. Uma vez que a escola possui um pátio pequeno que não comporta todas as turmas juntas e, num segundo momento, poderia se também desenvolver uma pesquisa para implantação de um ginásio naquele ambiente, pois a própria juventude aspira praticar esportes diversos como futebol, voleibol, basquetebol e outros que possam ser desenvolvidos num ambiente seguro e coberto.

6. Ao ser apresentado aos alunos, principalmente jovens de 11 (onze) a 16 (dezesesseis) anos, a possibilidade de implantação de uma horta naquela escola, houve grande interesse de participarem também desta atividade extraclasse? Sim. Foi perceptível o entusiasmo em poderem desenvolver uma atividade em que a maioria já faz em suas casas. Pois a agricultura familiar já faz parte do convívio diário e da cultura dos mesmos.

A partir destas conclusões, foi possível assim elaborar esse artigo para evidenciar o quão importante seria assim inserir no plano de ensino escolar, as práticas agrícolas de preparação de terreno e plantio de diversas hortaliças, tanto para consumo da própria escola, como para famílias mais carentes da região.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o desenrolar das atividades da pesquisa, ficou, por fim, evidenciado que de fato a educação do campo carecer de muitos incentivos do poder público e de uma estimável colaboração de toda a sociedade local, para que os trabalhos pedagógicos ganhem força e a evasão escolar possa, assim, ganhar contorno menos expressivos e impactantes no cenário educacional do campo. A educação contextualizada foi, assim, verificada como um procedimento eficaz para atrair a atenção dos jovens de 11 (onze) a 16 (dezesesseis) anos, pois suas diversas técnicas empregadas como atividades extraclasse despertam a curiosidade e vontade de se realizar trabalhos diferentes

dos costumeiros. E as atividades ligadas à agricultura familiar mostraram-se como boas ferramentas a serem aplicadas nestas técnicas de ensino, uma vez que o jovem já cultiva algo no quintal de casa e tem íntima ligação com outros ramos de plantio e colheitas.

Após todas as análises e discussões sobre as descobertas de toda a pesquisa, bem como um estudo detalhado da área pertencente à Escola Municipal, evidenciou-se ser possível estabelecer uma horta naquele local, na qual poderá se desenvolver práticas agroecológicas diversas pelos discentes, despertando assim a vontade de produzirem itens de hortaliças em geral, essenciais para o emprego diário da cozinha da escola e, a depender da quantidade produzida, para uso também de famílias locais mais carentes.

Outros estudos que se poderiam realizar futuramente, para reforçar ainda mais a aplicação de técnicas de ensino contextualizado, seria a construção de um ginásio poliesportivo, pois a referida escola possui um pequeno pátio interno para atividades recreativas, conforme fotografia 01 abaixo, no qual não se comporta todas as turmas juntas, tendo que haver um revezamento interno de recreios. Além do que ficou também evidenciado uma predisposição muito grande daqueles jovens em praticar atividades esportivas como futebol, voleibol, basquetebol, handebol e vários outros que possam ser executados numa quadra segura e coberta.

Fotografia 01 – Pátio interno da Escola



Fonte: Do autor, 2019.

Na região externa da escola, conforme aponta a fotografia número 02 abaixo, é possível visualizar que o estabelecimento já possui um sistema eficiente que captação e distribuição de água, o qual se encontra próximo à área já delimitada e recentemente sem emprego prático. Segundo pessoas com mais tempo na região, ali teriam a anos atrás, tentado implementar também uma horta, a qual não teve forças por não disporem de recursos para prosseguirem na preparação do local.

A capacidade do compartimento de água é de 25.000 litros de água e a distância deste até o local de uma possível horta é de apenas alguns metros, facilitando, assim, toda a sistemática de criação e aplicação das irrigações.

Fotografia 02 – Cisterna da Escola com tubulação preparada



Fonte: Do autor, 2019

A proposta de intervenção, que na ocasião não foi possível ser aplicada por conta da Pandemia vivida recentemente no país, seria a criação, propriamente dita, de uma horta, com consequentes cuidados dos estudantes, os quais já são familiarizados com essas práticas agroecológicas, uma vez que suas famílias, em geral, adotam esse procedimento em seus quintais, gerando diversos produtos de uso diário.

Este projeto não seria apenas uma mera plantação de leguminosas, mas sim uma horta pedagógica que buscaria envolver os jovens em atividades extraclasse, dando vida a trabalhos e práticas agroecológicas que interligassem mais os estudantes com o ambiente escolar.

As fotografias 03 e 04 apresentam abaixo a área externa da escola em que se pode ser aproveitada satisfatoriamente o espaço. O espaço verificado mede 5,0 m x 12,0 m e com isso é

possível dispor de uma área de 60,0 m², na qual diversas culturas poderiam assim ser cultivadas.

Para tanto, serão, assim, necessários simples procedimentos básicos de preparação inicial do terreno, como: escolha do local, preparação da irrigação, alocação de cerca, preparação do solo (com adubos naturais básicos), separação das culturas e aplicação dos plantios. Os principais itens que poderão fazer parte do plantio seriam: alface, cenoura, beterraba, pimentão, tomate, berinjela, cebolinha, couve, mamão e coentro. Outros mais poderiam ser acrescentados com o tempo.

Fotografias 03 e 04 – Vista da área externa sugerida para a criação da horta



Fonte: Do autor, 2019

Verificou-se ainda que não será necessária a realização de um estudo pormenorizado para uso do solo por um especialista na área, uma vez que após análises sucintas em hortas próximas à escola, de propriedade particular, cujo solo é o mesmo encontrado na área da escola, evidenciou-se ser uma terra propícia a plantio das culturas citadas, necessitando assim de uma simples e caseira preparação dos canteiros e alas, conforme mencionado anteriormente, e aplicando-se depois as culturas, necessitando assim de um constante fornecimento de água, a qual poderá ser manual ou planejada num sistema automático e constante.

As fotografias 05, 06 e 07 apresentam os resultados de uma horta vizinha, evidenciando, assim, a qualidade do solo e a simplicidade de se instalar e manter uma horta em funcionamento.

Fotografia 05, 06 e 07 – cultivo de alfaces e cebolinhas, couve e berinjelas



REFERÊNCIAS

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2007**. Acesso em 14 set. 2009. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da República.

BRASIL, **O Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº. 8069, de 13 de julho de 1990.

CORDEIRO, SUSANA. **Trabalhando A Interdisciplinaridade Nas Escolas Do Campo: Um Desafio Dos Aspectos Teórico E Prático**. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conidis/trabalhos/TRABALHO_

EV074_MD1_SA15_ID2262_23102017132208.pdf>. Acesso em: 18/11/2019.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo – SP: Pedagógica e Universitária. 1986.

LUNAS, Alessandra da Costa e ROCHA, Eliene Novaes, (orgs.) **História e luta do MSTTR pela construção de políticas públicas de Educação do Campo**. In: Caderno Pedagógico da Educação do Campo (orgs.), Brasília, Dupligráfica, 2009.

ORSO, P. J. **A educação na sociedade de classes: limites e possibilidades**. In: ORSO, P. J.; GONÇALVES, S. R.; MATTOS, V. M. (Org.). Educação e luta de classes. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

NOVA ESCOLA. **Censo Escolar**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/15467/censo-escolar-educacao-basica-perde-13-milhao-de-alunos-em-quatro-anos>. Acesso em: 09/11/2019.





Capítulo 9

EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA CRIANÇAS DA REDE MUNICIPAL: UM OLHAR SOBRE A PROPOSTA PARA ESCOLAS CAMPESINAS

*Manuela da Costa Silva Gonzaga¹⁸
Anderson Gomes dos Santos¹⁹*

INTRODUÇÃO

A *s*inquietações sobre a organização e desenvolvimento da educação ambiental sempre fizeram parte dos processos e práticas pedagógicas no contexto da educação básica. E, porque não dizer em todo o mundo, tornou-se assunto em pauta quando se discutia a permanência do homem em seu habitat, mas com qualidade de vida, entendendo que se faz necessário uma sensibilização na educação ambiental desde a educação infantil

Com a utilização dos descobrimentos da ciência e da tecnologia, a educação deve desempenhar uma função capital

18 Especialista em Educação do Campo e Sustentabilidade – UNEAL.

19 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>

com vistas a despertar a consciência e o melhor entendimento dos problemas que afetam o meio ambiente. Neste contexto, a educação ambiental é essencial, como foco na utilização da terra e permanência da população rural no campo, é preciso observar, ainda, que nem todas as famílias tem acesso à terra. Diante do referido assunto, podemos ter como problemática: como as práticas pedagógicas são propostas na educação ambiental da educação infantil, desenvolvidas em escolas do campo pertencentes à Rede Municipal de Ensino do Município de Palmeira dos Índios/AL?

Para a realização deste artigo, além de um estudo bibliográfico, utilizaram-se dados documentais colhidos na Secretaria de Educação do referido município, entre os meses de fevereiro a março de 2020. Estes momentos possibilitaram conhecer a estrutura para a oferta da Educação do Campo no município de Palmeira dos Índios/AL e a inserção da educação ambiental na educação infantil, e também para saber como está a atual estrutura da Rede Estadual de Ensino para esta oferta. A pesquisa teve como objetivo abordar a educação ambiental para crianças da rede municipal com um olhar sobre a proposta para escolas campestres. O referido trabalho abordou conceitos sobre educação infantil e educação do campo, com uma abordagem metodológica e a apresentação da pesquisa de campo.

REVISÃO DELITERATURA

Também conhecida como ensino infantil, a educação infantil é a primeira etapa da educação básica. Ela atende crianças de zero a cinco anos de idade, que estão tendo os primeiros contatos com a escola e, por isso, mesmo integra ensino e cuidado, funcionando como um complemento da educação familiar. Seu principal objetivo é promover nos pequenos estudantes o desenvolvimento dos aspectos físico, motor, cognitivo, social e emocional, além de fomentar a exploração, as descobertas e a experimentação. É nesta fase também que as crianças começam a interagir com pessoas de fora do seu círculo familiar e comunitário, principalmente através da realização de jogos e atividades que envolvem a ludicidade. Desde 1996,

com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9393/96, a educação infantil passou a integrar a Educação Básica, juntamente com o ensino fundamental e o ensino médio. A educação infantil como primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

EDUCAÇÃO INFANTIL

No que se refere à Educação Ambiental na Educação Infantil, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas Ambientais disposto no Parecer CNE/CEB 36/2001 traz orientações para a organização do ensino nessas escolas, considerando a realidade na qual estão inseridas, visando, conforme citam estas diretrizes, no entanto, a partir dessa abordagem das Diretrizes Operacionais para a Educação Ambiental, é preciso refletir sobre essa “adequação”, para que seja proposto e efetivado nas escolas da zona rural um currículo que contemple as reais necessidades dos indivíduos, não apenas do ponto de vista educacional para obtenção do conhecimento sistematizado, mas que contemple a formação cidadã.

No entanto, a partir dessa abordagem das Diretrizes Operacionais para a Educação Ambiental, é preciso refletir sobre essa “adequação”, para que seja proposto e efetivado nas escolas da zona rural um currículo que contemple as reais necessidades dos indivíduos, não apenas do ponto de vista educacional para obtenção do conhecimento sistematizado, mas que contemple a formação cidadã.

É exatamente em suas relações dialéticas com a realidade que iremos discutir a educação como um processo de constante libertação do homem. Educação que, por si mesmo, não aceitará nem o homem isolado do mundo criando este em sua consciência, nem tampouco o mundo sem o homem incapaz de transformá-lo. (FREIRE, 2006).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, nº 9393/96, a Educação Infantil deve ser oferecida em creches para as crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos, e em pré-

escolas para as crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos, porém ela não é obrigatória. Dessa forma, a implantação de Centros de Educação Infantil é facultativa e de responsabilidade dos municípios. Diferente dos demais níveis da educação, a educação infantil não tem currículo formal. Desde 1998, segue o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, um documento equivalente aos Parâmetros Curriculares Nacionais que embasa os demais segmentos da Educação Básica

EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Esses movimentos se intensificaram bastante na década de 1960, mas Dias (2003) afirma que, antes desta época, os questionamentos acerca dos danos causados ao ambiente pelas ações humanas já eram feitos por outras pessoas. Em 1864, o diplomata americano George Perkim publicou o livro *O homem e natureza ou geografia física modificada pela ação do homem*, este livro é considerado o primeiro exame detalhado da agressão humana a natureza (DIAS, 2004).

Segundo Dias (2004), a denominação “Educação Ambiental” (EA) foi ouvida pela primeira vez na Inglaterra durante uma Conferência da Educação, em 1965, depois essa denominação fora se expandindo por várias regiões do planeta, ocorreram muitos encontros para discutir a EA e então, em 1972, a Organização das Nações Unidas (ONU) realizou a I Conferência sobre o Meio Ambiente Humano. Essa conferência tentava introduzir os conceitos de preservação ambiental e demonstrar as nações os efeitos negativos da degradação ambiental, foi uma das primeiras tentativas de demonstrar um equilíbrio entre desenvolvimento econômico e preservação ambiental.

Segundo Reigota (2009), em 1972, o Brasil passava por um governo ditatorial-democrata e a comitiva brasileira não teve participação ativa durante esta conferência da *Organização das Nações Unidas* (ONU). Reigota (2009) afirma que a comitiva brasileira se dizia contrária aos conceitos de preservação ambiental e levantavam a bandeira da poluição, eles afirmavam que o Brasil não se importava em pagar o preço da degradação, desde que o resultado fosse o aumento do Produto Nacional

Bruto (PNB). Segundo Reigota (2009), mesmo com todas essas controvérsias e sob pressão internacional no início dos anos de 1970, o governo criou a Secretária Especial de Meio Ambiente (SEMA).

A história e evolução da EA no Brasil durante todos esses anos é um tema complexo, busca-se através dessa subseção, analisar os fatos históricos em âmbito mundial e nacional que influenciaram a difusão da EA e as suas principais nomenclaturas. A EA também está inserida na esfera pública como uma questão de interesse nacional e o Ministério da Educação e construção de uma política nacional de educação ambiental, pautada no diálogo com as demais esferas da gestão do Estado e dos movimentos e organizações sociais, que englobavam a educação ambiental. Também nesta década, em dezembro de 1996, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em vigor, a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996).

O texto da atual LDB deixa claro a necessidade de adaptações para a promoção da educação ambiental, no entanto, estas não acontecem sem investimentos. Entende-se que estas adaptações precisam acontecer em todos os aspectos, desde a pesquisa à formação dos professores, do compromisso dos órgãos executores à participação da comunidade. Para melhor entendimento, se destaca a Lei 9.795 de 1999, art. 1º.

A Lei 9.795 de 1999, teve como objetivo de dar prosseguimento eficaz ao ditame constitucional acima citado. Se entende por EA 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.11)

São ações que precisam acontecer de forma que venha não apenas ensinar educação ambiental, mas adaptá-la à realidade dos alunos. É preciso ver esta oferta de ensino como política pública, de fato, e não apenas no papel. Em 2012, são aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EA, disposta na Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012, que tem como meta

pôr em prática uma política de EA que respeite e valorize a diversidade da população em seus vários aspectos. E, de acordo com estas Diretrizes,

A política do cuidado com o meio ambiente local, regional e global; O atributo “ambiental” na tradição da EA brasileira e latino-americana não é empregado para especificar um tipo de educação, mas se constitui em elemento estruturante que demarca um campo político de valores e práticas, mobilizando atores sociais comprometidos com a prática político-pedagógica transformadora e emancipatória capaz de promover a ética e a cidadania ambiental; O reconhecimento do papel transformador e emancipatório da EA torna-se cada vez mais visível diante do atual contexto nacional e mundial em que a preocupação com as mudanças climáticas, a degradação da natureza, a redução da biodiversidade, os riscos socioambientais locais e globais, as necessidades planetárias evidencia-se na prática social. (BRASIL, 2012, p.16)

Assim, são oportunas as palavras de Paulo Freire (2001) quando se refere ao tipo de educação ideal à inexistência de ações voltadas à educação dos menos favorecidos, propiciando a permanência da exploração dos indivíduos como se a realidade por si não fosse mais forte:

Do ponto de vista, porém, dos interesses dominantes, é fundamental defender uma prática educativa neutra, que se contente com o puro ensino, se é que isto existe, ou com a pura transmissão asséptica de conteúdo, como se fosse possível, por exemplo, falar da “inchação” dos centros urbanos brasileiros sem discutir a reforma agrária e a oposição a ela feita pelas forças retrógradas do país. Como se fosse possível ensinar não importa o quê, lavando as mãos, indiferentemente, diante do quadro de miséria e de aflição a que se acha submetida a maioria de nossa população. (FREIRE, 2001, p. 49)

Daí a importância de conhecer a trajetória histórica da Educação Ambiental, assim, a partir de um contexto anterior, refletir e questionar as atuais necessidades para a oferta de uma educação que priorize a qualidade, considerando os aspectos do contexto no qual o indivíduo esteja inserido, de forma que esta possa contribuir para sua formação cidadã. E, em relação à educação ambiental, refletir sobre o quanto, ainda hoje, a falta de estrutura para uma educação voltada à realidade da comunidade escolar prejudicou o desenvolvimento de ações que contribuiriam na melhoria da qualidade de vida destas pessoas, ao tempo que aponta para as ações que devem ser estruturadas para que, de fato, se tenha uma política educacional direcionada a educação ambiental. Educação Ambiental em inter-relação com a Educação Infantil se constitui em uma forma abrangente de educação que visa à participação das crianças como cidadãs nas discussões sobre as questões socioambientais.

A primeira vez que a Educação Ambiental (EA) aparece na legislação de modo integrado foi com a Lei 6.938 de 1981 que instituiu a Política Nacional de Meio Ambiente. Essa lei foi posteriormente recepcionada pela Constituição Federal de 1988 que incorporou o conceito de desenvolvimento sustentável no Capítulo VI dedicado ao meio ambiente destacando o art. 2.

Art 2º - A Política Nacional do Meio Ambiente tem por objetivo a preservação, melhoria e recuperação da qualidade ambiental propícia à vida, visando assegurar, no País, condições ao desenvolvimento sócio-econômico, aos interesses da segurança nacional e à proteção da dignidade da vida humana. (BRASIL, 1981, on-line)

De acordo com o art. 225 da Constituição de 1988, todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, “bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e a coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações” (BRASIL, 1988, on-line). Para assegurar a efetividade desse direito, “incumbe ao Poder Público, entre outras providências, promover a EA em todos os níveis de ensino e a conscientização

pública para a preservação do meio ambiente” (§ 1º, VI). A EA tornou-se então um dever do Estado.

O surgimento da EA ocorreu em meio aos diversos problemas socioambientais derivados do uso inadequado dos nossos recursos naturais renováveis e não renováveis, em diferentes escalas de tempo e espaço. Essas questões socioambientais ocupavam, e ocupam, centralidade e presença no cotidiano das pessoas, em meio a toda essa situação caótica pequenos grupos de pessoas e especialistas de diversas áreas começaram a se unir, buscando respostas e soluções para esses problemas, que ocorriam em diversas regiões ao mesmo tempo (DIAS, 2003).

EDUCAÇÃO DO CAMPO

Em 11 de agosto de 1971, é sancionada a Lei nº 5692, que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. A propósito da educação rural, não se observa, mais uma vez, a inclusão da população na condição de protagonista de um projeto social global que trouxe propostas que reafirmam a necessidade de formação direcionada, especificamente, aos educadores que atuam ou atuarão na Educação do Campo, considerando que esta poderá acontecer tanto no campo como na cidade, uma vez que boa parte dos alunos das comunidades rurais ainda sai de suas comunidades para cursar o Ensino Médio ou, até mesmo, parte do Ensino Fundamental, na zona urbana e professores que atuam na Educação do Campo, destaca-se um dos princípios da Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável – PEADS, abordando aspectos importantíssimos que estão atrelados à atuação pedagógica do professor. No entanto, estes aspectos vão além da formação pedagógica.

O cotidiano da escola, a formação continuada do mesmo, o acompanhamento pedagógico e a promoção de momentos de avaliação auxiliarão na aquisição dessas características tão necessárias para o desenvolvimento de uma prática pedagógica coerente em busca de resultados

qualitativos no aprendizado dos alunos. (MOURA *et al*, 2011, p. 08)

Mas essas ações ainda não serão suficientes, pois o professor precisa ter uma vivência pautada em princípios que lhes assegure a aquisição dos aspectos explicitados no referido princípio, destacando que “o professor precisa ter autoestima, autoconfiança, autocontrole, pois precisa interagir com as crianças para que elas também construam esses valores” (MOURA *et al*, 2011, p. 10).

Compreende-se que esse princípio remete a uma reflexão sobre a postura do educador em relação ao seu comportamento diante dos alunos passando pelo universo de conhecimentos que estão além da sua formação profissional. No entanto, esses conhecimentos precisam estar presentes nas atitudes do professor. Por isso, seguindo essa compreensão, entende-se que esses valores serão adquiridos apenas no convívio, nas oportunidades que estão muito mais fora do mundo acadêmico que dentro do contexto de formação desse universo.

A necessidade de participação dos educadores em outros espaços de convivência que possam lhes proporcionar esse e outros conhecimentos necessários para atuar de maneira consciente e formativa, pois estes valores, por ele adquiridos, também farão parte do conjunto de saberes assimilado pelos alunos.

Por isso, é tão necessário que os professores tenham consciência do papel que exercem como educadores e das ações desenvolvidas com seus alunos, compreendendo que esse conjunto de fatores é passado na convivência do espaço escolar. E um dos papéis da formação do professor é torná-lo conhecedor desses aspectos, auxiliando-o na construção de saberes que lhe proporcionem a aquisição dos mesmos. (LIMA, 2007, p.67)

No que se refere à formação do professor para atuar na Educação do Campo, Lima (2007) faz uma referência que destaca a tomada do contexto no qual está o sujeito, como sendo o ponto de partida para uma prática que conduzirá a construção de sonhos, não apenas para o indivíduo isolado, mas para a coletividade. Trazendo para a questão da formação do educador, compreende-se que este também precisa ter vivência social para conduzir a construção do conhecimento junto ao aluno. E é a vivência social do educador que se torna a condutora de uma prática pedagógica coerente com a necessidade de formação dos sujeitos, conforme cita:

Uma proposta de educação que assume o compromisso de ser crítica e transformadora, construída de forma democrática e participativa, precisa trabalhar com novos instrumentos pedagógicos que favoreçam a problematização da realidade e a inquietação dos sujeitos sociais, possibilitando que as pessoas envolvidas com as práticas educativas possam tomar novas atitudes enquanto protagonistas na luta pela construção de novos sonhos para a região. (LIMA, et al, 2007, p.27)

A Educação do Campo, de modo particular, tem essa característica de que o educador, para atuar na escola do campo, precisa ter uma formação que contemple as questões sociais desse espaço, de suas lutas em busca do seu espaço enquanto sujeito campesino. A educação ambiental, devido ao seu caráter crítico e dialógico, pode – e deve – ser usada como um elemento fundamental na educação do campo, contribuindo para que os estudantes transformem a si mesmos, seu meio e suas relações sociais de forma mais sustentável e harmoniosa.

CAMINHO METODOLÓGICO

A metodologia desse trabalho é de cunho qualitativo, tendo como prática a revisão de literatura a partir da proposta da Educação Ambiental da rede municipal de educação de Palmeira dos Índios/AL. Na educação infantil, assim como no

Plano Municipal de Educação, no âmbito de metas e estratégias com relação às escolas do campo e um questionário aplicado a professores em escolas campestres. Segundo Lakatos e Marconi (2018, p.44), “a metodologia consiste no estudo dos métodos, ou seja, dos caminhos e ações que serão adotados para alcançar os objetivos, finalidades ou metas”. De forma conceitual, a metodologia significa todos os passos empregados para que determinado trabalho, seja ele de que natureza for, possa ocorrer. Já a pesquisa qualitativa, segundo Rocha (2002), é aquela que dá ênfase na qualidade do fenômeno e não na intensidade deste, embora não menospreze a perspectiva quantitativa. O processo de revisão de literatura corresponde à busca, análise e descrição dos referenciais teóricos e outros materiais relevantes para seu trabalho.

LOCUS DA PESQUISA

As escolas localizadas na zona rural estão organizadas em grupos, conforme citado anteriormente, atendendo as localidades circunvizinhas, recebendo seus alunos ou dando suporte ao funcionamento das denominadas extensões que são escolas de menor porte. Entretanto, das onze escolas que estão situadas na zona rural do Município, apenas cinco delas, atualmente, fazem parte do processo de implantação de ações direcionadas à Educação do Campo a partir de orientações específicas. O ano de 2009 marcou o início do desenvolvimento dessas ações. De acordo com informações da Coordenação da Educação do Campo no Município, as orientações estão em fase de implantação em mais duas escolas da Rede Municipal de Ensino.

Educação no campo é uma modalidade da educação que ocorre em espaços denominados rurais. Diz respeito a todo espaço educativo que se dá em espaços da floresta, agropecuária, das minas e da agricultura e ultrapassa, chegando também aos espaços pesqueiros, a populações ribeirinhas, caiçaras e extrativistas. (SOUZA, 2006, p.76)

Nas escolas do campo, há a oferta Ensino Fundamental, do 1º ao 9º Ano, além da Educação Infantil, creche e/ou pré-escola, e a de Educação de Jovens e Adultos, contemplando a Alfabetização e/ou o Ensino Fundamental que está organizado em segmentos. Em algumas dessas escolas, está presente o Programa Mais Educação que integra as ações do PDE, como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. Há, também, o Programa Escola Ativa criado pelo Ministério da Educação para auxiliar o trabalho educativo em escolas do campo com classes multisseriadas. Vale ressaltar que a estrutura de oferta das modalidades de ensino não é a mesma para todas as escolas. A oferta da Educação Infantil, por exemplo, seja creche ou pré-escola, é ofertada conforme a demanda existente em cada escola, fazendo com que essa oferta aconteça em qualquer uma das comunidades que faça parte do grupo de localidades atendidas por uma determinada escola. Desta forma, qualquer uma das comunidades poderá ofertar determinada modalidade de ensino, desde que haja demanda e condições para essa oferta.

Outro dado importante é a oferta das classes multisseriadas nas séries iniciais do Ensino Fundamental nas escolas da zona rural que também contribuem para o aumento desse universo de matrículas nas escolas do campo em relação ao quantitativo de matrículas nas escolas urbanas. As matrículas referentes à progressão II, também pertencentes ao Ensino Fundamental, estão presentes tanto em escolas da zona rural como também em escolas da zona urbana (ROCHA, 2020, p.2)

Ainda sobre os dados de matrícula referentes ao ano letivo 2019, um fato importante observado em relação à Educação do Campo do município é que a matrícula inicial nas escolas rurais para a segunda fase do Ensino Fundamental, ou seja, do 6º ao 9º Ano, é maior que a matrícula inicial das escolas urbanas. Essa realidade tem um grande significado, tanto para a Educação do Município, de um modo geral, como para as questões específicas relacionadas à escolarização da população do

campo. É possível constatar que a Educação do Campo, nesse contexto, apresenta um universo de alunos atendidos no campo, sendo a maioria deles atendidos na mesma comunidade na qual residem. Esse fato contribui para a resignificação do contexto rural, para a valorização desse espaço, possibilitando ao aluno o convívio em sua própria realidade.

Sujeitos da pesquisa

Professores que atuam em escola do campo na cidade de Palmeira dos Índios/AL, no Ensino Infantil incluindo as escolas que são extensões.

Instrumentos de coleta de dados

Nesse campo, a proposta é analisar a proposta de Educação Ambiental para as escolas do campo de Palmeira dos Índios/AL e aplicar uma entrevista com professores da escola de campo. A Educação, no município referido, é ofertada em escolas que atualmente correspondem ao total de vinte e três, sendo onze situadas em comunidades rurais e as demais, no total de doze, estão situadas na cidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Essa seção apresentará o resultado da pesquisa documental realizada na cidade de Palmeira dos Índios/AL, sobre a proposta de Educação Ambiental do município, do Plano Municipal de Educação e a aplicabilidade da entrevista com os professores.

PROPOSTA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE PALMEIRA DOS ÍNDIOS/AL

Ao se tratar da proposta para educação ambiental e do campo, voltou-se o pensamento para a avaliação feita na escola com o questionário, sobre o grau de conscientização dos alunos, e mediante a pesquisa em relação à Educação Ambiental, percebeu-se como seria importante e interessante

que os professores realizassem oficinas de aprendizagem com os alunos da escola, para isso é necessário à aplicabilidade da interdisciplinaridade, ou seja, a integração das diferentes áreas do conhecimento, um real trabalho de cooperação e troca, aberto ao diálogo ao planejamento.

Logo, a proposta é uma oficina voltada para a preservação do meio ambiente com base no trabalho em equipe e na solução de desafios de aprendizagem sobre meio ambiente, usando a criatividade, inovação, ousadia, aceitação de mudanças e a autonomia, preparando-o e conscientizando-o, em todas as áreas de sua vida, como consta na LDB - Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 2007 p. 22).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2013) diz que a integração dos diferentes conhecimentos pode criar as condições necessárias para uma aprendizagem motivadora, na medida em que ofereça maior liberdade aos professores e alunos para a seleção de conteúdos mais diretamente relacionados aos assuntos ou problemas que dizem respeito à vida da comunidade. As oficinas de aprendizagem vão dar importância não só à aquisição de estratégias cognitivas de ordem superior, mas também ao papel do estudante como responsável por sua própria aprendizagem, o que significa enfrentar o planejamento e a solução de problemas reais que oferece a possibilidade de investigar um desafio, contextualizado em um tema, como a questão da problemática ambiental, partindo de um enfoque relacional que vincula ideias-chave e metodologias de diferentes disciplinas. Para que se aconteça a oficina, se deve lançar o desafio que se expressa através de uma questão em forma de pergunta, contextualizada com base na preservação do meio ambiente.

Seria importante focar perguntas que gerem muitas discussões, necessidades da visão de vários ângulos, elaboração de alternativas de soluções, tais como: “Como fazer e agir para preservar o meio ambiente”, “Quais os componentes necessários para se propor um plano de trabalho para preservação do meio ambiente”, Que

possibilidades se apresentam, entre outras, que evidencie necessidades de pesquisa e estudo para elaborar uma resposta fundamentada e completa (ROCHA, 2020, p.6)

Os professores poderão realizar juntamente com os alunos vários trabalhos como: um grande painel, jogos interativos, um jornal, uma peça de teatro, um vídeo, palestras para a comunidade, exposições, debate ou mesas redondas com profissionais convidados, acampamentos, visitas comunitárias, entre outros. Após os trabalhos realizados na escola, os alunos terão outra visão da problemática ambiental, é o momento da criação do projeto de ação voltada para a comunidade, sobre como o aluno deve se posicionar diante da problemática em sua região. É hora do aluno praticar, pois a oficina nos remete a teoria e prática, escola e saber como poderá contribuir para a qualidade da vida, socioeconomia, sustentabilidade e, o mais importante, a preservação do meio ambiente.

A partir da observação dessa realidade, compreende-se que as ações específicas para a Educação do Campo desenvolvidas pelo município possivelmente já estejam influenciando para que se apresentem esses resultados. A necessidade desse relato de experiência surge do reconhecimento de que práticas pedagógicas contextualizadas a partir do cotidiano em que estas escolas e indivíduos estão inseridos contribuem para a formação de cidadãos e cidadãs que, apropriando-se dos conhecimentos construídos, poderão interagir de maneira consciente neste mesmo meio onde vivem e exercem sua cidadania (RIBEIRO, 2003, p.64)

A partir dessas referências, pode-se afirmar que a formação dos professores, que atuam não apenas na Educação do Campo, mas na educação como um todo, precisa imbuir-se de conhecimentos que estejam além daqueles adquiridos nas instituições de formação, destacando, assim, a importância da participação em movimentos sociais e em outros espaços que contribuam neste processo de formação do educador que, a

partir da sua atuação consciente, será protagonista na construção e desenvolvimento de propostas para a melhoria da qualidade da educação.

Nesse contexto de formação para atuar nas instituições de ensino, serão direcionadas discussões para a formação do educador que atua na Educação do Campo do Município de Palmeira dos Índios, em Alagoas, que, segundo informações da Coordenadora da Educação do Campo no referido Município, é realizada em parceria com a Rede de Educação Contextualizada do Agreste e Semiárido – RECASA e que também aconteceram, e ainda acontecem, alguns momentos pontuais de planejamento com as cinco escolas da Rede Municipal de Ensino localizadas na zona rural, as quais, desde 2009, estão desenvolvendo ações voltadas para a efetivação de um currículo contextualizado a partir da implantação da PEADS. Também, segundo a mesma, a temática do selo UNICEF serviu como uma formação para toda a Rede Municipal de Ensino, seguindo uma proposta de educação contextualizada que faz uso da metodologia da pesquisa, sendo realizado um interessante trabalho em todas as escolas do campo. Por conta dessa atividade, atualmente uma das escolas do campo é monitorada pela UNICEF e, por isso, está sendo realizada uma formação mais específica com todos os educadores dessa escola.

[...] 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).

O encontro mensal da Secretaria Municipal de Educação de Palmeira dos Índios com a equipe diretiva das escolas, que tem por objetivo o acompanhamento das atividades desenvolvidas por elas, torna-se um importante momento de discussões sobre os pontos que precisam ser trabalhados pelas escolas do campo do referido município e também de avaliação das ações realizadas para a efetivação de um currículo que

contemple a realidade do campo. Essas discussões são levadas para os momentos de planejamento da escola, traduzindo-se na concretização das mesmas por meio das atividades desenvolvidas no cotidiano escolar. Há, ainda, conforme informação também da Coordenadora da Educação do Campo no Município, as visitas que a Secretaria Municipal de Educação realiza às escolas com o objetivo de avaliar a atuação a partir das orientações trabalhadas nos momentos referidos anteriormente. Nesse contexto, é importante destacar que um dos objetivos da Proposta de Educação do Campo elaborado pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED, é a formação continuada para diretores, coordenadores e professores da Rede Municipal de Ensino que atuam em escolas do campo

FORMAÇÃO DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS

No tocante à formação profissional dos professores que atuam na referida escola, percebe-se um grupo de profissionais atuando em todo o Ensino Infantil com formação voltada à área da educação, incluindo as escolas que são extensões. No entanto, como o foco é educação infantil, a análise foi direcionada à formação dos professores que atuam nessas turmas, conforme se observa a seguir:

Tabela 1 – Formação dos Professores

Formação do Professor	Componente Curricular que leciona
Graduação em Pedagogia e Matemática Infantil	Educação
Graduação em Pedagogia Infantil	Educação
Graduação em Pedagogia Infantil	Educação

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

A partir desse quadro, observa-se que a formação do professor é compatível com sua área de atuação. No entanto, é preciso lembrar que esses conhecimentos precisam estar conectados às reais necessidades de formação do aluno, conforme citado por Sandra Azzi, parafraseando Enguita (1991, p.232) quando destaca a prática do professor como “uma ação que não restringir-se-á à práxis repetitiva” (AZZI, 2001, p.56 et al). Ou seja, os conhecimentos de cada componente curricular precisam estar voltados para o contexto no qual o aluno está inserido, correspondendo a sua necessidade de formação enquanto sujeito que, em conformidade com o enfoque desta pesquisa, reside no campo, significando uma formação, por parte dos professores, que corresponda a essa necessidade. Conforme foi observado, todos os professores que lecionam nas respectivas turmas que participaram desta pesquisa possuem formação profissional para atuar na educação. Essa realidade propicia a efetivação de um trabalho direcionado aos objetivos educacionais quanto à qualificação profissional dos educadores, pois, conforme cita Azzi (2001, et al, p.57):

A formação de professores para a escola básica constitui, pois, fator relevante na melhoria da qualidade da escola pública, mas não considerada de forma isolada, e sim no bojo de decisões políticas mais amplas que apontem a melhoria das condições do trabalho docente. A realidade da sala de aula da escola pública na sociedade capitalista evidencia a especificidade do trabalho docente, e nesta os limites e possibilidade de uma prática social voltada para a democratização dessa escola.

De acordo com a citação acima, percebe-se o importante papel do trabalho realizado pelo professor em sala de aula, apontando sua formação como um dos principais fatores para atingir uma educação de qualidade. No entanto, vale salientar que não apenas a formação do professor é de suma importância, mas o conjunto de decisões políticas a que também se refere o texto. Lembremos, ainda, de outro importante fator, que é a formação política desses mesmos professores, suas experiências

profissionais e a visão de mundo que possuem, uma vez que esse conhecimento é formado por um conjunto de saberes que não são adquiridos nos centros de formação, mas na sua vivência política-cidadã.

Outra informação obtida por meio dos questionários foi sobre a residência dos professores. A intenção, ao perguntar o local de residência deles, foi perceber se havia profissionais que moravam na mesma localidade onde está situada a escola e em comunidades vizinhas atendidas por ela ou se todo o quadro era oriundo da cidade. E, a partir das informações, observou-se o seguinte:

Tabela 2 Residência dos Professores que participaram da pesquisa

Residência dos Professores que participaram da pesquisa	Frequência	Percentual (%)
Morando na mesma comunidade onde está localizada a escola	03	100
Morando em comunidade vizinha onde está localizada a escola	0	0
Morando na cidade Sede do Município	0	0
Morando em outro município	0	0

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Constatou-se que todos os professores que participaram desta pesquisa moram na comunidade onde está localizada a escola. Nos momentos de visita à escola, foi possível conversar com esses professores e, muitas vezes, presenciar comentários que faziam em relação às dificuldades enfrentadas no desenvolvimento de sua atividade como educador, de que a realidade de sala de aula requer muito do profissional, principalmente com a atual realidade dos baixos índices de aprendizagem na educação do país. Nesse sentido, outro ponto observado foi o sentimento de pertença que há nos professores, principalmente naqueles que já lecionam há bastante tempo na escola, pois esse tempo favorece tal sentimento. Sobre este tempo de serviço na comunidade, observamos o seguinte:

Tabela 3: Tempo de atuação na escola dos Professores que participaram da pesquisa

Tempo de atuação na escola dos professores que participaram da pesquisa	Frequência	Percentual (%)
Menos de 01 ano	0	0
1 – 2 anos	0	0
3 – 4 anos	0	0
5 – 6 anos	0	0
7 – 8 anos	03	0
9 – 10 anos	0	100
Mais de 10 anos	0	0

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Em relação à atuação dos professores que trabalham há mais tempo na escola, nota-se que isso favorece a interação entre a escola e a comunidade, justamente porque todas as entrevistadas estão na escola de 7 (sete) a 8 (oito) anos.

Vê-se esta realidade como ponto positivo, no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem, uma vez que os professores têm conhecimento da realidade na qual a escola está inserida e também, ao longo dos anos, passaram a conhecer um pouco das outras comunidades que hoje são atendidas pela escola (RIBEIRO, 2003, p.21).

No sentido de perceber a influência do tempo que os professores possuem de atuação na escola e a relação desse tempo com o conhecimento deles sobre a comunidade na qual a escola fica localizada, como também das demais comunidades das quais recebe alunos, foi incluída uma pergunta que indagou sobre o conhecimento que estes professores possuem sobre a história e a cultura dessas comunidades das quais seus alunos e alunas são oriundos. A partir dos dados obtidos, estruturou-se uma tabela, classificando cada resposta, após análise, como “possuir ou não conhecimento sobre a realidade dessas comunidades” e o resultado foi o seguinte:

Tabela 4: Conhecimento que os Professores possuem sobre a cultura das comunidades das quais os alunos são oriundos.

Conhecimento que os professores possuem sobre a cultura das comunidades das quais os alunos são oriundos	Frequência	Percentual (%)
Possui conhecimento da cultura das comunidades	03	100
Não possui conhecimento da cultura das comunidades	00	00

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Como se pode observar, todos os professores que participaram da pesquisa declararam ter conhecimento sobre a cultura das comunidades das quais seus alunos são oriundos. Na sequência do questionário, perguntou-se aos professores qual a avaliação que faziam da sua atuação pedagógica, considerando os resultados de aprendizagem de seus alunos, lembrando-os de estarem em um contexto de escola da zona rural. Nessa questão, o principal objetivo foi perceber, na fala dos professores, alguma avaliação não apenas voltada para o aluno, mas também a avaliação do processo ensino-aprendizagem que envolve todos que fazem parte desse processo. Dessa forma, procurou-se observar a indicação de que eles se percebem como parte do processo e que, por isso, enquanto protagonistas, também precisam se avaliar. A partir das respostas obtidas, estruturou-se a seguinte tabela:

Tabela 5: Considerações registradas pelos Professores em relação à própria atuação pedagógica a partir dos resultados de aprendizagem de alunos.

Considerações registradas pelos professores em relação à própria atuação pedagógica considerando os resultados de aprendizagem dos alunos	Frequência	Percentual (%)
Intervenções através de projetos didáticos sobre meio ambiente	03	100
Apresenta dificuldades nesses projetos	0	0
Não fez menção	0	0

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Fazendo uma análise entre o que os professores afirmam no questionário em relação ao planejamento de suas aulas voltadas para o meio ambiente e ao que um destes professores expõe em entrevista, nota-se que não há um distanciamento entre o que é pensado no momento do planejamento e o que acontece na prática das aulas. Isto faz com que a contextualização, considerando a realidade dos alunos, esteja atrelada a momentos pontuais. Como os projetos didáticos mencionados pela coordenadora pedagógica no momento da entrevista, em que ela destacou que a educação ambiental é trabalhada com êxito na escola e, principalmente, na educação infantil (ROMANELLI, 1999). Obtive essa comprovação ao observar as referidas turmas em momentos de atividade no jardim e na horta e, também, vendo o registro de algumas destas atividades em sala de aula por meio de desenhos e produções de textos. Neste sentido, as turmas que participaram da pesquisa tinham atividades realizadas em outros momentos e que estão expostas em alguns dos ambientes da escola ao contexto de vida ambiental.

CONCLUSÃO

Portanto, a concepção sobre Educação ambiental e a educação ofertada nas escolas localizadas no município de Palmeira dos Índios/AL faz parte de uma política de gestão da educação municipal, que tem por objetivo trabalhar a preservação do meio ambiente, desde a educação infantil. Neste sentido, se entendeu como é necessário que, além de assegurar estas ações em documentos como o PPP – Projeto Político Pedagógico, haja estrutura, para que a equipe técnica da Secretaria de Educação realize este trabalho com as escolas e acompanhe a efetivação delas no ambiente escolar. Um passo importante nesta direção é a definição de uma coordenação específica para a educação ambiental, mas ainda é preciso avançar em muitos outros aspectos para que o fazer educação ambiental nas escolas alcance seus objetivos de formação.

É neste sentido que se compreende o fazer educação ambiental como foco de preservação do meio ambiente e sua urgência nos dias atuais. Mesmo que ainda no início da caminhada e precisando ampliar as discussões, principalmente no interior das escolas, que bom perceber esta semente lançada na educação do município. E perceber que o principal está posto, que é o reconhecimento da importância do contexto dos sujeitos em seu processo inicial na educação infantil proporcionado pelas ações pedagógicas das escolas. Por isso, podemos afirmar que há um trabalho desenvolvido pela Rede Municipal de Ensino, cujos resultados direcionam para uma política de gestão que busca a efetivação de um currículo contextualizado para Educação do Campo nas escolas da região que foca na preservação do meio ambiente.

Para finalizar, registramos o desejo de que este trabalho possa contribuir na continuidade das discussões sobre a efetivação de aulas, desde a Educação Infantil, que tenha como foco a preservação do meio ambiente no sentido de aproximar as práticas pedagógicas da escola ao contexto de vida dos alunos e alunas, mostrando a importância das oficinas na preservação do meio ambiente. E que, um dia, possamos ter a certeza de que a Educação Ambiental, a partir de um currículo contextualizado,

colabora para a plena formação cidadã desses sujeitos como luta diária na preservação do meio ambiente.

REFERÊNCIAS

AZZI, Sandra. Avaliação e progressão continuada. In: AZZI, S. (coord). **Avaliação do desempenho e progressão continuada: projeto de capacitação de dirigentes**. Belo Horizonte: SMED, out. 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. Nº 9394 de 23 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. (3 volumes).

BRASIL. **Lei nº 9.795 de 27 de abril de 1999**. Institui a Política Nacional de Educação Ambiental. Brasília, DF, DOU, 28 abr. 1999.

BRASIL. **Resolução Nº 2, DE 15 DE JUNHO DE 2012**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, 2012.

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, 1981.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. **LEI Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências, 1971.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. 2007.

Brasil. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de

Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CALDART, Roseli Salete. (2008) Por uma Educação do Campo. **In.:** Educação do Campo: campo - políticas públicas – educação. Santos, Clarice Aparecida dos. et. al. (org). Brasília. Inkra/ Ministério do Desenvolvimento Agrário. 2008.

DIAS, G. F. **Educação Ambiental:** Princípios e práticas. 8 ed. São Paulo: Gaia, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação: ensaios.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FERENHOF, Helio Aisenberg; FERNANDES, Roberto Fabiano. Desmistificando a revisão de literatura como base para redação científica: método SSF. **Revista ACB**, v. 21, n. 3, p. 550-563, 2016.

DANTAS, Gabriela Cabral da Silva. “**Educação Ambiental**”; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/educacao/educacao-ambiental.htm>

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2008.

LAKATOS, E.V.; MARCONI. M. de A. **Fundamentos da Metodologia Científica.** 3.ed. Revista e ampliada. Editora Atlas. 2018.

LIMA, Elmo de Souza. A Formação de Professores no Semi-Árido: valorizando experiências e reconstruindo valores. **RESAB - Rede de Educação do Semi-árido Brasileiro**, Juazeiro, n. 2, p. 15-31, maio, 2007.

MOURA, Abdalaziz de. et al. **Princípios e fundamentos da proposta educacional de apoio ao desenvolvimento sustentável – PÊADS: uma proposta que revoluciona o papel da escola diante das pessoas, da sociedade e do mundo.** Glória do Goitá, PE: Serviço de Tecnologia Alternativa, 2011.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental.** São Paulo, Brasiliense. 2009.

ROCHA, P. F. **Como fazer uma pesquisa científica?** Uma abordagem teórico-prática. Maceió. Edições Catavento. 2002.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **Introdução da História da Educação Brasileira** - a organização escolar. 18ª ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.

ROCHA, Eliene Novaes; PASSOS, Joana Célia dos; CARVALHO, Raquel Alves de. **Educação do Campo: Um olhar panorâmico.** < Disponível em [HTTP://educampo.paraense.locasite.com.br/arquivo/pdf/18Texto_Base_Educacao_do_Campo.pdf](http://educampo.paraense.locasite.com.br/arquivo/pdf/18Texto_Base_Educacao_do_Campo.pdf)>. Acesso em 05/12/2020.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil.** 22. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Tradução de Ernani F. da F. Rosa – 3 ed. – Porto Alegre: ArtMed, 2000.

Secretaria Municipal de Educação. Departamento da Educação Básica. Comissão de Educação ambiental. **Proposta para Educação ambiental.** Palmeira dos Índios/AL, 2009.

Secretaria Municipal de Educação. Departamento da Educação Básica. **Proposta Pedagógica.** Palmeira dos Índios/AL, 2011.

Serviço de Tecnologia Alternativa – SERTA. **Um olhar sobre a microrregião da Bacia do Goitá – Pernambuco: uma experiência de capacitação e mobilização social para o desenvolvimento sustentável do campo.** Glória do Goitá, PE, 2005, 42 p.

SOUZA, M. A. **Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas desenvolvidas no MST.** Petrópolis: Vozes, 2006.

UNICEF. **Educação de qualidade: experiências que contribuem para o direito de aprender em Pernambuco, Paraíba e Alagoas.** Recife, 2010, 64 p.



Capítulo 10

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UMA ANÁLISE DAS PRINCIPAIS PRÁTICAS AVALIATIVAS NAS ESCOLAS DO CAMPO EM SÃO SEBASTIÃO – AL

*Cláudia Maria dos Santos²⁰
Nalfran Modesto Benvinda²¹*

INTRODUÇÃO

O presente artigo trata-se de estudo bibliográfico acerca dos processos de avaliação, que teve como objetivo analisar as práticas avaliativas e seus respectivos níveis, apontando para uma nova realidade no cenário das escolas no Brasil.

Atualmente, vive-se em uma sociedade, que passa por uma série de mudanças e transformações, as quais desencadeiam para muitos conflitos desafiadores neste início de século. Com isso, a

20 Pedagoga – UNEAL. Especialista em Educação do Campo e Sustentabilidade – Uneal. Docente da Rede Pública Municipal de São Sebastião - AL. E-mail: clausantos21@hotmail.com <http://lattes.cnpq.br/5683128922142324>

21Doutor em Filosofia. Docente da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) Campus 3.

grande problemática que se faz presente é a maneira como está configurado o sistema de avaliação de aprendizagem no contexto das escolas públicas brasileiras.

É claro que é preciso conhecer as causas e consequências dos problemas relacionados à avaliação escolar para aprimorar a atual visão da realidade que a cerca, e também fornecer subsídios adequados para formulação de mudanças destes critérios.

O processo de avaliação no campo da educação envolve precisamente métodos, através dos quais se avaliam e julgam-se resultados, com o intuito não apenas de classificar e selecionar, mas, principalmente, de fazer um balanço para que haja uma transformação no processo pedagógico.

Nessa conjuntura, faz-se necessário investir em um novo paradigma de avaliação, propondo uma série de mudanças no sistema como um todo, contemplando os profissionais da educação, os alunos, bem como os pais, não podendo esquecer-se da própria sociedade que, muitas vezes, é quem dita as regras com seus vícios e concepções rígidas e sem fundamentos.

A partir dessa realidade existente e desafiadora que permeia a educação, podemos refletir sobre as possibilidades de transformação no sistema educacional, de forma geral, e que avance no sentido de alcançarmos um ensino de qualidade. Isso nos impulsiona as melhoras do processo avaliativo da escola, promovendo mudanças para os critérios de avaliação, colaborando assim para a práxis educacional.

A avaliação da aprendizagem e seus diversos modelos discutidos nesta pesquisa vêm clarear e subsidiar novas descobertas e experimentos, que possam ajudar a evoluir o quadro avaliativo da escola brasileira em meio a nossa realidade. Tudo, com o objetivo de colocar em prática o desenvolvimento de uma avaliação democrática e participativa.

Sendo assim, nosso trabalho justifica-se por apresentar elementos que venham contribuir para uma melhor reflexão sobre como avaliar o alunado. E foram analisando os pensamentos de Rabelo (2005), Borges (2009), Hoffmann (2012), entre outros autores, que foi possível perceber que, apesar de muitas conquistas no campo educacional, a avaliação ainda passa por uma série de conflitos e sofre várias complicações com

métodos tradicionais e arcaicos, embora esses aos poucos sejam dissipados do meio escolar.

REVISÃO DA LITERATURA

OS PROCESSOS AVALIATIVOS E SEUS DIFERENTES NÍVEIS DE AVALIAÇÃO

Em se tratando de avaliação, Brasil (1997) coloca que é preciso atentar para a complexidade da avaliação de valores, normas, atitudes e procedimentos, que têm presença marcante entre os conteúdos dos temas transversais.

Ao colocar a possibilidade da avaliação de atitudes, não se pode deixar de salientar os limites da atuação da escola nessa formação. Vale lembrar que a educação não pode controlar todos os fatores que interagem na formação do aluno, e não se trata de impor determinados valores, mas de ser coerente com os valores assumidos e de permitir aos alunos uma discussão sobre eles.

Embora se possa saber como, quando e onde intervir e que essa intervenção produz mudanças, sabe-se também que tais mudanças não dependem apenas das ações pedagógicas. As atitudes das crianças não dependem unicamente da ação da escola, mas têm intrincadas implicações de natureza tanto psicológica quanto social, nas relações de vida familiar e comunitária. Pode-se, entretanto, intencionalmente direcionar a ação pedagógica em função dos objetivos e concepções definidas. Um papel essencial da avaliação será responder: O que está sendo produzido com essa intervenção? Em que medida as situações de ensino construídas favorecem a aprendizagem das atitudes desejadas?

Em função disso, deve-se ter presente que a finalidade principal das avaliações é ajudar os educadores a planejar a continuidade de seu trabalho, ajustando-o ao processo de aprendizagem de seus alunos, buscando oferecer-lhes condições de superar obstáculos e desenvolver o autoconhecimento e a autonomia – e nunca de qualificar os alunos.

Em seu texto, *Avaliação educacional: caminhando pela contra mão*, Borges (2009, p.131) apresenta que “uma forma de avaliação

educacional para além da predominante, que marcada pela classificação e por reprovações, faz com que muitos alunos percam o interesse pela escola e, conseqüentemente, abandonem”.

Nesse sentido, a avaliação não deve servir como instrumento desmotivador do processo educacional, mas poder ser uma aliada importante no diagnóstico das dificuldades e desafios enfrentados pelos alunos. Assim, a avaliação indicará quando os estudantes necessitam mais da atenção do docente.

O autor define três níveis de avaliação integrados entre si (da aprendizagem, institucional e de redes de ensino), no qual busca mostrar como vem sendo construída uma posição menos dicotômica e mais positiva, e que procura apropriar-se das ferramentas avaliativas sob outras concepções do que seja avaliar. Esse esforço é relatado ao longo do texto.

Essa posição menos dicotômica procura possibilitar maneiras mais flexíveis de avaliar e buscar um melhor aprendizado, não uma divisão apresentando só os dois termos ou argumentos. Cabe ao docente avaliar seu aluno, observando as possíveis condutas avaliativas. Considerando o centro de discussões e debates na busca de resultados que orientem políticas públicas em educação.

Diante desse cenário, os autores buscam oferecer elementos que possibilitem pensar, simultaneamente, a avaliação da aprendizagem, institucional e de sistemas de modo integrado, com os três níveis de avaliação interagindo entre si.

Na Avaliação de Aprendizagem, a relação professor-aluno na sala de aula trata a avaliação a partir da definição de alguns conceitos. O primeiro conceito refere-se às categorias do processo pedagógico, dentre os quais encontra-se a avaliação; o segundo conceito diz respeito à organização do trabalho pedagógico, que se encontra superposto em dois níveis: sala de aula e escola.

Segundo Freitas et. al, citado por Borges (2009), a avaliação institucional deve ser um ponto de encontro entre os dados provenientes da avaliação dos alunos realizada pelos professores e também realizada pelo sistema, pois ambas têm como sujeito o aluno: figura central da escola.

Entretanto, na Avaliação de redes de ensino, há a responsabilidade do poder público, pois os autores advogam

que esse nível de avaliação seria mais eficaz se fosse planejado e conduzido pelos municípios e pelos conselhos municipais de educação.

Avaliação de sistemas (ou de redes) é um instrumento importante para a monitoração das políticas públicas e que seus resultados devem ser encaminhados à escola, que deverá consumi-los, validá-los e, assim, encontrar formas de melhorias. Não se trata de eliminar a importância da avaliação, mas recolocar as relações com a escola dentro de uma perspectiva colaborativa e de responsabilização bilateral entre poder público (avaliação de sistemas), escolas (avaliação institucional) e seus profissionais (avaliação da aprendizagem) (BORGES, 2009, p. 131).

As escolas, através da avaliação de Redes, devem utilizar os resultados produzidos pela avaliação como forma de acompanhamento de seus resultados. Esse acompanhamento visa encontrar melhorias para as questões que necessitam ser aprimoradas. Nesse sentido, o que se quer com a avaliação é estabelecer um regime de colaboração entre o poder público, as escolas e o corpo docente e técnico.

Não se trata de encontrar culpados, mas fortalecer os laços de colaboração entre estes vários atores do cenário educacional. O que se observa, na prática, é que nem todos os componentes da escola têm essa consciência de que os resultados de uma avaliação, no caso da avaliação em Rede, se mostram como um instrumento de auxílio em sua atividade educativa, mas com um olhar “punidor” de suas ações.

Há de se desenvolver os futuros professores, para que possam se atrair por aquilo que acontece para além da sala de aula e subsidiá-los para outros níveis de pesquisa do fenômeno educativo, a fim de poderem melhor captar a qualidade de uma instituição de ensino.

Em resumo, é preciso rever como se ensina, pois a avaliação se estabelece nas relações mais fecundas com esta atividade de notável importância na vida das escolas e das pessoas. Tende a ficar restrito a números esquecidos em relatórios que não são

suficientemente explorados e/ou adequados pelos professores/ alunos/ família/gestores, mas geram políticas que refletem sobre as escolas e sobre a educação, de um modo geral. E assim, reduz-se a função social da avaliação ao legitimar determinados construtos que não estão explicitados.

Conforme Ângelo (2007, p.128), citado por De Sordi e Ludke (2009, p.319):

As mudanças sustentam-se em visões morais de melhora, ou seja, em valores, formas de convivência e escolhas que realizam as coletividades (e inclusive, nas omissões que realizam ativamente). Contrariar esse substrato é tentar ocultar a própria raiz da ação humana; mas assumi-lo supõe aceitar o debate e a discussão sobre o que significa, ao menos para a coletividade, para a comunidade e para a sociedade onde está situada, uma educação de qualidade.

Ao desconsiderar o trabalho pedagógico desenvolvido e as condições dentro e fora da escola que o afetam, estes resultados avaliativos tendem a penalizar também as escolas, em especial aquelas localizadas em áreas de maior vulnerabilidade social, provocando certo mal-estar docente. Os professores tendem a explicar e/ou justificar o mau resultado dos estudantes e, quase sempre, de forma isolada, buscam formular saídas.

Entendendo que a escola não pode ser vista de forma separada, desgarrada da realidade social que a envolve. Disto decorre que a avaliação da qualidade de seu processo é motivada por um conjunto de fatores, tanto intra como extra-escolares. Estes não podem ser esquecidos ou silenciados pelas políticas que refletem sobre a escola e seus autores.

E finalmente “as diferenças individuais se fazem presentes e se faz necessário averiguar em que extensão cada indivíduo atinge o objetivo estabelecido no início do planejamento, tendo-se por parâmetro o próprio indivíduo e não suas dimensões em relação do grupo” (SAN'TANA, 1995. p. 14).

Analisando esse fato, saberemos se nossos propósitos dentro de uma linha construtivista, ou melhor, de uma linha globalizada, está preparando nossos alunos para serem cidadãos

conscientes para atuar na sociedade que está se formando, do século 21.

Segundo Luckesi, (1990 p.52) apud Lima (1994 p. 90,91):

A avaliação deverá ser assumida como instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem. Deste modo, a avaliação não seria somente um instrumento para aprovação ou reprovação dos alunos, mas sim um instrumento de diagnóstico de sua situação, tendo em vista a definição de encaminhamentos adequados para sua aprendizagem.

Para Lima (1961, p.559 *apud* LIMA, 1994, p.91).

O conceito de verificação de rendimento escolar, portanto, tomou outro sentido: não é mais o meio de promover uns e reprovar outros, mas recurso para diagnosticar os alunos que merecem auxílio suplementar e cuidados pedagógicos específicos. Por vezes, um prato de sopa é a diferença entre a aprovação e reprovação.

Com base nesses pressupostos, percebemos que nem sempre se segue os objetivos previstos para uma boa avaliação, quase sempre há um avanço, seguindo um retrocesso para o rendimento da educação.

Nessa perspectiva, avançaremos a novos tempos, novas técnicas, já que para avaliar não se tem uma receita pronta, cabendo sim uma ponderação para os diferentes casos encontrados nas salas de aulas.

FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO: DIAGNÓSTICA, FORMATIVA E SOMATIVA

Em se tratando, especificamente, da avaliação reportamos o que determina a Resolução CEB/CEE-AL Nº 08/07, o qual o sistema municipal de ensino de São Sebastião/AL, com base

na lei, adotou o regime de progressão continuada para os/as educandos/as do 1º, 2º e 4º anos. Dessa forma, ficando com o único critério de retenção nestes anos, a frequência inferior a 75% da carga horária anual exigida, conforme Art. 24, inciso VI da LDBEN Nº 9.394/96, o que não viabiliza a aplicação dos instrumentos avaliativos e registros dos resultados. Para os/as educandos/as do 3º e 5º anos, a promoção dar-se-á mediante avaliação de caráter formativo utilizando a média global de todos os componentes Curriculares.

Analisar a avaliação com suas diferentes funções chega a ser um desafio, visto que se trata de um tema complexo e que tenta interferir em programas estabelecidos em conduta profissional, mudança da práxis e outras atividades da vida docente.

Estudar a avaliação em uma perspectiva transformadora significa situá-la como elemento democrático, que favoreça não só o acesso às camadas populares, mas, acima de tudo, a permanência do estudante no sistema de ensino. Significa articular a avaliação a um projeto educacional para formação do aluno como cidadão crítico, participante e autônomo, cuja apropriação significativa e crítica do conhecimento constitui o objetivo do processo de ensino-aprendizagem, concebido aqui como um processo de construção que não se contrapõe.

Significa, então, nessa perspectiva, reconhecer o aluno e o professor como sujeitos socioculturais dotados de identidade própria com gênero, raça, classe social, visões de mundo e padrões culturais próprios a serem levados em consideração em práticas docentes e avaliativas, tendo em vista uma apropriação efetiva e significativa do conhecimento.

A avaliação é um processo que apresenta características próprias fundamentais em suas especificidades. Ela deve ser dinâmica, contínua, integrada, progressiva, voltada para o aluno abrangente, cooperativa e versátil. Diante desse pressuposto, a avaliação classifica-se em três vertentes: diagnóstica, formativa e somativa. Nesse capítulo, vamos tratar desses três tipos de avaliação.

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

A avaliação diagnóstica se caracteriza por um processo de práticas analógicas. Conforme o entendimento de Sant'Ana (1995 p. 33) “visa determinar a presença ou ausência de conhecimentos e a habilidade, inclusive buscando detectar pré-requisitos para novas experiências de aprendizagem. Permite averiguar as causas de repetidas dificuldades de aprendizagem”.

Geralmente quando se inicia o ano letivo, o professor ainda não tem o perfil de seus alunos, fazendo com que ele se pergunte: que caminhos seguir? Ou, ainda, que ações metodológicas deverão ser usadas para melhorar o processo de ensino-aprendizagem? Esses questionamentos corriqueiros nas escolas, em geral, trazem muitas frustrações e descontentamento ao professor que não tenha um acompanhamento pedagógico. Deixando inquietudes no decorrer desse processo, causando grande insatisfação no fazer pedagógico, mediante à realidade que o aluno apresenta em suas especificidades.

É notório que, para se traçar um perfil mais formal da turma, faz-se necessário utilizar uma sondagem que possa mostrar o nível de conhecimento dos alunos, trazendo elementos que vão subsidiar o professor durante todo o ano letivo. Esta sondagem vai detectar os pontos cruciais que precisam ser atingidos a frente. Porém, este diagnóstico não deve ser realizado apenas no início do ano letivo, mas é uma ação a ser realizada com frequência. Assim, é possível averiguar as questões importantes no processo, como também o professor pode se autoavaliar como mediador na construção do conhecimento e na formação dos estudantes como cidadãos crítico-participativos.

Essa avaliação torna-se importante, porque envolve uma rede de relações em que está incluído aquele que ensina e aquele que aprende com suas histórias de vida e suas formas de pensar, além do contexto escolar com todas suas ligações, favoráveis ou não, pois, muitas vezes, o professor tem um projeto definido, estratégias adequadas, porém, pode não encontrar um ambiente propício para executá-las.

A avaliação diagnóstica acontece no dia a dia, no cotidiano da sala de aula e das atividades escolares. Para que aconteça

com mais profundidade, o professor deve estar atento a todos os passos dos alunos, de seus questionamentos, das suposições e até do desinteresse que o aflige num determinado momento.

De modo geral, trata-se de concebê-la de forma dialética, como diálogo constante entre avaliadores e avaliados, a partir do qual se avança na construção do conhecimento e no crescimento de alunos e professores. Nessa perspectiva, instrumentos diversos podem ser utilizados nesta avaliação de acordo com a criatividade e a sensibilidade dos docentes e os recursos disponíveis em sua realidade. Provas, testes, questionários, roteiros de observação e de entrevistas com alunos e pais de alunos, projetos que busquem caracterizar o universo sociocultural daqueles que frequentam a escola podem, perfeitamente, subsidiar o processo de ensino-aprendizagem

Além desses, outros instrumentos podem ser usados: a observação, o debate, a pesquisa, a prova, a autoavaliação (convivência social, prática de escrita, prática de leitura, entre outras). Todos esses instrumentos vêm orientar o professor para melhorar a qualidade do trabalho. Tudo isso exige bastante do profissional que, muitas vezes, não encontra disponibilidade para tantos. E diante dessas particularidades expostas em sala de aula e, muitas vezes, retratada nos diagnósticos trabalhados possibilitam ao professor fazer um perfil da turma e buscar ferramentas para uma boa prática pedagógica.

Com essas práticas, o professor terá mais subsídios para, junto ao aluno, traçar estratégias que vise melhorar a aprendizagem e possibilite avaliações com melhores resultados.

Esses instrumentos vêm orientar o professor a realizar um trabalho mais dinâmico e eficaz, adaptando todas as suas atividades para sua realidade; isso não significa falta de qualidade ou efeito menor que o esperado, pelo contrário, vem superar toda sua perspectiva de aprendizagem, podendo assim clarear seu trabalho, melhorando seu plano de ação metodológica para cada ciclo educacional. Mostrando a importância do diagnóstico que irá retratar toda essa demanda existente nas salas de aula.

Inicialmente, tudo parece indo bem, haja vista que o professor está cheio de novidades para suas atividades em sala de aula, mas depois vem a rotina, o cansaço e o desestímulo,

fazendo com que perca a qualidade. Com isso, vem a evasão e a reprovação, visto que os alunos terão que acompanhar os conteúdos fora da realidade e de seu convívio.

Portanto, “O diagnóstico é o momento de situar aptidões iniciais, necessárias, interesse do indivíduo, de verificar pré-requisitos. É, antes de tudo, o momento de detectar dificuldades dos alunos, para que o professor possa melhor conceber estratégias de ação para solucioná-las.”, (RABELO, 1998 p. 72).

Se mudarmos nossa concepção de educação, de mecanicista para sócio-interacionista, passaremos a ver o educando como sujeito de sua própria aprendizagem, o professor passa de transmissor do saber a mediador do processo ensino-aprendizagem. Ele transforma o trabalho em sala de aula, oferecendo atividades produtivas e desafiadoras.

A avaliação diagnóstica é muito complexa, já que envolve uma rede de relações em que está incluído aquele que ensina e aquele que aprende, com suas histórias de vida e sua forma de pensar, além do contexto escolar com todas as suas ligações favoráveis ou não.

A avaliação considerada diagnóstica e acompanhamento da aprendizagem é um processo contínuo e a favor do aluno, respeitando seu ritmo. Se aprendizagem não é fato repentino, mas, processo que se dá no tempo, a avaliação não se pode deter em resultados ocasionais, pois deve acompanhar a aprendizagem, o que leva a necessidade de observar o caminho, as tentativas, as dúvidas e os progressos. Assim como resultados alcançados. Nesse contexto, os erros dos alunos têm seu lugar, pois fazem parte da aprendizagem e podem ser transformados em situações de retomada e de impulso para frente do processo.

Toda avaliação deve assumir dois papéis fundamentais: primeiro, o de função diagnóstica para o professor, permitindo que este conheça o que o aluno aprendeu, fornecendo informações sobre os pontos de um dado aluno e demonstrando se o ensino atingiu, ou não, as metas previstas. O segundo papel que toda avaliação deve assumir é o de servir de função diagnóstica para o aluno, possibilitando uma autoavaliação do seu processo, informando-o sobre o que ainda não domina, e motivando-o para aprendizagem.

Desse modo, professores, pais e alunos podem verificar regularmente o processo individual das crianças e identificar áreas que necessitam maior atenção.

AVALIAÇÃO FORMATIVA

Para Rabelo, (1998, p. 73):

Uma avaliação formativa tem a finalidade de proporcionar informações a cerca de um desenvolvimento de um processo de um ensino e aprendizagem, com o fim de que o professor possa ajudá-lo nas características das pessoas a que se dirige. Este tipo de avaliação não tem uma finalidade probatória. Entre suas principais funções estão as de inventariar, harmonizar, tranquilizar, apoiar, orientar, reforçar, corrigir, etc. É uma avaliação incorporada no ato de ensino e integrada na formação. É uma avaliação que contribui para melhorar a aprendizagem, informa ao professor seus sucessos e fracassos, o seu próprio caminhar.

Nesse sentido, trata-se de uma avaliação que exige muito do professor, porque, no dia a dia, as atividades precisam ser planejadas e executadas, de modo que venha informar o que de fato é importante avaliar em cada momento.

A avaliação formativa apresenta-se de maneira imediatista nas informações esperadas pelo professor, é claro que se mostra um pouco deficiente quando o professor não dispõe de tempo, visto que os registros ou observações acontecem a partir do momento em que se dão as atividades ou conteúdos, porém esta avaliação é muito importante para o processo diário da sala de aula, já que faz esse acompanhamento de perto do rendimento escolar.

Para Afonso (2005, p. 39):

Quando os professores praticam a avaliação formativa, a escolha de informações sobre a aprendizagem dos alunos pode ser realizada

por uma pluralidade de métodos e técnicas que incluem desde o recurso à memória que o professor guarda das características dos alunos até as mais diversificadas e conhecidas estratégias como a observação livre, a observação sistemática, a autoavaliação, a entrevista, o trabalho em grupo e outras diferentes formas de interação pedagógica.

Os métodos utilizados ficam a critério do professor que deve perceber a que propósito estará se apoderando das informações buscadas. Nota-se, segundo o autor, que as técnicas são semelhantes aos da avaliação diagnóstica, o que muda são os objetivos, ou seja, os propósitos.

Finalizando sobre a avaliação formativa, precisamos utilizá-las com o intuito de melhorar o ensino-aprendizagem e a capacidade dos alunos poderem se emancipar dentro do contexto que os mesmos atuam, tornando-os cidadãos de fato e de direito, que este tipo de avaliação não venha ser mais um instrumento de repressão e de medo dentro das escolas em sala de aula.

AVALIAÇÃO SOMATIVA

Conforme Rabelo, (1998, p. 72),

Uma avaliação somativa normalmente é uma avaliação pontual, já que, habitualmente acontece no final de uma unidade de ensino, de um curso, um ciclo, ou um bimestre, etc. Sempre tratando determinar o grau de domínio de alguns objetivos previamente estabelecidos. Propõe fazer um balanço somatório de uma ou várias sequências de um trabalho de formação. As vezes pode ser realizada em um processo cumulativo, quando um balanço final leva em consideração vários balanços parciais. Faz um inventário com o objetivo social de pôr a prova, de verificar. Portanto, além de informar, situa e classifica. Sua principal função é dar certificado, titular.

Esse tipo de avaliação é, em grande parte, de nossas escolas, cumprindo a função de traduzir, numa escala numérica, o aproveitamento dos alunos. Na maioria dos casos,

ela se concretiza por meio de uma prova a qual se atribui um determinado número de pontos, esses pontos alcançados pelos alunos ao longo do ano letivo, ao final de cada período, são somados e atribui-se uma nota final, que leva a aprovação ou reprovação.

O resultado de tudo isso é quando chegamos ao final do ano letivo que vamos verificar o rendimento escolar, nos deparamos com notas altas e baixas durante todo o processo e ainda alunos que não avançaram no conhecimento, ou seja, no ensino-aprendizagem, passando de série, sem o conhecimento desejado.

Quando se usa este tipo de avaliação, precisa-se estar atento para poder fazer as interferências, ou as intervenções na aprendizagem no momento certo. Para tanto, deve-se utilizar de estratégias avaliativas que possam proporcionar uma boa qualidade na avaliação e no rendimento escolar. Mesmo porque, essa avaliação está centrada em alcançar a quantidade de pontos para chegar a aprovação.

Como vimos, a avaliação somativa se preocupa, principalmente, com os resultados, com os produtos de aprendizagem, ou melhor, quanto o aluno aprendeu. Essa é uma função importante também, desde que não façamos dela um instrumento de justificativa de reprovação. Por isso deve ser realizada com muito cuidado e critérios, envolvendo todos os interessados e a comunidade escolar, em um processo coletivo.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO E OS DESAFIOS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Com a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, a educação brasileira passa a ser obrigatória e gratuita, conforme explicita o artigo o 208 da referida Carta Magna.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para

todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. (BRASIL, 2016, p.123).

Nesse momento, o trato com a educação no Brasil reforça e normatiza, entre outros aspectos, a promoção de educação para todos, inclusive, para os povos camponeses. Contudo, não há clareza quanto ao trato às diferenças e especificidades que os povos do campo possuem.

Encarada como um apêndice da educação ofertada às escolas urbanas, a educação do campo sempre levou em consideração, apenas, suas especificidades geográficas, não garantindo um ensino que viesse dar conta das peculiaridades dos povos camponeses. Isso culminou na negação de uma educação de qualidade, sob a alegação de que era desnecessário e dispendioso investir recursos na manutenção de escolas distantes dos centros urbanos e com poucos alunos.

Contudo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) traz um artigo específico sobre a oferta de educação aos povos do campo, o qual determina a adequação da educação e do calendário escolar às peculiaridades da vida rural.

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, 2014, p.22).

A educação reivindicada pelos povos do campo é uma educação intercultural, haja vista que o camponês é um sujeito que luta por uma educação que valoriza sua cultura, seus saberes e suas crenças. Ele luta também para que a diferença, que caracteriza o campo, não desvalorize seus processos de

produção de conhecimento e suas formas de organização da ação educativa.

A criação de uma proposta diferenciada de educação para os povos do campo não renega a função das demais escolas, oportunizando o acesso as outras culturas. A educação do campo comporta uma visão social, política, econômica, cultural que traz uma compreensão distinta do campo, seus povos e sua relação com a cidade e do papel da educação nesse espaço.

Considera-se que o acesso ao conhecimento socialmente produzido é um direito que deve ser garantido universalmente a todos e, nesse todo, inclui-se toda a classe trabalhadora e suas frações de classe, como os trabalhadores que moram e retiram sua subsistência do campo.

Nesse processo, deve-se considerar que a população do campo se encontra dispersa por uma grande área rural, o que dificulta bastante o acesso à educação, pois geralmente as escolas são distantes dos lugares onde os alunos moram. Com isso, aumenta-se o número de abandono escolar, a taxa de distorção idade-série, o índice de reprovação, bem como provoca a perda da identidade cultural do lugar onde o aluno vive.

Portanto, conhecer o aluno e sua origem pode evitar equívocos no processo de avaliação escolar. Isso não significa que devemos olhá-los com piedade e, por isso, minimizar os impactos do processo educativo, pelo contrário, devemos ampliar as possibilidades educativas e o acesso ao conhecimento sistematizado, científico e tecnológico para que ele possa intervir na sua comunidade, munido dos saberes que a escola transmite, cumprindo assim a sua função social. Conforme Villas Boas (2002 apud OLIVEIRA, 2016), há muito tempo a avaliação escolar centrava-se no resultado, no rendimento e na aprendizagem dos alunos enquanto ato de medida, qualificando o aprendizado do aluno através de conceitos e notas.

Assim, é importante salientar que os professores precisam superar as ações pedagógicas ditas tradicionais, explicitando que o mais importante nesse processo de aprendizagem é ir à frente, e não entender como o fim da “estrada” da aprendizagem. Com isso, o professor está ciente de sua prática rotineira, mas foca seus esforços aprendendo, elaborando, participando do projeto

pedagógico da escola, diversificando suas práticas avaliativas, mas sem deixar de reconhecer as suas dificuldades apresentadas. Dessa forma, os professores estão cientes de que:

[...] medir a aprendizagem apenas por meio de provas ajuda pouco e que discutir avaliação significa discutir a aprendizagem, o ensino, o currículo, o projeto pedagógico da escola, o sistema escolar, a formação dos professores e as políticas educacionais de forma geral. (VILLAS BOAS, 2002 *apud* OLIVEIRA, 2016, p.3).

Para Hoffmann (2012, p.10),

Avanços importantes foram alcançados por escolas e professores em relação à avaliação nos últimos anos, percebendo-se os fortes indícios de um fazer intencional e reflexivo no sentido de um processo não mais de controle e de julgamento, mas voltado ao acompanhamento individual à promoção de oportunidades significativas de aprendizagem às crianças.

A autora compreende que avaliar não é julgar, mas acompanhar um percurso de vida da criança, enquanto ocorrem mudanças em múltiplas dimensões com a intenção de favorecer o máximo possível seu desenvolvimento.

Portanto, a avaliação, no sentido em que Hoffmann (2012, p.17) defende, [...] “envolve um conjunto de procedimentos inerentes ao fazer pedagógico. Os princípios que embasam a avaliação orientam o planejamento, as propostas pedagógicas e a relação entre todos os elementos da ação educativa”.

Esses princípios, que embasam a avaliação, se refletem de forma vigorosa em todo o trabalho da escola, pois, sem uma reflexão séria sobre as concepções e os procedimentos avaliativos de forma mais ampla, perdem-se os rumos da educação e a clareza das ações efetivas em termos da melhoria da aprendizagem das crianças e da organização do processo educativo (HOFFMANN, 2012).

PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa se deu a partir de entrevistas realizadas de forma online, por meio do formulário do Google, entre os meses de setembro e outubro de 2020. Foram entrevistados professores que atuam em sete (07) escolas diferentes, porém todas elas localizadas no campo e pertencentes ao município de São Sebastião/AL, todos lecionando nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Para esta pesquisa foram formuladas 10 (dez) questões, sendo 2 (duas) dissertativas e 8 (oito) objetivas, buscando interagir de forma virtual diante do cenário atual com a pandemia que se instalou em nosso meio, dificultando o contato presencial nas escolas. Foi enviado a 8 (oito) professores que deram o retorno imediato com suas respostas que serão detalhadas a seguir.

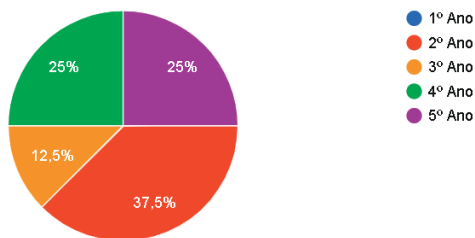
ANÁLISE E DISCUSSÃO

Com base nas informações coletadas durante as entrevistas, passaremos a analisar as respostas das professoras. Na questão 1 e 2, os professores responderam que 60% atuam a mais de 21 anos na profissão e 40% sendo atuantes nas turmas de 4º ano.

Gráfico 1 - Turma em que leciona

Em que ano você leciona?

8 respostas

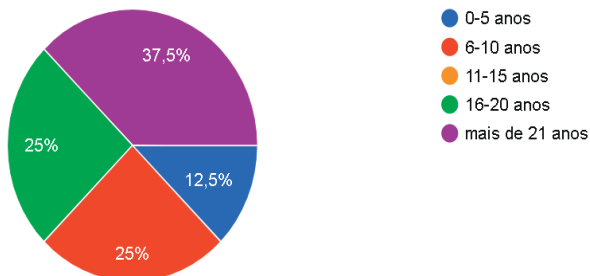


Fonte: Questionário da autora

Gráfico 2 - Anos de docência

Há quanto tempo você está na docência?

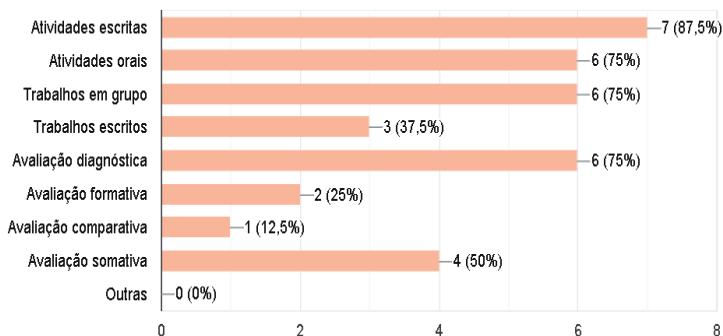
8 respostas



Fonte: Questionário da autora

Gráfico 3 - Quais as formas avaliativas mais frequentes que você tem utilizado em sua sala de aula?

8 respostas



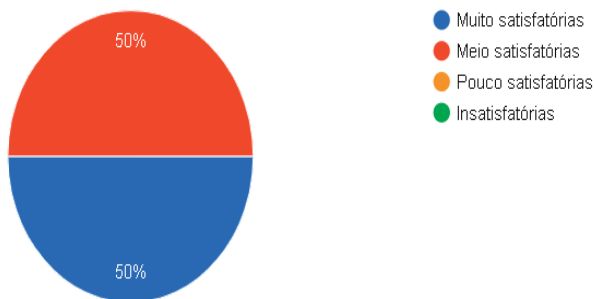
Fonte: Questionário da autora

Em se tratando das avaliações mais frequentes, houve 80% que responderam que utiliza a avaliação diagnóstica e

trabalhos em grupo para avaliar, 60% avaliações orais. Percebe-se que utilizam diferentes tipos de avaliação, possibilitando uma melhor análise do aprendizado de cada aluno. Oferecendo diversas possibilidades de conhecimento e aprendizagem.

Gráfico 4 - Opinião sobre resultados das avaliações propostas, você considera:

8 respostas



Fonte: Questionário da autora

Nos resultados referentes, os referidos professores têm tido em 50% satisfação nos resultados obtidos das avaliações propostas e 100% consideram que no decorrer do processo avaliativo é possível avaliar melhor cada aluno. Esse processo possibilita conhecer o aluno em suas especificidades, podendo trabalhar situações ainda desconhecida do alunado.

Tabela 1 - O que para você, em sua prática docente, considera um bom resultado nas avaliações?

PROFESSOR/A	RESPOSTAS
Professor A	Quando o aluno coloca em prática o que aprendeu.
Professor B	Quando o aluno demonstra compreensão na atividade.
Professor C	Alcançar um avanço na aprendizagem da turma (maioria), levando em consideração os objetivos propostos, tanto em uma avaliação de forma escrita ou não, visto que há diversas maneiras de avaliar e evolução do ensino- aprendizagem do aluno.
Professor D	Que os aprendentes desenvolvam seu senso crítico e imaginativo.
Professor E	Quando o aluno desenvolve com autonomia o que lhe foi ensinado.
Professor F	O método utilizado
Professor G	Obter os resultados esperados ao longo das aulas dadas.
Professor H	A aprendizagem do aluno na prática de seu dia a dia.

Fonte: Questionário da autora

Diante das argumentações descritas nesta questão percebe-se que só através do desenvolvimento em sala de aula perante as atividades desenvolvidas podemos constatar os reais resultados da aprendizagem.

Sobre quais métodos avaliativos que são expostos na escola e que têm obtido bons resultados com os seus alunos, os professores entrevistados responderam em 100% que têm obtido bons resultados com os métodos avaliativos expostos na escola. Isso traz muita satisfação e fortalece os métodos avaliativos utilizados.

Tabela 2 - Na sua opinião, qual a finalidade da avaliação?

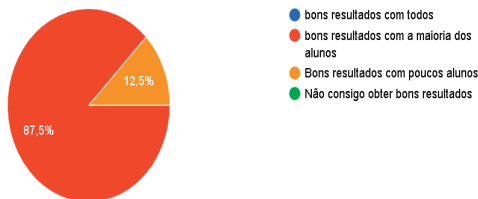
PROFESSOR/A	RESPOSTAS
Professor A	A finalidade das avaliações para mim, é que o resultado da mesma dá um norte para o professor seguir.
Professor B	A principal finalidade é a sondagem de conhecimentos adquirido pelos alunos.
Professor C	Fazer um diagnóstico individual da aprendizagem do aluno, verificando então, o quanto ele absorveu do conteúdo trabalhado e, a partir daí, criar novas estratégias para que ele possa alcançar o objetivo almejado, ampliando assim seu aprendizado.
Professor D	A verificação dos avanços, dos “erros” e das dificuldades que os alunos apresentam para melhor sistematizar o (re) planejamento das atividades que mais contribuíam para a aprendizagem.
Professor E	Diagnosticar o desenvolvimento dos alunos no processo de aprendizagem.
Professor F	Identificar a dificuldade e aprendizagem individual de cada aluno.
Professor G	Saber como anda o desenvolvimento da criança e em que precisa melhorar para obter os resultados esperados.
Professor H	Observar o que o aluno está aprendendo.

Fonte: Questionário da autora

Analisando a finalidade da avaliação, foi possível constatar que necessita um olhar atento para perceber e diagnosticar as dificuldades da avaliação e poder aplicar de forma que atenda essa finalidade.

Gráfico 5 - Com os métodos avaliativos que são expostos na sua escola, você acha que têm obtido bons resultados com os seus alunos?

8 respostas

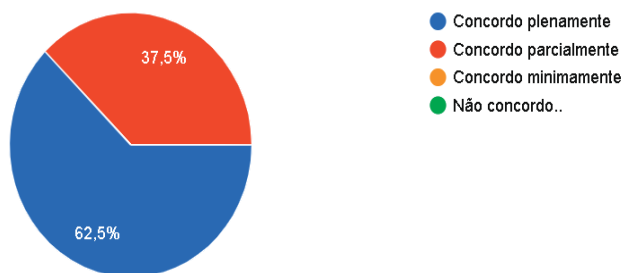


Fonte: Questionário da autora

Os professores responderam a essa questão que 60% concordam plenamente e 40% concordam parcialmente. Com a contribuição que a avaliação traz pra formação do alunos é possível direcionar caminhos para essa formação.

Gráfico 6 - Você acredita que o processo avaliativo contribui para uma formação do educando?

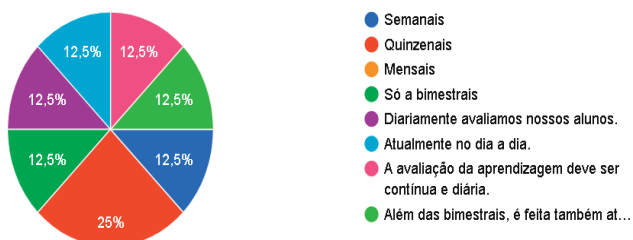
8 respostas



Fonte: Questionário da autora

Gráfico 7 - Em que frequência ocorre as avaliações da aprendizagem?

8 respostas



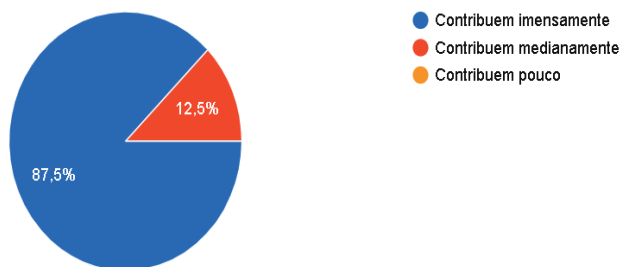
Fonte: Questionário da autora

Em se tratando da frequência das avaliações, foi respondido que 40% fazem quinzenal e os demais em 20% fazem de forma contínua, semanais, através de observação além das bimestrais. É de suma importância que ocorra a avaliação contínua, a qual possibilitará o professor analisar a aprendizagem do aluno de diversas formas.

Ao perguntar se os professores realizam avaliação no início do ano para fazer um diagnóstico da turma, 100% responderam que realizam a avaliação diagnóstica, sendo de grande importância, apontando direções para um melhor aprendizado e possibilitando um olhar mais cauteloso diante das limitações de cada um, pois trata de uma ferramenta de uso constante para o professor.

Gráfico 8 - Você acha que as formas avaliativas utilizadas por você contribuem no processo de aprendizagem?

8 respostas



Fonte: Questionário da autora

Quando perguntados sobre as contribuições das avaliações aplicadas, em 83,3% acreditam que contribui imensamente e 16,7% que contribui medianamente. É importante lembrar que a contribuição é de suma importância para obter um melhor desempenho de todo aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através dessa pesquisa, foi possível compreender que o processo avaliativo é complexo e que exige do professor um olhar constante, voltado para a análise das práticas avaliativas com suas especificidades. Nessa pesquisa foram observadas as principais formas avaliativas com seus desafios.

Considerando os resultados obtidos, pode-se observar que as dificuldades de aprendizagem e de avaliação são constantes, e que não se deve atribuir culpados por não obter bons resultados no processo avaliativo usado em sala de aula. Deve-se buscar alternativas para poder fazer uma avaliação constante e adequada ao público que está inserido.

Foi com o objetivo de compreender os modelos de avaliação usados em sala de aula que busquei o estudo bibliográfico e a realização de entrevistas. Neste sentido, o papel da avaliação deve servir de suporte para ajudar os educandos e os professores, desenvolvendo melhores avaliações que atenda o desenvolvimento do ensino aprendizagem.

Apresento uma proposta de intervenção que tem como objetivo analisar as práticas avaliativas utilizadas em escolas do campo realizadas com 8 (oito) professores que atuam em escolas do campo. Além de todos os enfoques abordados na pesquisa, notamos que muitos outros caminhos podem ser trilhados para chegar a resultados mais eficazes para a avaliação.

Desta forma, é importante lembrar que, desde os primeiros anos escolares, a criança seja iniciada nesse processo avaliativo. Logo, nota-se que se faz necessário pensar em uma avaliação voltada para Educação do Campo com suas raízes e seu jeito de ser.

Essa é uma contribuição para a reflexão das práticas avaliativas especificamente nas escolas do campo. Os desafios da avaliação são muitos, e necessitam de um olhar atento diante dos obstáculos, principalmente que o aluno do campo encontra no percurso de sua jornada.

Portanto, necessita-se modificar os métodos avaliativos, conscientizando os profissionais da educação sobre a importância da avaliação contínua, de modo que possam explorar as funções

diagnóstica, formativa e somativa, possibilitando um novo desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Amerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporânea**, 3 ed. _ São Paulo: Cortez, 2005.

BORGES, M.R. **Avaliação Educacional: caminhando pela Contramão**. In FREITAS, L.C.; SORDI, M.R.L.; MALAVASI, M.M.S.; FREITAS, H.C.L. **Avaliação Educacional: Caminhando pela contramão**. Petrópolis: Vozes, 2009, p.88

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 10ª edição - Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 46 p. – (Série legislação; n. 130). Atualizada em 07/11/2014. ISBN 987-85-402-0277-1.

BRASIL. **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. ISBN: 978-85-7018-698-0

DESORDI, M.R.L.; LUDKE, M. **AVALIAÇÃO, CAMPINAS**; Sorocaba, SP, v.14, n.2, p.313-336, Jul. 2009.

HOFFMANN, JUSSARA. **Avaliação e Educação infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança/ Jussara Hoffmann**. Porto Alegre: Mediação, 2012. (Edição atualizada e ampliada) ISBN 978-85-87063-04-5

LIMA, Adriana de Oliveira. **Avaliação escolar: Julgamento ou construção?** – Petrópolis – RJ: Vozes, 1994

OLIVEIRA, T.L.F.F. Desafios da prática de avaliação da aprendizagem na educação matemática. XII Encontro Nacional de Educação Matemática – São Paulo / SP. 13 a 16 de julho de 2016. ISSN 2178-034 X

RABELO, Edmar Henrique – Avaliação: Novos Tempos, normas práticas. Petrópolis – RJ: Vozes, 1998.

SANT' ANA, ILZA MARTINS - Por Avaliar? Como Avaliar?: Critérios e instrumentos – Petrópolis – RJ: Vozes,1995.





Capítulo 12

LABORATÓRIO VERDE: IMPORTÂNCIA DA CONTEXTUALIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS NA HORTA DA ESCOLA

*Josenilda Vieira de Sena Silva²²
Salette Barbosa²³*

INTRODUÇÃO

Um número crescente de educadores tem refletido e, muitas vezes, buscado cumprir o importante papel de desenvolver o comprometimento das crianças e de adolescentes com o cuidado para com o ambiente escolar: cuidado com os espaços externo e interno da sala ou da escola, cuidado com as relações humanas que traduzem respeito e carinho consigo mesmo, com o outro e com o mundo. A reflexão sobre o ambiente que nos cerca e o repensar de responsabilidades e atitudes de cada um de nós, geram processos educativos ricos, contextualizados e significativos para cada um dos grupos envolvidos.

²² Especialista em Educação do Campo e Sustentabilidade – Uneal. <http://lattes.cnpq.br/9274990240896777>

²³ Graduada em Enfermagem – CESMAC. Mestranda em Psicanálise em Educação e Saúde - UNIDERC. E-mail: salete_ambiente@hotmail.com <http://lattes.cnpq.br/3207612140570842>

As crianças possuem uma curiosidade natural para saber como as coisas funcionam. Portanto, utilizar essa tendência em favor do aprendizado em ciências é de fundamental importância para o desenvolvimento delas, devendo ser um alvo a ser alcançado diariamente pelos educadores. Entretanto, cultivar o interesse dos alunos não é uma tarefa simples.

No âmbito da sala de aula, nem sempre se consegue manter atenção dos alunos para que a sua curiosidade natural seja aguçada. Isso se dá devido à maneira como os conteúdos em sala de aula são ministrados, os quais provêm de uma ciência “pronta”, que não propõe discussões sobre os processos ocorridos, causando, conseqüentemente, o desinteresse dos alunos.

Todavia, há muitos temas que podem ser trabalhados com os alunos de forma a relacionar as aulas teóricas com experiências práticas, tornando aquelas, como um todo, mais atrativas e interessantes para os sujeitos aprendizes. Por isso, o professor tem de desenvolver atividades que estimulem o interesse e a possibilidade de construir o desejo pela ciência.

Dessa forma, atividades que geram o interesse do aluno devem ser desenvolvidas, a fim de possibilitar a criação de conceitos e significados que despertem a curiosidade dos educandos (AMARAL; GUERRA, 2012).

Como uma forma de contextualizar e unir a teoria e a prática em Ciências e, assim, auxiliar no desenvolvimento e no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, temos a produção de hortas escolares, as quais podem ser inseridas no ambiente escolar, funcionando como um laboratório que possibilita o desenvolvimento de diversas atividades pedagógicas em educação ambiental e alimentar, estreitando relações através da promoção do trabalho coletivo e cooperado entre os agentes sociais envolvidos (MORGANO, 2006).

O desenvolvimento de uma horta no âmbito escolar, além de ensinar conteúdos de Ciências e influenciar hábitos alimentares saudáveis (TURANO, 1990 *apud* MORGADO; SANTOS, 2008), promove estímulo aos alunos no sentido de relacionar teoria e prática e abordar diversos conteúdos curriculares.

Conforme Brandão (2012, p. 38), as questões ambientais são importantes quando exercidas por meio da prática, o que favorece uma alternativa baseada na construção de uma horta no espaço da escola, possibilitando aos alunos uma relação positiva com a natureza. Ainda segundo o autor, é por meio da horta que é possível propiciar conhecimentos e habilidades que permitem as pessoas produzir, descobrir, selecionar e consumir os alimentos de forma adequada, saudável e segura e, assim, conscientizá-las quanto as práticas alimentares mais saudáveis, além de fortalecer culturas alimentares das diversas regiões do país e discutir a possibilidade do aproveitamento integral dos alimentos.

Segundo Pereira *et al.* (2011), é por meio da horta que os alunos poderão aprender nitidamente os ensinamentos, a composição do vegetal, os prejuízos que a deficiência de algumas vitaminas e proteínas na alimentação pode causar. Além disso, o trabalho pedagógico com a horta também permite ensinar a forma correta de higienizar os alimentos.

Na concepção de Sandra Cribb (2010), essa prática com a horta permite que os alunos tenham a vantagem de sair da sala para assistir a aula em um espaço aberto, tendo um contato maior com o meio em que se encontram (terra, água, etc.). Esse contato, por sua vez, pode permitir aos estudantes o preparo do solo com as próprias mãos, a produção de mudas através do conhecimento de sementeira, plantio, cultivo e, conseqüentemente, a aquisição da responsabilidade, por parte dos discentes, no que se refere aos cuidados das plantas e a colheita. Isso tudo torna a aula muito mais agradável e divertida.

Diante do exposto, o presente artigo tem como finalidade possibilitar a reflexão dos professores da escola do campo na contextualização dos conteúdos estudados em sala com a prática na horta da escola, como laboratório verde, promovendo, assim, a interação entre escola, familiares e a comunidade local, através de atividades pedagógicas interdisciplinares, envolvendo a todos de forma contextualizada, lúdica e prazerosa.

A pesquisa teve início no ano 2017 a 2019 em uma escola da área rural do Município de Palmeira dos Índios/AL, onde

iniciou a horta, mostrando aos alunos e a comunidade o valor e potencial que o campo tem para área urbana.

Com essa pesquisa, pretendemos mostrar aos professores que será possível ministrar uma aula prazerosa e lúdica usando o espaço da horta como laboratório.

A educação por meio dos movimentos sociais vem contribuir na formação sociopolítica, resgatando os valores e princípios de uma educação “do e no campo”. Logo, partindo do ponto de vista de que a escola precisa aproximar o aluno da sua realidade e assim trabalhar seu contexto social.

Nesse contexto, a necessidade de uma proposta de educação diferenciada e de práticas que, através da contextualização, contribuam significativamente para a retroalimentação das identidades dos povos do campo a partir de um “conjunto de conhecimentos sistematizados, baseados em técnicas e saberes tradicionais” (CALDART, 2012, p. 57), reafirma a importância do resgate histórico que aproxima os Movimentos Sociais do Campo em suas ações, sobretudo a Agricultura Familiar e Camponesa.

A IMPORTÂNCIA DA HORTA NA ESCOLA

A horta surgiu nos fundos da escola com a necessidade de acabar com o espaço vazio e inútil em que se estava acumulando lixo, que trazia transtornos à escola, tais como roedores e mau cheiro. Salienta-se que um espaço verde, como uma horta na escola, tem o objetivo de sensibilizar os alunos, a família, os funcionários e a comunidade local sobre a importância que têm os alimentos cultivados nela – a horta – para a saúde, além de preservar e respeitar o meio ambiente. Assim, pretende-se incluir a todos nas atividades desenvolvidas nesse projeto, de maneira que se sintam coautores das ações de promoção da saúde, da alimentação saudável, da preservação e do respeito ao meio ambiente e, com isso, contribuir para o bem-estar de todos os envolvidos, valorizando o campo como um lugar bom para se viver.

Além de todos esses aspectos educacionais abordados com a horta escolar, é importante que o educando aprenda também a consumir as hortaliças produzidas. O estudante pode aprender

a prepará-las de forma criativa e ser informado sobre o valor nutritivo delas, ao participar do seu preparo e ter satisfação ao consumir o que ajudou a cultivar. A existência de hortas nas escolas é importante para enriquecer a alimentação, ajudar na mudança de hábitos alimentares e despertar o interesse dos alunos pela natureza (BRASIL, 2008, p. 12).

Acreditamos que a Educação Ambiental enfatiza o interesse por uma educação voltada ao bem-estar da comunidade escolar. A inovação e os conceitos abrangem de forma bastante expressiva as práticas de um desenvolvimento sustentável, o qual garante, para o futuro de nossas nações, uma perspectiva de vida presente em cada criança. A prática é simples, sustentável, dinâmica e atende as necessidades de cada um. Com isso, os alunos percebem a importância da união e a relação do meio ambiente nas escolas.

A Educação Ambiental fortalece o vínculo que os alunos podem ter na natureza e no ambiente do dia a dia, aliás, é um projeto voltado a mudanças da degradação socioambiental; além do mais, aprender com a diversidade cultural é uma forma de entender alguns comportamentos e interesses da sociedade. Doutro modo também, a horta escolar se tornou capaz de desenvolver temas voltados à Educação Ambiental, bem como a educação alimentar, auxiliando no processo de ensino e aprendizagem e desenvolvendo os conteúdos de forma interdisciplinar (TAVARES et al., 2012).

O objetivo desta pesquisa é mostrar aos professores que é possível contextualizar os conteúdos com a prática fora da sala, usando a horta como laboratório de aprendizagem; estimulando o hábito da alimentação saudável e a promoção da saúde; e evidenciando os perigos da utilização dos agrotóxicos tanto para a saúde quanto para o meio ambiente, o que serve para proporcionar às crianças o senso de responsabilidade de seu dia a dia, valorizando o campo como um bom lugar para se viver. De acordo com Grün (1996), uma educação que não seja ambiental não poderá ser considerada educação de jeito nenhum.

Podemos citar que nos PCNs (BRASIL, 1998) há uma preocupação em incentivar as escolas a desenvolverem as competências e habilidades dos estudantes, mediante

uma abordagem que contemple a contextualização e a interdisciplinaridade. Para tanto, é proposto o trabalho com temas transversais, como, por exemplo, meio ambiente, os quais seriam desenvolvidos nas diversas disciplinas pertencentes ao currículo escolar.

Podemos então ver uma forma de proporcionar essa aprendizagem atendendo os requisitos de ter significado para os estudantes e desenvolver competências e habilidades, de maneira contextualizada e interdisciplinar, possibilitando mudanças, pois uma horta escolar pode ser um valioso instrumento educativo. A preparação dos canteiros, o plantio e a colheita são uma forma de observar as mudanças no ambiente e diversas formas de vida, tornando a aula lúdica e prazerosa e preparando os estudantes para a vida, dando-lhes condições de serem parte do processo. De acordo com Freire,

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá, dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se a práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 1975, p. 44).

Nesse caso, segundo Veiga (1995, p. 79),

Os conhecimentos transmitidos são concepções abstratas, autônomas, independentes da realidade socioeconômica e política, tidos como universal. O ensino das diferentes disciplinas resume-se em dar o programa, em cumprir as determinações provenientes de órgãos, tais como: Secretarias da Educação, delegacias de ensino.

Isso ocorre em detrimento da tarefa de habilitar o aluno a entrar no contexto sociocultural do campo, desenvolvendo um olhar crítico acerca dessa realidade.

A construção de propostas curriculares distanciadas da realidade sociocultural dos camponeses contribui para o fato de que “muitas pessoas passam a negar sua própria condição campesina, influenciadas pela ideologia do campo como elemento de atraso sociocultural e econômico” (MACHADO, 2009, p. 194).

Diante desse contexto, é necessário que as escolas repensem seus currículos, tornando-os mais democráticos e abertos para o diálogo com os diferentes saberes produzidos para além dos contextos escolares e acadêmicos, possibilitando o encontro de saberes e a ressignificação das práticas educativas e suas finalidades. Nessa perspectiva, como defende Veiga (1995, p. 82),

O currículo é um instrumento de confronto de saberes: o saber sistematizado, indispensável, à compreensão crítica da realidade, e o saber de classe, que o aluno representa e que é resultado das formas de sobrevivência que as camadas populares criam. Valoriza o saber de classes e coloca como ponto de partida para o trabalho educativo.

O processo de construção do currículo deve estar para além da dinâmica de seleção e organização dos conteúdos, voltando-se, principalmente, para a redefinição do papel da escola. Nesse processo, os conteúdos precisam ser pensados, não como verdades absolutas e neutras, mas como saberes históricos e culturais construídos socialmente a serem questionados e confrontados com as experiências dos alunos, possibilitando a produção de novos conhecimentos produzidos “a partir do velho, negando-o e transformando-o num processo dialético de continuidade/ruptura” (SAVIANI, 2003, p. 73).

Assim, o currículo das escolas do campo tem de considerar os alunos como sujeitos do conhecimento e atores históricos e sociais, possibilitando um diálogo entre os diferentes saberes que se entrecruzam no cotidiano da escola. Nesse sentido,

[...] o currículo é, antes de tudo, uma configuração dos modos de vida de habitar o mundo, por isso mesmo não pode ser pensado fora dos

limites e possibilidades de sentir, agir e pensar a humanidade que faz as histórias do presente no solo sempre fértil e fecundo da escola e de todos os espaços em que o viver comum inspira a prática da educação (PIMENTEL, 2007, p. 20).

Ao falar em contextualização, estamos falando em “identificação da ruptura”, ou seja, estamos rompendo com as grandes narrativas da ciência e da pedagogia moderna, a saber os princípios da formalidade abstrata e de universalidade, da concepção tradicional e colonizadora da educação, ao mesmo tempo reafirmando que a educação precisa fazer sentido na realidade das pessoas no lugar em que estão. Para Martins (2002, p. 31),

Contextualizar, portanto, é esta operação mais complicada de descolonização. Será sempre tecer o movimento de uma rede que concentre o esforço em só erguer as questões “locais” e outras tantas questões silenciadas na narrativa oficial, ao status de “questões pertinentes” não por serem elas “locais” ou “marginais”, mas por serem elas “pertinentes” e por representarem a devolução da “voz” aos que a tiveram usurpada, roubada, negada historicamente.

Cabe mencionar aqui, que a palavra “contexto” origina-se do latim – *contextus* (reunião, conjunto, encadeamento), sendo assim, o contexto é o ponto de partida para o entendimento.

De forma geral, contextualização é o ato de vincular o conhecimento à sua origem e à sua aplicação. A ideia de contextualização entrou em pauta com a reforma do Ensino Médio, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB nº 9.394/96, que acredita na compreensão dos conhecimentos para uso cotidiano.

A concepção de Educação Contextualizada busca entender que as pessoas se constroem e constroem seu conhecimento a partir do contexto em que estão inseridas, com relações mais amplas. Ou seja, a relação, ou a construção dos saberes, se dá

na relação das pessoas com o mundo, consigo mesmo e com os outros (REIS, 2005).

“Um pequeno jardim, uma horta, um pedaço de terra é um microcosmos de todo um mundo natural... Ele nos ensina valores da emocionalidade com a Terra: a vida, a morte, a sobrevivência, os valores da paciência, da perseverança, da criatividade, da adaptação, da transformação, da renovação”. – Boniteza de um sonho, Moacir Gadotti.

Levando em consideração esses aspectos, a horta na escola é uma sala de aula ao ar livre em que os educandos podem ver conteúdos e descobrir conceitos explorados e aprendidos na prática, inspirando mudanças de comportamento e ensinando a valorização da natureza e do seu lugar como o melhor lugar para se viver.

O Projeto “Horta na Escola: Laboratório Verde” foi a realização do Curso Jovens Empreendedores Primeiros Passos - Empreendedorismo Social, no qual os alunos foram estimulados a observar uma realidade tida como problema e transformá-la em solução, focando em ações que fossem efetivadas em prol do bem comum. O projeto foi desenvolvido na Escola Municipal Santa Terezinha, que fica situada no Povoado Lagoa da Areia dos Marianos, na área rural do município de Palmeira dos Índios, em Alagoas.

Ao observar o entorno da escola, como também a comunidade em que cada aluno mora, eles notaram muitos problemas não só de cunho social, mas ambiental, cultural, no lazer e na saúde. Mediante essa realidade, contagiados pelo espírito empreendedor social, os alunos do 8º ano levantaram essa bandeira e apresentaram a ideia do projeto à equipe diretiva da escola, aos funcionários e aos alunos.

Daí surgiu a necessidade de um processo intenso de estudos e reflexões buscando responder às seguintes questões: por que construir uma horta na escola? Quais problemas serão solucionados? Quem serão os beneficiados? Visto que a escola é um espaço que produz bastante lixo, os alunos notaram que

o lixo era jogado a céu aberto em um terreno baldio próximo à escola. Esse foi um forte indicador para a implantação do projeto. A partir disso, as práticas pedagógicas aconteceram de forma contextualizada com a realidade local, visando despertar nos alunos o espírito de empreendedor social para inspirar outras pessoas a participarem de ações na proposição de soluções que transformassem a realidade, através de práticas voltadas para a sustentabilidade que valorizassem o trabalho do campo.

Com esse projeto, foi desenvolvida a interação da comunidade com a escola e outros parceiros em um trabalho social, em que as pessoas interagiram na preparação, na construção, na manutenção e na colheita. Essa mobilização social teve a finalidade de conscientizar as pessoas para a necessidade e a importância de plantar e cuidar, para uma melhoria na alimentação da população e para os cuidados na preservação do meio ambiente, principalmente. Para a construção da horta, foi preciso o envolvimento de todos os alunos, funcionários, familiares, além da comunidade em que a escola está inserida.

Tivemos a visita na escola de parceiros profissionais da Escola Ambiental Francisco Caribé, que fizeram orientações sobre como construir uma horta na escola por meio de oficinas. Fizemos a limpeza do terreno e o preparo do solo, a demarcação das áreas de plantio e a apresentação de técnicas de plantio e cuidados com os canteiros. Os alunos realizaram a busca por garrafas pet, pneus, plantas e sementes na comunidade. Alunos, juntamente com professores e funcionários, ficaram responsáveis pelo manejo da horta. A colheita foi feita obedecendo-se ao período de maturação das hortaliças, as quais foram servidas como parte da merenda escolar. As hortaliças também foram vendidas numa grande feira realizada pela escola.

PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa foi realizada através de revisão bibliográfica, análises documentais e questionários, no sentido de contribuir com o processo de reflexão sobre a prática pedagógica e a contextualização dos conteúdos com uma experiência na horta de uma escola do município de Palmeira dos Índios/AL. A ideia

surgiu a partir das necessidades diárias e de sugestões de um grupo de alunos do 9º ano que participavam de momentos de intercâmbio em outras escolas do mesmo município. A coleta de dados foi realizada em duas etapas, constituindo-se de revisão bibliográfica e levantamento de dados quantitativos e qualitativos dos diversos *locus* da pesquisa em uma escola do campo do município de Palmeira dos Índios, em Alagoas.

Locus da pesquisa

O município de Palmeira dos Índios, em Alagoas, está localizado na região geográfica imediata Palmeira dos Índios, código 270008, no semiárido brasileiro, e, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2020), sua população é estimada em 73.337 habitantes, com área territorial de 450,990 km² e densidade demográfica de 155,44 hab./km².

Com características edafoclimáticas específicas de área de transição, possui em seu bioma espécies de fauna e flora específicas da Caatinga e da Mata Atlântica. A Figura 1, a seguir, mostra a localização do município *locus* da pesquisa através da implantação do projeto nas escolas do campo.

As terras ocupadas pelo município de Palmeira dos Índios/AL constituíam, primitivamente, um aldeamento de índios Xucurus, que se estabeleceram nesse recorte do espaço geográfico em meados do século XVII. Em suas relações com o ambiente natural, esses indígenas relacionavam-se em seu habitat com palmeiras próximas ao sopé da serra, onde hoje se encontra a sede municipal.

Como já mencionado, a pesquisa de campo foi realizada em uma escola rural na cidade de Palmeira dos Índios/AL, onde foram feitos o levantamento e a coleta de dados por análise documental e a pesquisa de campo para confirmação de hipóteses dos dados levantados junto à escola, assim resultando na sistematização das informações com vistas às contribuições da visão de professores e alunos das escolas rurais sobre a importância das hortas nas escolas.

Figura 1 e 2 – Momentos de aula na horta da escola.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

SUJEITOS DA PESQUISA

A primeira etapa da pesquisa se deu pela revisão bibliográfica que fundamenta a proposta de realização da Educação do Campo nas escolas, focando a importância das hortas nas instituições de ensino, com o objetivo de investigar as contribuições no processo de formação para educadores do campo, observado os objetivos, o público, as temáticas, a metodologia e os resultados da intervenção nas escolas.

INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS

Serão abordados elementos que remetem ao surgimento da horta e à utilização desse espaço como laboratório verde, para contextualizar os conteúdos trabalhados em todas as disciplinas, abrangendo todas as turmas da Educação Infantil ao 9º ano e da Educação de Jovens e Adultos.

ANÁLISE DOS DADOS

Figura 3 – Alunos cuidando da horta da escola e refeição com as hortaliças.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

As atividades realizadas na horta escolar contribuem para os alunos compreenderem a necessidade da preservação do meio ambiente escolar, desenvolverem a capacidade do trabalho em equipe e da cooperação e proporcionarem um maior contato com a natureza, já que crianças dos centros urbanos estão cada vez mais afastadas dela.

Figura 4 – Atividades realizadas na horta escolar.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

A horta é um laboratório vivo disponível para a realização de diversas atividades didáticas dentro da escola. A instalação da horta oferece diversas vantagens à comunidade escolar, como a abordagem de temas relacionados à educação ambiental e à educação para a saúde através dos aspectos nutricional e alimentar.

Figura 5 e 6 – A produção e o cultivo da horta na escola de Palmeira dos Índios/AL



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Desse modo, o objetivo deste trabalho foi desenvolver uma horta escolar, a fim de possibilitar aos educandos reflexão, sensibilização, mudanças de valores, hábitos e atitudes, incentivando a interação com a natureza e o meio ambiente e tornando o local uma área de ensino e aprendizagem para alunos e professores.

Figura 7 – Desenvolvimento da aula sobre uma horta escolar



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Os resultados mostraram que a horta proporcionou, aos professores e alunos, um local de ensino e aprendizagem diferente, se desenvolvendo como recurso didático, aliando integração com a natureza e despertando interesse e participação dos alunos no manejo e no desenvolvimento, além de promover a interação dos educandos no projeto.

RESULTADOS ALCANÇADOS

A formação desenvolvida pelo Projeto Horta nas Escolas potencializou práticas já desenvolvidas em algumas escolas do campo, de modo que podemos destacar uma mudança significativa, sendo hoje instituições de referência para os outros municípios (ver Figura 8, a seguir).

O município de Palmeira dos Índios, em Alagoas, conta com uma coordenação específica que trata de forma direta da Educação do Campo Contextualizada, que atuou de modo eficaz e assíduo em todo o processo, desde a mobilização até a implantação da proposta de formação desenvolvida pelo projeto citado.

Figura 8 – Visita de campo: devolutiva das ações desenvolvidas na horta.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa possibilitou ampliar a concepção sobre a importância das intervenções sociais na construção e percepção de uma metodologia que valorize a Educação do Campo, com ênfase na Educação para a Convivência com o Semiárido, sobretudo a Contextualização, tendo em vista o saber local e seu potencial para o desdobramento do educador e da educadora em sua *práxis* e a sustentabilidade do conhecimento no fazer do ensino e na aprendizagem. Sendo assim, o percurso de formação desenvolvido e o potencial de intervenção na construção de um novo olhar para o currículo contextualizado, no sentido da sustentabilidade e da compreensão social e política por meio da horta, reafirmam que a educação contextualizada fomenta e dissemina conhecimento em um leque de possibilidades do saber cultural, ideológico, ambiental, histórico, entre outros que

fortalecem as lutas pela qualidade do ensino para as crianças e os adolescentes do semiárido.

Assim, a contribuição significativa do projeto às escolas, através do processo de mobilização social e da formação para os educadores e as educadoras do campo desenvolvido pela Rede de Educação, enfatiza a importância da horta na instituição escolar. Logo, através das informações apresentadas e dos resultados obtidos nas aulas de campo com os alunos, observamos a importância da horta no ambiente escolar.

Esses momentos de conhecimento serão apresentados aos educadores através de formações, oficinas, encontros com troca de experiências, intercâmbio entre as escolas da rede utilizando a prática de cada um vivenciada nas hortas utilizando os temas voltados a Educação Ambiental.

Essa ferramenta, de acordo com os nossos dados, mostrou-se bastante eficaz, favorecendo e auxiliando o ensino de ciências. O desenvolvimento da horta na escola permitiu o processo de ensino e aprendizagem relacionado com a prática, e isso colaborou cognitivamente para a formação dos alunos. Com o projeto foi possível abordar diferentes assuntos de Ciências com atividades de caráter teórico e prático. Este trabalho revelou-se importante para todos, na medida em que, por meio dele, os alunos puderam enriquecer-se de informações novas e ainda adquiriram senso de responsabilidade, trabalho em equipe, solidariedade e valor ao meio ambiente.

As aulas ao ar livre e o acompanhamento do crescimento dos vegetais desencadearam a curiosidade dos educandos pela disciplina Ciências, uma vez que eles frequentavam os encontros pela manhã, mesmo não sendo uma atividade obrigatória. Isso possibilitou uma maior interação entre aluno e entre aluno-professor. Desse modo, concluímos que o presente estudo se constitui como uma experiência rica e passível de ser reproduzida, a qual, com o desenvolvimento do projeto, alcançaram rendimentos positivos na construção do conhecimento dos alunos.

Além disso, vale dizer que a horta na escola contribui para a autoestima e a melhoria da alimentação de muitos alunos, e toda a comunidade escolar pode fazer parte desse projeto.

Ajudar os alunos a entenderem a importância desses nutrientes nos alimentos faz com que cada um deles se motive com suas participações e trabalhe no propósito de construir um projeto que beneficia a todos. Acreditamos no incentivo das famílias com essa prática em suas casas e nas escolas do campo, e, além do mais, esse projeto proporcionou conhecimentos e interatividade no cultivo de alimentos orgânicos, sendo que muitos profissionais, principalmente aqueles que já trabalham na área, se empenharam e se dedicaram imensamente para que pudéssemos entender mais das hortaliças e legumes.

Por fim, é importante destacar, neste artigo, que a higienização correta no manuseio das hortaliças foi eficaz para a compreensão delas. Além disso, o plantio e a colheita foram o destaque desse projeto para que no futuro a horta possa beneficiar a saúde de cada um e contribuir com uma alimentação mais saudável e totalmente sem conservantes químicos, de modo que toda a comunidade escolar desfrute e se alimente do que foi plantado com dinamismo, solidariedade e parcerias entre as partes. Logo, fica evidente que precisamos oferecer aos nossos educandos formas de aprendizagem mais dinâmicas e concretas, para que os conhecimentos deles sejam desenvolvidos a partir de diferentes culturas.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Gustavo Krysnamurthy Linhares. **Horta escolar como espaço didático para a educação em ciências**. 2012. 112 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências, Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática, Fortaleza, 2012.

BRASIL, 2008, P.12 caderno 2 Orientações para implantações e implementação da horta escolar.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALDART, R.S. Dicionário da educação do campo. São Paulo: Expressão, 2012. 57 p.

CRIBB, Sandra Lúcia de S. Pinto. Contribuições da educação ambiental e horta escolar na promoção de melhorias ao ensino, à saúde e ao ambiente. **Revista Eletrônica do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente – REMPEC**, Ensino, Saúde e Ambiente, Centro Universitário Plínio Leite (Unipli), Niterói-RJ, v. 3, n. 1. p. 42-60, abr. 2010.

FIGUEREDO, Mariuza e Neto; NUNES, R. de Oliveira. Propostas práticas para o ensino de educação. **Revista Científica FACIMED**, Cacoal-RO, v. 2, n. 2, p. 224-238, ago. 2010.

FREIRE, 1975, p. 44 Pedagogia do Oprimido.

GUERRA, J. A. S.; AMARAL, C. L. C. Utilizando a pedagogia de projetos para despertar o interesse da ciência em alunos do Ensino Fundamenta II. **Revista ciência em tela**, Rio de Janeiro, v. 5, n.1. p. 1-8, jul. 2012.

GRÜN, Mauro. **Ética e Educação Ambiental** – a conexão necessária. São Paulo: Papirus, 1996.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2020).

MARTINS, Josemar da Silva & LIMA, Aurilene Rodrigues. Educação com o pé no chão do sertão. Proposta Político Pedagógica para as escolas Municipais de Curaçá. Curaçá. Bahia: Curaçá: IRPAA/PMC/UNICEF/Fundação Abrinq, 2001.

MORGADO, F. S. **A horta escolar na educação ambiental e alimentar**: experiência do Projeto Horta Viva nas escolas municipais de Florianópolis. 2006.45 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Agronomia) – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis (SC), 2006.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2020)

MACHADO, Ilma Ferreira. Um projeto político-pedagógico para a escola do campo. **Caderno de Pesquisa: Pensamento Educacional**, n. 8, p. 191-219, jul./dez. 2009.

MORGADO, F. da S.; SANTOS, M. A. A. dos A horta escolar na educação ambiental: experiência do Projeto Horta Viva nas escolas municipais de Florianópolis. **Revista Eletrônica de Extensão (Extensio)**, UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina, v. 5, n. 06, p. 1-10, dez. 2008.

PEREIRA, Bruna F. Pacheco; PEREIRA, Maria B. Pacheco; ALMEIDA, Francisco Antônio. Horta escolar: enriquecendo o ambiente estudantil Distrito de Mosqueiro-Belém/PA. **Revista brasileira de educação Ambiental** (Revbea), Rio Grande, v.7, n.1, p. 29-36. 2012.

PIMENTEL, Álamo. Prefácio. In: MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo, Diversidade e Equidade**: luzes para uma educação intercristica. Salvador: Edufba, 2007.

REIS, Edmerson dos Santos. **Projeto de Doutorado apresentado à Universidade Federal da Bahia**. Bahia: Salvador, 2005.

SAVIANI, Nereide. **Saber Escolar, currículo e didática**: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. Campinas, SP: Autores associados, 2003.

TAVARES, A. M. B. N. et al. Educação Ambiental e horta escolar: novas perspectivas de melhorias no ensino de ciências e biologia. In: Encontro Nacional de Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente, 3ª ed., 2012, Niterói. **Anais...** Niterói: UFF, 2012. p. 1-11.

VEIGA, Ilma passos Alencastro. Escola, currículo e ensino. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CARDOSO, Maria Helena Fernandes (Orgs.). **Escola Fundamental**: currículo e ensino. Campinas, SP: Papirus, 1995.



Performance
Editora

Acesse:

www.editoraperformance.com

E-mail: editoraperformance@gmail.com

(82) 99982-6896

