



EDUCAÇÃO DO *Campo*

RESISTÊNCIA COLETIVA

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. Sara Jane Cerqueira Bezerra. Sanadia Gama dos Santos. Maria do Socorro Correia. Jhonatan David Santos das Neves. Editora Performance, 2021.

296 p.

ISBN: 978-65-89563-90-7

ISBN DIGITAL: DIGITAL: 978-65-89563-93-8

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



VOLUME 1 : RESISTÊNCIA COLETIVA: SABERES E PRÁTICAS



Sobre os Organizadores

SARA JANE CERQUEIRA BEZERRA: Mestre em Educação do Campo pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). 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: Doutora em Letras pela Universidade Estadual de Maringá- UEM. Graduada em Letras-Português pela Universidade Tiradentes. 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 Uneal 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: Especialista em Tecnologia Educacional pelo Centro de Estudos Superiores de Maceió. 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: Doutor pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL. Possui graduação em Serviço Social e em Ciências Biológicas (Biólogo Licenciado pela UNEAL). Professor e Coordenador Geral do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - PROCAMPO/UNEAL. 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: jhonatands-neves@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8874450635642527>



Apresentação

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

Deste modo buscou-se, a partir de então, implantar um curso de Pós-graduação *latto sensu* sobre Educação do Campo e Sustentabilidade que tivesse como objetivo possibilitar a formação de um profissional interdisciplinar, autônomo com visão sistêmica do processo educativo e produtivo do campo agrícola brasileiro, respeitando as diferenças culturais, e integrando os atores do processo, para que juntos construam ações com pa-

drões ecológicos, econômicos, sustentáveis e sociais adequados as suas próprias realidades locais, embasados nas políticas públicas que se voltam a atender as demandas do povo campestre.

Assim, no dia 26 de abril de 2019, foi realizada a aula inaugural da Pós-graduação no auditório do Campus III da Uneval com matrícula efetiva de 47 estudantes com curso superior e com atuação no campo, seja através de escolas campestres, atuação em Movimentos Sociais e/ou Organizações não-Governamentais, participantes das ações de formação da Rede de Educação Contextualizada do Agreste e Semiárido Alagoano (RECASA), 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 Uneval na cidade de Palmeira dos Índios, Alagoas. No dia 30 de outubro do ano de 2020, foi concluído o curso com 41 estudantes que defenderam seus Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC).

Neste sentido, espera-se que esses alunos-professores concluintes da primeira turma de Pós-graduação em Educação do Campo e Sustentabilidade 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 contribuiu 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 campestres, engajados no contexto social, político, econômico e histórico do território onde estão inseridos.

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

Profa. Sara Jane Cerqueira Bezerra

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



Prefácio

A *coletânea de trabalhos intitulada* **EDUCAÇÃO DO CAMPO - RESISTÊNCIA COLETIVA: SABERES E PRÁTICAS** é o resultado de um esforço intelectual conjunto sobre o fazer e o pensar sobre a Educação do Campo.

A prática docente e a reflexão sobre ela são as temáticas de maior destaque nesta obra. Este fato traduz a abertura para a compreensão das especificidades do campo e de como o fazer docente pode ser significativo e produtivo diante destas singularidades. *O chão instiga o pensamento, assim como, o pensamento instigado ilumina o nosso caminhar.* A circunstância na qual a escola do campo está inserida é motivo de re colocação dos temas necessários à formação dos educandos. Nesta re colocação, os temas sobre a avaliação, a educação física, a educação infantil, o ensino das ciências, a reflexão sobre a linguagem, as tecnologias sociais recebem um olhar hermenêutico, motivado pelo esforço de contextualização da ação docente no campo.

Um traço marcante é que as produções desta obra comportam um espaço relativamente pequeno para a descrição de limitações ou desafios na Educação do Campo. A questão das turmas multisseriadas, ou, mais contemporaneamente, multianos, e a necessidade de convivência com patologias crônicas no ambiente escolar demonstram a sensibilidade dos pesquisado-

res, que vai desde um desafio generalizado e recorrente, como são as turmas multiano até a singularidade de convivência com uma doença que, apesar de limitar fisicamente, não impede a força espiritual do ato de aprender, sempre com a presença da escola.

O território da escola do campo propicia, finalmente, uma abertura para o caráter afirmativo da horta escolar e do conceito de sustentabilidade. Estes são temas e vivências que não poderiam estar ausentes numa obra dedicada à Educação do Campo. A horta não é apenas um motivo de aprendizagem, mas também de nutrição, sustentação de vidas, em colaboração com a natureza. Essa existência, assim significada, torna acessível e realizável o conceito de sustentabilidade.

O leitor desta obra encontrará, num estilo variado de escritos e olhares, as partilhas e aprendizados de um grupo que pôde aprender e aprofundar seus próprios conceitos na experiência da pós-graduação. As conquistas destes jovens pesquisadores são fruto de uma ação propositiva da Universidade Estadual de Alagoas, assim como, o alcance de suas produções acadêmicas engrandece a Uneal, como um centro de formação superior de qualidade.

Prof. Dr. Nalfran Modesto Benvinda
Diretor do Campus III da Uneal em Palmeira dos Índios, AL



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 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, mas esta ficará registrada na história como pioneira de luta que se reafirma a cada dia quando se ver 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



Epígrafe

*“Educação do Campo: uma história, uma conquista,
uma luta e muita resistência.
Resistência para criar condições de autonomia,
de poder e de LIBERDADE!”*

Esmeralda Moura (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 campestre, contribuindo, assim,

com a construção de aprendizagens significativas e contextualizadas.

Um agradecimento especial a 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
Epígrafe	13
Agradecimentos	15
Capítulo 1	19
Capítulo 2.....	50
Capítulo 3.....	71
Capítulo 4.....	83
Capítulo 5.....	119
Capítulo 6.....	159
Capítulo 7.....	179
Capítulo 8	199
Capítulo 9.....	217
Capítulo 10.....	235
Capítulo 11	247
Capítulo 12	273



Capítulo 1

EXPERIÊNCIAS DOCENTES EM TURMAS MULTISSERIADAS/MULTIANOS: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS UTILIZADAS EM ESCOLAS RURAIS DE PALMEIRA DOS ÍNDIOS- AL

Manoel Holanda Soares¹
Sara Jane Cerqueira Bezerra²

INTRODUÇÃO

A primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em 1988, constituiu-se num marco histórico para a educação brasileira, principalmente por permitir um olhar diferenciado, voltado para quem trabalha e, especialmente, para quem vive no campo, possibilitando a construção de um novo paradigma em termos de educação rural, aprimorando a definição de educação do campo, tomando como

1 Especialista em Educação do Campo e Sustentabilidade (Uneal).E-mail: manoelholanda17@gmail.com <http://lattes.cnpq.br/0223546885405084>

2 Professora Assistente da Universidade Estadual de Alagoas. Coordenadora do curso de Pós-graduação em Educação do Campo e Sustentabilidade. Mestra em Educação do Campo.

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

base estrutural a educação popular e a sua contribuição. Todavia, mesmo conseguindo estabelecer uma nova nomenclatura, ainda nos dias atuais, observamos os traços da educação rural, como é o caso das turmas multisseriadas/multianos.

A Educação do Campo surgiu através de diversas lutas sociais e educacionais para conseguir trazer educação de qualidade, voltada para sujeitos do/no campo, com o objetivo de formar cidadãos que valorizem suas origens e construam suas aprendizagens em escolas localizadas nas suas próprias comunidades. Mas, devido a vários fatores e, em especial, o êxodo rural, houve uma grande diminuição das famílias residindo e trabalhando no campo. Com isso, muitas escolas que eram seriadas, com docentes específicos por turma, passaram a contar também com classes multianos.

Portanto, as classes com ensino multisseriado/multiano ainda são parte presente nas escolas do campo. Esta forma de organização consiste em alunos de diversos anos e idades diferentes tendo aula com um único docente, que tem o papel de planejar, executar e aprimorar a sua prática docente, de forma que consiga atender a todas as necessidades dos diversos grupos de discentes, interligando com sua realidade local.

Para um docente trabalhar com turmas multisseriadas/multianos é um desafio constante, pois há uma sobrecarga das diversas responsabilidades que tem a exercer, sabendo que aqueles alunos estão ali para aprender em um ambiente que possui faixas etárias e anos diferentes (SANTOS; SANTOS, 2017).

As metodologias dos docentes em sala de multiano são cruciais no processo de ensino aprendizagem dos alunos inseridos nesse contexto, portanto, com a análise da postura docente, o fazer pedagógico é o motivo do sucesso dos alunos.

Durante o desenvolvimento das aulas do curso de Pós-graduação em Educação do Campo e Sustentabilidade da Universidade Estadual de Alagoas, tive a curiosidade de investigar as experiências pedagógicas em turmas multisseriadas/multianos em escolas de Palmeira dos Índios, Alagoas. Nesta perspectiva, o presente trabalho tem como objetivo analisar as experiências dos docentes de turmas multisseriadas/multianos através das estratégias metodológicas utilizadas em suas práticas educativas, fa-

zendo uso da metodologia de revisão bibliográfica e de pesquisa de campo.

Desta forma, o artigo foi organizado em três seções, a saber: a primeira tratará da contextualização das escolas multisseriadas/multianos, desde a questão conceitual até a base legal nacional e estadual. Na segunda, será apresentado o percurso metodológico da pesquisa, o contexto em que ela foi realizada e o instrumento de coleta de dados. E a terceira apresenta a análise dos resultados em escolas multisseriadas/multianos em Palmeira dos Índios-AL, através da apresentação dos desafios enfrentados e das estratégias metodológicas utilizadas pelos docentes pesquisados. Por fim, as considerações finais apresentam o resultado da pesquisa, incluindo a contribuição do pesquisador para a realidade encontrada, através de uma proposta interventiva de formação continuada para os docentes.

CONTEXTUALIZAÇÃO DAS ESCOLAS MULTISSERIADAS/ MULTIANOS

Ao longo dos anos, as escolas rurais multisseriadas/multianos, antes chamadas escolas isoladas rurais, persistem e resistem. Esse fato evidencia que o ensino multiano sobrevive há anos, mesmo estando, em muitas situações, à margem das políticas educacionais, lutando por viabilizar a escolarização para discentes que vivem em comunidades com baixa densidade populacional e de difícil acesso. Apesar da persistência das escolas rurais com turmas multianos, os poucos estudos encontrados nem sempre tratam, especificamente, dos desafios dos docentes que lidam com essa organização de ensino.

A escola multisseriada/multiano prevalente no campo é uma realidade envolvida por controvérsias, desde a sua origem no cenário histórico colonial, que seguiu por anos, vinculada ao cenário da educação brasileira, enquanto se observava diversas modificações feitas pelos movimentos sociais e alterações nos cenários econômicos e políticos da sociedade atual. Mais do que qualquer outra instituição de ensino, a escola da zona rural, em sua grande maioria, é caracterizada, também, pela precariedade nas suas condições físicas, instituídas em espaços que pouco

lembram uma escola, tais como salões e residências, sem área para espaços como biblioteca, espaço de lazer, banheiros em condições e quantidade necessárias, entre outros aspectos de infraestrutura. Em muitas situações, ainda contam com a carência de atenção dos órgãos mantenedores a saber: as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, como demonstra Hage:

Professores, famílias e integrantes da comunidade envolvidos com as escolas multisseriadas se ressentem de apoio que as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação deveriam dirigir as escolas urbanas, que tem prioridade absoluta em relação ao acompanhamento pedagógico e a formação de docentes (HAGE, 2006, p. 27-28).

Para além das questões estruturais, faz-se necessário compreender a prática docente dessa realidade, assim como buscar entender como está sendo construída sua identidade docente, como lida com os desafios de sua profissão, relacionados ao ambiente rural e com os sujeitos camponeses.

DESAFIOS DAS TURMAS MULTISSERIADAS/MULTIANOS

As turmas multisseriadas/multianos devem ser diferenciadas nas metodologias e estratégias a serem adotadas pelos docentes em sala de aula, buscando inserir os conteúdos mais próximos da realidade e compreensão dos estudantes. Desta forma, o que se busca para tal educação são docentes capacitados que desenvolvam metodologias diversificadas para atender a população onde a escola está inserida, e que possam contribuir para o maior aprendizado dos alunos, gerando uma troca de saberes entre docentes e discentes. Assim, segundo Santos (2017), o trabalho em tais escolas requer, da parte do docente, um maior compromisso, pois está ciente do desafio de trabalhar com vários anos em um mesmo tempo e espaço.

Neste contexto de educador em processo de formação, pode-se observar que exercer a liberdade dos discentes observando as necessidades e atendendo à sua particularidade, conseguindo

imprimir nos seus discentes a sua identidade de sujeito, conseguiremos permitir o respeito de pertencimento do povo campestre, atentando-se para respeitar todos em sua forma humana. Para Freire (2001, p. 43), é indispensável a formação dos educadores, quando afirma: “Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática.” Ainda diz que: “A conscientização é uma das fundamentais tarefas de uma educação realmente libertadora e por isso respeitadora do homem como pessoa” (FREIRE, 2001, p. 45).

Muitas escolas do campo oferecem escolarização até os anos iniciais, organizadas em forma multisseriada e unidocente. Geralmente, para os anos finais do ensino fundamental, o discente, se quiser dar continuidade nos seus estudos, terá que se deslocar até o espaço urbano, em que sua maior oferta os ensinos médios e as formações superiores ou técnicas, muitas vezes desvinculados dos saberes do campo. Infelizmente, uma realidade comum é que, depois desse contato, a maioria permanece nas cidades, sejam por oportunidades de emprego ou, por sua vez, desejo em dar continuidade aos estudos.

Para Costa (2010), para se construir um currículo faz-se necessário o envolvimento de toda a comunidade escolar, que conhece e sabe as reais necessidades que devem ser trabalhadas. E não, simplesmente, entregue pronto e acabado como produto final:

A discussão sobre Educação do Campo, junto aos sujeitos que atuam na escola: professores, supervisores, gestores, dentre outros, não pode ser adiada, tendo em vista que precisam compreender os fundamentos dessa perspectiva educacional que os leva a repensar o seu fazer educativo. Diante dessa premência aparecem-nos questões desafiadoras: como oportunizar a esses educadores a reflexão sobre a proposta teórico-metodológica de Educação do Campo? Quais as possibilidades e os limites do movimento para formulação e

implementação das concepções teórico-filosóficas que inspiram as práticas educativas do Projeto Político-Pedagógico libertador e de transformação social da Educação do Campo? (COSTA, 2010, p.42).

Hage (2006, p. 85) afirma que: “No caso da condução do processo pedagógico, o professor assume a visão multissérie, como junção de séries na mesma sala sob orientação de um/uma professor/a, exigindo planos e estratégias de ensino e avaliação diferentes.” Muitas escolas do campo, tem em sua conjuntura um só professor que deve ser capaz de atender à necessidade de suas turmas/anos que trazem em seus viés, diversas distorções de idade/ano, que requer do professor um olhar bilateral, para conseguir ver as reais necessidades de sua sala e as precariedades ao qual esta submerso, desde a estrutura física das escolas, bem como a sua multifunção dentro do contexto escolar.

FUNDAMENTO LEGAL DA OFERTA DE TURMAS MULTISSERIAL-DAS/MULTIANOS

As escolas localizadas no campo que, nos dias atuais, ofertam o ensino multiano têm inúmeras razões para essa forma de organização ainda fazer parte de seus segmentos de ensino, dentre elas o número reduzido de alunos por faixa etária e anos escolares, fazendo-se necessária a construção desse tipo de organização. Na realidade vista nos cenários educacionais brasileiros, as turmas multisseriadas/multianos são comuns deserer ofertadas nos espaços rurais, visando o ensino preconizado pela Educação do Campo, que tenta sempre objetivar o sujeito do campo e a sua realidade como elementos fundamentais do processo de ensino e aprendizagem.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96 que estabelece as normas gerais, em seu Artigo 28, propõe medidas de adequação da escola à vida do campo, questão que não estava anteriormente contemplada em sua especificidade.

Sobre o grande desafio do crescente fechamento de escolas localizadas no campo, a LDB nº 9394/96 foi alterada pela Lei nº 12.960/2014, que dispõe sobre a necessidade de constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas, a saber:

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, 2014, p.1).

No Brasil, desde o ano de 2002, temos algumas leis que tratam especificamente sobre a Educação do Campo. Iremos agora, trazer um pouco do que elas tratam em relação ao tema da pesquisa, sobre a oferta e organização das turmas multisseriadas/multianos e a identidade da escola do campo.

De acordo com a Resolução nº 1 CNE/CEB, de 3 de abril de 2002, do Conselho Nacional de Educação que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em seu Parágrafo único:

Diz que a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002, p. 1).

Assim, mostramos que a escola do campo tem suas características próprias, capazes de trazer em seu viés a sua particulari-

dade, levando em consideração só saberes dos seus estudantes, desde a sua memória coletiva até os conhecimentos futuros adquiridos ao longo do tempo, que permite observar as mudanças em seu país, pensando nas gerações futuras.

Já a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que institui as Diretrizes Complementares para a Educação Básica nas escolas do campo, em seu artigo primeiro trata dos níveis educacionais que compreendem a Educação do Campo:

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. (BRASIL, 2008, p. 1)

A Educação do Campo está voltada para os seus próprios sujeitos que trazem seu legado e a sua vida campesina, seja qual for a sua formação familiar, mas no cenário da educação, todos terão a mesma abordagem e possibilitarão a troca de aprendizagem de diversos meios, desde a educação infantil ao ensino médio.

O artigo 3º da Resolução nº 2/2008 evidencia a Educação Infantil e Ensino Fundamental, configurando que: “A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças.” (BRASIL, 2008, p. 1)

Entende-se por nucleação o processo que acontece quando há dificuldades ou meios inoportunos que impedem a permanência dos alunos em sua comunidade, necessitando assim de transferí-los para outra localidade. Todavia, as crianças só deve-

rão ser deslocadas para outras áreas rurais ou urbanas, quando a oferta do ensino não for possível em sua própria comunidade. Este processo só poderá ocorrer por meio de assembleia, através de decisão coletiva da comunidade interessada.

Em 2010, foi aprovado o Decreto nº 7.352/2010 que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Inicialmente, ele define sobre conceito de sujeitos do campo e escolas no/do campo, a saber:

§ 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

- populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural;

- escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente as populações do campo.

§2º Serão consideradas do campo as turmas anexas vinculadas a escolas com sede em área urbana, que funcionem nas condições especificadas no inciso II do § 1o.

§ 3º As escolas do campo e as turmas anexas deverão elaborar seu projeto político-pedagógico, na forma estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação.

§4º A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político-pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo. (BRASIL, 2010, p. 1).

Diante do exposto, pode-se afirmar que a população do campo possui sua contribuição marcante para a formação social e econômica local e do país, que contribui de diversas formas para o sustento e manutenção de diversos setores econômicos voltados às necessidades de todos os que estão envolvidos direto ou indiretamente por esses povos. Assim, a educação precisa ser ofertada de maneira a atender desde a formação inicial de todos os sujeitos do campo, bem como oferecer meios deles se manterem nas escolas tendo uma educação de qualidade, com todos os direitos garantidos por lei.

Em Alagoas, existe a Resolução Normativa nº 040/2014 – CEE/AL publicada no Diário Oficial de Alagoas em 11/12/2014, do Conselho Estadual de Alagoas que, no uso de suas atribuições legais considera respeitar a natureza da Educação no Campo, face às suas especificidades e peculiaridades.

Segundo o artigo 6º da referida Resolução:

O processo de nucleação de classes isoladas/escolas localizadas na zona rural, só será atestada a necessidade a partir de consulta às comunidades envolvidas, através de reuniões (assembleias ou plenários) respeitando o disposto no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, e na Lei 12.960/2014. (ALAGOAS, 2014. p. 4).

Esta Resolução Normativa no parágrafo 2º do artigo 6º afirma que: “Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental deverão ser ofertados nas próprias comunidades rurais, evitando o deslocamento de crianças menores de 10 anos das proximidades de suas moradias.” (ALAGOAS, 2014. p. 4) O artigo 7º dispõe que:

São admitidas como forma de organização a redução no número de alunos, professor e/ou a formação de classes multisseriadas, utilizando-se a flexibilidade pedagógica, conforme necessidades e condições operacionais das instituições de ensino. (ALAGOAS, 2014. p. 5).

Isto posto, pode-se aferir que a necessidade e particularidade dos alunos do campo devem ser respeitadas e organizadas conforme resoluções e leis vigentes, garantindo a este povo o direito de estudar em sua comunidade, dentro do contexto de suas ancestralidades e do pluralismo de conhecimento que sua vivência será agregada no seu âmbito escolar.

PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA LOCUS DA PESQUISA

A pesquisa de campo foi realizada no período de março a outubro de 2019, com quatro professoras de turmas multianos da rede municipal da cidade de Palmeira dos Índios, no estado de Alagoas.

No que concerne à realidade educacional de Palmeira dos Índios, sobre o contexto onde estão inseridas as escolas do campo, principalmente as que ainda têm classes multisseriadas/multianos, são inúmeros fatores caracterizantes e determinantes, dentre eles, o perfil mais comum do educador que se encontra à frente da sala destas classes que mudou bastante e hoje visualizamos outra realidade. Todavia é necessário ressaltar que, aonde antes tinha a ausência de uma formação básica, de um preparo para realização do trabalho pedagógico, embasado em teorias e práticas apropriadas para o trabalho docente, hoje observa-se nas respostas obtidas na pesquisa, que este cenário tem mudado com as formações e qualificações que os docentes têm recebido.

Foram selecionadas três escolas rurais pertencentes à rede municipal de Palmeira dos Índios/AL, que conta com um total de 24 escolas. O critério da escolha das escolas se deu pelo fato de que atendiam ao objetivo da pesquisa, e as docentes abordadas concordaram e se mostraram satisfeitas em contribuir com a pesquisa em execução, após assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido constante no formulário de pesquisa.

Estas instituições estão localizadas em áreas rurais do município de Palmeira dos Índios, estado de Alagoas, a saber: Povoado Coruripe da Cal, Fazenda Flexeiras e Povoado Lagoa do Rancho, todas são escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e atendem os alunos da co-

munidade na qual estão localizadas, bem como de comunidades vizinhas.

As estruturas físicas das escolas selecionadas para a realização da pesquisa possuem aspectos diferentes, conforme descrito a seguir:

A primeira escola, em que analisamos a realidade do multiano, foi a Escola Municipal Manoel Machado Ferro (MMF), localizada na Fazenda Flexeiras/AL. Pudemos observar que a sala de aula era um ambiente com boa iluminação, carteiras adequadas à realidade da turma, com quantidade de móveis em bom estado. Os jogos e materiais didáticos disponíveis na sala estavam bem organizados e de fácil acesso aos alunos. A escola possui secretaria, despensa, cozinha, banheiro com acessibilidade, banheiro masculino, banheiro feminino, refeitório, três salas de aula e pátio.

A segunda escola pesquisada foi a Escola Municipal Pedro Rodrigues Gaia (PRG), localizada no povoado Coruripe da Cal/AL. Destaque para a informação de que as turmas funcionam em dois anexos que a escola possui, localizadas nas adjacências do povoado. Nessa escola, a situação é bem diferente da escola anterior. São duas salas de aulas compostas por alunos do modelo multiano; a diferença está nos níveis determinados para cada turma, que são com oferta para o 1º e 2º anos e a outra turma 1º, 2º e 3º anos.

A terceira escola em que analisamos o contexto, da turma multisseriada/multiano, foi a Escola Municipal Francisco Pinto Pimentel (FPP), localizada no povoado Lagoa do Rancho/AL, mas as turmas funcionam no anexo em Craíbas Dantas, adjacência do povoado. A escola dispõe de três salas de aula, banheiro masculino e feminino, cozinha e galpão. A realidade dessa escola representa um pouco o cenário tão abordado da educação do campo e turmas multianos, quando a mesma afirma a falta de recursos didáticos que muitas vezes os professores têm enfrentado, visto que o funcionamento por das referidas turmas ocorrem em anexos distantes da escola de origem e que por sua vez, deixa escassos materiais e os recursos a serem usados nessas turmas anexas, dificultando, ainda mais, o sucesso da aprendizagem

e contribuindo para o fracasso escolar. A turma observada era composta por estudantes do 2º e 3º anos.

O quadro de matrícula das respectivas escolas no ano de 2019, segue conforme descrito a seguir:

Tabela 1 – Oferta e matrícula nas escolas pesquisadas

Escola	Educação Infantil	Anos Iniciais do Ens. Fund.	Anos Finais do Ens. Fund.	EJA
Escola MMF	27	39	-	96
Escola PRG	123	111	154	31
Escola FPP	102	188	157	361

Fonte: Secretarias das Escolas, 2019

As escolas pesquisadas no ano de 2019 ofertaram turmas multisseriadas/multianos nas modalidades do ensino fundamental I, tendo a EMMF turmas alocadas no prédio sede da escola, já as EPRG e EFPP suas turmas multianos foram organizadas em seus anexos, conforme quadro abaixo:

Tabela 1 – Oferta de turmas multisseriadas/multianos nas escolas pesquisadas

Escola	Turmas	Total alunos/as.
Escola MMF	1º, 2º e 3º	24
Escola PRG	1º e 2º	19
	1º, 2º e 3º	22
Escola FPP	2º e 3º	21

Fonte: Secretarias das Escolas, 2019

Todos os quatro docentes responsáveis pelas turmas possuem nível superior em Pedagogia, sendo que apenas uma não possuía especialização. Neste sentido, observamos que há uma preocupação com essas turmas, seguindo os mesmos preceitos das turmas regulares, com formações para os professores e atendendo o grau de escolaridade que os mesmos possuem para assumir os respectivos tipos de turma.

Uma outra realidade das escolas observada é que as mesmas, em que as turmas são organizadas no formato multisséries/multianos, não participam da avaliação da alunos para compor os requisitos básicos de aplicabilidade da avaliação. Por meio da Portaria nº 447, de 24 de maio de 2017, que estabelece diretrizes para o planejamento e a operacionalização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no ano de 2017, e dos anos subsequentes, seu artigo 5º afirma:

Não fazem parte da população alvo do SAEB 2017 as turmas multisseriadas, de correção de fluxo, de Educação Especial Exclusiva, de Educação de Jovens e Adultos, de Ensino Médio Normal/Magistério, bem como as escolas indígenas que não ministrem o ensino em Língua Portuguesa. (BRASIL, 2017, p. 1).

Com isso, as respectivas turmas não entraram na lista de avaliação do ano de 2019 para realização da prova do SAEB, por serem turmas multisseriadas/multianos.

Como a Escola MMF só possui turmas multianos, não evidencia notas em edições anteriores. As demais escolas possuem notas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), por terem turmas regulares em sua organização. Ressalta-se que a nota do ano de 2019 ainda não está disponível nos bancos de dados pesquisados, conforme IDEB realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Segundo o INEP, na Escola PRG, na edição de 2017, o IDEB das turmas de 5º ano ficou com uma média de 5.1, superando a sua projeção para este ano que era de 3.3. Deste modo, percebe-

mos que a educação no campo tem qualidade e supera até mesmos seus próprios limites.

A Escola FPP obteve média 3,7, uma nota abaixo da sua projeção para o ano da edição, mesmo assim, conseguiu se aproximar da sua meta que era 4.0, para essa avaliação, conforme informação do IDEB - INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Assim, pelas mesmas possuem turmas regulares, além das multisseriadas/multianos, conseguem escore de notas nas edições do SAEB.

COLETA DE DADOS: INSTRUMENTO METODOLÓGICO E APLICAÇÃO

O roteiro do questionário estruturado foi elaborado a partir do problema de pesquisa, a fim de levantar informações/dados necessários à construção da mesma. As perguntas da entrevista possibilitam ao entrevistador estabelecer novas perguntas a partir das respostas dos entrevistados. O questionário, segundo Gil (1999, p.128), pode ser definido:

Como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.

O questionário foi elaborado, via formulário google, como ferramenta para coleta dos dados e foi organizado com vinte e oito perguntas semiabertas e, através dessas perguntas, podemos abordar questões relativas à sua formação e às suas práticas pedagógicas como docente em uma escola localizada no campo, organizada por turmas multissérie/multianos. Vale ressaltar que, foram selecionadas três categorias para análise de suas respostas que serão apresentadas na próxima seção.

No período compreendido entre os dias 21 a 15 dos meses de outubro e novembro do ano de 2019, foi feita uma visita às

escolas para consultar sobre a possibilidade de participação em uma pesquisa acadêmica. Após esse consentimento, foi aplicado um questionário online conforme link: <https://forms.gle/MJc2ii-TrGJCgrwyn7>

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados coletados foram analisados e utilizamos o modelo de categorização através da análise de conteúdo. Para Bardin (2011), essa é uma técnica de análise de conteúdo clássica, em que a repetição de frequência dos temas é privilegiada. E ainda, “O sistema de categorias deve refletir as intenções da investigação, as questões do analista e/ou corresponder às características das mensagens” (BARDIN, 2011, p. 150).

Foram definidas quatro categorias para análise das respostas dos docentes em turmas multisseriadas/multianos, quais sejam: a) dificuldade na ação pedagógica; b) estratégias metodológicas utilizadas; c) sugestões para docentes; d) formação continuada para docentes.

Ressaltamos que, durante a análise não citaremos os nomes das professoras pesquisadas, para preservar a identidade das próprias que contribuíram para a realização dessa pesquisa. Então, usaremos pseudônimos com números devido à ordem da pesquisa: P1 (professora 1), P2 (professora 2), P3 (professora 3) e P4 (professora 4).

Categoria 1 - Dificuldades na ação pedagógica

Sobre a questão relacionada a dificuldades na ação pedagógica em turmas multissérie/multiano, no questionário, a P1, docente da Escola MMF, perguntamos qual é a maior dificuldade que ela enfrenta dentro de uma sala com 25 discentes pertencentes a três diferentes anos do Ensino Fundamental I (do 1º ao 3º ano). Ela respondeu da seguinte forma: “quanto ao atendimento individual com mais assistência a cada aluno, por ser uma turma com diferentes níveis”, a mesma afirma ainda que “não consegue dar conta da necessidade de cada aluno, por não dispor de

tempo necessário para suprir as dificuldades e dúvidas de cada um.” (P1, 2019).

Na segunda escola, a P2 respondeu que sua maior dificuldade era “o ritmo de aprendizagem de cada aluno e a ausência do acompanhamento dos familiares de algumas crianças.” Ainda ressalta que: “O acompanhamento dos familiares é o carro chefe para conseguir bons resultados, se não conseguirmos essa participação mútua dos pais, metade do nosso trabalho ficará a desejar, visto que não será dada continuidade à aprendizagem desse aluno em casa para elevar o conhecimento do mesmo” (P2, 2019).

Para a professora P3, sua maior dificuldade: “é ter que, em uma mesma turma, ensinar três tipos de atividades diferentes, em diferentes níveis.” Em outras palavras, a professora afirmou que a prática pedagógica se torna “humanamente difícil conseguir atender todas as necessidades em um curto tempo, quando trabalhado diversos níveis e turmas variadas”. (P3, 2019)

Sobre a mesma questão, a Professora (P4) da terceira escola afirmou que sua maior dificuldade era “a indisciplina dos alunos, a falta de recursos didáticos que dificulta um pouco no processo de ensino.” (P4, 2019).

Trabalhar em turmas multianos necessita muito mais dos professores que nas salas regulares para garantir a permanência desses alunos em sua comunidade, bem como na sua contribuição para formação do sujeito, como afirma Hage (2005, p.6) “as classes multisseriadas podem contribuir para a permanência dos sujeitos no campo por lhes oferecer uma escolarização no lugar em que vivem, basta acabar com a experiência precarizada da educação efetivada nessas escolas”.

O desafio do trabalho pedagógico em turmas multianos é perceber que existe uma variante bem diversificada, na qual apresenta, em sua maioria, uma junção de escola e particularidades, voltadas a diversos níveis de aprendizagens e um mundo diverso de alunos, que traz como resultado uma escola voltada para a realidade da separação de classes sociais, assim como afirma Rosa (2003, p. 228),

(...) a classe multisseriada é organizada, na maioria das vezes, pelo número reduzido de alunos para cada série, o que a caracteriza como mais do que uma simples classe. Ela representa um tipo de escola que é oferecida a determinada população e remete diretamente a uma reflexão sobre a concepção de educação com que se pretende trabalhar.

Neste sentido, exige-se do corpo docente mais do que simples formações educacionais e, sim, uma formação de mundo, buscando estratégias e metodologias que possam dar conta das reais necessidades dos seus discentes, não apenas no que tange aos conhecimentos formais dos currículos e, sim, da leitura de mundo, que muitos precisam para manter o foco de seus estudos.

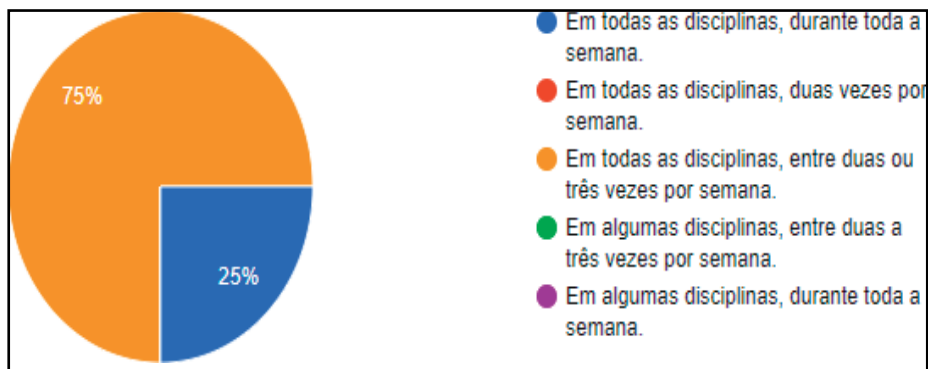
Em muitos momentos, o que mais preocupa os professores é a organização do tempo, para conseguir contemplar todos os níveis e necessidades de seus discentes, para concretizar seus objetivos e alcançar suas metas, conforme respostas encontradas na pesquisa.

Categoria 2 - Estratégias metodológicas utilizadas

Ao serem questionadas sobre as estratégias metodológicas utilizadas nas salas de aulas multianos, percebemos que todas as docentes pesquisadas fazem uso do livro didático nas disciplinas, como ferramenta metodológica. Quanto à frequência do uso do mesmo, apenas a docente P1 faz uso diário ao longo da semana. As demais docentes responderam que utilizam em todas as disciplinas, porém em menor periodicidade, ou seja, duas a três vezes por semana.

O gráfico 1 mostra, com clareza, os resultados obtidos pelo questionário aplicado com às professoras. Vale ressaltar que, o mesmo apresenta duas variações de cores, pois as quatro professoras pesquisadas optaram apenas por duas alternativas disponíveis, deste modo, as demais opções não foram registradas.

Ilustração 1. Qual a frequência do uso do livro didático em sala de aula?

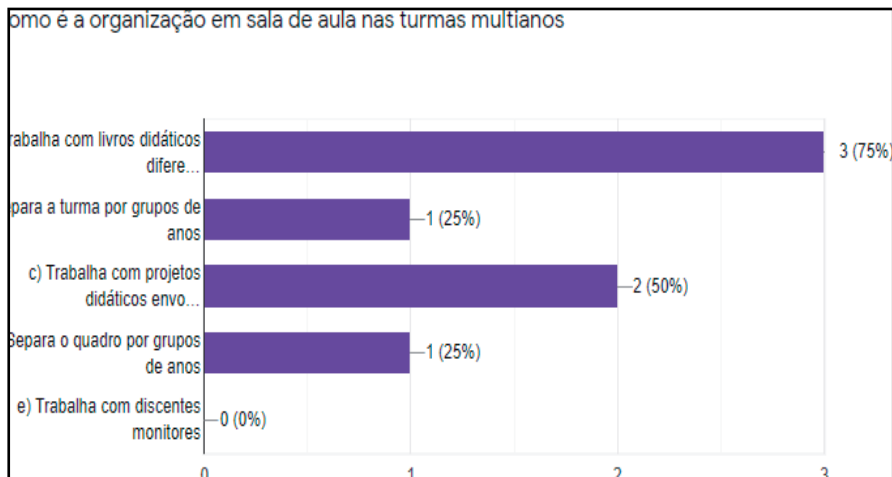


Fonte: o autor, 2019

A organização de sala de aula e os meios utilizados, como ferramentas metodológicas, são influências marcantes para o sucesso dentro do contexto educacional. Saber organizar a maneira de trabalhar os componentes curriculares e conteúdos programáticos garante o sucesso da turma trabalhada, e trabalhar com turmas multianos precisa ir além das perspectivas esperadas de salas regulares.

O gráfico abaixo evidencia a organização de trabalho feito pelas professoras entrevistadas, que predominam, em seu contexto, o uso de livro didático como principal ferramenta metodológica, mostrando, mais uma vez, o despreparo para uso de metodologias ativas e aulas de campo, fundamentando sua aula apenas no livro didático como ferramenta única e absoluta.

Ilustração 2. Como é a organização em sala de aula nas turmas multianos



Fonte: o autor, 2019

Ainda sobre as estratégias metodológicas utilizadas, com a resposta da Professora P1 conseguimos observar que a referida entrevistada tem a preocupação com a autonomia e independência dos discentes, permitindo um local de aperfeiçoamento de aprendizagem:

Tarefas distintas, em pequenos grupos, para focalizar a aprendizagem específica, a exemplo do sistema de escrita alfabético e tarefas voltadas ao aperfeiçoamento da leitura e escrita. Produções individuais, diversificando ainda mais as tarefas, contando com a produção mais autônoma das crianças. Bem como, permitir a elas a escolha de textos para leitura e interpretação, despertando o gosto e o prazer pela mesma. (P1, 2019).

A ludicidade tem sido grande contribuinte dos cenários educacionais como observado na resposta de P2, que afirmou usar “aula expositiva e dialogada, aula explicativa, aula prática e aula lúdica.” Esta resposta evidencia o uso de práticas diver-

sificadas como auxílio em suas aulas, resgatando um pouco a contextualização da educação do campo, contribuindo para que o sujeito se torne autor da sua própria aprendizagem e multiplicador dos saberes.

Nesta mesma senda, a professora P3 comunga com o uso de metodologias diversificadas, quando diz que “utiliza trabalhos diversificados, como dinâmicas e aulas práticas em que os alunos possam interagir e aprender com mais facilidade” (P3, 2019). Mais uma vez ressaltando as atividades práticas como elemento inicial e importante do contexto de aprendizagem.

O jogo é uma atividade que tem valor educacional intrínseco. Rizzi (1997, p. 13) diz que “jogar educa, assim como viver educa: sempre sobra alguma coisa.” A utilização de jogos, como ferramenta de aprendizagem, tem ganhado grande espaço e aceitação dentro do cenário escolar, conseguindo, dos alunos, uma maior participação dentro da exposição dos conteúdos e componentes curriculares das aulas propostas. P4 afirmou que “utiliza leitura coletiva, recorte, colagem e jogos” como principais metodologias em sua prática. Neste sentido foi possível, observar um consenso entre as docentes pesquisadas, em que defendem as mesmas finalidades em suas práticas: multiplicar o saber por meio do agente ativo, que é o próprio aluno.

O uso de estratégias metodológicas diversificadas se constitui na principal ferramenta para o sucesso do planejamento pedagógico; Para isso, faz-se necessário saber escolher quais serão utilizadas para alcançar os objetivos propostos, sendo este o grande diferencial do fazer docente. Todavia, para as turmas de multianos, os professores precisam ir além, por se constituir numa realidade que comporta diversos níveis de aprendizagens, limitações, necessidades e turmas em uma mesma sala.

Sobre esta temática, foi feita a seguinte pergunta às professoras: quais metodologias servem como auxílio para o planejamento das aulas ministradas? Todas as respostas foram divergentes. O que se manteve nas consolidações das respostas foram as atividades individuais e em grupo, que, por sua vez, têm como ser diferente, visto que são as duas formas de abordagem dos alunos que consegue melhor atender suas reais necessidades. Entretanto, a professora P3 fez uma breve reflexão em sua resposta quan-

do disse que “utiliza trabalhos voltados à realidade dos alunos, pois, eles aprendem mais quando as aulas são significativas para eles” (P3, 2019). Desta forma, fortalecendo mais uma vez o fazer pedagógico da Educação do Campo, que prima em trabalhar o sujeito como construtor da sua própria aprendizagem.

Ainda sobre estratégias pedagógicas, foi feita a seguinte pergunta: “Quais metodologias têm apresentado resultados positivos no trabalho com turma multissérie/multiano?” A docente P1 afirmou que “a atividade interdisciplinar que vem socializar os conhecimentos” (P1, 2019). Portanto, trabalhar a interdisciplinaridade é a maneira principal de conseguir dar conta de toda gama de componentes curriculares e conteúdos a serem trabalhados em cada ano de ensino, além do mais, em turmas multianos.

Sobre essa mesma temática, P2 diz que “utiliza as aulas expositivas e dialogadas, aulas práticas e lúdicas” (P2, 2019) como metodologias utilizadas em sua turma e P4 reafirma o que já vem sendo dito pelas demais colaboradoras utilizando “A prática de trabalhar com a ludicidade, aulas práticas, dinâmicas e trabalhos de campo que favorece bastante no ensino aprendizagem” (P4, 2019).

A docente P3 contribuiu dizendo: “a prática de trabalhar com a ludicidade, aulas práticas, dinâmicas e trabalhos de campo favorecem bastante o ensino aprendizagem” (P3, 2019). Destaque para a ênfase no resgate das aulas de campo, que, de fato, favorecem muito a educação do campo e a realidade do sujeito das turmas multisséries/multianos.

Segundo Schiller (2002, p. 75), “não errará jamais quem buscar o Ideal de beleza de um homem pela mesma via em que ele satisfaz seu impulso lúdico”, desta forma enfatizando a concepção da pesquisada sobre o uso da ludicidade em suas aulas, como ferramenta pedagógica de participação dos alunos de forma coletiva e prazerosa, favorecendo, assim, o ensino aprendizagem.

Categoria 3 - Sugestões para docentes

Quando indagadas sobre sugestões para os professores de turmas multianos nas escolhas de suas metodologias para o planejamento de suas aulas, a predominância na resposta foi a de conhecer a realidade dos seus discentes como principal foco. Sobre esta questão, afirmou a professora P1 “trabalhar com a realidade de cada aluno assim,despertando neles o gosto e a vontade em descobrir e estudar o meio no qual estão inseridos” (P3, 2019). Neste sentido, permite que os alunos percebam que a sua realidadeé importante e significativa. Assim, estarão motivados a querer sempre mais e buscando diversas formas de redescobrir o lugar em que vivem.

Outras respostas que confirmaram esta igualdade de pensamento, foram: P2,“diversificando as atividades, realizando atividades práticas, expondo e resgatando saberes e conhecimento dos alunos.” (P2, 2019) Assim, ela busca trazer a realidade dos alunos como elemento multiplicador dos saberes. A docente P3 justifica que “através do espaço e conhecimento local, resgatando os valores e conhecimentos existentes em nosso meio” (P3, 2019). Consegue multiplicar os conhecimentos dos alunos e junto a sua contribuição para agregar novos saberes e contribuir para o aprendizado mútuo.

Sugerir metodologias para turmas multisseriadas/multianos foi a inquietação de todas as docentes pesquisadas, visto que cada realidade de contexto de salas de aula tem suas especificidades, dessa forma a docente P4 diz “trabalhar com atividades lúdicas que desperte nos alunos o gosto pela leitura e escrita, promover momentos de dinâmicas para que eles compartilhem saberes com os colegas” (P4, 2019). Fazendo-se, assim, necessário o uso da ludicidade dentro do contexto de sala de aula.

Portanto, levando em conta as temáticas abordadas nos planejamentos e nas aulas elaboradas para a Educação do Campo, percebemos a valorização do sujeito do campo, coadunando assim com a compreensão de Silva (2011, p.312), quando afirma que:

A concepção de educação do campo valoriza os conhecimentos da prática social dos camponeses e enfatiza o campo como lugar de trabalho, moradia, lazer, sociabilidade, identidade, enfim, como lugar da construção de novas possibilidades de reprodução social e de desenvolvimento sustentável.

Categoria 4 – Formação continuada para docentes

Quando perguntada sobre a realização de formações continuadas para o corpo docente, a P3 disse que: “a escola disponibiliza esse espaço para socialização e discussão de como podemos ser facilitadores e mediadores no processo de ensino e aprendizagem” (P3, 2019). Afirma ainda que “estas formações estão sendo muito importantes, porém, ainda não dão conta da necessidade de mecanismos para atuar nessa perspectiva de organização multisseriada” (P3, 2019).

Mesmo as entrevistadas afirmando que as formações continuadas têm sido de suma importância para as suas práticas docentes, elas ainda se sentem despreparadas para atuar nessas turmas, visto que a realidade, muitas vezes, vai além do esperado, principalmente quando se trabalha com mais de três anos/turmas em uma mesma sala de aula. Como afirmou a professora P3: “que a escola promova momentos de formações pedagógicas voltados à prática docente nas turmas multisseriadas” (P3, 2019).

Para P4, quando questionada sobre as formações docentes e se esta é proporcionada na sua escola, ela diz que “Sim. Sempre são proporcionados encontros pedagógicos para nós professores, para nos orientar na nossa prática pedagógica” (P4, 2019). Ainda acrescenta: “mas, nem sempre, para compartilhar informações sobre como trabalhar com turmas multianos” (P4, 2019).

Portanto, é perceptível que as docentes têm necessidades de uma formação específica que atenda a necessidade da sua realidade em sala de aula. Para elas, o espaço das formações possibilitam troca de experiências, P3 afirma que momentos como estes permitiram multiplicar seus saberes, pois “[...] disponibiliza esse espaço para socialização e discussão de como

podemos ser facilitadores e mediadores no processo de ensino e aprendizagem” (P3, 2019). P1 afirmou que consegue articular a teoria à prática, “através da interação com os demais professores que socializam a sua prática nas formações feitas na escola” (P1, 2019).

Reforçando a necessidade de formações continuadas, resgatamos que:

O problema das turmas multisseriadas está na ausência de uma capacitação específica dos professores envolvidos, na falta de material pedagógico adequado e, principalmente, a ausência de infraestrutura básica – material e de recursos humanos – que favoreça a atividade docente e garanta a efetividade do processo de ensino-aprendizagem. (...) (BRASIL, 2006:19 Apud SECAD, 2007, p. 22).

Com isso, para que seja ofertada uma educação de qualidade e voltada para os princípios de Educação do Campo, com valorização da sua identidade e do povo que atende, faz-se necessário repensar as formações docentes específicas para os profissionais que são e estão nas escolas no/do campo, conseguindo atender às necessidades desse público de forma igualitária e aprofundada em sua realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As escolas localizadas em perímetros rurais e, sobretudo, as instituições de ensino com turmas multisseriadas/multianos ainda têm um olhar marginalizado por muitas pessoas e profissionais, as vezes do espaço urbano, que ainda carrega em si os estereótipos de marginalização dos povos campestinos.

Pesquisar a realidade do cenário de sala de aula permitiu perceber que os docentes das turmas multisseriadas/multianos são profissionais qualificados como os demais professores/as da rede municipal pesquisada, longe de muitos pensamentos que ainda resistem em acreditar que profissionais do espaço rural e turmas multisseriadas/multianos são de pouca formação.

Ao longo da pesquisa, evidenciamos a contribuição da escola no campo como uma instituição de grande importância para o povo camponês. Sabemos que a sala de aula multiano, pela sua composição e mesmo com toda a precariedade existente, ainda se constitui num ambiente de promoção do saber e do aprender coletivo e multiplicador, construída e reavaliada naquilo que ela representa para a comunidade onde está inserida. Esta escola pode ser um modelo de escola inovadora, sem paredes, sem muros, sem a implicação da poluição urbana, em que os estudos coletivos com alunos de diferentes níveis de aprendizagem colaboram entre si e constroem uma aprendizagem significativa.

Através desta pesquisa em três escolas do campo da cidade de Palmeira dos Índios/AL, pode-se afirmar que é necessário priorizar uma melhoria na infraestrutura das instituições e na formação pedagógica específica, que contribua com a proposição de diversidades das estratégias metodológicas a serem utilizadas, em busca da obtenção de resultados positivos no processo educativo.

Portanto, podemos afirmar com a pesquisa, que a promoção de formações pedagógicas específicas para atuação desses docentes das turmas multianos é uma das maiores demandas apresentadas, e que se constitui na responsabilidade da parte dos gestores, dentro de uma política pública, que evidencie e resolva as reais necessidades desta organização de ensino, com assistência pedagógica nos planejamentos, nos recursos didáticos, nas formações, direcionamentos metodológicos, buscando ações pedagógicas que se aproximem do contexto camponês, como pode-se exemplificar a proposta da educação contextualizada.

Apesar do avanço, a escola multiano segue com ganhos garantidos no que estabelece a lei, portanto, ainda com muitos desafios por ser, muitas vezes, o único equipamento público nas localidades mais afastadas do campo brasileiro. Ressalta-se que, em algumas realidades, ela se torna a única esperança para quem quer se alfabetizar e continuar pela busca de uma vida diferente de seus familiares, no que tange a alfabetização e escolarização.

Outros desafios que estas escolas enfrentam no que se refere à disponibilização de mais recursos financeiros e humanos, melhoria na infraestrutura, implantação de programas de

formações continuadas com proposta de metodologia interdisciplinar utilizando temas geradores, melhoria no acompanhamento pedagógico, enfim uma adequação que qualifique e melhore o ensino realizado em turmas multisseriadas/multianos, para que os sujeitos do campo possam ter acesso a uma educação de qualidade com garantia de sua permanência, êxito na aprendizagem e multiplicação dos saberes.

É do conhecimento coletivo os altos índices de fechamento das escolas no campo, alicerçado no discurso de que esta escola não contribui no processo de ensino aprendizagem de seus estudantes. A nucleação de algumas escolas para o perímetro urbano tem sido a tomada de decisão para este argumento, trazendo sérias dificuldades como: longas distâncias, transporte precário, distanciamento da identidade campesina e a sazonalidade da produção do campo, fatores que contribuem para que os discentes desistam de dar continuidade em seus estudos, abandonando a escola que seria necessária, aonde se encontram e convivem com os seus.

Ao longo da pesquisa, evidenciamos que existe a necessidade de formações específicas para os professores que trabalham com turmas multianos, sendo esta nossa proposta como contribuição à realidade pesquisada. Propomos, dessa forma, a realização de momentos de socialização de experiências exitosas e a organização de ações formativas específicas para estas escolas, com temas que atendam as duas necessidades, como podemos exemplificar sobre o uso de estratégias diversificadas para trabalho com turmas multisseriadas, assim como estudos sobre educação contextualizada, sustentabilidade e nos princípios do desenvolvimento territorial, trabalhada e empregada nas escolas transformadoras (MOURA, 2003) no Serviço de Tecnologia Alternativa de Pernambuco (SERTA) através da Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável (Peads). Neste sentido, nós nos prontificamos, como colaboradores desta ação formativa junto aos professores das escolas pesquisadas, apresentarmos os resultados desta pesquisa. Por fim, como grande desafio, fica para nova e futura pesquisa, adentrar as formações de educadores voltadas para as turmas multisseriadas/multianos existentes em nosso território, contribuindo, dessa forma,

num processo de construção de uma proposta específica para a educação desta Rede Municipal.

REFERÊNCIAS

1 . ALAGOAS, RESOLUÇÃO NORMATIVA Nº 040/2014 – CEE/AL. Dispõe sobre a regulamentação da oferta de Educação do Campo no Sistema Estadual de Educação de Alagoas e dá outras providências correlatas. Alagoas: Conselho Estadual de Educação de Alagoas, 2014. Disponível em: <<http://cee.al.gov.br/legislacao/atos-normativos/resolucoes-cee/2.%20Resoluuaa7aa3o%20Normativa%20de%20Ed%20do%20Campo.pdf>>.

2 . BARDIN, Laurenc. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70. 2011.

3. BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010. Disponível em: https://www.adusp.org.br/files/Juridico/ldb_5ed.pdf

4. BRASIL, *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo*.

Resolução CNE/CEB N 1 – de 3 de abril de 2002.

5. BRASIL, Resolução CNE/CEB, nº 2/2008. *Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo*. Brasília: MEC/CNE, 2008.

6. BRASIL, *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. Disponível em: <[7. BRASIL, Portaria Nº 447, de 24 de maio de 2017. *Estabelece diretrizes para o planejamento e a operacionalização do Sistema de Avaliação da Educação Básica \(SAEB\) no ano de 2017*. SAEB, MEC, 2014. Disponível em: <\[https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20235980/do1-2017-05-25-portaria-n-447-de-24-de-maio-de-2017-20235914\]\(https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20235980/do1-2017-05-25-portaria-n-447-de-24-de-maio-de-2017-20235914\)>.](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7352-4-novembro-2010-609343-norma-pe.html#:~:text=EMENTA%3A%20Disp%C3%b5e%20sobre%20a%20pol%C3%adtica,Educ a%C3%A7%C3%a3o%20na%20Reforma%20Agr%C3%a1ria%20%2D%20PRONERA.>></p></div><div data-bbox=)

8. COSTA, Luciélío Marinho da. *A construção do Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Tiradentes/Mari-PB: desafios e possibilidades para a educação do campo*. Dissertação de mestrado. UFPB. 2010.

9. FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
10. GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
11. HAGE, S.A.M. Transgressão do Paradigma da (multi)Serição como referência para a construção da Escola Pública do Campo. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165- 1182, Dec. 2014.
12. HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). *Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará*. 1ª Ed. Belém, 2006.
13. HAGE, Salomão Mufarrej. Classes Multisseriadas: desafios da educação rural no Estado do Pará/Região Amazônica. In:_. (Org.). *Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidade das Escolas Multisseriadas no Pará*. 2005
14. MOURA, A., *Princípios e Fundamentos da Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável - PEADS: uma proposta que revoluciona o papel da escola diante das pessoas, da sociedade e do mundo*. Glória do Goitá, Serviço de Tecnologia Alternativa, 2003.
15. RIZZI, Leonor e HAYDT, Regina Célia. *Atividades lúdicas na educação da criança*. Ática, 6ª edição, Série Educação. 1997.
16. ROSA, Ana Cristina Silva. *Educação de Jovens e Adultos: o desafio das classes multisseriadas*. São Paulo: Umesp, Dissertação de mestrado. 2003.
17. SANTOS, R. S.; SANTOS, M. *Educação do campo: Classes Multisseriadas e seus desafios pedagógicos*. Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, out-dez., 2017.
18. SCHILLER, F; SCHILLER, Friedrich Kallias. *A educação estética do homem numa série de cartas*. 4 ed. Trad. Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. Introdução e notas Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 2002. 123 p.
19. SILVA, Maria do Socorro. *Educação Básica do campo: organização pedagógica das escolas do meio rural*. In:_. (org.). *Movimentos Sociais, Estado e Políticas Públicas de Educação do Campo: pesquisas e práticas educativas*. João Pessoa: Editora da UFPB. 2011.





Capítulo 2

HORTA ESCOLAR – PRÁTICA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E DE ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL PARA CRIANÇAS EM UMA ESCOLA DA ZONA RURAL NO MUNICÍPIO DE SÃO MIGUEL DOS CAMPOS/AL

*Laryssa Roberta Alves Farias³
Sanadia Gama dos Santos⁴*

INTRODUÇÃO

O meio escolar tem grande importância na vida de um cidadão, promove a construção de saberes, práticas, reflexões, teorias e um trabalho em equipe entre docentes e discentes de um corpo, a fim de formar cidadãos conscientes, participativos e trabalhadores. A prática da educa-

3 Graduada em Ciências Biológicas (UNEAL); Especialista em Educação do Campo e Sustentabilidade (UNEAL). E-mail: laryssaalves074.lr@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1176709311550226>

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

ção ambiental consiste na forma mais adequada de cuidarmos ou, porque não dizer, salvar a vida do nosso planeta Terra.

As escolas do campo também têm seu valor e importância em nossas vidas. Porém, a infraestrutura e qualidade na Educação do Campo nas zonas rurais são um obstáculo para o bom desenvolvimento, pois é através de sua ação e construção educativa que as comunidades escolares do campo buscam uma maior integração social, cultural e econômica, além de ser um veículo difusor de conhecimentos e saberes sociais.

A construção de políticas públicas, que visem o bem-estar do aluno e do corpo estudantil como um todo, priorizam uma infraestrutura de qualidade, transporte público para o deslocamento das crianças, formação especializada e contextualizada para os professores. Nesse sentido, vemos como, necessária tais políticas para que não aconteça a migração da população para as cidades. Assim, importante e necessária a Educação do/no Campo.

Segundo Caldart (2012, p. 15),

A Educação do Campo nasceu tomando/precisando tomar posição no confronto de projetos de campo: contra a lógica do campo como lugar de negócio, que expulsa as famílias, que não precisam de educação nem de escolas porque precisa cada vez menos de gente, a afirmação da lógica da produção para a sustentação da vida em suas diferentes dimensões, necessidades, formas.

Contudo, segundo leituras, a horta escolar pode ser uma prática transformadora para as crianças inseridas nas escolas do campo e rural, já que esta atividade integraliza com o ambiente em que se vive. Sendo abordado acerca da reeducação alimentar, o contato com a terra, com a água, preparação do solo, semeadura, plantio e o crescimento de uma planta, para então fazer a colheita e ser produzido como alimento na merenda escolar. Priorizando o respeito com a terra, o conhecimento de espécies vegetais, o trabalho em equipe e a diversão dos alunos.

Outra característica deste projeto, na zona rural, é trabalhar a visão consciente, sustentável, despertar o pensamento

crítico do aluno para que ele se reconheça enquanto parte do meio ambiente, estimular a adoção de bons hábitos alimentares, produzir insumos que podem complementar a merenda escolar de forma ecológica por meio da horta escolar, seguindo os princípios básicos para a proteção do meio ambiente, podendo trazer muitos frutos para aquela comunidade.

Pensando em produzir alimentos de forma saudável, livre de agrotóxicos, as práticas agroecológicas são repassadas a crianças e adolescentes. Ainda que haja diversas interpretações conceituais, a agroecologia corresponde fundamentalmente a um campo de conhecimentos de natureza multidisciplinar. Sendo um sistema aparentemente mais complexo e utilizado em cultivos de maior escala, seus princípios podem e/ou devem ser aplicados nas hortas das escolas, independentes do seu tamanho. Além de ser uma produção mais sustentável e que otimiza o uso de recursos, aumenta o potencial pedagógico, contribuindo na construção de estilos de agricultura de base ecológica e na elaboração de estratégias de desenvolvimento rural. (LIMA, 2016).

Neste sentido, a pesquisa propõe analisar e descrever sobre a horta orgânica, aproveitando os espaços inutilizados na área escolar, visando a boa alimentação e práticas de educação ambiental para os alunos. Nessa pesquisa, utilizou-se da metodologia de abordagem qualitativa, delineada em um estudo de caso e prática de saberes com os sujeitos envolvidos. Os principais autores que fundamentam o trabalho são: Caldart (2012) e Soares (2017).

A prática da horta escolar pode proporcionar diversas atividades didáticas, oferecendo vantagens para a comunidade escolar. Proporcionando uma variedade de plantas que serão produzidas e consumidas pelos alunos, valorizando a práxis educativa, permitindo aumentar o conhecimento sobre o cultivo de hortaliças, manejo e importância nutricional de cada alimento e, ainda, ocupar um espaço físico ocioso da escola, produzindo alimentos que exercerão um papel complementar na merenda escolar, sendo oferecidos na própria cantina da escola.

O artigo se refere ao trabalho desenvolvido na Escola Municipal José Marcos da Rocha, situada em uma zona rural da cidade de São Miguel dos Campos/AL, através do projeto “Mais

Educação”. Sob coordenação da professora monitora Laryssa Roberta Alves Farias, nos anos de 2018 a 2019, tendo como objetivo de implantar uma “Horta Escolar”, aproveitando os espaços inutilizados da área escolar servindo para o plantio da horta orgânica, visando a boa alimentação e práticas de educação ambiental para os alunos.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A educação ambiental consiste na forma mais adequada de cuidarmos ou, porque não dizer, salvar a vida do nosso planeta Terra. O processo de criar estratégias para fazê-la chegar, principalmente, a criança na mais tenra idade movimentada todas as escalas de estrutura educacional no Brasil e em muitos países em que a consciência ecológica grita mais alto do que o consumismo, o desenvolvimento desordenado das indústrias, enfim, a capacidade de destruição da natureza (KANDLER, 2012).

Em Kandker (2012), pontua-se que a consciência ecológica grita mais do que o consumismo e que a educação ambiental consiste na forma mais adequada de cuidarmos do planeta. Nesse sentido para o autor, a consciência ambiental promove a preservação e futuro das gerações de forma mais saudável e universal, pois o cuidado com o planeta, também é cuidar de si próprio e do outro, ou seja, consiste em um cuidado coletivo.

A Educação Ambiental, de acordo com a Lei n. 9795:99, art. 4º, é o processo por meio do qual os indivíduos e a coletividade constroem valores sociais; conhecimentos (ex.:a reutilização de resíduos sólidos); habilidades, como a construção e manutenção de hortas; atitudes, como a sensibilidade em relação a conservação ambiental; competências voltadas para a conservação do meio ambiente; bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (REZENDE, 2018).

Rezende (2018) retrata que um processo de educação é responsável por formar indivíduos que estão preocupados com o meio ambiente e que buscam a conservação e preservação dos recursos naturais, abordando aspectos políticos, econômicos e sociais, por meio da promoção de hortas escolares.

Desse modo, para que a educação ambiental ocorra de modo articulado, tanto entre as iniciativas existentes no âmbito educativo, como entre as ações voltadas à proteção, recuperação e melhoria socioambiental e, assim, propiciar um efeito multiplicador com potencial de repercussão na sociedade, faz-se necessária a formulação e a prática de políticas públicas de educação ambiental que integrem essa perspectiva. Nesse sentido, a criação do ProNEA (Programa Nacional de Educação Ambiental) se faz necessária para a gestão da Política Nacional de Educação Ambiental - PNEA, fortalecendo os processos existentes nessa direção na sociedade brasileira (PIMENTA, 2011).

Neste sentido, Pimenta (2011) relata que a Educação Ambiental e o ensino/aprendizagem devem estar em conjunto quando trata-se dos estudantes envolvidos em diversas esferas atingidas pelo tema de recursos naturais. Tendo a lei com o objetivo de garantir a democratização das informações ambientais e estimular o fortalecimento da consciência crítica sobre a problemática ambiental e social, uma vez que não são trabalhadas em sala de aula.

Silva (2012) relata que ao se cultivar o senso de preservação, desde os anos iniciais do processo de educação, contribui-se para a formação de indivíduos colaboradores do Meio Ambiente, no sentido de que, durante o seu processo de formação escolar, ele teve a oportunidade de desenvolver-se como cidadão consciente de suas atitudes e das consequências que elas possam trazer à natureza, inclusive o consumismo, quando esse é um fator compulsivo e impensado. Em seu enfoque, a Educação Ambiental deve buscar uma perspectiva de ação holística que relaciona o homem, a natureza e o universo, tendo como referência o esgotamento dos recursos naturais, cujo principal responsável pela sua degradação é o ser humano (RAMOS, 2018).

Portanto, a Educação Ambiental constitui um papel de grande importância na sociedade e, principalmente, no âmbito escolar. Tendo seus princípios e objetivos, reside na atuação da conscientização dos cidadãos, promovendo a mudança de comportamento mais nocivo para o ambiente que conseqüentemente, que beneficiará a sociedade futura. Nessas perspectivas, o aluno é preparado, desde cedo, para conhecer os temas relacionados a

área ambiental, enfatizando sua formação de valores e atitudes criadas no enfoque sustentável.

EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO

A Educação do Campo tem conquistado lugar na agenda política nas instâncias municipal, estadual e federal nos últimos anos. Fruto das demandas dos movimentos e organizações sociais dos trabalhadores rurais, a educação do campo expressa uma nova concepção quanto ao campo, o camponês ou o trabalhador rural, fortalecendo o caráter de classe nas lutas em torno da educação. Em contraponto à visão de camponês e de rural como sinônimo de arcaico e atrasado, a concepção de educação do campo valoriza os conhecimentos da prática social dos camponeses e enfatiza o campo como lugar de trabalho, moradia, lazer, sociabilidade, identidade, enfim, como lugar da construção de novas possibilidades de reprodução social e de desenvolvimento sustentável. (SOUZA, 2008).

A educação do campo nomeia um fenômeno de realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política da educação, desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Os objetivos e sujeitos a remeterem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao debate (de classes) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de políticas públicas, de educação e de formação humana. (CALDART, 2012, p. 259).

É uma modalidade de ensino que tem como objetivo a educação de crianças, jovens e adultos que vivem no campo. Portanto, trata-se de uma política pública que possibilita o acesso ao direito à educação de milhares de pessoas que vivem fora do meio urbano e que precisam ter esse direito garantido nas mes-

mas proporções em que é garantido para a população urbana. (RODRIGUES, 2017).

Dessa forma, Rodrigues (2017) diz que a população que vive no campo necessita de políticas públicas que assegurem a manutenção e o desenvolvimento da educação na área rural. Assim, configura o conceito político considerando as particularidades dos sujeitos do campo e não apenas a sua localização geográfica.

Contudo, na história da educação brasileira, a trajetória da educação do campo é recente e fruto das lutas dos movimentos sociais de trabalhadores. A sua gênese foi marcada por lutas pela viabilização de processos educativos planejados no coletivo de trabalhadores do campo, no contexto da luta pela terra; por diagnósticos da realidade educacional do país; por iniciativas do tipo parcerias na oferta da educação de jovens e adultos; e por demandas direcionadas aos governos (federal, estadual e municipal) no que tange à efetivação do direito fundamental e social que é a educação. (SOUZA, 2013).

Assim, Souza (2013), configura a educação do campo um processo recente de lutas, que mantém referência à identidade cultural desses povos do campo. Em que trata-se do campo como um lugar de trabalho, produção de conhecimento e que possui sua relação com a existência e sobrevivência. E, por consequência, está a crise de emprego e a migração do campo para a cidade que, diante disso, organiza-se as políticas públicas para incluir as iniciativas educacionais.

No Brasil, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) tornar-se-á, a partir da década de 1980, o mais combativo e forte movimento social do campo. Um dos seus eixos de proposição e ação é o da educação, que se constituiu como uma necessidade no processo de construção e reconstrução do Movimento. Como aponta Arroyo, na apresentação do livro de Caldart (2004), a relação que o MST estabelece com a educação remete a outros momentos da história. Vejamos:

Penso em um dos capítulos tão fecundos na história da educação latino-americana: a educação popular e o pensamento de Paulo Freire. Eles

nasceram colados à terra e foram cultivados em contato estreito com os camponeses, com suas redes de socialização, de reinvenção da vida e da cultura. Nasceram percebendo que o povo do campo tem também seu saber, seus mestres e sua sabedoria. (CALDART, 2004, p. 14).

Assim, a educação do campo e as escolas do/no campo se constituíram por lutas e reivindicações dos camponeses e movimentos sociais, que se preocuparam em manter as organizações sociais e educacionais do campo. Produzindo uma dinâmica social e cultural, indagando a escola e a educação para reverter o silenciamento por parte dos órgãos governamentais.

A escola, tendo em vista a importância que exerce no processo de formação social, cultural, humana e ética da sociedade, se apresenta como um dos locais mais propícios para o desenvolvimento de atividades com enfoque educativo relacionado ao ambiente em que vivemos (SOARES, 2017).

Levando em consideração esses aspectos, o campo é mais que um perímetro não urbano, é um campo que dinamiza possibilidades para as condições sociais existentes. É um conceito em movimento que busca aprender em relação a sua fase de constituição histórica e necessita de políticas que assegurem essa ação educativa junto aos povos do campo. Oferecendo educação de qualidade conforme o seu modo de viver, pensar e produzir.

HORTA ESCOLAR COMO ENSINO APRENDIZAGEM EM ESCOLA PARA AS ESCOLAS DO CAMPO

A escola, tendo em vista a importância que exerce no processo de formação social, cultural, humana e ética da sociedade, se apresenta como um dos locais mais propícios para o desenvolvimento de atividades com enfoque educativo relacionado ao ambiente em que vivemos (SOARES, 2017).

Para Soares (2017), a educação acompanha o desenvolvimento humano a séculos. O que envolve todos os processos educativos, construindo uma base histórica de conhecimento que

possa ser transmitido para outras gerações que mantem relação com o ambiente em que vivemos.

O resgate do vínculo do alimento com a natureza é central para o desenvolvimento de ações educativas na área de alimentação e nutrição. Nesse sentido, hortas escolares podem ser uma importante estratégia pedagógica, contando com um aprendizado baseado no contato direto com o alimento e a natureza (RAMOS, 2018).

Ramos (2018) demonstra que as hortas escolares são uma importante estratégia pedagógica, uma vez que possibilita as diversas maneiras de se pensar a relação com a alimentação na sociedade, também como o desenvolvimento de atividades educativas em alimentação e nutrição, de forma criativa e produtiva no ambiente escolar.

Na realidade, ela pode se tornar um instrumento facilitador do trabalho dos temas transversais, em especial dos seguintes: Meio Ambiente, Saúde, Trabalho e Consumo. Além disso, a horta pode também se tornar um ambiente integrador da comunidade escolar e instrumento para o ensino das diferentes disciplinas do ensino fundamental, propiciando atividades práticas e prazerosas aos alunos, professores, funcionários e famílias (OLIVEIRA, 2018).

Desta forma, Oliveira (2018), atribui o tema horta escolar envolvendo as questões ambientais, saúde com uma boa alimentação e trabalho por parte dos alunos no comprometimento em produzir a horta e consumo, com a merenda distribuída na escola. Assim, o tema é muito importante para ser estudado em sala de aula, buscando a interdisciplinaridade com outras disciplinas articuladas com a Educação Ambiental.

Para iniciar a implantação da horta, deve-se fazer uma limpeza no terreno para retirada de entulhos e erva daninhas, depois fazer as correções necessárias com o solo preparando os canteiros com matérias orgânicas, na quantidade certa, com estercoou compostagem, após misturar e molhar bem para melhorar a qualidade das hortaliças (MARVILA, 2019).

Marvila (2019) diz que para a implantação da horta deve-se ter a organização do local e o manejo do solo, que inclui operações de cultivo, práticas culturais, práticas de correção e

fertilização, entre outras. Esses procedimentos irão melhorar a qualidade das hortaliças e desenvolver os nutrientes necessários para as plantas.

Outra grande utilidade da horta escolar, é que ela pode ser usada para compreender quanto o homem pode contribuir para o aumento dos impactos ambientais negativos. Durante as aulas teóricas e na culminância dessa disciplina, poderá ser visto o trabalho com a temática do processo erosivo, inversão térmica, assoreamento dos rios com impactos ambientais negativos influenciados pelo homem (RAMOS, 2018).

De acordo com Ramos (2018), a horta ainda serve para diminuir os impactos ambientais, tendo em vista o atual modelo de desenvolvimento que vem esgotando os recursos naturais, tornando-os cada vez mais escassos. Em que a escola torna-se um lugar propício para o debate em minimizar estes impactos ambientais.

Portanto, a construção de uma horta proporciona diversos benefícios para os envolvidos no processo. Com a confecção da horta, o estudante tem possibilidade de aprender a plantar, selecionar o que plantar, planejar o que plantou, transplantar mudas, regar, cuidar, colher, decidir o que fazer do que colheu. É importante que o educando participe ativamente de todas as etapas deste processo, pois assim se sentirão estimulados e responsáveis pelo projeto. Além de alterar sensivelmente a relação das pessoas com o ambiente em que elas vivem, estimulando a construção dos princípios de responsabilidade e comprometimento com a natureza com o ambiente escolar e da comunidade, com a sustentabilidade do planeta e com a valorização das relações com a sua e com outras espécies (ARRUDA, 2017).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Localizada na Rodovia Municipal Aureo Cesar Teixeira, Fazenda Coité – Zona Rural da cidade de São Miguel dos Campos/Alagoas, a Escola Municipal José Marcos da Rocha conta com uma estrutura física composta por: 8 (oito) salas de aula, 4 (quatro) banheiros, 1 (um) pátio coberto, área verde, cozinha, quadra de esportes, sala de professores, sala de diretoria,

dependências e vias adequadas aos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida.

A escola está dividida em turmas de Atendimento em Educação Especializada nos horários de manhã e tarde (AEE), ensino fundamental I no horário da manhã – 1º ao 5º ano e ensino fundamental II no período da tarde – 6º ao 9º ano. Sendo que, para o período do projeto ambiental, a maioria das crianças permaneceram na unidade em período integral (das 7:30h às 17:00h).

Os trabalhos na escola tiveram início através do projeto Mais Educação, custeado pelo governo, no período de agosto de 2018 a fevereiro de 2019. Por meio de seleção da secretaria de educação, fui selecionada para fazer parte deste projeto como monitora de “Horta Escolar”. Compondo uma carga horária de 16 (dezesseis) horas semanais em tempo integral. Foram apresentados às escolas o Projeto Horta Viva, intitulado “Hortas Escolares”, além de outros projetos como música, teatro, educação física, reforço de Língua Portuguesa e Matemática.

A escolha por uma abordagem qualitativa se justifica pelo fato deste tipo de estudo focar nos processos do significado do tema escolhido, em atividades de pesquisa e coletas de dados sobre a análise da horta e como essa atividade se desenvolve na escola. Contendo a participação dos alunos, registros fotográficos e desenvolvimento das atividades propostas nesse caso, a implantação da horta, desde a sementeira até chegar ao seu prato, sendo distribuído no horário do almoço na merenda da escola. Além, da importância da educação sustentável envolvida nesse processo, de forma que os alunos estejam comprometidos com a conservação e preservação deste espaço.

No primeiro momento, foi feito um reconhecimento da área em que foi instalada a Horta Escolar juntamente com os alunos, visando o ambiente propício para o cultivo das hortaliças, devendo receber a luz direta do sol durante a maior parte do dia. Durante este dia, em sala de aula, foram levantadas questões ambientais, físicas, químicas e biológicas em relação ao solo com as turmas. Além do reconhecimento dos materiais utilizados para a construção da horta escolar como pá, enxada, carrinho de mão, rastelo, entre outros.

Também foram discutidas quais culturas seriam cultivadas na horta, baseando-se na disponibilidade de recursos para compra de sementes e mudas e na estação do ano adequada para a implantação dessas culturas.

A partir daí, foram realizadas a limpeza do local e as medições dos canteiros identificado na (Figura 1). A fim de introduzir outras disciplinas ao projeto, foram feitos os canteiros em formas geométricas, como triângulo e retângulo, a ideia foi proposta pelos próprios alunos. Com espaçamentos de 20 cm entre um canteiro e outro, foi realizado o cálculo da distância aceitável para o plantio das hortaliças de acordo com as orientações de um Engenheiro Agrônomo 0,60x1,00 cm entre linhas e 0,30x0,30 cm entre plantas.

Fig.1. Alunos do 7º e 8º anos realizando a limpeza do local e delimitação dos canteiros.



Fonte: Arquivo Pessoal, 2018.

Em parceria com a secretaria municipal de Agricultura e Meio Ambiente de São Miguel dos Campos/AL, foi adquirido, sem qualquer custo, o adubo orgânico (esterco) para a adubação dos canteiros e correção do solo e, ainda, tijolos para a delimitação dos canteiros. Foi feita, ainda, a instalação de uma

pequena composteira, produzida pelos alunos do 9º ano, utilizando baldes. Foi depositado o material orgânico como folhas, galhos secos e sobras de alimentos provenientes da cozinha da escola, sendo cascas de vegetais e frutas, casca de ovos e borra de café. A cada 15 dias os alunos abriam os baldes e reviravam todo o material para ajudar a revolver a terra e facilitar a decomposição. Após 60 dias, o material foi utilizado para complementar a adubação das hortaliças.

Durante toda a fase de implantação do projeto foram feitas outras atividades complementares, sob a orientação dos professores associados ao projeto tais como: pintura do muro, em que se localiza a horta, encher garrafas PET com areia para contornar toda a área da horta e a colocação de pó de serra entre os canteiros.

Após todo o preparo do local, no mês de outubro de 2018, os alunos, sob coordenação da professora Laryssa Roberta, iniciaram o plantio das mudas de alface lisa, cebolinha, couve, coentro, pimentão e tomate (Figura 3 e 4). Compradas com a verba cedida ao projeto.

Fig. 3. Plantio de sementes de coentro



Fig. 4. Plantio de pimentão.



Fonte: Arquivo Pessoal, 2018.

Cada uma das turmas de alunos da escola, juntamente com sua professora do projeto, se dirigiram ao espaço da horta e lá foram apresentados às mudas e as sementes que iriam ser plantadas.

Na volta para a sala de aula, cada grupo elaborou cartaz com a hortaliça que haviam plantado para que pudessem fazer seu reconhecimento e estudo, em que posteriormente em seu estado adulto, seriam colhidas e consumidas na própria merenda da escola (Figura 5). Em sala, foram planejadas as datas e os horários de regas dos canteiros, e distribuídos entre os grupos. Todas as crianças tiveram a oportunidade de plantar e semear. Ao final da atividade, o último grupo ainda pode regar todos os canteiros.

Fig. 5. Hortaliças sendo colhidas e consumidas no almoço feito pela cozinha da escola.



Fonte: Arquivo Pessoal, 2019.

Durante todo o tempo do projeto, as crianças puderam acompanhar as mudanças nas plantas como florescimento, fru-

tificação, folhas, raízes. E foram trabalhados, em sala de aula, assuntos referentes ao tema meio ambiente. Além, de uma peça teatral desenvolvida com o professor de teatro intitulada “Mãe Terra” envolvendo todas as questões ambientais e as condições em que o nosso planeta vive, buscando conscientizar os alunos a preservar o meio em que vivemos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conhecer o âmbito escolar, com espaços inutilizáveis, o histórico social e cultural das crianças acolhidas pela escola, localizada na comunidade Coité da cidade de São Miguel dos Campos-AL, foi o início do processo da ação educacional proposto pela escola.

Por meio deste estudo, permitiu-se observar a importância de explorar os temas relacionados à educação ambiental e alimentar, devido a falta de infraestrutura adequada na escola e o pouco conhecimento dos alunos das áreas de proteção ambiental presentes em sua comunidade. O outro fato habita na qualidade nutricional das crianças, com o incremento de produtos orgânicos, produzidos pelas próprias crianças, suprimindo a alimentação fornecida pela escola.

A organização da horta na escola foi uma proposta do projeto Mais Educação, juntamente com o município e Secretária de Educação da cidade de São Miguel dos Campos/AL. Foi desenvolvida durante o 2º bimestre do ano de 2018. O projeto contou com a participação de gestores da escola, os monitores responsáveis pelo projeto, profissionais da Secretaria de Meio Ambiente e pessoas da comunidade escolar.

Dentre as atividades educativas propostas e realizadas com sucesso na área ambiental e alimentar foram: o conhecimento dos alunos a respeito do tema “hortas escolares”; as atividades práticas como: a preparação do solo, discussões teóricas sobre aspectos físicos, químicos e biológicos do solo; elaboração de diagnóstico sobre as condições da área onde a horta deveria ser implantada; planejamento e construção da horta; resgate com os alunos, por meio de conversas, apresentação de teatro, confecção de desenhos e mesmo durante as atividades de plantio

de mudas e sementes, conhecimentos relativos à importância de cultivar uma horta e conscientização ambiental; tipos de plantas mais adequadas a este espaço; como reaproveitar resíduos orgânicos produzidos em nossas cozinhas no espaço da horta; como o sol e água agem sobre as plantas ajudando o seu crescimento; e alteração nos hábitos alimentares das crianças que passaram a incluir, com tranquilidade, os vegetais cultivados por elas mesmas na horta.

A limpeza e construção dos canteiros da área que foi construída a horta, despertaram sentimentos nas crianças como respeito, amizade, compromisso e responsabilidade, tanto que, ao passarem pela horta, as crianças observavam e comentavam o orgulho do trabalho duro que haviam desenvolvido. O dever era de proteção e cuidado da horta contra os invasores, para que a horta se mantivesse saudável produzindo seus frutos e vegetais.

Foram apresentadas às crianças o ciclo e desenvolvimento de cada espécie ali plantada. Seu nome científico, épocas do ano propício para o plantio, qualidade de sombra e luz. E ainda, pode ser feita a correção do solo, constatando a necessidade do uso de matéria orgânica (compostagem ou esterco) para melhorar a qualidade das hortaliças. Através de uma parceria com a secretaria de Meio Ambiente, sem qualquer custo para escola, foi doado matéria orgânica (esterco) que foi adicionada aos canteiros.

Ainda foi realizado uma pequena composteira simples pelos alunos, para incremento da cobertura vegetal. Utilizando os restos de alimentos oriundos da própria cozinha da escola como cascas de vegetais, casca de ovo, borra de café e folhas secas. Para o processo de compostagem tratou-se, para a comunidade escolar, assuntos referentes à montagem da composteira como a necessidade de aeração, a importância de manter o material sempre úmido e com elevadas temperaturas que seriam desenvolvidas pelo composto. Observando-se a prática sustentável, do reaproveitamento dos restos de alimentos para a decomposição e transformação de matéria orgânica.

Depois do plantio das sementes e mudas e passadas algumas semanas, desde o início do plantio, as crianças puderam observar a germinação das sementes e o desenvolvimento de plân-

tulas. Também constataram o desempenho das sementes e mudas em relação ao manejo ou as condições climáticas e hídricas das plantas que não se desenvolveram bem.

Durante todo o processo de diálogo em relação ao plantio e como elas utilizam o sol e a água para o seu crescimento, as crianças trouxeram de seu cotidiano múltiplas experiências de suas vivências, como, por exemplo: “Minha mãe dá água para as plantinhas lá de casa” – P, 8 anos; “Eu ajudo minha mãe a regar as plantas” – JL, 12 anos; “Lá em casa temos muitas plantinhas” – D, 8 anos; “A gente tem que respeitar o meio ambiente” – L, 14 anos. As colocações das crianças trouxeram à tona experiências vividas por elas que confirmavam as informações que elas estavam recebendo.

As hortaliças prontas para a colheita foram preparadas e servidas às crianças na merenda escolar em forma de almoço, como saladas de alface, cebolinha, couve, pimentão e tomate. Todas mostraram interesse em experimentar, valorizando o alimento que foi plantado e cultivado por eles. Uma vez que, alguns alunos possuem o histórico de carência em relação a uma boa base alimentar sendo, as vezes, a merenda escolar o seu único alimento substancial.

Desta forma, observa-se a importância da alimentação adequada e a sua aceitação, entendendo que esta é a melhor opção quando trata-se da educação alimentar de crianças. Visto que, existe uma grande distância que certamente é diminuída quando a criança tem a oportunidade de conhecer e acompanhar o desenvolvimento do próprio alimento, o que também pode suprir suas necessidades básicas.

Os objetivos e resultados planejados foram alcançados com sucesso, pois trabalhar com crianças permite um maior aproveitamento e indagações, aprendendo cada vez mais. A horta foi proveitosa, pois proporcionou retribuição positiva, havendo pouca perda com ataques de pragas, utilizando como pesticida natural o chorume proveniente da composteira. Dos colaboradores houve aprendizado e interesse da continuação do projeto naquela escola em específica, em relação aos alunos carentes da comunidade.

O projeto de plantio de hortaliças para o incremento da merenda escolar contribui para a boa alimentação, sem agrotóxicos, sendo inserido, então, na alimentação escolar, o hábito mais saudável, o que viabiliza a melhora no desempenho escolar dos alunos e o custo benefício inestimável do projeto, sendo mais rentável. Além de valorizar o meio ambiente com práticas sustentáveis, proporcionando mais conhecimento.

Portanto, o benefício alcançado por meio deste projeto horta escolar é intangível. Além, do aprendizado pessoal, mostrou resultados imensuráveis no âmbito social dentro dos pilares para a sustentabilidade e conservação. Entendendo-se, que o uso de produtos mais naturais favorece muito mais a saúde e engloba até questões culturais ao passo que, trabalhando a alimentação saudável, relacionamos o consumo consciente às práticas cotidianas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A horta produzida no ambiente escolar é de grande importância, sendo um laboratório vivo que possibilita aos estudantes diversas experiências pedagógicas em educação ambiental e alimentar. Visualiza-se a práxis educativa de forma contextualizada, auxiliando no processo de ensino aprendizagem estreitando assim, as relações através da promoção do trabalho coletivo e cooperado entre os agentes sociais envolvidos.

Neste trabalho, pode ser observado o auxílio à comunidade escolar, com o planejamento, execução e manutenção da horta, trazendo para ela os princípios de agricultura orgânica, compostagem, o cuidado com o solo, produção de alimento, entre outros.

Essas estratégias de ensino ajudam a entender uma forma mais adequada para planejar e praticar a Educação Ambiental. Encontra o conceito de interdisciplinaridade, unindo áreas educativas para que se possa aprimorar o conceito e aplicação da educação ambiental, e o projeto horta promove não só ao meio ambiente, mas também novos hábitos alimentares para o consumo frequente das crianças.

Ao longo dessa pesquisa, evidencia-se a necessidade da continuidade da prática de implantação de hortas escolares, não só na escola rural ou campo, mas em todos os ambientes escolares fazendo parte do PPP (Projeto Político Pedagógico) de cada escola do município, por meio de ações em que a escola proponha um projeto de Lei para a implementação dessa prática em todas as escolas do município como uma política pública de Educação, em especial para as escolas do campo e/ou rurais. Essa proposta permite ao aluno conhecer sobre as questões de sustentabilidade, conservando e preservando o meio ambiente. Além, da promoção da boa alimentação saudável com o consumo de hortaliças orgânicas. Associado a isso, a oportunidade de cursos de formação com essa temática de forma permanente e interdisciplinar.

Portanto, percebe-se, o quanto o projeto horta contribui para o ensino aprendizagem, na inserção do consumo de hortaliças, também como para o saber ambiental e sustentável. Cabendo ao educador buscar informações específicas para o desenvolvimento do trabalho, buscando os resultados alcançados. Assim, as crianças se permitiram aprender e passar para suas famílias o que aprenderam.

REFERÊNCIAS

1. ARRUDA, R. F.; MARQUES, M. R.; REIS, J. T. Implantação de horta escolar utilizando materiais recicláveis como alternativa de ensino de educação ambiental. *LINKSCIENCE-PLACE-Interdisciplinary Scientific Journal*, v. 4, n. 3, 2017.

2. CALDART, R. S. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. *Revista Trabalho Necessário*, v. 2, n. 2, 2004.

3. CALDART, R. S. Dicionário da educação do campo. São Paulo: Expressão, 2012. 788 p.

4. KANDLER, R. Educação ambiental: horta escolar, uma experiência em educação. *ÁGORA : revista de divulgação científica*. v. 16, n. 2(A), Número Especial: I Seminário Integrado de Pesquisa e Extensão Universitária, 2012.

5. LIMA, G. M. M.; CONDE SOBRINHO, W. A. M.; SOUZA, J. J. Itabirici de. Educação ambiental e implantação de horta escolar. *Cadernos de Agroecologia*, [S.l.], v. 10, n. 3, may 2016. ISSN 2236-7934. Disponível em: <<http://revistas.abaagroecologia.org.br/index.php/cad/article/view/20067>>. Acesso em: 24 jan. 2020.

6. MARVILA, L. C.; RAGGI, D. G. Projeto Horta para o desenvolvimento da Educação Ambiental na Educação Infantil. *Revista Eletrônica Acervo Saúde*, n. 25, p. e634- e634, 2019.

7. OLIVEIRA, R. F.; PEREIRA, E. R.; JÚNIOR, P. A. Horta escolar, educação ambiental ea interdisciplinaridade. *Revbea*, São Paulo, V. 13, No 2: 10-31, 2018.

8. OLIVEIRA, F.; PEREIRA, E.; JÚNIOR, A. P.. Horta escolar, Educação Ambiental e a interdisciplinaridade. *Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)*, v. 13, n. 2, p. 10-31, 2018.

9. PIMENTA, J. C.; RODRIGUES, K. S. M.. Projeto horta escola: ações de educação ambiental na escola centro promocional todos os santos de Goiânia (GO). *Simpósio de educação ambiental e transdisciplinaridade*, v. 2, p. 8-9, 2011.

10. RAMOS, A. C., et al. Horta escolar: uma alternativa de Educação Ambiental, Alcântara (MA). *Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)*, v. 13, n. 1, p. 228-247, 2018.

11. RODRIGUES, H. C. C. – Unip Hanslivian Correia Cruz Bonfim – PMC. A educação do campo e seus aspectos legais. *EDUCERE*, VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/CATEDRA UNESCO). 2017.

12. SILVA, F. S.; VERAS, G. DA S.; SOARES, M. DE A.; ROCHA, P. Q.; SANTOS, J. R. DA S.; ALMEIDA, R. S. DE. Horta escolar agroecológica: alternativas ao ensino de Geografia e consciência ambiental no povoado Jardim Cordeiro, Delmiro Gouveia/AL. *Diversitas Journal*, v. 1, n. 3, p. 337-346, 1 dez. 2016.

13. SILVA, M.N. A educação ambiental na sociedade atual e sua abordagem no ambiente escolar. *Portal de e-governo, inclusão digital e sociedade do conhecimento*, 2012.

14. SOARES, J.; SILVA, J. V.; BERNHARD, T.. Horta escolar: ferramenta de ensino- aprendizagem na conscientização ambiental. *Anais do Seminário Internacional de Educação (SIEDUCA)*, v. 2, n. 1, 2017.

15. SOUZA, M. A.; MARCOCCIA, P. C. P. Educação do campo, escolas, ruralidades e o projeto do PNE. *Revista da FAEE-BA-Educação e Contemporaneidade*, v. 20, n. 36, 2013.

16. SOUZA, M. A. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, 2008.





Capítulo 3

DESAFIOS NO ENSINO DE ALUNOS CAMPESINOS COM DOENÇA RENAL CRÔNICA EM TRATAMENTO HEMODIALÍTICO

Rafaella Farias Barbosa⁵

Denize dos Santos⁶

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta uma discussão sobre a Educação do Campo, caracterizando-a como uma educação voltada para as populações que vivem no campo, que tem por objetivo valorizar sua cultura, costumes entre outros aspectos abrangendo um universo de possibilidades para se trabalhar estratégias diversificadas e contextualizadas em sala de aula.

Aborda questionamentos referentes aos alunos portadores de Doença Renal Crônica (DRC), que receberam o diagnóstico da

⁵ Especialista em Educação do Campo e Sustentabilidade (UNEAL). E-mail: rafaellafarias08@gmail.com

⁶ Doutora em Geografia (UFS). Docente Assistente do curso de Geografia - UNEAL/Campus III. E-mail: denize.santos@uneal.edu.br <http://lattes.cnpq.br/9698928371262525>

doença, pois, uma das perguntas norteadoras é: qual o incentivo e motivação que esses alunos têm em continuar estudando?

Importante destacar que o trabalho está baseado em uma pesquisa de cunho qualitativo, bibliográfico e também caracterizada por uma pesquisa de campo realizada na Clínica de Doenças Renais de Palmeira dos Índios/AL, levantando questionamentos pertinentes e enfatizando sobre o papel do professor mediante a esse diagnóstico.

Ressalta-se que o termo Nefrologia é uma especialidade médica dedicada ao diagnóstico e tratamento clínico das doenças do sistema urinário, principalmente, relacionadas as doenças renais. É importante enfatizar que os rins são órgãos fundamentais para a nossa sobrevivência, pois é através deles que todo o sangue que circula no nosso corpo é filtrado (cerca de 180 litros por dia) e as substâncias que estão em excesso, como a creatina, sódio e/ou potássio, são eliminadas através da urina.

Os rins proporcionam ao corpo humano um equilíbrio de eletrólitos, pois a água e glicose, por exemplo, são reabsorvidos e permanecem no corpo, por isso dizemos que os rins são os filtros do nosso corpo. Existem alguns problemas de saúde que podem ser a causa de uma insuficiência renal crônica (IRC) infecções urinárias de repetição, doenças ou alterações genéticas, rins policísticos, pouca ingestão de água, anemia e outras causas podem prejudicar estes órgãos de forma lenta e progressiva evoluir para insuficiência renal.

Independente da causa que levou nossos educandos a terem essa “nova condição de vida” necessitando de uma máquina e de um rim artificial para sobreviver, o fato é que eles sentem inúmeras dificuldades tanto na clínica de hemodiálise, quanto na escola. Sabemos que temos que lecionar a partir dos conhecimentos prévios dos educandos e também trabalharmos de acordo com a realidade dos alunos e intervir para uma aprendizagem significativa.

Entendendo que a prática educativa deve ser muito bem planejada e pensar de que maneira podemos contribuir na transformação da realidade em que estamos inseridos, sobretudo na realidade destes educandos, para que tenhamos uma aprendi-

zagem significativa e que motive esses alunos a permanecerem estudando.

MATERIAIS E MÉTODOS

Esse trabalho está baseado em uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e também uma pesquisa de campo. É de suma importância enfatizar cada uma das modalidades para uma melhor compreensão.

A pesquisa qualitativa, segundo Minayo (2001), trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais aprofundado das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Neste sentido, a pesquisa, sendo ela qualitativa, preocupa-se com aspectos da realidade o que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. A pesquisa bibliográfica é indispensável, pois apresenta discussões, definições e reflexões a respeito da questão em estudo.

Foi realizada uma pesquisa de campo na clínica de doenças renais de Palmeira dos índios/AL. Houve a realização de entrevistas com pacientes, enfatizando sobre as principais dificuldades enfrentadas por eles para “conciliar” tratamento e escola e quais as alternativas e/ou metodologias utilizadas pelos professores para facilitar o processo de ensino e aprendizagem.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste momento será enfatizado sobre a origem da educação do campo, bem como abordará sobre as características da doença renal crônica no objetivo de compreender como os alunos da educação do campo encaram o diagnóstico dessa doença.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUAS PERSPECTIVAS

É de suma importância compreendermos que a Educação do Campo é uma educação voltada para as pessoas que vivem

que no campo. A Educação do Campo surgiu por meio das lutas dos movimentos sociais, principalmente através do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Importante destacar que o MST surgiu oficialmente em janeiro de 1984 em Cascavel – Paraná. Ele é fruto da luta dos camponeses em permanecer nas terras.

Em 1984, os trabalhadores rurais que protagonizavam essas lutas pela democracia da terra e da sociedade convergem em um encontro nacional, em Cascavel, no Paraná. Ali, decidem fundar um movimento camponês nacional, o MST, com três objetivos principais: lutar pela terra, lutar pela reforma agrária e lutar por mudanças sociais no país. (MST, 2010, p. 09).

Em seu processo de construção, as ocupações são o ponto principal. Pois, diante do “fracasso” da Reforma agrária, a ocupação e a resistência na terra são as únicas formas de pressionar ao governo para realização de políticas de assentamento, de defender os interesses dos trabalhadores e de lutar pela desapropriação dos grandes latifúndios. “O MST nasceu da ocupação da terra e a reproduz nos processos de espacialização e territorialização da luta pela terra” (FERNANDES, 2000, p. 19). Neste sentido:

Educação do Campo e não mais educação rural ou educação para o meio rural. A proposta é pensar a educação do campo como processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores do campo gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de lutas de suas organizações. (CALDART, 2004, p. 13).

Nesta perspectiva, Souza (2006) destaca que da educação do campo surgem iniciativas que procuram inserir essa mesma educação na agenda política do Estado, criando parcerias e experiências educativas. Diante dessa afirmação, percebe-se o quão é importante investir na educação direcionada na realidade das

escolas do campo, uma vez que contribui para o desenvolvimento do ensino. No entanto: A falta de políticas públicas voltadas à realidade do trabalho e da educação no meio rural se converte na falta de infraestrutura da escola e na dificuldade de sua manutenção. (FANCK, 2007, p. 137).

Mediante a essa abordagem, tem-se a triste realidade ao que se refere a melhorias na educação do campo, pois as propostas e idealizações são existentes, uma vez que condiz com a real situação da não execução das políticas públicas, sendo refletidas na falta de infraestruturas adequadas. É importante acrescentar que:

Queremos políticas públicas de educação do campo que garantam desde a pré-escola até o acesso e permanência na Universidade. E que a escola seja do Campo e no Campo, que os processos pedagógicos (as práticas dos professores e trabalhadores da educação em relação a população) atendam as características camponesas e não urbanas. Para isso, a importância de ter educadores / profissionais do próprio campo. Entendemos que os/as educadores/as são mais que professores, e a escola é mais do que escolarização. (BRASIL, 2006 p. 33).

Sendo assim, a Educação do Campo deve contemplar um ensino que esteja voltado para a realidade de seus alunos, em que o conteúdo curricular e as metodologias de ensino do professor estejam adequados para suprir as necessidades e interesses dos alunos de zona rural, sendo que eles necessitam de um ensino que valorize e enriqueça seu modo de vida.

CARACTERÍSTICAS DA DOENÇA RENAL CRÔNICA - DRC

A Doença Renal Crônica –DRC, conforme Duarte (2003), reduz o funcionamento físico e emocional e a percepção da própria saúde, gerando um impacto negativo sobre a energia e vitalidade, o que pode diminuir ou limitar as interações sociais, causando problemas relacionados, principalmente, à saúde mental

do portador. Essa doença pode ser considerada “uma patologia sem alternativas de melhoras rápidas e devolução progressiva acaba afetando a qualidade de vida do indivíduo, pois gera grande impacto e mudanças cotidianas” (DUARTE, 2003, p. 23)

Neste sentido, Martins e Cesariano (2005) afirmam que o paciente renal apresenta diversas alterações na vida diária, em virtude do fato de realizar o tratamento, necessitando do suporte formal de atenção à saúde, da máquina e do suporte informal (familiares e amigos) para ter os cuidados necessários.

Importante destacar que o atendimento ao paciente com DRC não se limita as seções de hemodiálises – HD, pois inclui também a garantia de medicamentos, de assistência farmacêutica básica excepcional, transporte, acesso à internação hospitalar, quando necessário, e equidade na entrada em lista de transplante renal.

Destaca-se que, enquanto o transplante não acontece, os pacientes permanecem em diálise e este tratamento requer um grande esforço físico, mental e emocional do paciente e da família. Na maioria das vezes, essa terapêutica é marcada por horas e horas semanais de sessões ligados a máquina. Esse “percurso” vem associado ao desconforto físico, mal-estar, dores ou, até mesmo, outras ocorrências mais graves.

Por sua vez, a doença renal crônica reduz a capacidade profissional e física, trazendo limitações sociais podendo, até mesmo, alterar a saúde mental do indivíduo, além de ser uma doença de elevada morbidade e mortalidade.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste momento será abordado sobre os desafios que os alunos das escolas do campo enfrentam referente ao diagnóstico da doença renal crônica, mediante a motivação de permanecerem estudando.

A educação do campo é de fundamental importância, pois, através de suas especificidades, proporciona ao aluno uma educação condizente a sua realidade local com conteúdos apropriados, como também contribui para a valorização da cultura. Importante enfatizar sobre alunos portadores de doença renal

crônica – DRC, que foram diagnosticados com doença, pois uma das perguntas norteadoras é qual o incentivo e motivação que esses alunos têm em continuar estudando?

Neste sentido, houve a realização de uma pesquisa de campo na clínica de doenças renais de Palmeira dos índios – AL, em que na ocasião foi realizada algumas entrevistas com pacientes, destacando sobre os avanços e retrocessos na tentativa de conciliar o tratamento com escola.

Um dos pacientes entrevistados relatou que:

Iniciei diálise aos 16 anos, estava no 9º ano na Escola Municipal João Mariano Filho e a professora mandava eu pegar os assuntos das aulas com meus colegas, mas, as vezes, nem eles tinha feito e não dava certo assim, mas a professora acabava sempre repetindo minha nota e eu nunca repeti de ano, mas não aprendia bem, não. (Paciente 1)

Mediante essa declaração, percebe-se o quanto que é difícil e desestimulante continuar estudando depois que recebe o diagnóstico da doença, mas neste momento a família e a escola devem juntos manter uma relação harmônica na tentativa de manter o aluno na escola, pois o professor torna-se uma figura primordial, sendo o mesmo o mediador no processo do desenvolvimento de aprendizagem na vida escolar do aluno.

Outro paciente entrevistado é ex-aluno da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL, o qual relatou que:

Tinha 20 anos quando fui diagnosticado e, em Palmeira, não tinha muitas dificuldades em conciliar meu tratamento com a minha vida acadêmica, pois dialisava pela manhã, descansava e a noite ia para a aula e conseguia estudar sem maiores dificuldades, mas dois anos após esse início quando passei em jornalismo na Universidade Federal de Alagoas - UFAL, eu fazia hemodiálise a tarde e estudava a noite. Perdi um período por conta das complicações que tive, pegava ônibus lotado, passava mal no ônibus e mesmo pegando o ônibus mais vazio possível.

Só consegui concluir minha graduação após o transplante em 2014. (Paciente 2)

Conforme a entrevista desse paciente, é de suma importância a realização do transplante, pois o mesmo faz com que o paciente volte a ter uma vida social normal, proporcionando uma melhor qualidade de vida. Vale lembrar que não é fácil conciliar o tratamento com o estudo, mas, na escola, uma das figuras mais importantes é a do professor servindo como suporte de incentivo e de motivação.

Nesta perspectiva, Freire (1996, p. 22) afirma que “[...] ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. E, essas possibilidades devem estar relacionadas ao vínculo afetivo, pois o aluno que recebe atenção é capaz de desenvolver autoestima e sentir-se seguro e protegido, fatores bastante relevantes para seu aprendizado. Outro paciente declarou que:

Eu tinha 16 anos quando iniciei o tratamento, estudava no 9º ano, foi em 2014. Nasci com um rim menor que o outro, aí o rim menor parou e contaminou o outro que também parou de funcionar. As professoras repetiam minhas notas ou mandava eu fazer alguns trabalhos em casa para repor as notas perdidas. (Paciente 3).

Infelizmente, nos deparamos com situações que deixam a desejar quando se trata de alunos que necessitam de uma atenção especial. Esse fato de repetir notas, de passar trabalhos, de pedir ao colega a tarefa para fazer no caderno não é uma metodologia específica muito menos criativa para esse tipo de caso. O professor tem um papel de fundamental importância da vida desse aluno, pois não cabe somente a família motivar a aluno a continuar estudando, pois, muitas vezes, a família não está preparada para esse tipo de diagnóstico e não lida com essa situação, por isso é dever do professor, junto com o corpo diretivo de escola, elaborar procedimentos metodológicos para esse tipo de situação, lembrando que possui mais experiência de ensino do que a família.

Os professores devem estar, ou melhor, devem ser habilitados para detectar os sintomas das dificuldades de aprendizagem e saber como trabalhá-las em classe. Uma de suas principais tarefas, além de perceber a dificuldade de aprendizagem, é solicitar o encaminhamento para providenciar o diagnóstico e meios para um atendimento adequado. (OSTI, 2012, p. 55-56).

Neste sentido, é importante salientar que a análise da atuação do professor na sala de aula refere-se ao trabalho e a sua forma de transmissão dos conteúdos necessários para a construção do pensamento crítico do seu aluno. Percebe-se que a formação do professor é de grande importância para realização de seu trabalho.

Sendo assim, o papel do professor é essencial, pois ele é a base e o exemplo de uma aula dinâmica e proveitosa, através de metodologias específicas para cada fase de ensino, bem como materiais apropriados, para que realmente aconteça a troca de ensinar e aprender por parte de professor e aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante o que foi exposto, o professor juntamente com a escola deve desenvolver uma proposta metodológica para a Educação do Campo, que atenda as especificidades dos educandos portadores de Doença Renal Crônica (DRC).

Diante dos relatos coletados no decurso da pesquisa, fica evidente o quanto a metodologia utilizada pelos professores está sendo insuficiente para que haja uma aprendizagem significativa.

Sabe-se que temos de ser, partir da realidade dos educandos, flexíveis diante dos desafios e dificuldades existentes em sala de aula, sobretudo com pacientes renais crônicos que fazem esse tratamento as três vezes por semana, viajam para ter acesso ao tratamento, são submetidos por adversidades que implicam diretamente no seu desenvolvimento escolar.

É de fundamental importância trabalharmos a partir da realidade do educando, do conhecimento prévio deles e também

fazer uma abordagem sobre o sistema urinário de forma a enfatizar a doença renal crônica, pois é uma triste realidade saber que algum aluno desistiu de estudar pelo fato de, em algum momento, estar com o cateter mesmo que temporariamente, pois o acesso mais usado é a fístula arteriovenosa, aonde a diálise é realizada através de punções nesta veia.

Segundo Paulo Freire, “A escola não transforma a realidade, mas pode ajudar a formar sujeitos capazes de fazer a transformação, da sociedade, do mundo, de si mesmos” (FREIRE, 1987, p. 84). Assim, a sala de aula deve ser um ambiente acolhedor, em que esses alunos encontrem o apoio que necessitam, tendo acesso a uma aprendizagem significativa e eficaz.

REFERÊNCIAS

1. BRASIL. **Educação do Campo**: Direito de todos os Camponeses e Camponesas, via Campesina-Brasil, 2006.
2. CALDART, Roseli Salette. Elementos para Construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In. MOLINA, Mônica, JESUS, Sônia. (Orgs). **Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo**, nº 5. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.
3. DUARTE, P. S. et al. Tradução e adaptação cultural do instrumento de avaliação de qualidade de vida para pacientes renais crônicos (KDQOL-SF TM). **Revista da Associação Médica Brasileira**, São Paulo, v. 49, n.4, jan. 2003.
4. FANCK, Clenir. **Entre a enxada e o lápis: a prática educativa da Casa Familiar Rural de Francisco Beltrão/PR**. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2007. Dissertação de mestrado. 153pp.
5. FERNANDES, Bernardo Mançano. **A formação do MST no Brasil**. 2ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
6. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. Papirus. São Paulo. 1996.
7. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
8. MARTINS, M. R. I.; CESARIANO, C. B. Qualidade de vida de pessoas com doença renal crônica em tratamento hemo-

dialítico. **Revista Latino Americano de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 13, p. 670-676, set./out. 2005.

9. MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

10. MST. **Nossa Política para os Assentamentos: a sociedade que queremos**. CONCRAB: São Paulo, novembro, 2010.

11. OSTI, A. **Dificuldades de aprendizagem, Afetividade e Representações Sociais**: reflexões para a formação docente. Jundiá: Paco Editorial, 2012.

12. SOUZA, M. A. **Educação do campo**: propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis: Vozes, 2006.





Capítulo 4

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA ESCOLA DO CAMPO EM SÃO SEBASTIÃO – AL

*Luciano Soares da Silva⁷
Nalfran Modesto Benvinda⁸*

INTRODUÇÃO

Enquanto profissional na área da educação há 18 (dezoito) anos, sempre atuando em escolas no campo, bem como licenciado em Educação Física pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) Campus Arapiraca e membro colaborador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física, Esporte e Lazer (LEPEL/UFAL) desde o ano de 2017, temos nos debruçado em pesquisar sobre a temática da Educação Física no âmbito das escolas camponesas no Estado de Alagoas. Com o ingresso no curso de Especialização em Educação do Campo e Sustentabilidade, ofertado pela Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL, agregamos novos conhecimentos aos nossos estudos, podendo contribuir com o presente trabalho.

⁷ Licenciado em Educação Física (UFAL). Especialista em Educação do Campo e Sustentabilidade (UNEAL). Docente da Rede Municipal de Educação de São Sebastião- AL E-mail: lu.comp.ufal@gmail.com <http://lattes.cnpq.br/3576054530889634>

⁸ Doutor em Filosofia. Docente da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) Campus 3.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa acerca da prática pedagógica de professores da disciplina Educação Física (EF) em uma escola do campo no município de São Sebastião, Estado de Alagoas. Sendo a prática pedagógica entendida como “[...] uma prática social específica, de caráter histórico e cultural que vai além da prática docente, relacionando as atividades didáticas dentro da sala de aula, abrangendo os diferentes aspectos do projeto pedagógico da escola e as relações desta com a comunidade e a sociedade” (SILVA; RAMOS, s/d, p.1).

Para tanto, realizamos um estudo sistematizado baseado na perspectiva do materialismo histórico-dialético que, segundo Vendramini (2008, p.127), [...] “funda-se em categorias que são expressão das próprias relações sociais e que, portanto, permitem apreender em sua essência os problemas reais, concretos, relativos à vida, ao trabalho, à educação”. Assim, nosso trabalho teve como objetivo identificar e analisar como acontece a prática pedagógica de professores de Educação Física, em uma escola do campo no município de São Sebastião-AL, levando em conta o modo de produção capitalista e os problemas educacionais enfrentados nas escolas camponesas.

Então, para compreendermos os problemas educacionais enfrentados nas escolas no meio rural, é importante levar em consideração o modo de produção vigente, pois consoante Albuquerque (2011) essa necessidade se impõe à educação dos trabalhadores, uma vez que está situada no contexto das lutas de classes, historicamente construídas, a exemplo da Educação do Campo. Sendo assim:

[...] é imprescindível nos valermos da categoria ‘modo de produção’ e sua expressão no campo, de forma a identificar tendências educativas e suas respectivas antíteses frente ao contexto do mercado de terras, do modelo produtivo do agronegócio, os quais exigem a propagação do latifúndio com consequente expropriação de terras dos trabalhadores e sua submissão ao capital enquanto força de trabalho temporário e desregulamentado (ROSSET, 2004 *apud* ALBUQUERQUE, 2011, p.3-4).

Com a expropriação de terras de pequenos agricultores e a expansão do agronegócio, muitas famílias são obrigadas a deixarem suas moradias em busca de melhores condições de vida na cidade. Outras, aproveitando o período de colheitas, passam a morar, temporariamente, em fazendas localizadas em áreas onde não existem escolas, tornando-se inviável o acesso à educação.

Isso tem contribuído negativamente para o esvaziamento das escolas do campo, bem como para o aumento do índice de analfabetos e a crescente taxa de distorção idade-série, posto que “no que se refere à educação, o meio rural ainda concentra a maior taxa de analfabetismo de pessoas com mais de 15 anos (25,8%), a maior taxa de distorção idade-série, até a quarta série são 41,4%, de quinta a oitava série são 56% e no ensino médio são 59,1%” (MACHADO; VENDRAMINI s/d, p.1).

Nesse cenário, outro fator que se apresenta com grande notoriedade diz respeito ao processo de fechamento das escolas rurais, o qual foi tema do XXI Encontro Nacional de Geografia Agrária, promovido pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU – no ano de 2012.

Na oportunidade, Cordeiro (2012) aponta números alarmantes de escolas rurais que vêm sendo fechadas em todas as regiões brasileiras, num processo de nucleação, cujas unidades escolares ficam centralizadas na cidade, conformando uma concentração educacional urbana.

Para endossar a afirmativa de Cordeiro (2012), trouxemos alguns dados do Ministério da Educação publicados pela revista *Presença Pedagógica*, na seção sobre Educação do Campo, os quais mostram o quanto o processo de fechamento de escolas na zona rural vem se expandindo por todo o território brasileiro.

Com base nas informações coletadas pelo próprio Ministério da Educação, aproximadamente 13 mil escolas do campo fecharam em 2012. Já para o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), esse número é bem menor, haja vista que um levantamento realizado em âmbito nacional revelou que 37 mil unidades foram fechadas na última década. Todavia, ainda há outro dado obtido nesse levantamento que necessita ser registrado: para cada 100 escolas fechadas, somente uma é construída (HORÁCIO; ROSENO, 2014).

O processo de nucleação via fechamento das escolas camponesas acaba fazendo com que milhares de crianças se desloquem para estudar em outras localidades rurais distantes dos lugares onde elas moram, o que implica “[...] relegar seus filhos ao transporte escolar precarizado, as longas viagens diárias de ida e volta, saindo de madrugada e chegando no meio da tarde; à perda da convivência familiar, ao abandono da cultura do trabalho do campo e a tantos outros problemas” (MST, 2011 *apud* CORDEIRO, 2012, p .2-3).

Em contrapartida, os movimentos sociais do campo vêm travando uma luta constante, com o objetivo de evitar que esse fenômeno se alastre, privando inúmeros indivíduos do meio rural do acesso à educação. Um exemplo dessas lutas coletivas foi a alteração do artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/1996), conseguida a partir de grandes debates, envolvendo os movimentos sociais, estudiosos, pesquisadores, entre outros setores da sociedade que se preocupam com a educação dos povos campesinos.

A referida lei dificulta o fechamento de escolas em comunidades camponesas, a qual representa um grande avanço no sentido de impedir que mais escolas nas áreas rurais sejam fechadas. O seu texto altera o artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/1996), e estabelece que, “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, 2014, p.21). Porém, ainda necessita de diversas medidas estruturais para que possamos alcançar uma educação apropriada para o campo, com grade de matérias e metodologias que não ignorem o espaço geográfico e social onde as escolas estão inseridas.

Partindo da atual conjuntura pela qual se encontra a Educação do Campo no Brasil, e considerando os desdobramentos das lutas dos movimentos sociais por políticas públicas eficazes

para os povos campestinos, buscamos localizar como vem se dando o trato pedagógico com a disciplina Educação Física nas escolas no meio rural.

Em relação à infraestrutura, as escolas não dispõem de espaços adequados, sendo que algumas atividades são desenvolvidas nos pátios e, quando existem, em quadras descobertas, expostas ao sol. Em outras ocasiões, os professores improvisam algumas atividades na própria sala de aula, o que provoca muito barulho, atrapalhando as aulas de outras disciplinas. Também carece pontuar o problema da indisponibilidade de materiais didáticos pedagógicos, o que dificulta bastante o trabalho docente.

Ademais, o fato de ter se tornado recorrente a política de contratação de professores sem formação na área da Educação Física Escolar, atribuindo a responsabilidade pelo ensino da disciplina a pessoas que praticam algum tipo de esporte, de preferência o futebol, tem acarretado prejuízos significativos à aprendizagem dos alunos.

Isso nos leva a refletir sobre a ausência na escola do exercício sistematizado do conhecimento dos conteúdos da cultura corporal. Sem haver a sistematização do saber elaborado desses elementos da cultura corporal, a Educação Física se atrela ao ensino da prática pela prática, ou seja, passa a se caracterizar “[...] pelo ‘mero’ fazer, executar, agir, praticar, como se estes, em algum momento, pudessem ser destituídos do saber, do conhecer, do pensar, do refletir, do teorizar e vice-versa, ou seja, formas que permitem identificar a Educação Física como um ‘não-componente’ curricular” (SOUZA JÚNIOR, 2001, p.84).

Para além do exposto acima, o problema se torna mais agravante quando não existe a presença, nas escolas do campo, da disciplina Educação Física, enquanto componente curricular, a exemplo do que acontece num assentamento do MST, na região do Recôncavo Baiano, segundo um trabalho sobre o desenvolvimento da cultura corporal investigado por Teixeira (2009) citado por Lavoura (2020).

Com isso, fica evidente a pouca atenção que é dada à disciplina Educação Física no contexto geral e, especificamente, nas escolas no meio rural. Portanto, nosso trabalho contribuirá para compreensão da Educação Física enquanto produção histórico-

-cultural da humanidade, e que precisa ser tratada pedagogicamente nas escolas, de modo que os alunos possam se apropriar sistematicamente dos elementos da cultura corporal na direção de uma formação omnilateral.

Portanto, a categoria de formação omnilateral afirma o trabalho como princípio educativo, pois não busca apenas a união entre ensino e trabalho, mas parte da perspectiva da emancipação humana e tendo esta por horizonte pressupõe a formação enquanto crítica da forma capitalista do trabalho, buscando assim, as condições para que se alcance a omnilateralidade na totalidade de uma nova sociedade. Pressupõe a construção de um novo projeto de sociedade onde o trabalho efetive-se enquanto atividade realizadora do homem (DOS SANTOS, s/d, p.12).

Diante do quadro exposto, percebemos a necessidade de uma investigação acerca da seguinte problemática: como acontece a prática pedagógica de professores da disciplina de Educação Física, em uma escola do campo no município de São Sebastião-AL, levando em consideração o modo de produção capitalista e os problemas educacionais enfrentados no meio rural?

Para situarmos o leitor no texto, organizamos nosso estudo, dividindo-o em 5 (cinco) seções a saber: na primeira seção, apresentamos a introdução (1), destacando a temática do trabalho, o problema de pesquisa, a justificativa, bem como os objetivos definidos. Na revisão da literatura (2), abordamos a educação física e a educação do campo na concepção de autores que contemplam as teorias educacionais críticas. Na seção (3), apontamos os materiais e métodos utilizados na pesquisa. Em seguida, continuamos com a análise e discussão dos dados apresentados (4); e nas considerações finais (5), realizamos nossas ponderações em torno do objeto de estudo que nos propusemos investigar, como também retomamos os achados de nossa pesquisa, sinalizando para uma possível intervenção acerca da abordagem crítico-superadora na escola pesquisada, cuja proposta se encontra anexa a esse trabalho.

REVISÃO DA LITERATURA

Para discutirmos sobre a dinâmica da Educação Física nas escolas do campo, referenciamos-nos em estudiosos e pesquisadores que comungam dos pressupostos das teorias críticas da educação, com ênfase na pedagogia histórico-crítica, formulada por Dermeval Saviani no ano de 1982, e que se mantém presente nas escolas e universidades.

Conforme Saviani (2009, p.29), “[...] o papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a luta dos trabalhadores por um ensino de qualidade possível nas condições históricas atuais, de modo a evitar que seja apropriada e articulada com os interesses dominantes”.

Nessa perspectiva, trouxemos Munarim (2011), Albuquerque (2011), Molina e Sá (2012), Molina e Brito (2014), Basso e Neto (2012), entre outros nomes importantes que lutam incessantemente por políticas públicas eficientes para os povos campestinos, sempre incluindo nessas lutas o direito por uma educação de qualidade.

No tocante à Educação Física Escolar, elegemos como principal referência a obra Metodologia do Ensino da Educação Física (COLETIVO DE AUTORES, 1992), dialogando com autores que seguem a abordagem Crítico-Superadora enquanto concepção teórica da EF, e que está intrinsecamente relacionada à pedagogia histórico-crítica mencionada acima.

A EDUCAÇÃO FÍSICA SOB O OLHAR DA ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA NAS ESCOLAS DO CAMPO

De acordo com Munarim (2011), a expressão Educação do Campo surge, oficialmente, pela primeira vez, em documento normativo na Resolução CNE/CEB nº 02 de 28 de abril de 2008, a qual define no seu art. 1º como sendo aquela educação que

[...] compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações ru-

rais em suas mais variadas formas de produção de vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. (BRASIL, 2008 *apud* MUNARIM, 2011, pp.10-11).

Há de se considerar que a luta pela conquista de uma educação para os povos do campo se materializa em meados da década de 1990, a partir do 1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (1º ENERA), realizado em julho de 1997 na Universidade de Brasília. Portanto,

[...] a luta pela reforma agrária constitui a materialidade histórica maior de seu berço nascedouro, uma espécie de pano de fundo, de maternidade. A experiência acumulada pelo Movimento Sem Terra (MST) com as escolas de assentamentos e dos acampamentos, bem como a própria existência do MST como movimento pela terra e por direitos correlatos, pode ser entendida como um processo histórico mais amplo de onde deriva o nascente Movimento de Educação do Campo. (MUNARIM, s/d, p.3).

Desse modo, podemos concluir que “a concepção de escola do campo nasceu e se desenvolveu no bojo do movimento da educação do campo, a partir das experiências de formação humana desenvolvidas no contexto de luta dos movimentos sociais camponeses por terra e por educação” (MOLINA; SÁ, 2012, p.37).

Assim, “a principal característica de uma escola do campo deve ser a preocupação de integrar a realidade aos processos de ensino e aprendizagem” (PISTRAK, 2000 *apud* MOLINA; BRITO, 2014, p.38), buscando, dessa forma, “[...] promover a ligação dos conteúdos escolares a serem estudados com as tensões e contradições presentes na realidade, como objeto permanente de compreensão e reflexão” (PISTRAK, 2000 *apud* MOLINA; BRITO, 2014, p.38). Além disso, é importante atentar para o fato de que:

As contradições da realidade para as quais é necessário buscar caminhos de superação estão nela própria e é a partir dela que devemos trabalhar. O desafio é saber desenvolver e promover estratégias curriculares que garantam aos educandos em formação os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. É preciso, porém, articular a disponibilização desses conhecimentos com o aprofundamento da compreensão dos problemas da atualidade (FREITAS, 2006 *apud* MOLINA; BRITO, 2014, p.38).

E isso só será possível se estivermos de posse de uma pedagogia que seja capaz de dar conta das contradições presentes no processo educativo. Por sua vez, a pedagogia histórico-crítica se apresenta como sendo aquela que,

[...] nos ajuda compreender a importância do ato educativo para a humanidade, sobretudo para a classe trabalhadora, uma vez que, o homem não nasce preparado para sobreviver. Diferentemente dos animais que tem sua sobrevivência garantida pela natureza, os homens precisam aprender a produzir seus meios de subsistência, sentir, pensar, fazer avaliações, ou seja, adquirir elementos que lhes caracterizem enquanto humanos (SAVIANI 2000, pp.10-12 *apud* BASSO; NETO, 2012, p.3).

Essas considerações nos oferecem a possibilidade de entendermos que “[...] a pedagogia histórico-crítica preza pela disseminação dos conhecimentos produzidos pelo homem, o que vai de encontro à tendência de esvaziamento de conteúdos na educação oferecida à classe trabalhadora nas sociedades de base capitalistas” (BASSO; NETO, 2012, p.3).

Na sociedade capitalista, os conhecimentos selecionados e trabalhados pela escola não são neutros, ao contrário, representam um saber que interessa à classe dominante, capaz de legitimar

o projeto de sociedade pautado em princípios burgueses e que são apresentados como saberes universais, desconsiderando a existência e o processo de lutas entre classes sociais (SPADA; MOLINA, 2014, p.36).

No meio rural, para se avançar na busca da superação dessa espécie de violência simbólica, Taffarel e Santos Junior (2011) citados por Vendramini (s/d, pp.10-11) “propõem uma organização curricular e um percurso formativo para as licenciaturas em educação do campo no interior de uma política de formação e de valorização dos profissionais da educação, articulada com condições de trabalho, salarial e de carreira”. Corroborando com o enunciado acima, Albuquerque (2011, p.8) sustenta que:

[...] a defesa de uma formação de professores que valorize a transmissão/apropriação do conhecimento em suas formas mais ricas e universais na educação escolar é essencial para o desenvolvimento dos indivíduos singulares, assim como para o avanço da organização das lutas da classe trabalhadora em direção à possível emancipação da humanidade.

No contexto dessas discussões, insere-se o ensino da Educação Física, haja vista que “a pedagogia histórico-crítica pode contribuir para o desenvolvimento das vivências da cultura corporal no âmbito escolar e comunitário no campo, na medida em que se compreende o papel da educação escolar e sua função de mediação na prática social global” (LAVOURA, 2020, p.194).

Para ampliar essa compreensão, o Coletivo de Autores (1992) ressalta que, nas sociedades de classes, a exemplo do Brasil, o movimento social se caracteriza, fundamentalmente, pela luta entre as classes sociais a fim de afirmarem seus interesses, os quais podem ser classificados em “imediatos e históricos” (SOUZA, 1987 *apud* COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.13).

Os interesses imediatos da classe trabalhadora, na qual se incluem as camadas populares, correspondem à sua necessidade de sobrevivência, à luta no cotidiano pelo direito ao emprego,

ao salário, à alimentação, ao transporte, à habitação, à saúde, à educação, enfim, às condições dignas de existência.

Os interesses imediatos da classe proprietária correspondem as suas necessidades de acumular riquezas, gerar mais renda, ampliar o consumo, o patrimônio, etc. Ainda com relação a essa classe, seus interesses históricos correspondem a sua necessidade de garantir o poder para manter a posição privilegiada que ocupa na sociedade e a qualidade de vida construída e conquistada a partir desse privilégio.

Os interesses históricos da classe trabalhadora vêm se expressando através da luta e da vontade política para tomar a direção da sociedade, construindo a hegemonia popular (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.13-14).

O excerto acima nos permite compreender como os interesses de classes são diferentes e antagônicos. Desta feita, não se pode entender que a sociedade capitalista seja aquela onde os indivíduos buscam objetivos comuns, nem tampouco que a conquista desses objetivos depende do esforço e do mérito de cada indivíduo isolado. No entanto, esse entendimento, que pode ser considerado um discurso da ideologia dominante, mascara a realidade social e o conflito entre as classes sociais no movimento de afirmação dos seus interesses (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Nesse movimento há momentos em que se acirra o conflito, o que vem a provocar uma crise. E é exatamente dessa crise que emergem as pedagogias. A pedagogia é a teoria e método que constrói os discursos, as explicações sobre a prática social e sobre a ação dos homens na sociedade, em que se dá a sua educação. Por isso a pedagogia teoriza sobre educação que é uma prática social em dado momento histórico (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.14).

Para Souza (1987 *apud* COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.14), a pedagogia é, pois, “a reflexão e teoria da educação capaz de dar conta da complexidade, globalidade, conflitividade e especificidade de determinada prática social que é a educação”.

Dessa maneira, entende-se que:

Uma pedagogia entra em crise quando suas explicações sobre a prática social já não mais convencem aos sujeitos das diferentes classes e não correspondem aos seus interesses. Nessa crise, outras explicações pedagógicas vão sendo elaboradas para lograr o consenso (convencimento) dos sujeitos, configurando as pedagogias emergentes, aquelas em processo de desenvolvimento, cuja reflexão vincula-se à construção ou manutenção de uma hegemonia (SOUZA, 1987 *apud* COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.14).

Nesse momento, emerge a pedagogia Crítico-superadora, elaborada por um Coletivo de Autores (1992), afirmando-se como aquela perspectiva capaz de responder a determinados interesses de classe, ao mesmo tempo em que se encontra imbricada na sua reflexão pedagógica algumas características específicas elencadas por Souza (1987 *apud* COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.14) como sendo: “diagnóstica, judicativa e teleológica”.

Diagnóstica, porque remete à constatação e leitura dos dados da realidade. Esses dados carecem de interpretação, ou seja, de um julgamento sobre eles. Para interpretá-los, o sujeito pensante emite um juízo de valor que depende da perspectiva de classe de quem julga, porque os valores, nos contornos de uma sociedade capitalista, são de classe. Dessas considerações resulta que a reflexão pedagógica é judicativa, porque julga a partir de uma ética que representa os interesses de determinada classe social. É também teleológica, porque determina um alvo aonde se quer chegar, busca uma direção. Essa direção, dependendo da perspectiva de classe de quem reflete,

poderá ser conservadora ou transformadora dos dados da realidade diagnosticados e julgados (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.14-15).

Nessa direção, a Educação Física se materializa no currículo escolar com uma nova proposta, emergindo para a superação das pedagogias hegemônicas, com um olhar crítico sobre a realidade, em defesa da classe trabalhadora. Apresenta, como objeto de estudo, a perspectiva da reflexão sobre a cultura corporal que, conforme o Coletivo de Autores (1992, p.6):

Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas.

Significa dizer que “[...] o homem, definitivamente formado, possui já todas as propriedades biológicas necessárias para que o seu desenvolvimento sócio-histórico ulterior seja ilimitado” (ADAM et al, 1997, p.50). Para esses autores, não são as modificações biológicas transmissíveis pela hereditariedade que determinam o desenvolvimento social e histórico do homem e da humanidade, mas, sim, as determinações sócio-históricas.

Portanto, os alunos precisam assimilar que os seres humanos não nasceram arremessando, saltando ou jogando. Essas ações foram adquiridas a partir do resultado das relações deles com a natureza e com os outros homens em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas.

Cabe destacar que a Educação Física Escolar, na concepção da abordagem Crítico-superadora, caminha no sentido da construção de um currículo ampliado, cuja “[...] reflexão pedagógica ampliada e comprometida com os interesses das camadas popu-

lares tem como eixo a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.17).

Com isso, é importante saber que a transmissão do conhecimento dos elementos da cultura corporal, historicamente construídos e socialmente acumulados pela humanidade, “[...] possibilita que os sujeitos do campo busquem as vivências e lutem pelo acesso às práticas da cultura corporal de maneira consciente e crítica no âmbito mais geral da prática social em que estão inseridos” (LAVOURA, 2020, p.195).

Com efeito, isso exigirá o enfrentamento dos movimentos sociais nas lutas pela efetivação de um currículo, que atenda as especificidades dos alunos que vivem no campo, acompanhado da garantia de políticas públicas voltadas para as populações camponesas, pois, para Prates (2020, p.172):

A falta de políticas públicas efetivas que levem em consideração as especificidades da educação do campo; a tentativa de criminalização dos movimentos sociais do campo; o fomento de um ideário na sociedade civil que apresente esses movimentos e suas reivindicações como danosos à “paz social”, só reproduzem as desigualdades históricas do país.

Reforcemos nossas lutas por políticas públicas eficazes para os povos que vivem no meio rural, incluindo uma educação de qualidade, de forma que os indivíduos possam optar em sair do campo ou permanecer nele, assegurando-os como sujeitos de direito.

Só assim, teremos uma Educação do Campo com as características próprias do campo, desconstruindo essa visão urbanocêntrica que, historicamente, aponta a cidade como um lugar privilegiado e o campo como um local de atraso.

PERCURSO METODOLÓGICO

O referido trabalho trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, que busca interpretar o fenômeno em análise, no

nosso caso, a prática pedagógica dos professores de Educação Física em uma escola camponesa, através da observação, descrição e compreensão da realidade pesquisada. Adotamos este método por ser o mais indicado em pesquisas nas Ciências da Educação por proporcionar uma maior proximidade entre o pesquisador e o pesquisado.

As pesquisas qualitativas, portanto “[...] vieram a se constituir em uma modalidade investigativa, que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais. [...]” (GATTI; ANDRÉ, 2010, p.30).

Desse modo, para romper com a posição de impessoalidade – característica das pesquisas quantitativas – utilizamos, como instrumento para a coleta de dados, a entrevista semiestruturada, entendida como sendo “[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo a medida que recebem as respostas do informante” (TRIVIÑOS, 1987, p.146).

Para a coleta dos dados, entrevistamos três professoras de uma escola de educação básica, da rede municipal de ensino na zona rural de São Sebastião, Estado de Alagoas. As entrevistas se deram entre os meses de setembro e outubro de 2019, sendo realizadas, presencialmente, na própria escola, após o exposto consentimento das docentes, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual esclarece os fins a que se destina a pesquisa. Ao mesmo tempo em que pedimos permissão para que as conversas fossem gravadas e, posteriormente, digitadas conforme as falas originais.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Os dados coletados foram analisados com base na técnica da Análise de Conteúdos proposta por Gomes (s/d, p.75), segundo a qual nos possibilita “[...] optar por vários tipos de unidades de registro para analisarmos o conteúdo de uma mensagem. Es-

sas unidades se referem aos elementos obtidos através da decomposição do conjunto da mensagem”. Dessa forma, optamos por aquela unidade de registro, que destaca as principais frases e orações condizentes com os objetivos do nosso estudo, permitindo-nos encontrar respostas para as questões formuladas a partir da análise de trechos das entrevistas.

Para não expor os nomes das participantes, elas seguem representadas pelas letras A, B e C, respectivamente.

Então, de acordo com algumas informações obtidas previamente, constatamos que a professora A ensina a Educação Infantil (Pré-escola); a professora B trabalha na redução da carga horária nas turmas do Ensino Fundamental I, lecionando as disciplinas de Literatura, Arte, Ensino Religioso e Educação Física; e a Professora C leciona a disciplina Educação Física em todas as turmas do Ensino Fundamental II. Quanto a formação acadêmica, a primeira é graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL); a segunda concluiu o Ensino Médio; e a terceira é formada em Educação Física pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL/Maceió).

A partir desse levantamento inicial, organizamos as respostas das professoras em categorias, cuja técnica é uma das mais comuns para se trabalhar os conteúdos. Conforme Gomes (s/d, p.70), “as categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso”.

Passemos, então, a analisar as respostas de cada pergunta que segue abaixo:

QUADRO 1- Qual é a concepção que você tem sobre Educação do campo? O que é Educação do Campo para você?

CATEGORIAS	RESPOSTAS
Trabalhar com a aprendizagem que os alunos trazem de casa.	PROFESSORA A: Assim ... é uma forma da gente trabalhar com o aprendizado que eles já trazem de casa, né, da família.
Diferença geográfica entre campo e cidade.	PROFESSORA B: É ... quando fala em educação do campo e educação da cidade, a única diferença que eu vejo mesmo é o lugar.
Não sei	PROFESSORA C: Não sei, no momento não.

Fonte: questionário elaborado pelo autor/2019

Com base nas informações contidas no quadro 1, percebe-se que a professora A e a professora B concebem a Educação do Campo sob duas perspectivas diferentes. Já a professora C não conseguiu apresentar nenhuma resposta sobre esse questionamento.

Assim, a professora A compreende a Educação do Campo como uma forma de se trabalhar com os alunos, levando em consideração a aprendizagem que eles trazem de casa, da família. A docente enfatiza a importância de valorizar o conhecimento que os alunos adquirem no dia a dia na zona rural, especificamente, no convívio familiar. Para Antunes-Rocha (2013, p.36), “[...] as práticas desenvolvidas no ambiente familiar, nos movimentos sociais e sindicais, no trabalho, na igreja, no lazer e no cotidiano contribuem para a formação do sujeito”.

Com isso, destaca-se a importância de se conceber a escola do campo enquanto “[...] local de apropriação de conhecimentos científicos construídos historicamente pela humanidade e local de produção de conhecimentos em relações que se dão entre o mundo da ciência e o mundo da vida cotidiana”. (CURITIBA, 2006, p.29).

Sob a perspectiva da professora B, a Educação do Campo é definida a partir da relação espacial e/ou geográfica que se estabelece entre o meio rural e a cidade. Portanto, ela acredita que a única diferença entre as duas concepções é o lugar onde estão localizadas, pois, em se tratando da organização curricular, “a educação para os povos do campo é trabalhada a partir de um currículo essencialmente urbano e, quase sempre, deslocado das necessidades e da realidade do campo” (CURITIBA, 2006, p.28).

No entanto, Lima (2013, p.613) salienta que “os currículos das escolas do campo devem permitir uma integração entre os conhecimentos científicos e os saberes populares, entre as experiências educativas vivenciadas nas escolas com as práticas socioeducativas vivenciadas pelos alunos”.

Para o autor, os saberes e conhecimentos abordados no currículo das escolas do campo, além de terem uma relação direta com as vivências e as experiências dos jovens, devem possibilitar o desenvolvimento de competências e habilidades voltadas para o desenvolvimento das atividades sociais, culturais e produtivas no meio rural.

Essa interação entre os saberes que os alunos adquirem no cotidiano no campo com os conhecimentos que são transmitidos pela escola contribui, significativamente, para o avanço no processo de ensino-aprendizagem, apontando para o fortalecimento de uma nova realidade no meio rural.

QUADRO 2- Você se referencia em alguma perspectiva de educação para desenvolver seu trabalho na escola? E da Educação Física?

CATEGORIAS	RESPOSTAS
Planejamento, livros didáticos, capacitações.	PROFESSORA A: Eu me referencio através dos planejamentos, do livro didático, de orientações das capacitações. [...] a gente faz através do lúdico, né, brincadeira de queimado, de corda, de pega-pega.
Não sei	PROFESSORA B: Não sei responder.

Nenhuma abordagem específica.

PROFESSORA C: [...] eu não sigo uma abordagem específica. Eu faço de forma livre, de acordo com a cultura deles.

Fonte: questionário elaborado pelo autor/2019

No que tange à perspectiva da educação, a professora A atribui aos instrumentos didáticos o mesmo significado das abordagens pedagógicas da educação. Da mesma forma, quando nos referimos à perspectiva da Educação Física, a entrevistada não consegue identificar nenhuma tendência correlata, associando-lhe alguns conteúdos lúdicos. A professora B não soube responder. E a professora C não determina a abordagem que segue.

Com isso, as professoras não trazem, para a sua prática pedagógica, uma abordagem que venha dar conta do projeto de sociedade que se pretende transformar. Logo, não conseguem desenvolver o pensamento crítico, de modo que os alunos possam refletir sobre as determinações impostas pela classe hegemônica, e que afetam diretamente as camadas populares.

Desse modo, a formação dos educandos fica atrelada a um modelo restrito das competências que, na interpretação de Rodrigues (2011), trata-se de um modelo que intervém na adaptação do sujeito na sociedade, na medida em que não garante as ferramentas do pensamento necessárias para compreender e intervir na realidade contraditória, mas que busca atender, exclusivamente, as exigências do mercado de trabalho.

Contrapondo-se ao modelo das competências, a abordagem Crítico-Superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992) se apresenta como aquela perspectiva da Educação Física Escolar, que busca responder a determinados interesses da classe trabalhadora.

[...] contribui para a afirmação dos interesses de classe das camadas populares, na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica sobre valores como solidariedade substituindo individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com apropriação, sobretudo enfatizando a liberdade de expressão

dos movimentos - a emancipação -, negando a dominação e submissão do homem pelo homem (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.27-28).

QUADRO 3- O que você faz nas aulas de Educação Física? (Descrever passo a passo, como organiza a aula).

CATEGORIAS	RESPOSTAS
Não sei	PROFESSORA A: Não sei explicar.
“Rola bola”.	PROFESSORA B: É ... no caso, é uma hora. Eu sempre levo eles pra quadra, por tempo. Como eles gostam de meninos e meninas, um pouco na quadra os meninos, depois as meninas, depois eu tento unir os dois.
	PROFESSORA C: Eles chegam, eu fico olhando, depois organizo o time, porque eles gostam que eu faço o time, de maneira que cada um possa participar do seu momento.

Fonte: questionário elaborado pelo autor/2019

Para a análise dessa questão, cabe-nos retomar o método didático da práxis social proposto por Saviani (2008), o qual se dá em cinco momentos: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e retorno à prática social. A prática social é o ponto de partida e o ponto de chegada. A problematização parte das dificuldades que são evidenciadas nas aulas. A instrumentalização está ligada aos instrumentos teóricos e práticos que buscam resolver as problemáticas encontradas nas aulas. A catarse parte da criatividade, a qual se efetiva a incorporação dos instrumentos culturais em elementos ativos de transformação

social e, por fim, o retorno à prática social que é constituída pela construção do conhecimento sintetizado sobre a realidade.

Nesse sentido, a aula deve ser entendida enquanto “[...] um espaço intencionalmente organizado para possibilitar a direção da apreensão, pelo aluno, do conhecimento específico da Educação Física e dos diversos aspectos das suas práticas na realidade social” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.62).

Porém, verifica-se que as professoras não consideram esses momentos, trabalhando os conteúdos de ensino da Educação Física de forma assistemática, sem oferecer o trato pedagógico necessário para apreensão do conhecimento. Por conseguinte, as aulas se resumem na prática do famoso “rola bola”, não oferecendo aos alunos a oportunidade de se apropriarem do saber elaborado dos conteúdos da cultura corporal, adquirindo um caráter meramente recreativo.

QUADRO 4- Quais são os conhecimentos/conteúdos que você trabalha na disciplina EF durante o ano letivo?

CATEGORIAS	RESPOSTAS
Jogos e Brincadeiras	PROFESSORA A: Mais o lúdico. Brincadeiras, envolvendo o movimento. As brincadeiras são comum, e acho que todos nós sabemos de, como eu falei, de cordas, de bolas, de roda, passarás... essas coisinhas direcionadas para a Educação Infantil.
Futsal	PROFESSORA B: Bem... nas aulas de Educação Física, como é o 5º ano, procura muita brincadeira, só mais na prática mesmo, nada teórico.
Dança	PROFESSORA C: E os meninos do interior gosta muito de futsal – se der outra coisa, eles não faz. Então, eu aplico muito futsal, futebol.
	PROFESSORA C: E com as meninas, eu faço dança com movimentos através da música.

Fonte: questionário elaborado pelo autor/2019

Como já vimos anteriormente, a Educação Física é uma disciplina que trata, pedagogicamente na escola, do conhecimento de uma área denominada cultura corporal, a qual está configurada com temas ou formas de atividades, particularmente corporais: jogo, esporte, ginástica, dança ou outras, que constituirão seu conteúdo (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Levando em conta as respostas das participantes, constata-se que as professoras A e B restringem o conhecimento da Educação Física apenas aos Jogos e Brincadeiras, ao entender que esse conteúdo é mais indicado para as turmas da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Em contrapartida, vale ressaltar que não há um conteúdo específico para determinado nível de ensino, haja vista que, no modelo de ciclos proposto pelo Coletivo de Autores (1992, p.23), “[...] os conteúdos de ensino são tratados simultaneamente, constituindo-se referências que vão se ampliando no pensamento do aluno de forma espiralada, desde o momento da constatação de um ou vários dados da realidade, até interpretá-los, compreendê-los e explicá-los”.

Isso significa que todos os conteúdos da cultura corporal devem ser tratados, pedagogicamente, com a mesma relevância, desde o 1º ciclo de escolarização, que vai da Pré-escola a 3ª série do Ensino Fundamental até o 4º ciclo, que compreende as três séries do Ensino Médio.

Nota-se também que dentre as diversas modalidades esportivas que se pode trabalhar na escola, apenas o futsal se faz presente nas aulas de Educação Física. Segundo a fala da professora C, isso acontece, porque os alunos que vivem no campo não gostam de fazer outras atividades (“Se der outra coisa, eles não faz”).

Também é possível perceber que essa modalidade esportiva é voltada, exclusivamente, para os meninos, o que provoca a segregação de gêneros nas aulas, pois ainda existe um grande preconceito arraigado na zona rural em que o futebol é coisa só para meninos. Mesmo quando a professora se propõe a trabalhar o futebol com toda a turma, sem distinção de gêneros, acaba não funcionando, porque os meninos não aceitam ficar no mesmo time que as meninas, alegando que elas não sabem jogar.

Conseqüentemente, durante o ano letivo, as meninas trabalham com a dança, separadamente, como fica claro na resposta da professora: “E com as meninas, eu faço dança com movimentos através da música”.

Por sua vez, a dança deve ser entendida como expressão que representa diversos aspectos da vida humana, podendo ser considerada como linguagem social que permite a transmissão de sentimentos, emoções da afetividade vivida nas esferas da religiosidade, do trabalho, dos costumes, hábitos, da saúde, da guerra, etc (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Nesse sentido, percebe-se que esses aspectos não foram considerados pela professora C ao relatar apenas que nas aulas ela trabalha a dança “com movimentos através da música”. Não menciona os tipos, os ritmos, nem os objetivos que se pretende alcançar a partir da dança, enquanto elemento da cultura corporal.

Contudo, de acordo com o Coletivo de Autores (1992, p.59), “faz-se necessário o resgate da cultura brasileira no mundo da dança através da tematização das origens culturais, sejam do índio, do branco ou do negro, como forma de despertar a identidade social do aluno no projeto de construção da cidadania”.

QUADRO 5- Por que você escolheu estes conteúdos? (Quais são os critérios de seleção desses conhecimentos/conteúdos?)

CATEGORIAS	RESPOSTAS
Adequado para crianças.	PROFESSORA A: Assim ... porque em tudo que eles são pequenos, a gente não trabalha com a teoria.
Os alunos cobram.	PROFESSORA B: Como é o 5º ano, eles se prendem mais a isso. Aí, eles pedem muito, cobram muito isso. Por isso, eu procuro dar mais isso na prática.
Trabalha o corpo inteiro.	PROFESSORA C: Como no interior eles trabalham no pesado, eu trabalho o corpo todo. Por causa da vida que eles leva – trabalha no pesado – por isso, eu não vou trabalhar só uma parte, só pernas, só braço, só tronco ...

Fonte: questionário elaborado pelo autor/2019

No tocante à seleção dos conteúdos, o Coletivo de Autores (1992) segue alguns princípios curriculares essencialmente importantes para a concretude da dinâmica curricular na perspectiva dialética: princípio da relevância social do conteúdo; princípio da contemporaneidade do conteúdo; princípio da adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno; princípio da simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade; princípio da provisoriedade dos conhecimentos.

Percebe-se que as professoras apresentaram limitações para seguir os princípios de seleção dos conteúdos de ensino da Educação Física, de maneira que atendam os preceitos da dinâmica curricular propostos pela abordagem Crítico-Superadora.

Destaca-se, pois que as Professoras A e B abordam os Jogos e Brincadeiras como conteúdo a ser trabalhado durante o ano letivo, porém seguem critérios diferentes para selecioná-los. A primeira leva em conta que esse conteúdo é mais adequado para crianças; a segunda atende aos pedidos da turma, pois, segundo ela, há uma cobrança da parte dos alunos.

A Professora C elege o futebol por entender que os meninos que vivem no campo trabalham no pesado, e o futebol é um meio de se trabalhar com o corpo todo.

Portanto, os critérios utilizados pelas professoras para seleção dos conteúdos de ensino divergem daqueles defendidos pela abordagem Crítico-Superadora.

QUADRO 6- Quais materiais você utiliza nas suas aulas? São seus ou da escola? (A escola possui materiais didático-pedagógicos que atendam às necessidades da disciplina EF?)

CATEGORIAS	RESPOSTAS
Bolas.	PROFESSORA A: Bola, elástico, corda, dado. Alguns são da escola; outros, eu trago e deixo aqui.
	PROFESSORA B: Bola. Mais bola, e cordas também. Utilizo mais esses porque é o que eles mais gostam.
	PROFESSORA C: Eu uso bola. A Educação Física sem bola não existe. Eu uso bola, eu uso a música. Eu já tentei fazer com outros materiais – corda, de tudo -, mas eles não querem. Então, a gente tem de fazer o que eles gostam.

Fonte: questionário elaborado pelo autor/2019

Um dos aspectos que dificulta o trabalho docente é a ausência de materiais didáticos para as aulas de EF, pois, na maioria dos casos, os professores precisam fazer improvisos, perdendo muito tempo na elaboração das atividades.

Desta forma, a Educação Física Escolar tem a necessidade de desenvolver “um programa mínimo de conteúdos e métodos para cada série escolar, com características flexíveis, para atender, principalmente, problemas de infraestrutura e material” (KUNZ, 1994 *apud* CARLAN, 2013, p.100).

Com base nos dados do quadro 6, verifica-se que, entre os materiais didáticos citados, a bola é o mais utilizado pelas docentes durante as aulas. Apesar de também usar outros recursos materiais, a professora C considera a bola insubstituível ao apontar que “a Educação Física sem bola não existe”. Destaca também que os alunos se recusam a fazer outras atividades, o que acaba cedendo a vontade dos meninos em trabalhar apenas com o futsal.

Evidenciamos, também, que os materiais não são todos da escola, alguns são trazidos pelas próprias professoras, inclusive a bola.

QUADRO 7- Quantas aulas por semana você tem em cada turma? Tem aula no contraturno? Como ocorrem? Onde ocorrem? Na sala, no pátio etc.? (Em que tempo e espaços acontecem as aulas de EF?) Os alunos que moram em áreas distantes dispõem de transporte escolar para ter acesso à escola? Há casos em que os alunos não comparecem às aulas por falta de transporte escolar? (Se sim). Isso acontece com frequência?

CATEGORIAS	RESPOSTAS
Todos os dias.	PROFESSORA A: Todos os dias, na sala de aula, no intervalo e na quadra. A aula dura vinte minutos.
Uma aula.	PROFESSORA B: Uma aula por semana. Eu levo os alunos para a quadra da escola. O tempo é de uma hora. Os alunos nunca faltam por falta de transporte.
Duas aulas.	PROFESSORA C: Uma hora e mais... uma hora é fundamental. Transporte escolar é único, só pras aulas das outras disciplinas. Então, tem uns que não pode vir por causa da distância, que é complicado. Então, eu faço assim com eles: as aulas são dadas duas aulas semanais. Quem mora mais longe tem uma aula, quem mora perto faz duas.

Fonte: questionário elaborado pelo autor/2019

Nota-se que o horário das aulas de Educação Física é definido individualmente por cada docente. Enquanto a professora A prefere trabalhar todos os dias com a disciplina durante vinte minutos; a professora B dá uma aula por semana, com duração de uma hora.

Já as aulas da professora C acontecem no contraturno, duas vezes semanais, o que tem acarretado grandes prejuízos no

processo de aprendizagem dos alunos, visto que muitos daqueles que moram distantes não comparecem por não haver compatibilidade entre os horários em que trafegam os transportes escolares. Outro motivo para a ausência dos alunos nas aulas de Educação Física quando acontecem no contraturno, é que muitos deles ajudam os pais nos trabalhos agrícolas, impedindo-os de frequentarem a escola nos dois horários.

Segundo o Coletivo de Autores (1992, p.29), na perspectiva da cultura corporal, “as aulas são dadas no horário regular do turno em que o aluno frequenta a escola”.

Com relação aos espaços reservados para as aulas de Educação Física, as professoras utilizam com mais frequência a quadra da escola.

QUADRO 8- De que forma os alunos são avaliados durante as aulas? A escola impõe alguma regra para avaliação? Ao final do ano, sofre alguma pressão para aprovar os alunos? Que instrumentos avaliativos utiliza? (prova, trabalho etc.)

CATEGORIAS	RESPOSTAS
Participação	PROFESSORA A: Desenvolvimento, a participação e a interação deles.
	PROFESSORA B: Sobre a participação e o desempenho. Não. Fica a critério do professor. Não. Da mesma forma que as outras disciplinas. Só prática.
	PROFESSORA C: São avaliados pela presença e pelas aulas que eles fazem. Eu faço assim ... os jogos têm uma nota, e nas aulas também, dependendo da participação de cada um...

Fonte: questionário elaborado pelo autor/2019

De modo geral, as professoras entrevistadas avaliam os alunos nas aulas de Educação Física com base na participação durante as atividades propostas, sem levar em consideração as

implicações metodológicas do processo avaliativo. Concordamos com o Coletivo de Autores (1992, p.69) ao afirmar que,

A avaliação tem sido entendida e tratada, predominantemente, por professores e alunos para: a) atender exigências burocráticas expressas em normas da escola; b) atender a legislação vigente; e c) selecionar alunos para competições e apresentações tanto dentro da escola quanto com outras escolas. Geralmente, é feita pela consideração da “presença” em aula, sendo este o único critério de aprovação ou, então, reduzindo-se a medidas de ordem biométrica: peso, altura etc. bem como de técnicas: execução de gestos técnicos, “destrezas motor”, “qualidades físicas”, ou simplesmente, não é realizada (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.69).

Para a referida obra, isso acaba negligenciando o fato de que a avaliação contém um caráter “formal”, aparente, explicitado e assumido pela escola (por exemplo, na determinação de períodos para avaliação e de notas, na seleção dos talentos esportivos etc), como também possui um caráter “não formal” expresso em todas as condutas e comportamentos que, constantemente, durante a aula, o professor utiliza para situar o aluno em relação aos seus conhecimentos, habilidades e valores.

Contudo, a avaliação deve caminhar no sentido da superação das práticas mecânico- burocráticas (aplicação testes, seleção de alunos, entrega de notas, detecção de talentos), pela busca de práticas produtivo-criativas e reiterativas, visto que estas “[...] buscam imprimir à avaliação uma perspectiva de busca constante da identificação de conflitos no processo ensino-aprendizagem, bem como a superação dos mesmos, através do esforço crítico e criativo dos alunos e as orientações do professor” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.74).

Portanto, a avaliação consiste em muitas reflexões que são feitas coletivamente acerca das condutas humanas, da compreensão crítica da realidade, da ludicidade e criatividade, do projeto histórico, das decisões em conjunto, do tempo necessário para a

aprendizagem, entre outros aspectos que devem ser observados durante o processo avaliativo (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para tratarmos acerca da temática abordada no nosso trabalho, valemo-nos do materialismo histórico-dialético, fundamentado no pensamento de Karl Marx e de outros autores que vieram contribuir com a discussão. Com isso, pudemos refletir dialeticamente sobre a problemática que encerra o trato com a disciplina Educação Física nas escolas camponesas, levando em consideração o modo de produção capitalista e as dificuldades educacionais enfrentadas no meio rural. Este recorte epistemológico fornece importantes categorias para apreensão da realidade contraditória encontrada no objeto de estudo pesquisado.

Portanto, nosso trabalho justifica-se por trazer elementos capazes de compreender a Educação Física enquanto produção histórico-cultural da humanidade, e que precisa ser tratada pedagogicamente nas escolas do campo, propiciando aos alunos o saber elaborado dos conteúdos da cultura corporal.

Diante dos resultados apresentados, verificamos as principais inquietações constantemente presentes na prática pedagógica de professores da disciplina Educação Física nas escolas camponesas, especialmente em uma escola na zona rural do município de São Sebastião, Estado de Alagoas. Assim, nas duas primeiras perguntas, questionamos sobre as concepções de educação, educação do campo e educação física escolar que direcionam o trabalho das professoras.

De acordo com as respostas, ficou claro que as entrevistadas não determinam uma abordagem específica da educação, nem tampouco da Educação Física. O trabalho docente se restringe aquelas atividades práticas que são realizadas em determinados espaços, sem haver uma sistematização do conhecimento, de maneira que os alunos possam se apropriar dos conteúdos da cultura corporal.

Do mesmo modo, apresentam uma concepção de Educação do Campo limitada, apropriando-se, superficialmente, de uma abordagem pós-moderna, com o discurso do cotidiano do

aluno e da família, o que termina por igualar o currículo escolar com o conhecimento do senso comum.

Da terceira a quinta pergunta, tratamos sobre a organização das aulas, os conteúdos trabalhados durante o ano letivo, bem como os critérios utilizados para a seleção desses conteúdos. Percebemos que os conteúdos da cultura corporal são selecionados e trabalhados aleatoriamente, sem seguir os princípios da abordagem Crítico-Superadora. Dessa maneira, as aulas adquirem um aspecto recreativo.

No caso do futebol, esse se apresenta como tema principal nas aulas, o que provoca a exclusão ou subvalorização dos demais conteúdos, a exemplo dos jogos e brincadeiras, da ginástica, das lutas, da dança e de outras manifestações esportivas. Foi possível analisar ainda, que a predominância do futsal nas aulas provoca certa segregação de gêneros, haja vista que os meninos não aceitam jogar juntos com as meninas. Também há o preconceito arraigado na zona rural de que o futebol é coisa de menino, o que impede as alunas de se aproximarem desse elemento da cultura corporal.

Discorrendo sobre os materiais utilizados e sobre a forma de distribuição das aulas, abordados na sexta e sétima perguntas, constatamos que a bola é o instrumento que se faz presente com mais frequência durante as atividades propostas.

O horário é definido individualmente por cada professor, de modo que as aulas das turmas unidocentes seguem o rito normal das outras disciplinas. Já as aulas das turmas do Ensino Fundamental II acontecem no contraturno e, muitas vezes, são transferidas para os dias de sábado.

Questionadas a respeito da avaliação, as professoras apontaram no oitavo item, que os critérios utilizados se pautam na participação e na maneira como os alunos interagem nas aulas. Nesses termos, as notas são atribuídas de acordo com o envolvimento dos alunos nos eventos realizados na escola, a exemplo dos jogos escolares, bem como na participação dos educandos nas atividades propostas no percurso das aulas durante o ano letivo.

Esperemos que esse estudo venha ampliar a compreensão do ensino da disciplina Educação Física nas escolas do campo

na perspectiva Crítico-Superadora, conduzindo os professores a uma prática pedagógica transformadora a favor dos interesses da classe proletária. Nessa intenção, elaboramos um mini-curso de formação a respeito dessa concepção pedagógica da Educação Física a ser realizado de forma on-line pelo aplicativo *Google Meet*, com o objetivo de aproximar o grupo de educadores das escolas camponesas de São Sebastião/AL à abordagem Crítico-Superadora, oferecendo-lhes a possibilidade de trazerem para sua prática docente essa perspectiva pedagógica da Educação Física capaz de dar conta do projeto histórico que se pretende transformar. Como objetivos específicos pretende-se a) apresentar o livro *Metodologia do Ensino de Educação Física* enquanto principal referência da abordagem Crítico-Superadora, elaborado por um Coletivo de Autores no ano de 1992; b) fazer uma explanação dos conhecimentos tratados pela Educação Física na sua reflexão pedagógica sobre a cultura corporal; c) compreender os pressupostos teóricos, filosóficos e metodológicos que fundamentam a abordagem Crítico-Superadora.

Portanto, nossa proposta de intervenção contribuirá para formação dos professores que atuam nas escolas do campo em São Sebastião, Estado de Alagoas, aproximando-os dos conteúdos da cultura corporal na perspectiva da abordagem Crítico-Superadora da Educação Física. Também nos ajudará a refletir sobre as condições de trabalho que está sendo posta aos professores das escolas do campo, fortalecendo nossas lutas por uma educação de qualidade para a classe trabalhadora, de forma geral.

REFERÊNCIAS

1. ADAM, Y. et al. **Desporto e Desenvolvimento Humano**. Lisboa: Seara Nova, 1977.
2. ALBUQUERQUE, J. de O. **Produção do conhecimento sobre a formação dos professores do campo no Brasil: teses e antíteses sobre a educação dos trabalhadores no início do século XXI**. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: [s.n.], 2011.

3. ANTUNES-ROCHA, M. I. **Educação do Campo: Educar no Caminho da Indignação e da Esperança**. In: Revista *Presença Pedagógica*: jul./ago. 2013, V. 19, N. 112, Editora Dimensão.

4. BARBIERI, A. F.; PORELLI, A. B. G.; MELLO, R. A. **Abordagens, Concepções e Perspectivas de Educação Física quanto à Metodologia de Ensino nos Trabalhos Publicados na Revista Brasileira de Ciências do Esporte (CBCE) em 2009**. *Motrivivência* Ano XX, Nº 31, p. 223-240 Dez./2008.

5. BASSO, Jaqueline Daniela. **As contradições presentes nas reivindicações do movimento por uma educação do campo e a pedagogia histórico-crítica**. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar/CNPq Luiz Bezerra Neto. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar/FAPESP. *Itinerarius Reflectionis*. Revista eletrônica do curso de Pedagogia do Campus Jataí. ISSN: 1807-9342. Vol. 2 – N. 13 – 2012.

6. 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.

7. CARLAN, P. **Ensino dos Esportes na Escola: Um Estudo de Caso**. Brasília. V. 26, N. 89. p. 97-108. Jan./jun. 2013.

8. COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo, Cortez, 1992.

9. CORDEIRO, T. G. B. de F. e. **O processo de fechamento de escolas rurais no estado do rio de janeiro: A Nucleação Escolar Analisada a Partir da Educação do Campo**. XXI Encontro Nacional de Geografia Agrária. Territórios em Disputa: “Os Desafios da Geografia Agrária nas Contradições do Desenvolvimento Brasileiro”. Uberlândia – MG, 15 a 19 de outubro de 2012. Universidade Estadual do Rio de Janeiro UERJ tassia.cordeiro@gmail.com

10. CURITIBA. **Diretrizes Curriculares da Educação no Campo**. Secretaria de Estado da Educação. Paraná, 2006.

11. DOS SANTOS, Magda Gisela Cruz. **A Categoria de Formação Omnilateral em Marx e o Trabalho enquanto Princípio Educativo - UFPel / PPGE, s/d, p.12).**

12. GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil**. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática. Petrópolis, RJ, Vozes, 2010.

13. GOMES, R. **A Análise de Dados em Pesquisa Qualitativa**. In: MINAYO, M. C. de S. (organizadora); DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R.. Pesquisa Social: Teoria, método e Criatividade. 14. Ed. Vozes, s/d.

14. HORÁCIO, A. de S; ROSENO, S. M. **Educação do Campo: Fechar Escola do Campo é Crime**. In: Revista Presença Pedagógica: mar./abr. 2014, V. 20, N. 116, Editora Dimensão.

15. LAVOURA, T.N. **A educação física nas escolas básicas do campo: em defesa da socialização e da apropriação do saber escolar**. In: organizadores Silvana Martins de Araújo... [et al.]. Políticas públicas e movimentos sociais. (Ciências do esporte, educação física e produção do conhecimento em 40 anos de CBCE; 8). Natal, RN: EDUFRN, 2020, p.185-198.

16. LIMA, E. de S. **Educação do Campo, Currículo e Diversidades Culturais**. Espaço do Currículo, ISSN 1983-1579 v.6, n.3, p.608-619, set./dez. 2013 <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec608>

17. MACHADO, I. F; VENDRAMINI, C. R. **Políticas públicas para a educação do campo: da necessidade aos limites**. UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres – MT – Brasil. 78.200-000 – ilma.ferreiramachado@gmail.com. UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

18. MOLINA, M. C; BRITO, M. M. B. **Educação do Campo: Da Concepção à Materialização da Escola do Campo**. In: Revista Presença Pedagógica: 1413-1862 Nov./Dez. 2014, V. 20, N. 120, Editora Dimensão. Disponível em: <www.presencapedagogica.com.br>

19. MOLINA, M. C; SÁ, L. M. B. de M. **Educação do Campo: Desafios à Materialização da Escola do Campo**. In: Revista Presença Pedagógica: set./out. 2012, V. 18, N. 107, Editora Dimensão.

20. MUNARIM, A. **Movimento nacional de educação do campo: uma trajetória em construção.** Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) GT-03: Movimentos Sociais e Educação

21. MUNARIM, Antônio. **Educação do Campo: Desafios Teóricos e Práticos.** In: MUNARIM, A.; BELTRAME, S.; CONTE, S. F.; PEIXER, Z. I. (orgs.) Por Educação do campo: Reflexões e perspectivas. 2 Ed. Florianópolis: Insular, 2011.

22. PRATES, A. C. **A educação do campo no Brasil: do golpe de 2016 à base nacional comum curricular.** In: organizadores Silvana Martins de Araújo... [et al.]. Políticas públicas e movimentos sociais. (Ciências do esporte, educação física e produção do conhecimento em 40 anos de CBCE; 8). Natal, RN: EDUFRN, 2020, p. 171-184.

23. RODRIGUES, R. F. **A Licenciatura Ampliada nos Cursos de Formação de Educação Física: limites e Avanços.** XVII CONBRACE, IV CONICE. 11 a 16 de setembro/ 2011. Porto Alegre.

24. SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações/Dermeval Saviani – 10. ed. rev.** Campinas: Autores Associados, 2008. – (Coleção educação contemporânea)

25. SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** 41ª edição. Campinas-SP: Autores Associados, 2009.

26. SILVA, J. da; RAMOS, M.M. da S. **Prática pedagógica numa perspectiva interdisciplinar.** Jovina da Silva - Técnica da Seduc-PI, Professora da FSA e Mestranda em Educação – UFPI. Maria Monteiro da Silva Ramos – Coordenadora do NUAPE – FSA, Pedagoga e Psicopedagoga.

27. SOUZA JÚNIOR, Marcílio Barbosa Mendonça de. **O saber e o fazer pedagógicos da Educação Física na cultura escolar.** In: CAPARRÓZ, Francisco Eduardo (org.). Educação Física Escolar: Política, investigação e intervenção. V. 1. Vitória: PROTEORIA, 2001, p.81- 92.

28. SPADA, A. C; MOLINA, M. C. **Educação do Campo: Política Pública para a Educação Infantil do Campo.** In: Revista Presença Pedagógica: mai./jun. 2014, V. 20, N. 117, Editora Dimensão.

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

30. VENDRAMINI, C. R. **Educação do Campo na Perspectiva do Materialismo Histórico Dialético**. Conferência proferida no II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo realizado em Brasília no período de 6 a 8 de agosto de 2008.





Capítulo 5

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA ESCOLA DO CAMPO DE PALMEIRA DOS ÍNDIOS - ALAGOAS

Rosa Siqueira da Silva⁹
Welber Angelo de Araújo¹⁰

INTRODUÇÃO

O presente artigo traz como temática principal “práticas pedagógicas na educação infantil em uma escola campestre”, no qual discorreremos a partir de uma vasta pesquisa bibliográfica fundamentada em alguns teóricos que são referências nas áreas, tais como Moura (2011), Silva e Ramos (2006) envolvidos, eles ilustram as ideias para o desenvolvimen-

9 pedagoga (UNINTER). Especialista em Psicopedagogia Institucional (FERA). Especialista em Educação do Campo e Sustentabilidade (UNEAL). Docente da Rede Pública de Palmeira dos Índios, AL. E-mail: rsiqueiradasilva15@gmail.com

10 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>

to de uma abordagem crítica reflexiva, a partir do entendimento das teorias e definições apresentadas pelos mesmos.

Temos como objetivo relatar a experiência das práticas pedagógicas desenvolvidas em uma escola do campo, localizada na zona rural de Palmeira dos Índios – Alagoas, denominada Escola Municipal Professora Elza Soares, onde o relato de experiência foi com alunos da Educação Infantil, em que ponderamos nossas análises durante as aulas de campo.

A busca por novos conhecimentos, e o enfrentamento de desafios como profissional da área da educação, já que se entende que a escola do campo deve fazer o diferencial, levando em consideração que as práticas pedagógicas desenvolvida, nesta realidade se devem priorizar a cultura, tradições e principalmente a terra, e desta forma incentivar as crianças a lidarem com sua própria realidade, é o que justifica apresentar essa temática, para que as crianças entendam que o ambiente escolar, familiar e social traz em sua conjuntura uma realidade diferente da zona urbana. A motivação surgiu a partir, do entendimento de que a escola do campo deve valorizar o ambiente de vivências das crianças da educação infantil.

Diante disso, a metodologia usada neste estudo é baseada em relatos de experiências, como também de dados obtidos na escola mencionada, usando seus recursos disponíveis. Salienta-se que a escola do campo necessita ser valorizada, colocando dentro do currículo escolar a valorização dos saberes e das culturas da comunidade do campo.

É importante observar que a escola do campo precisa se voltar para a realidade dos alunos, já que eles vivem, constantemente, em área rural, por isso a elevação e a valorização do ambiente de convivência é o que faz o diferencial, para tanto, o professor deve buscar a especialização adequada para saber lidar com as demandas pedagógicas das escolas do campo. Diante o exposto, a pesquisa está dividida da seguinte maneira: na seção 1 trata-se da Educação Infantil e os Marcos Legais da LDBEN e BNCC: Avanços e Conquistas.

Em prosseguimento, menciona-se o Referencial Curricular da Educação Infantil; Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Educação Infantil e Infância; Educação Infantil e o Marco Norma-

tivo da Educação do Campo no Estado de Alagoas em referência a Resolução 040/2014. No segundo momento e/ou seção, menciona-se a metodologia. Em seguida, ou seja, na terceira seção, fala-se sobre o *Locus* da Pesquisa e seus Sujeitos. Na quarta seção, relata-se o instrumento e metodologia para coleta de dados, enquanto na quinta seção se apresenta os resultados e discussões.

Assim, a pesquisa se coloca frente a desafios e a refletir caminhos e possibilidades para aprendizagem e novas alternativas para a Educação do Campo, de modo que as crianças cresçam e permaneçam dando segmento as tradições da família. No segundo momento, apresentam-se os procedimentos metodológicos da pesquisa e dos relatos das práticas pedagógicas em uma turma da Educação Infantil de uma escola do campo.

EDUCAÇÃO INFANTIL E OS MARCOS LEGAIS DA LDBEN À BNCC: AVANÇOS E CONQUISTAS

A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205, reconhece a educação como direito fundamental compartilhado entre Estado, família e sociedade ao determinar que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a elaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Ao homologar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, o Brasil inicia uma nova era na educação brasileira e se alinha aos melhores e mais qualificados sistemas educacionais do mundo. Prevista na Constituição Federal de 1988, na LDB de 1996 e no Plano Nacional de Educação de 2014, a BNCC foi preparada por especialistas de cada área e da sociedade civil (BRASIL, 2017).

Em abril de 2017, considerando as versões anteriores do documento, o Ministério da Educação (MEC) concluiu a sistematização e encaminhou a terceira e última versão ao Conselho Nacional de Educação (CNE). A BNCC pode receber novas sugestões para seu aprimoramento, por meio de audiências públicas realizadas nas cinco regiões do país com participação ampla da sociedade.

A mesma é um documento plural, contemporâneo e estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais a todos os estudantes, crianças, jovens e adultos. Com ela, as redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas. Essa referência é o ponto ao qual se quer chegar a cada etapa da Educação Básica, enquanto os currículos traçam o caminho da aprendizagem (BRASIL, 2017).

Trata-se da implantação de uma política educacional articulada e integrada, para isso o MEC será parceiro permanente dos Estados, Municípios e Distrito Federal, trabalhando em conjunto para garantir que as mudanças cheguem as salas de aula. As instituições escolares, as redes de ensino e os professores serão os grandes protagonistas dessa transformação. A BNCC expressa compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes, com respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e ao preconceito (BRASIL, 2017).

Assim, para cada uma das redes de ensino e das instituições escolares, este será um documento valioso tanto para adequar ou construir seus currículos, como para reafirmar o compromisso de todos com a redução das desigualdades educacionais no Brasil e a promoção da equidade e da qualidade das aprendizagens dos estudantes brasileiros. Para atender as tais finalidades no âmbito da educação escolar, a Carta Constitucional, no Artigo 210, reconhece a necessidade de que sejam fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, com vistas à formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (BRASIL, 1988).

Com base nos Marcos Constitucionais, a LDB, no Inciso IV de seu Artigo 9º, afirma que cabe à União estabelecer, em colaboração com os Estados, Municípios e Distrito Federal, competências e diretrizes para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, consoantes aos marcos legais anteriores o PNE afirma a importância de uma base nacional comum curricular para o Brasil, com o foco na aprendizagem como estratégia para fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, referindo-se a direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

A Educação Infantil é uma etapa que faz parte da Educação Básica bastante importante na vida escolar da criança, considerando que esta fase de escolarização é muito significativa para o desenvolvimento escolar, pois a educação infantil traduz para o futuro um momento de grande valia no sentido de aprender, por isso, o docente deve desenvolver sua prática profissional com bastante profissionalismo e capacidade de conhecer a realidade da criança, para que o mesmo possa aprender a partir de uma prática pedagógica que atenda as necessidades das crianças.

Compreende-se que as mudanças tecnológicas e a expansão no desenvolvimento da sociedade geraram grandes mudanças para as famílias de baixa renda, que não tinham onde deixar suas crianças para se dirigir ao mercado de trabalho. No ano de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional evidenciou a importância da Educação Infantil, que passou a ser considerada como primeira etapa da Educação Básica.

Dessa forma, o trabalho pedagógico com as crianças adquiriu reconhecimento e ganhou uma dimensão mais ampla no sistema educacional, ou seja, atender às especificidades do desenvolvimento das crianças na específica faixa etária e contribuir para a construção e o exercício de sua cidadania (BRASIL, 1998).

Neste caso, é necessário entender que o envolvimento da criança está direcionado ao convívio contínuo do ambiente como um todo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LD-BEN) nº 9394/96, assinala a ampliação de creches para crianças de zero a três anos de idade, bem como as de quatro a seis anos de idade das quais fazem parte da educação infantil. Portanto, a educação infantil, em creches e pré-escolas, passou a ser, ao menos do ponto de vista legal, um dever do Estado e um direito da criança, isso também está garantido no artigo 208, Inciso IV do Referencial Curricular Nacional de 1998.

A expressão “educação infantil” e sua concepção como primeira etapa da educação básica expressa na maior lei da educação do país, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), sancionada em 20 de dezembro de 1996. Reafirma-se esse direito também no Estatuto da Crianças e do Adolescente de 1990 (ECA), a tradução deste direito em diretrizes e normas, no âmbito da educação nacional, representa um marco histórico de grande importância para a educação infantil no Brasil.

A inserção da educação infantil na educação básica, como sua primeira etapa, é o reconhecimento de que a educação começa nos primeiros anos de vida e é essencial para o cumprimento de sua finalidade, afirmada no Art. 22 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96): “a educação básica tem por finalidade desenvolver a criança, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes a meios para, progredir no trabalho e nos estudos posteriores” (BRASIL, 1996, p.2).

A educação infantil recebeu destaque na LDB, inexistente nas legislações anteriores. É tratada na Seção II, do capítulo II (da Educação Básica), nos seguintes termos:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade;

Art. 30 A educação infantil será oferecida em:

I: Creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II: Pré-escolas para crianças de quatro a seis anos de idade. (BRASIL, 1996, p. 74).

Além da seção específica sobre a educação infantil, a LDBEN/96 define em outros artigos aspectos relevantes para essa etapa da educação. Assim, quando trata “Da organização da educação nacional” (capítulo IV), estabelece o regime de colaboração entre a União, Estado e Municípios na organização de seus sistemas de ensino. É afirmada a responsabilidade principal do

município na educação infantil, com o apoio financeiro e técnico de esferas federal e estadual.

Uma das partes mais importantes é a que trata dos profissionais da educação. São sete artigos que estabelecem diretrizes sobre a informação e a valorização destes profissionais. Define o Art. 62 que a formação de docentes para atuar na educação básica se faz necessário possuir nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena em universidades e institutos superiores de educação, admita para formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental (BRASIL, 1996).

Deve-se ainda destacar nas Disposições Transitórias, a instituição da Década da Educação, se inicia um ano após a publicação da lei, e que, até o fim da mesma, somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

Art. 87

[...]

§ 4º. Há ainda nas Disposições Transitórias que trata de uma relevância ímpar para educação infantil. Trata-se do Art. 89, define as creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas, no prazo de três anos, a contar da publicação desta lei, se integrará ao respectivo sistema de ensino (BRASIL, 1996, p. 40).

Para atender a este prazo, urge que os sistemas de ensino e as instâncias reguladoras da área da educação estabeleçam normas e diretrizes que garantam o caráter educativo das creches e pré-escolas e sua inserção real nos sistemas de ensino, especialmente nas creches que, como é conhecido, têm se caracterizado mais por seu caráter assistencial que pelo educativo.

Assumindo seu papel na formulação de políticas e programas de âmbito nacional, o MEC (Ministério da Educação e Cultura), por intermédio da Coordenação Geral de Educação Infantil, está promovendo a articulação com o Conselho Nacional, estaduais, municipais de Educação, visando estabelecer critérios comuns para credenciamento e funcionamento de instituições de

educação infantil e apoiar essas instâncias na divulgação e implementação desses critérios.

A educação infantil passaria a pertencer a primeira etapa da educação básica, sendo fundamental, dando direito à criança frequentar a escola tendo como base inicial, uma educação de qualidade.

Contribuir para uma cidadania que lhe permita respeito, amor, dignidade, direito de brincar, expressar, ter pensamentos livres para questionar, daí a necessidade de se relacionar com a sociedade para então construir sua identidade, por isso, o desenvolvimento intelectual moral do indivíduo se integram no mundo diversificado respeitando as desigualdades existenciais seja ela, cultural, social, religiosa e econômica do sujeito (BRASIL, 1998, p. 110).

No ano de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional evidenciou a importância da Educação Infantil, que passou a ser considerada como primeira etapa da Educação Básica. Dessa forma, o trabalho pedagógico com as crianças adquiriu reconhecimento e ganhou uma dimensão mais ampla no sistema educacional, ou seja, atender às especificidades do desenvolvimento das crianças na específica faixa etária e contribuir para a construção e o exercício de sua cidadania (BRASIL, 1998).

Neste caso, pode-se entender que o envolvimento da criança está direcionado ao convívio contínuo do ambiente como um todo. A partir da vivência com o outro, Moura (2011) afirma que a necessidade de valorizar o indivíduo, o qual contribui para uma percepção de educação diferenciada, assim, a criança vai sendo preparada para uma percepção de educação saudável em que vai construindo uma formação consolidada para viver como um cidadão comprometido com seus direitos e deveres. Sendo assim, a criança é formada por uma família, a qual transmite um histórico de acordo com sua cultura e ensinamentos.

Ainda de acordo Moura (2011), muitos não conseguem crescer em um ambiente que lhe acolhe transmitindo amor,

segurança, respeito e valores que enriquecem a construção do sujeito, porém, ao contrário de outros, que sofrem logo ao nascer sem uma estrutura familiar, essas são marcas que não se apagam e fazem parte da história da criança.

A família é a base fundamental para uma educação fortalecida, na qual institui a escola como um referencial de maior importância para a organização do processo de aprendizagem. Dentre esses aspectos evidenciados, observar a criança com o seu jeito de ser e viver, considerando um ser de extremo saber que absorve com naturalidade e eficiência o conhecimento pelo qual é adquirido (BRASIL, 1998).

É de suma importância valorizar os pedagogos na sua missão de educar e levar os conhecimentos para todos os cidadãos, que buscam uma educação para viver como indivíduo civilizados em prol de uma sociedade consciente, tendo como base indispensável valores éticos, políticos e religioso.

Souza (2009) acredita que a tarefa de um profissional da área da educação infantil transforma e transmite conhecimento sem distinção de raça e etnia, é levar, para quem não sabe, o desejo de aprender além daquilo que já sabe, pois este profissional ajuda a construir novas aprendizagens no indivíduo com valores, respeito, saberes, autonomia e confiança, são estes profissionais da educação que conseguem fazer a diferença na vida dessas pessoas.

Nesse fazer pedagógico, se consolidam ações voltadas para a preparação do discente capaz de conviver em uma sociedade em constantes mudanças, tornando-os construtores de seu conhecimento, sujeitos ativos do processo, no qual a sensibilidade e razão são componentes do processo educativo, as formas de raciocínio não são mais lineares e, sim, envolvem aspectos globais que exigem comportamentos de aprendizagem em diferentes lógicas. (SILVA; RAMOS, 2010).

De acordo com os autores acima mencionados, a prática pedagógica na educação infantil vem caminhando com a intenção de conseguir inovar a estrutura social integrando a educação na construção de professores, em que possa colocar em prática seus interesses, objetivando a esfera escolar, não para os apegos ou argumentação o que já está escrito nos livros, mas ir além

daquilo já existente para conseguir trazer algo novo, diferente para ser trabalhado, articulado, exposto, discutido, ouvido e esclarecido, inserido em uma educação diferenciada. Por isso, se entende que, muitas vezes, o professor se encontra apreensivo pelo excesso de atividades que não possui valor enriquecedor que possam ser trabalhados, estimulados e valorizados tendo em vista o desempenho do processo pedagógico, por isso, o professor tem que colocar em prática suas ações pedagógicas que são os valores, conhecimentos e experiências trazidas pelas próprias crianças, os quais enriquecem o trabalho para então introduzir outros conhecimentos, como instrumentos essenciais para um aprender qualitativo formando um composto que estabeleça o aprendizado (SOUZA, 2009).

Segundo Souza (2009), as habilidades e os diversos ensinamentos seriam a técnica usada pelo docente para ampliação do saber da criança na construção significativa de seu conhecimento, o qual envolve o aprender do mundo. A intenção é demonstrar as implicações da prática pedagógica que requer autonomia e organização para o fortalecimento das ideias formalizadas.

Porém, é necessário compreender que, o sistema educacional visa estabelecer um aprender que introduza na sociedade, principalmente na família, um compromisso que permeia uma educação voltada para todos, na qual a prática educativa esteja comprometida com a família e a sociedade para estabelecer a relação entre educando e educador, que são seres indispensáveis para construir junta uma estrutura que visualize a escola como papel de aliada para atender as necessidades educacionais, conforme a ela é depositada (FREIRE, 1993). É pensando criticamente que a prática em sala de aula na educação infantil pode melhorar, o professor deve instigar a curiosidade e o conhecimento da criança norteados os pensamentos não permitindo nada pronto, mas deixar que a criança possa criar pensar e agir nos fatores de múltiplas inovações.

Ressalta-se que, o saber possa permitir a criança e o professor a terem uma relação mais próxima, compreender o ambiente, assim pode favorecer o aprendizado estimulando o sentido crítico, permitindo o discernimento no qual o aprender e fazer não está só no professor que tem o dom de transmitir o conhecimento

para o aluno, mas também está na escola, onde de uma forma ou de outra transmite saberes que ultrapassem a construção para a prática cultural diversificada (CÉZAR, 2009). Neste sentido:

O processo de aprendizagem dos professores para a sua prática pedagógica vem por meio de pesquisa, dentre outros, colhendo dados relevantes para a reflexão, favorecendo o trabalho profissional para investigar como se devem implantar novos estudos que favoreçam a construção do saber da criança (CÉZAR, 2009, p. 74).

É importante destacar que a prática pedagógica desenvolvida na educação infantil é um trabalho detalhado que leva a criança a explorar, questionar isso com bastante eficiência, utilizando o que já sabe e incorporando novos pensamentos enriquecedores. A partir dessa reflexão, o professor tem a função de mediar a construção do saber da criança acompanhando e norteando, no sentido de libertar para as informações que receberá de todos os envolvidos. O professor deve inserir em sua atuação profissional para a melhoria do saber de maneira crítica.

Assim, quando o professor está preparado para desenvolver o seu trabalho, é ciente sabe dos desafios que podem surgir e também sabe ministrar com clareza e eficiência o seu compromisso, diante disso, como a criança aprende com facilidade as informações obtidas, e que também a família e a escola estejam unidas a fim de obter resultados significativos para a criança, precisam também ter postura como reflexo no comportamento e nas inúmeras informações que contribuem para a construção do caráter da criança (BRASIL, 1998).

Moura (2011) ressalta que no ensino e aprendizagem, a criança deve aproveitar ao máximo as oportunidades, como o aprendizado dos conteúdos e a interação social que acontece na sala de aula deixam grande contribuição sobre vários aspectos do desenvolvimento e aponta o aprendizado como uma das funções psicológicas organizadas pelo homem e pela cultura.

Nesse processo, o ambiente sociocultural vai ser fundamental para desencadear o aprendizado e o desenvolvimento (FILHO, 2010). Ainda de acordo o autor, a prática pedagógica

transmite um trabalho delicado que requer atitudes, disciplina, organização, planejamento, que venha utilizar ferramentas variadas, tendo a chance de permitir a conquista de seus alunos com responsabilidade e conduta, fundamentada no conceito ético profissional.

Quando a criança se depara com muitas informações que correspondem para o seu desenvolvimento intelectual, se faz necessário entender a importância do ensino para libertar o raciocínio, possibilitando o acesso a várias comunicações culturais que torna a criança livre para outros saberes, os próprios anseios da criança de querer aprender, descobrir procurar significados para qualquer coisa, é o que amplia o ato de aprofundar para uma melhoria de ensino, despertar para um saber que constrói um ser mais crítico e preparado para um mundo repleto de informações (MOURA, 2011, p. 66).

O professor do campo é um profissional competente que possui conhecimentos e indica um caminho promissor para uma formação autônoma. No entanto, se sabe que esses mesmos profissionais são desvalorizados, pois deveria ser os profissionais mais bem remunerados e valorizados, afinal toda profissão depende do professor, logo o professor do campo se compromete de tal forma e luta por uma educação de qualidade, justa, igualitária para todos, que luta pelos direitos de ter uma sociedade sem preconceito, tendo a consciência de transformar, sob os aspectos construtivos em prol de mudanças, garantindo o crescimento moral e social para todos.

REFERENCIAL CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O Referenciais Curricular Nacional para a Educação Infantil são um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam contribuir com a implantação e implementação de práticas educativas nas creches e pré-escolas, voltadas para os profissionais da educação que lidam com crianças de zero a cinco anos,

ou seja, as ações definidas nos planos devem estar sujeitas a um processo de avaliação constante, para as retificações necessárias nos percursos definidos (BRASIL, 1998).

Uma proposta curricular de qualidade depende, principalmente, de todos os envolvidos que trabalham nas instituições. Por meio das ações dos professores, que devem ser planejadas e compartilhadas com seus pares e outros profissionais da instituição, podem-se construir projetos educativos de qualidade junto aos familiares e as crianças.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), “a ideia que preside a construção de um projeto educativo é a de que se trata de um processo sempre inacabado, provisório e historicamente contextualizado que demanda reflexão e debates constantes com todas as pessoas envolvidas e interessadas” (BRASIL, 1998).

Para que os planejamentos das instituições possam, de fato, representar esse diálogo constante, é preciso ter professores que estejam comprometidos com a prática educacional, capazes de responder às demandas familiares e das crianças, assim como as questões específicas relativas aos cuidados e aprendizagens das crianças (BRASIL, 1998, p. 55).

As práticas pedagógicas do professor devem remeter ao “como fazer”, à intervenção direta do professor no planejamento, quanto à promoção de atividades e cuidados alinhados com uma concepção de criança e de educação. O trabalho na Educação Infantil é um processo dinâmico decorrente da interação entre professores e alunos, mediante a análise dos diversos indicadores curriculares que sugere o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

Quanto ao processo de sistematizar a aquisição da aprendizagem pelos alunos, cabe à equipe pedagógica realizar o seu PLANEJAMENTO de trabalho. Por isso, o Planejamento é indispensável e de fundamental importância na prática educativa, sendo imprescindível para que tanto os professores como os alunos possam se orientar nos caminhos que efetivam uma

educação de qualidade e para o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais para o crescimento de um cidadão em suas dimensões biopsicossociais. Como se verifica, o RCNEI abrange vasta ideias para o trabalho pedagógico do professor da educação infantil, para obter resultados significativos quanto a prática na educação do campo.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica, principalmente, da educação infantil.

Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da educação básica, proposta pela BNCC, é assegurado na Educação Infantil:

As condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a se sentirem provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. (BNCC, 2018, p. 37).

A BNCC estabelece para crianças de zero a cinco anos e onze meses, seus direitos de aprendizagem como conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos devem ser assim compreendidos:

Conviver: com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas;

Brincar: cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, criatividade, experiências

emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais;

Participar: de forma ativa, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando;

Explorar: os movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia;

Expressar: como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos por meio de diferentes linguagens;

Conhecer-se: construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e em comunidade (BNCC, 2018).

Entende-se que o direito de participar, inclui que a criança participe do planejamento da gestão escolar, que segundo Guerra (2018, p. 33) “as crianças e adolescentes de hoje não se satisfazem apenas com o fato de ouvirem passivamente horas a fio, eles precisam participar, colaborar ativamente e com criatividade para se sentirem mais realizados e integrados com os saberes e, assim, aprenderem”. Sobre a característica da criança, a BNCC esclarece que:

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao

contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na educação infantil, tanto na creche quanto na pré-escolar (BNCC, 2018, p, 38).

Acredita-se, que diante deste documento (BNCC), um refúgio nas palavras por parte do Estado, para eximir-se da responsabilidade forma sobre a contratação de mão de obra qualificada. Em outras palavras, os professores atuantes na educação infantil devem cumprir funções condizentes com a atuação de professores formados, no entanto, a terminologia normativa não firma um claro compromisso com o qual a sociedade e as escolas possam exigir políticas governamentais voltadas para a formação superior, formação necessária para dar suporte à educação infantil (BRASIL, 2012).

Assim, a formação continuada para professores, principalmente, para escola do campo é fundamental, levando em consideração o aprimoramento de novos conhecimentos e, ao mesmo tempo, aprimorar a prática pedagógica.

EDUCAÇÃO INFANTIL E INFÂNCIA

O conceito moderno de infância deu-se a partir do século XV, em que a vida das crianças começou a receber certa importância. Antes desse período, as crianças não eram percebidas pela a sociedade e, de certa forma, por sua própria família, pois morriam muito facilmente, isso não significa que não tivessem afeto por elas, mas que suas particularidades não eram levadas em conta. Na sociedade medieval, logo que a criança passasse o período de amamentação era misturada com os adultos, vivenciando o contexto deles, dessa forma seu desenvolvimento era por meio das relações estabelecidas com mais velhos, aprendia ofícios, trabalhava e usava roupas de adultos, sendo considerados como adultos em miniaturas.

Por essa razão, assim que “a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes” (ARIÈS, 1981, p. 33), de qualquer modo, as crianças eram

respeitadas conforme as suas necessidades, mas fazia parte do contexto do mundo adulto, sendo que este não tinha qualquer restrição de assuntos que era inapropriado para as crianças presentes no momento (ARANHA, 1989).

Com o passar do tempo, as crianças tornaram-se alvo de preocupação com sua existência e seu futuro, passaram a ter importância. Se nos séculos XV e XVI não tinha preocupação em separar certos assuntos da criança, sendo que essa dormia na mesma cama com os pais e até mesmo com aqueles que cuidavam delas, surge então um novo sentimento de infância e também um novo sentimento de família a partir do século XV, assim receberam um lugar de centralidade na família (ARANHA, 1989, p. 32).

Ainda de acordo com Áries (1981), é mostrado o processo das famílias, a partir principalmente do século XV, em estreitar os laços de sangue com a criança desde o momento do nascimento, entendendo que essa era um ser frágil e precisava de sua família para oferecer cuidados em seus primeiros momentos de vida, “a predominância de temas como o parto, a morte, ou então de um momento simples da vida cotidiana, mostra uma tendência nova do sentimento, mais voltada para a vida privada” (ARANHA, 1989, p. 33).

Por volta do século XVII e século XVIII, começou o sentimento moderno, que diz respeito a compreensão das particularidades das crianças, se disseminou pelo ocidente, ao menos na França, como escreve Áries (1981), também começou a surgir o sentimento de infância importante para o meio em que está inserida. Áries (1981) fala que a infância é uma construção histórica social, pois nem sempre foi vista como nos dias de hoje. A infância é uma fase da vida em que se é criança. As crianças têm experiências e suas próprias representações, e não somente uma demonstração do adulto sobre essa fase da vida.

Infância evoca um período da vida humana; no limite da significação, o período da palavra inarticulada, o período que poderíamos chamar da construção/ apropriação de um sistema pessoal de comunicação, de signos e de sinais destinados a fazer-se ouvir (KUHLMANN, 2004, p. 16).

A modernidade sonhou outro mundo para as crianças. Elas deveriam estudar brincar conviver com crianças da mesma faixa etária, sendo essa um ser individual com suas particularidades. Para tanto as escolas foram separadas em classes por idade, sendo a criança e o jovem separado do adulto. Para Aranha (2004), por volta do século XVI e XVII, a escola surgiu como forma de preencher o tempo disponível que a criança tinha, a fim de sucumbir vícios e outros costumes que eram lícitos apenas para as pessoas adultas, sendo também lugar de disciplina e castigos para os alunos que eram controlados, disciplinados e alienados de qualquer opinião.

Aranha (1989) diz que o colégio moderno foi instituído para acolher e educar moralmente as crianças. Com a transição do século XIX e XX, mesmo que a escolarização fosse obrigatória não aconteceu de forma igualitária, pois a burguesia sabia que para ter o poder precisava do conhecimento, e isso era papel da escola, o conhecimento precisava também suprir as necessidades tecnológicas da sociedade.

A educação deveria ser submissa às ordens da ortodoxia católica e a ideologia das elites, mas também se tornou útil e beneficiou outras classes sociais e seus interesses contrários. “Como o ensino elementar era necessário ao funcionamento da sociedade moderna, devia-se providenciar que ele apenas se chegasse a fornecer uma formação socialmente útil” (FERREIRA, 2005, p. 41), favorecendo a burguesia e o capitalismo industrial. Conforme Costa (2009), o século XX foi de grandes transformações e foi considerado o século da criança, porque foi nele que as crianças conquistaram seus direitos. A conquista desses direitos alcançou Brasil.

De acordo Costa (2009), nas primeiras décadas do século XX, médicos, educadores e políticos intensificaram as preocupa-

ções que haviam sido iniciadas no final do século XIX, com a assistência as crianças pobres no Brasil. Criaram programas de assistência e educação, envolvendo orientações para as mães. Um dos marcos foi o primeiro Congresso de Proteção à Infância realizado no Rio de Janeiro, em 1921, inspirado em congressos do mesmo gênero realizados na Europa e América.

Esse congresso definiu várias ações relacionadas à infância e sua proteção, as leis sobre proteção e infância foram aprimoradas, sendo autorizado, em 1927, o Código de Menores que proibia o trabalho de crianças até 12 anos e sua impunidade até os 14 anos (COSTA, 2009).

Com esses novos olhares para as particularidades das crianças, ao longo do tempo foram ingressando na sociedade atual identificando e respeitando sua infância em todos os aspectos, sendo “que unidades de referência cultural foram produzidas na modernidade a fim de estabelecer com cada vez maior precisão de diferenças entre adultos e crianças (ARROYO, 2015, p. 28).

Mesmo com a consciência que a sociedade foi desenvolvendo sobre a importância da infância para a criança, muitas delas ainda é alvo do trabalho infantil, pois essa prática ainda permaneceu por muito tempo e dependendo da região ela ainda existe. Pois o trabalho ainda é um meio de sobrevivência em diversos meios familiares.

No Brasil a relação das crianças com o trabalho ainda é muito frequente, ignorando ainda parte da sua infância. Conforme Arroyo (2015), a educação está mais atenta a estas questões inserindo em seus currículos escolares essa temática com a seguinte pergunta: qual a importância de conhecer a persistência da exploração do trabalho da criança e do adolescente?

Ressalta ainda Arroyo (2015) que é utopia discutir sobre trabalho na prática da docência sem falar do trabalho infantil, seria essa incompleta, pois trabalho infantil fez parte do passado e ainda é uma realidade, ao contrário do que a maioria da sociedade acredita, pois as reformas na organização do trabalho, na

definição de idades para o acesso ao mundo laboral e até o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), condenando o trabalho da criança e do adolescente, não têm conseguido sua eliminação e o declive continua mais lento do que o esperado e devido.

Pode-se perceber que, mesmo com tanta dificuldade ao longo do século, tivemos algumas conquistas em relação ao trabalho infantil e aos direitos das crianças, o ingresso dessas na escola e a proteção integral da criança e do adolescente. Um dos marcos para proteção das crianças no Brasil foi promulgado em 1990, e reuniu uma grande população para inibir os mais conservadores do antigo Código de Menores de 1979 derrubando o mesmo, regularizando algumas questões relevantes e tornando mais acessível à população de interesse (KRAMER, 2003). Segundo Kramer (2003), mesmo que essa lei tenha alcançado grandes avanços, ainda continua longe da ideia inicial, pois os órgãos públicos ainda ficam alheios a muitas situações, destacando que a sociedade vive uma grave crise relacionada a esses assuntos.

EDUCAÇÃO INFANTIL E O MARCO NORMATIVO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DE ALAGOAS: A RESOLUÇÃO N 040/2014 - CEE/AL

A Resolução Normativa 040/2014 trata de um documento denominado Marco Normativo da Educação do Campo no Estado de Alagoas, considerando que a educação do campo deve ser vista não apenas como modalidade de ensino, mas também como uma política pública que garanta à população do campo os mesmos direitos educacionais garantidos à população urbana. Pois percebe-se que, no decorrer da história, essa modalidade educacional sempre foi deixada em segundo plano, não houve investimento significativo pelos representantes governamentais, para que tivesse uma educação do campo condizente com a cultura e a identidade do povo camponês.

Como também não houve uma legislação específica que garantisse o direito à educação com qualidade a população rural, com isso significa entender que o sistema educacional tem uma educação voltada para o perímetro urbano, em que a cultura ur-

bana era introduzida nas práticas educacionais camponesas sem qualquer significado para essa população.

Por isso, essa resolução surgiu com o intuito de melhorar a educação do campo, ou seja, para que as crianças da educação infantil já iniciassem seu período de escolarização em meio as mudanças, para que, no decorrer da escolarização, pudessem entender que a cultura, tradições e costumes fazem parte de uma realidade diferente do que se aprende na zona urbana.

A Educação do Campo e a Infância, perante o Marcos Normativos da Educação do Campo e Educação Infantil, estão descritas na Resolução Normativa 040/2014 no parágrafo 2º, ressalta a identidade da escola do campo, definindo as especificidades e peculiaridades de sua própria natureza, pelo *modus vivendi* de suas populações seus saberes, sua cultura, suas crenças e sua história que precisam ser respeitadas e consideradas na sua operacionalização.

Com isso, compreende-se que resoluções, normas, diretrizes precisam ser colocadas em prática, a lei existe, mas qual escola no Estado de Alagoas é realmente escola do campo? Isso dificulta discutir a educação do campo, principalmente no município de Palmeira dos Índios – Alagoas, onde as escolas da zona rural não trabalham o currículo da comunidade do campo, ou seja, não são escolas do campo, são escolas situadas na zona rural para atender as comunidades do campo, pois na realidade não são comunidades de assentamento, e sim são escolas situadas na zona rural para facilitar o acesso dos estudantes à escola. As escolas da zona rural surgiram pelas dificuldades de transportar os estudantes para a zona urbana, principalmente as crianças da Educação Infantil, devido aos períodos chuvosos certamente não seria possível colocar os estudantes na escola.

O currículo das escolas da zona rural é o mesmo trabalhado na zona urbana, não existe interesse político em adequar as escolas da zona rural em uma escola do campo seriam necessárias mudar os currículos e construir um PPP (Projeto Político Pedagógico), com a participação dos pais, da comunidade, claro que isso resultaria em mudanças. Diante disso, quais especificidades e peculiari

A mesma Resolução em seu artigo 3º ressalta que a Educação Básica do Campo considerará, na elaboração de seu projeto político pedagógico e de sua proposta curricular, o compromisso como o desenvolvimento rural sustentável, adotando, dentre outros, os princípios pedagógicos da contextualização e interdisciplinaridade.

Como mencionado antes, para a implantação da Educação do Campo nas escolas da zona rural, deve-se mudar e construir um PPP e uma proposta curricular para o campo, isso levaria tempo e dedicação para se colocar em prática um compromisso pedagógico interdisciplinar, ou seja, desenvolver um ensino que vem se desenvolvendo e trabalhar o diferente, voltado para a educação do campo.

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

O § 5º diz que o Estado e os municípios estabelecerão formas de colaboração entre si, objetivando a universalização, a democratização e a qualidade social da Educação Básica e suas modalidades, a serem ofertadas para as populações do campo. Diante o exposto, é possível entender que o referido documento, acima descrito, necessita ser implantado nas escolas da zona rural, que haja vontade política, como também fazer o diferente.

Diante do exposto, entende-se que as instâncias reguladoras da educação do Estado de Alagoas desenvolvam melhor seu papel nas escolas localizadas na zona rural, que as mudanças sejam realizadas. Mudar significa ter vontade política e direcionar para essas populações uma educação do campo que funcione, como a lei cita, melhorando as escolas rurais para escolas do campo, assim as crianças desde cedo vão percebendo que seu valor existe, que a sua cultura é uma forma de mostrar sua identidade, defender com argumentos seus direitos a uma educação do campo de qualidade.

Analisando todo esse contexto, nota-se a necessidade de uma mobilização por parte dos professores, gestores, comunidade e alunos reunir forças e cobrar das autoridades locais e estaduais mudanças e seguir a resolução conforme a mesma determina. Não se pode aceitar que tudo dependa das normas urbanas, a escola urbana que deve prestigiar o trabalho do professor da escola do campo e, não ao contrário, alunos, projetos, práticas pedagógicas não podem servir de palco para as escolas urbanas.

É preciso que mudanças sejam feitas mesmo de forma emergente, que a escola do campo seja valorizada e respeitada como merece, a população rural não pode sofrer nenhum tipo de discriminação e, sim, ser elogiada por fazer parte de uma comunidade que traz, em seu contexto, uma história, uma cultura e isso requer construir novos saberes levando em consideração que a população do campo é tão importante como os demais, e isso podem mudar todo pensamento, fazer o diferente é não esperar por vontade política e, sim, buscar, juntamente com todos da comunidade rural, uma educação do campo para a população do campo.

METODOLOGIA

Segundo Gil (2008), uma pesquisa científica pode ser classificada de diferentes modos, de acordo com os objetivos que foram definidos pelo pesquisador e/ou as características específicas de cada área do conhecimento. A classificação da pesquisa indica o caminho que o pesquisador está adotando para a realização de seu estudo, possibilitando a outros estudiosos a comprovação dos resultados. Os procedimentos adotados têm relevante importância no processo da pesquisa, além de aproximar do objeto de estudo, esses procedimentos possibilitam traçar novos caminhos científicos, de forma que uma teoria seja formulada.

A metodologia que foi utilizada nesta pesquisa caracteriza-se como qualitativa descritiva e foi desenvolvida através da abordagem do Estudo de Caso, caracterizado por Gil (2008, p. 58) como um “[...] estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira que permita o seu amplo e detalhado conhecimento [...]”. A partir desse ponto traçamos o percurso

que caminhamos para realização dessa pesquisa, que ocorreu em uma Escola do Campo em Palmeira dos Índios, Alagoas. Inicialmente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, que buscou entender sobre a educação infantil.

Nesta perspectiva, na pesquisa bibliográfica considera-se o aporte teórico para ilustrar as ideias e realizar uma abordagem crítica reflexiva. Desta maneira, se faz uso da pesquisa, leitura e compreensão das definições e conceitos apresentados pelos autores envolvidos na temática.

No campo metodológico apresenta-se a realização das ações na educação infantil em uma escola do campo localizada na zona rural do município. Assim, entende-se que na escola do campo, o trabalho deve ser diferenciado, pois necessita valorizar a história do campo e de seus sujeitos, assim como a terra e suas tradições. Enfim, a criança deve conhecer o espaço onde nasceu e vive, para que saiba que o campo é um lugar especial para viver e somar conhecimentos.

A Educação do Campo é uma modalidade educacional que traz em seu contexto uma história de lutas sociais, tendo em vista os embates políticos que sempre buscaram discriminar o homem do campo, já que poucas são as políticas públicas para a população do campo. Trata-se de uma escola no meio rural, em que as práticas pedagógicas diárias devem atender as expectativas dos alunos, incentivar a cultura e a agricultura, fazer com que as crianças, principalmente, da Educação Infantil entendam que seus responsáveis são trabalhadores do campo e que dele subtrai o alimento para o sustento da família, por isso a escola do campo tem seu diferencial em termos de aprendizagem.

Com isso, a questão de não fugir dos ensinamentos pedagógicos exigidos pela escola, mas determinar em seu currículo a diferença, inserindo em seu contexto o valor do campo, já que ali são crianças, especificamente, moradoras da região rural, ou seja, traz seu diferencial cultural, histórico e social.

Por isso, o presente estudo discorre sobre um relato de experiência das práticas pedagógicas realizadas na escola do campo, levando em consideração a valorização da cultura, das tradições e, principalmente, o trabalho de campo dos pais dos alunos da turma da Educação Infantil.

O estudo também traz o relato de experiência no que se entende como a descrição precisa de uma dada experiência que possa contribuir de forma relevante para a área de atuação específica, na qual se refere à pesquisa. Com isso, as questões educacionais do campo devem ir além de debates e formar parcerias entre municípios e entidades, se tornando um grande esforço que poderia viabilizar um azote entre vários segmentos de forma a fortalecer a educação do campo e para o campo.

Arryoyo, Caldart, Molina (2004) relatam que construir alternativas urgentes de escolarização e profissionalização dos docentes não titulados, assegurando uma formação específica contínua, partindo da realidade do trabalho do professor, para atuação no meio rural. Observando o enunciado, os professores da rede municipal, e na atual conjuntura na rede estadual, muitas vezes não tem acesso a cursos de formação continuada, como por exemplo, a formação para a educação do campo.

Neste caso é com viabilização de condições de potencialidades dos sujeitos do campo, para que vislumbrem alternativas para melhorar a população do campo. É possível entender que a educação do campo necessita ser vista com um olhar social, cultural, valorização a essa população que na maioria das vezes são esquecidas pelos agentes públicos são ignorados em todos os sentidos. Diante o exposto este estudo vislumbra uma educação do campo de qualidade, com formação para os professores, condições viáveis para que as crianças, principalmente da educação infantil da escola pesquisada possa receber conteúdos diferenciados não ignorando os demais.

LOCUS DA PESQUISA E SEUS SUJEITOS

A pesquisa foi realizada no período de 21 de abril de 2019 a 30 de novembro de 2019, na Escola Municipal Professora Elza Barbosa da Silva, localizada no Povoado Serra de São José, zona rural do município de Palmeira dos Índios, Alagoas. É uma instituição educacional que atende estudantes da região e povoados circunvizinhos, com a finalidade de contribuir na produção de conhecimentos e elevar a autoestima e autonomia dos estudantes, para que se tornem cidadãos críticos reflexivos.

Durante o período da pesquisa, a escola tinha 98 alunos matriculados regularmente e frequentando a escola com 2 (duas) turmas da educação infantil, que funciona no turno da manhã e no turno da tarde; a escola trabalha com 4 (quatro) turmas do ensino fundamental I, no que atende alunos de ambos os sexos com faixa etária entre 6 (seis) a 7 (sete) anos de idade. Enquanto que na Educação Infantil a faixa etária das crianças compreende entre 0 (zero) a 6 (seis) anos de idade, considerando que em cada sala de aula da educação infantil, tem em média quinze alunos de ambos os sexos.

Tendo em vista o anonimato da pesquisa, a docente pesquisada será chamada de girassol e tem formação em Licenciatura em Pedagogia e Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica e Educacional com 16 (dezesesseis) anos de experiência. Nesta escola, girassol trabalha há 16 (dezesesseis) anos e reside na mesma localidade, ou seja, no Povoado Serra de São José/AL.

INSTRUMENTO E METODOLOGIA PARA COLETA DE DADOS

Os instrumentos metodológicos, tais como observação, reflexão da prática e da teoria, avaliação e planejamento, possibilitam o exercício sistemático da reflexão para a construção e apropriação do saber. Neste caso, o desenvolvimento da pesquisa foi iniciado pela observação, buscando analisar a prática pedagógica do professor em turmas da educação infantil. A partir das observações realizadas foi possível fazer uma reflexão sobre os nós críticos, levando em consideração que o intuito de apontar erros ou falhas e, sim, sugerir melhorias entre a prática e a teoria.

Observou-se também, a questão da avaliação que se dá de forma contínua de acordo o planejamento e organização das atividades. Já que a construção e apropriação do conhecimento depende de como o professor desenvolve suas ações em sala de aula. Uma das etapas de maior relevância na pesquisa foi com relação a pontualidade, assiduidade, cumprimento da carga horária, assim como, manter o diálogo com o público-alvo e demais envolvidos na instituição de ensino. A pesquisa foi realizada através de aulas de campo, em que as crianças participaram durante o período do desenvolvimento do projeto, que teve du-

ração de 6 (seis) meses. Seguindo planejamento do projeto, as aulas de campo foram uma realidade, havendo registro em fotos que, após o desenvolvimento e cumprimento do projeto, foi elaborado um painel com fotos e exposto na escola para que os pais pudessem ter acesso e verificar como as crianças desenvolvem às atividades diversas.

Por outro lado, é importante destacar que as aulas de campo são uma maneira de levar a criança a conhecer sua comunidade, o espaço onde vivem, conhecer os principais pontos existentes na comunidade, que fazem parte das tradições, da cultura, no que se torna importante para o crescimento intelectual das crianças. As atividades em sala de aula atenderam aos critérios do projeto que se encontrava em desenvolvimento na escola, de modo que foram atividades relativas ao assunto estudado, ou seja, do que foi vivenciado durante a aula de campo.

Isso significa afirmar que for, através de atividades com perguntas, respostas e discussão, que foi permitida a participação das crianças, no sentido de pontuarem suas ideias, sugestões, indagações, enfim, todos os questionamentos das crianças foram trabalhados de forma concisa, sempre com o intuito de mediar o conhecimento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Trabalhar com crianças da educação infantil necessita de muita experiência por parte do professor, doação, conhecimento e, acima de tudo, ser tolerante nos momentos de conflitos dentre outros. No entanto, nada é mais agradável do que lidar com esse público, tendo em vista a relação interpessoal que une aluno e professor.

Assim, é na prática pedagógica desenvolvida na escola acima citada, com turma da educação infantil com alunos de 4 a 5 anos de idade, que há o sorriso da criança no final da aula, o elogio que se recebe quando o professor adentra a sala de aula com alegria, com cumprimentos de boas-vindas, é mais um dia de realização que se recebe e, principalmente, quando há o reconhecimento dos pais.

Neste caso, as aulas geralmente são dinâmicas, para que o interesse do aluno seja despertado, com isso a prática pedagógica diferencia em determinados dias de aula, de forma que o aluno possa conhecer as suas origens e, acima de tudo, a valorização da profissão dos pais, já que todos são filhos de agricultores, dos quais os pais recebem benefício social (bolsa família) como forma de incentivo de permanecer a criança na escola. Isso causa um grande impacto positivo, pois, geralmente, a criança só se ausenta da sala de aula por motivo de doença ou assunto relacionado a problemas familiares, do contrário, se torna difícil a ausência do aluno na escola, algo que é muito positivo.

Diante da necessidade de colaborar com vida das crianças, as tarefas de campo são realizadas periodicamente, em que as crianças fora da sala de aula adentram a uma nova realidade, ou seja, lidar diretamente com a terra. De antemão, foi realizado uma aula de campo fora da escola, com o intuito de mostrar as crianças outros ambientes da região que não eram de conhecimento de algumas crianças, com isso o diálogo foi o fortalecimento entre moradores e crianças que, curiosas, fizeram muitas perguntas e foram respondidas com muita satisfação.

Conhecer os habitantes da região e adjacências faz bem para o crescimento intelectual da criança, que passa a entender que o seu *habitat* não se resume, exclusivamente, os que estão ao seu redor e, sim, os que se situam no mesmo povoado em ambientes diferentes. Essas aulas de campo trazem um significado muito importante, porque mesmo sendo crianças pequenas, são espertas e o interesse é grande, como por exemplo, saber de algum objeto que existe na residência. Isso engrandece o intelectual da criança e pode ser lembrado pela vida inteira. Em outra ocasião, foi realizada outra aula de campo, esta feita com uma dinâmica diferenciada, ou seja, as crianças foram conduzidas com muita responsabilidade para um terreno que pertence à escola e que é usado para a horta comunitária, conforme mostra a figura a seguir:

Figura 1: Aula de campo com crianças da educação infantil



Fonte: da autora/2019

A ideia surgiu pelo fato de se tratar de filhos de agricultores, diante da necessidade de adaptar uma nova realidade para eles. Foram momentos de satisfação para os alunos, pois eles conheceram a terra, a importância de plantar verduras, legumes e, com muita explicação, mostrar que, além de se tratar de alimentos saudáveis, é fundamental para uma boa saúde. As crianças ouviram as explicações com muita firmeza e foi observado que estavam ansiosos para “mexer” na terra, se identificando com os pais.

Isso prova que o incentivo ao valor da terra é importante, já que vivem em ambiente rural, conhecem, de perto, o trabalho dos pais e isso é uma maneira de cultivar a sabedoria e realizar uma prática pedagógica dentro da suas visões de mundo, é um trabalho diferenciado, mas que traz bons resultados em termos de adesão das crianças.

Sendo assim, os habitantes do campo podem e devem ter condições para pensar a educação que tenha como referência as suas especificidades, visando a sua inclusão na sociedade sem ser de forma hierarquizada ou subordinada, e, com isso, facilitar a sua permanência nestas regiões por ampliar as condições, para

que sejam solucionados os problemas ali presentes (OLIVEIRA; ARAUJO, 2007).

Do ponto de vista interpretativo, a população do campo, sem dúvida, enfrenta problemas, tais como, de acesso à zona urbana, principalmente, nas épocas chuvosas e outras dependências que dependem de transporte, visto que na zona rural não existe. Por isso, trabalhar e discutir esses e outros tipos de problemas é fundamental, visando conscientizar as crianças da educação infantil que o campo tem suas vantagens, como menos violência, já que todos se conhecem, as crianças podem brincar a vontade, frequentar casa de colegas, dentre outras atividades. As aulas de campo, sem dúvida, são um atrativo muito bem aceito pelas crianças, tendo em vista o aprendizado que adquirem, já que os assuntos explorados são inúmeros, abrangendo a expectativa das crianças, e em sala de aula são discutidas as argumentações das crianças, gerando um aprendizado de qualidade atendendo as necessidades das crianças.

Conforme se observa na figura 1, foi mostrado para as crianças, que fizeram parte desta aula de campo, como por exemplo, conhecer pequenas mudas de legumes importantes para que a criança observe o crescimento, entender as maneiras de inserí-las na terra, regar e observar o crescimento.

Na figura 2, foi outro momento de aula de campo, no pátio da escola estivemos reunidos para uma aula diferenciada, ou seja, explicação sobre a importância do meio ambiente, preservação, conscientização de como tratar as árvores que servem como abrigo durante o período de estiagem. Observar a natureza é uma responsabilidade de todos, assim como preservar o espaço onde se vive. Partindo dessa aula, foi possível perceber que as crianças se sentem bem diante do que aprendem nas aulas de campo, a qual é uma prática bastante utilizada na escola pesquisada.

Figura 2: Aula de campo. Observando a natureza ambiental



Fonte: a autora/2019

As crianças ficaram atentas as explicações, sendo que a aula foi ao redor da escola, aonde foi realizada uma pequena caminhada em seu entorno, para que as crianças pudessem entender o espaço de socialização, aprendizagem, diálogo, como também descontraír ao longo da aula. É importante destacar que as crianças, ao chegar em casa, relatam aos pais o que aconteceu na escola em termos de sair da sala de aula, com isso se percebeu que os pais apoiam a ideia e ficam gratificados pela maneira como as crianças estão aprendendo na escola.

Na figura 3, é uma aula de campo como continuação da aula anterior, em que as crianças tiveram acesso à terra, manipulando-a, observando o crescimento, como também regando. As crianças, que estudam em escola de campo, têm a facilidade de entender o valor da terra, já que associam a aprendizagem ao trabalho da família, isso é importante, pois ao longo da aula se observou que muitas delas afirmaram que em casa há plantação de alguns legumes, com isso as crianças, mesmo pequenas, possuem uma carga de experiência prévia trazidas do ambiente familiar.

Diante da necessidade das crianças conhecerem alguns produtos que são cultivados pelas famílias, é importante que elas, no meio escolar, conheçam, pois, diante das explicações repassadas, elas passam a entender desde as sementes e/ou mudas, a plantação e a germinação. Pois em casa elas não têm acesso a essas informações, portanto desenvolver esse tipo de atividade na escola é uma oportunidade de despertar a curiosidade das crianças.

Figura 3: Aula de campo: incentivando a conhecer a terra



Fonte: a autora/2019.

Durante a aula, observou-se a economia da região na agricultura familiar, e as condições de vida de todos os membros da família. Outro fator importante nesta aula é o contentamento das crianças, que admira e, ao mesmo tempo, também participa ativamente da proposta da aula. Isso faz com que a atividade proposta seja criativa, dinâmica e, ao mesmo tempo, traz resultados significativos. É uma maneira de diferenciar os momentos de aprendizagem. Para o professor, que defende a continuação das tradições, da cultura, e visa o social como ferramenta para a aprendizagem, faz a diferença em sua prática pedagógica. São momentos de novas experiências, levar as crianças a conhecerem o valor de seu ambiente de vivência e convivência. Pois bem,

Na verdade, as crianças, que estão chegando à escola, vêm para mudar as velhas estruturas e fazer a ruptura com as culturas instaladas de uma sociedade que, há várias gerações, insiste em querer mudar, principalmente no que se refere à educação (GUERRA, 2018, p. 33).

Na verdade, a realidade das crianças da escola do campo enfrenta as velhas culturas, ou seja, as mudanças existem e são constantes, mediante as transformações diárias, já que as novas modalidades de comunicação por meio de redes é uma realidade, por isso as crianças do momento atual estão vivendo uma nova realidade, muitas crianças já possuem acesso à internet e/ou possuem aparelho de celular conectado à internet.

Por isso, a escola do campo também deve mudar suas metodologias de ensino, principalmente, nas aulas de campo. E, conseqüentemente, as argumentações de sala de aula, após a coleta de dados na aula de campo, os materiais devem corresponder ao conteúdo aplicado, portanto, é importante que o professor acompanhe as novas mudanças.

Ressalta-se que a partir do momento em que se busca inovar a rotina de trabalho, o grau de satisfação é grande, é uma sensação de dever cumprido, pois, além de fazer parte da comunidade e entender que durante toda vida desde criança até a fase adulta, a convivência no ambiente do campo faz com que desperte a necessidade de compartilhar com as crianças a importância de viver no ambiente rural, pois, deve haver o incentivo, a participação das crianças nesta fase de produção do conhecimento, para que, futuramente, seja dada continuidade a valorização rural, ou seja, passe a permanecer no ambiente que foi criado.

Outro momento de grande relevância quanto à aula de campo foram as visitas realizadas na comunidade, das quais as crianças puderam conhecer as religiões, principalmente a católica (predominante na região), em que o acesso é de forma compartilhada, despertando nas crianças a curiosidade pelas peças existentes, em que houve também a presença de um membro da igreja, explicando o valor do santuário.

A comunidade, apesar de contar com uma população considerada bastante povoada, conta com pequenas e médias propriedades, já que as crianças residem na região, mas que, muitas vezes, não conhecem as tradições, por isso, a escola trabalha projetos pedagógicos voltados para o incentivo à cultura. Neste caso, foi realizado o projeto que vislumbrou a valorização da comunidade, do qual as crianças participaram de forma abrangente de cada estratégia definida, com a adesão dos alunos da educação infantil.

Foram momentos de grande aprendizado, já que houve a colaboração da família presente, apoiando o projeto e atendendo o chamado da escola. Isso mostra que a escola valoriza suas raízes, isso faz com que a criança cresça conhecendo seus costumes, suas tradições e, principalmente, a região rural onde vivem. A cada momento em que a escola realiza projeto dessa natureza, há um grau de satisfação muito relevante, pois conta com as crianças, a família e, principalmente, a população rural, sempre dando incentivo ao processo de aprendizagem das crianças.

Partindo dessa ideia, afirma-se que a cada momento de aula de campo é uma nova aprendizagem tanto para as crianças, como para o professor que busca inovar, trazendo para a sala de aula momentos de aprendizado, ou seja, compartilhando novos horizontes e, ao mesmo tempo, valorizando o que se tem de mais precioso, que é a terra de onde extrai alimentos, revende o excedente, como também provoca curiosidade nas crianças.

A partir das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, houve avanço na aprendizagem das crianças, acompanhada do desenvolvimento do projeto que foi trabalhado na escola durante o período de seis meses, em que houve apresentação da cultura. No tocante aos avanços após o desenvolvimento do projeto é correto afirmar que foi relevante, o qual seria dado continuidade no ano letivo de 2020. No entanto, não se tornou possível, mediante o momento em que se encontrava, devido a Pandemia e, conseqüentemente, a suspensão das aulas desde abril//2020, deixando um vácuo nas propostas de ensino e aprendizagem das crianças.

Por isso, no ano letivo de 2019, todas as pospostas contidas no projeto foram realizadas em parceria com todos os professo-

res da instituição. Possivelmente, na volta às aulas, haverá uma nova modelagem de ensino, novos projetos devem ser implantados, maior conscientização por parte dos docentes, levando em consideração esse momento de aulas remotas, como um dos maiores desafios para os docentes, já que muitos não estavam aptos a lidar com essa nova modalidade de ensino.

Então, os avanços com crianças da educação infantil acontecem gradualmente, no entanto, durante o período de desenvolvimento do projeto, os resultados foram significativos a partir daquilo que se planejou, ou seja, atendeu as expectativas dos docentes e todos os envolvidos no processo de aprendizagem das crianças.

O projeto foi desenvolvido durante um período de seis meses, com a participação de todos os professores e alunos, sendo realizada uma apresentação em uma escola da zona urbana como exigência da Secretaria Municipal de Educação de Palmeira dos Índios – Alagoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhece-se que a vida do campo tem seus empecilhos, dificuldades, mas que requer da escola preparar seu corpo docente para melhorias, adaptações e, principalmente, na educação infantil, que o processo de globalização é uma constante, as novas tecnologias, o fazer diferente, inovar em sua prática diária, dessa forma a criança aprende a lidar com a sua realidade e valorizar seu ambiente escolar, familiar, ambiental e, posteriormente, profissional.

A partir desse enfoque, analisa-se esse estudo como importante para elevação do conhecimento, considerando as experiências obtidas na escola do campo como fundamental. Salienta-se que esse estudo não se encontra finalizado e, sim, proporciona a outros acadêmicos apresentar um novo enfoque, desde que contribua para o debate crítico reflexivo. Assim, os conhecimentos obtidos após o desenvolvimento desse estudo são significativos, por entender que atuar na educação infantil em escola do campo é um desafio.

Sendo assim, o projeto didático “Pirlimpimpim minha cidade tem história sim”, onde foi proposto trabalhar conteúdos diferenciados voltados para a escola do campo. A proposta é que este projeto possa ter a continuidade desse trabalho no próximo ano trazendo sempre novos elementos e perspectivas para (re) afirmação da identidade do sujeito campesino em suas mais diversas peculiaridades, identidade essa que é forjada desde infância.

Também aqui fica a contribuição de socializar este trabalho ao grupo de docentes de escolas de educação infantil localizadas no perímetro rural do município. Assim como contribuir com a realização de momentos de formação continuada com a oferta de oficinas e palestras, sobre as seguintes temáticas: Educação do Campo, Educação Contextualizada Educação Infantil, Infâncias no Campo e outras que sejam necessárias de acordo com a demanda da escola e disponibilidade.

Portanto, conclui-se enfatizando que é necessário que os docentes das escolas do campo busquem novos conhecimentos, especializando-se para que suas práticas pedagógicas desenvolvidas para os estudantes, principalmente, da Educação Infantil tragam novos entendimentos, assegurando assim o direito dos alunos para um desenvolvimento integral, significativo, tornando-os cidadãos preparados para vida.

REFERÊNCIAS

1. ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 1989.
2. ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
3. ARROYO, Miguel G. A infância repõe o trabalho na agenda pedagógica. ARROYO, Miguel G.; VIELLA, Maria dos Anjos L.; SILVA, Maurício Roberto da. (org) **Trabalho Infância exercícios tensos de ser criança**: Haverá espaço na agenda pedagógica. Petrópolis: Vozes, 2015.
4. ARROYO, M. G; CALDART R. S.; MOLINA M. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis – RJ, Vozes, 2000.

5. BRASIL, REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL/ RCNE. I. vol.1 Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental - Brasília: MEC/SEF. 1998. http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_voll1.pdf. Acesso em: 02 de setembro de 2020.

6. BRASIL, LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. LDB. Lei. 9394/96. Disponível em: [www.planalto.gov.br > leis.pdf](http://www.planalto.gov.br/leis.pdf). Acesso em: 02 de setembro de 2020.

7. BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. CF. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.html. Acesso em: 15 de outubro de 2020.

8. BRASIL, BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/lei_113005.htm. Acesso em: 15 de outubro de 2020.

9. BRASIL, Ministério da Educação. Base nacional Comum Curricular. BNCC. 2017. Disponível em: www.basenacionalcomum.mec.gov.br/bncc.pdf. Acesso em: 10 de outubro de 2020.

10. BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2014.

11. BRASIL, Estatuto da criança e do adolescente. ECA. Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

12. BRASIL, **Constituição Federativa do Brasil** CF. Brasília: 1998.

13. BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil.** BNCC. 2018. Disponível em: [www.basenacionalcomum.mec.gov.br >pdf](http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br/pdf). Acesso em: 02 de setembro de 2020.

14. CÉSAR. Marisa Jesus de Canini. **A prática pedagógica e o processo de aprender.** 2009. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/>

filed/eventos/evento20.1/GT15. Acesso em: 26 de maio de 2020.

15. COSTA, Marli de Oliveira. **Infância e artes das crianças: memórias, discursos e fazeres**. 2009. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2009.

16. FILHO, R. D. A. **As esquerdas no Brasil**. 2 v. Nacionalismo e reformismo radical. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rho.v10i38.8639696>. pdf. Acesso em: 3 de setembro de 2020.

17. FERREIRA, António Gomes. **A difusão da escola e a afirmação da sociedade burguesa**. Revista Brasileira de História da Educação, n. 9, 2005.

18. FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1993.

19. GUERRA, Tereza, **Crianças índigo e cristal: a ponte Arco-íris de novas Dimensões e vibrações: A Educação do Novo Tempo**. 2 ed. São Paulo: Madras, 2018.

20. GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

21. KUHLMANN JR., M. **Sobre a história da infância**. In: FARIA Filho, L. M.(org). **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

22. KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2003. Disponível em: [WWW. ucdb.br > md-dissertacoes > pdf](http://www.ucdb.br/md-dissertacoes). Acesso em: 03 de setembro de 2020.

23. LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

24. MOURA, Fernanda dos Santos. **A educação ambiental como prática pedagógica para a educação infantil no contexto da economia solidária**. 2011. Disponível em: <http://bdm.bce>.

unb.br/bitstream/10483/2305/1/2011_FernandadosSantosMoura.pdf. Acesso em: 29 de maio de 2020.

25. OLIVEIRA, João; ARAÚJO, Nilza. **Práticas pedagógicas e formação de educadores do campo**. Brasília: Dupligráfica, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000098&pid=S0102-4698201200010002000002&ln. Acesso em: 05 de setembro de 2020.

26. REZENDE, D. **Sequestro de Carbono; uma Experiência Concreta**. ed. Inst. Ecologia, 2018.

27. SILVA, Jovina, RAMOS, Maria Minteiro da Silva. **Prática Pedagógica numa Perspectiva Interdisciplinar**. Disponível em: http://www.ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt3/GT3_2006_08.PDF>. Acesso em: 27 de maio de 2020.

28. SOUZA, J. N. de. **Uma proposta pedagógica adaptada ao meio rural: a teoria se confirma da prática**. São Paulo: Ática, 2009. Disponível em: < http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada9/trabalhos.html>. Acesso em: 26 de maio de 2020.





Capítulo 6

O ENSINO DE CIÊNCIAS EM UMA ESCOLA CAMPESINA DE PALMEIRA DOS ÍNDIOS/AL: “PLANTAS QUE CURAM” CONTEXTUALIZANDO SABER POPULAR E CIENTÍFICO

Alan Júnio Vieira da Silva¹¹

Welber Angelo de Araujo¹²

INTRODUÇÃO

Com a observação dos temas transversais (saúde, meio ambiente, trabalho e consumo etc.) a serem trabalhados no ensino fundamental e as habilidades a serem cumpridas da Base Nacional Comum Curricular os estudos na disciplina de Ciências, em sua maior proporção, focados na memorização de denominações e conceitos e na reprodução de regras e processos, sem o desenvolvimento de um olhar crítico ou aberto a percepção

11 Especialista em Educação do Campo e Sustentabilidade (UNEAL). <http://lattes.cnpq.br/5392245017180328>

12 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>

e contribuição dos alunos termina por descaracterizar o ensino da referida disciplina, que deixa de estabelecer conexões com aspectos socioambientais e interdisciplinar, ao mesmo tempo em que contribui para a ausência de formação, do discente, em uma observação sobre o seu papel no mundo.

Com base no entendimento do nome das espécies de plantas e suas propriedades medicinais, traz à tona a ideia do planejamento de um ensino que permita aos alunos interagirem com uma nova cultura, já que o estudo sobre plantas medicinais nos remete a lembrança de elementos das culturas indígena e africana, nas quais se originaram a prática de uso das plantas como medicamento.

Assim, a presente pesquisa teve como objetivo identificar um novo olhar sobre a utilização das plantas medicinais em tratamentos alternativos, através de uma proposta didática contextualizada com as vivências dos discentes, relacionando os saberes populares com os saberes científicos.

O presente estudo desenvolveu um projeto didático intitulado “Plantas que curam: Contextualizando saber popular e científico”, aplicado em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola campesina de Palmeira dos Índios/AL, como estratégia para a introdução do conteúdo.

Os procedimentos metodológicos empregados no relato da experiência em sala de aula utilizam a pesquisa descritiva e exploratória, assim buscou aplicar alguns instrumentos metodológicos como a realização de uma pesquisa bibliográfica sobre plantas medicinais, levantamento de informações sobre a flora local, roda de conversas, produções textuais, entre outros recursos.

O presente artigo encontra-se assim dividido: a primeira seção apresenta um texto introdutório sobre a pesquisa; na segunda, o ensino de Ciências e o conceito relativo às plantas medicinais e educação no campo. Na terceira seção é apresentado o percurso metodológico da pesquisa e são explanados os resultados obtidos no projeto didático aplicado em uma escola campesina de Palmeira dos Índios/AL. Por fim, as considerações finais com a contribuições da pesquisa.

ENSINO DE CIÊNCIAS: SABER POPULAR E CIENTÍFICO

Sabe-se que os mais velhos fundamentam seus saberes apoiando-se em suas experiências, crenças e, em alguns momentos, até mesmo em superstições.

O ensino de Ciências pode explicitar o conhecimento científico presente nesses saberes, favorecendo o entendimento dos procedimentos adotados em sua prática. Para Osborne, Erduran e Simon (2004, p. 995), o ensino de Ciências,

Além de se ocupar em ensinar o conteúdo, torna necessário também instruir os discentes e cidadãos sobre como são construídos o saber científico e o porquê de se acreditar na visão científica do mundo. Segundo esses autores, essa mudança requer um novo enfoque, pois a evidência é usada em ciência para a construção de explicações e para o desenvolvimento de uma compreensão dos critérios utilizados pelas Ciências para avaliar as provas e construir as explicações efetuadas.

Assim a integração do saber popular e do saber científico é importante, porque um complementa o outro, para Bastos (2013, p. 26), o saber popular inclui “as diferentes populações humanas e apresentam um arsenal de conhecimentos sobre o ambiente que as cerca”. Esse autor descreve ainda que:

O saber popular integra os conhecimentos sobre as propriedades terapêuticas e medicinais de animais e plantas, a percepção dos fenômenos naturais, como as estações do ano, tempo para plantar e colher, classificação de animais e plantas, organização de calendários, dicionários, sazonalidade de animais e sua relação com aspectos da natureza são organizações que formam um cabedal de saberes que comumente são chamados de conhecimentos tradicionais e populares. (BASTOS, 2013, p. 195).

O saber científico liga os fatos que são validados a partir de técnicas que se baseiam em confirmações e negações, capazes de explicar fatos e fenômenos numa visão neutra, desconsiderando questões subjetivas buscando a racionalidade dos acontecimentos.

[...] a palavra ciência está associada, atualmente, ao conhecimento validado através do chamado “método científico”, que toma como base dois pressupostos: a) que o método científico, seja pela verificação, pela confirmação, ou pela negação da falseabilidade, revela, ou pelo menos conota, uma realidade objetiva que existe independentemente do que os observadores fazem ou desejam, ainda que não possa ser totalmente conhecida; b) que a validade das explicações e afirmações científicas se baseia em sua conexão com tal realidade objetiva. (MATURANA, 2001, p.82).

Outros pesquisadores acrescentam que o conhecimento científico é verdadeiro, como por exemplo, para Dieckmann (2008), é científico o conhecimento sistematizado e publicado pela academia e os conhecimentos objetivos que não tenham influência da subjetividade, descobertos e provados a partir da experiência e da experimentação.

Dentro do contexto de uma sociedade cuja cultura foi forjada pelas culturas indígena, africana, europeia e pela doutrina cristã, e nas quais questões científicas são discutidas nos meios de comunicação, os saberes populares construídos nesse cenário poderiam adentrar a sala de aula e ser investigados, fazendo-se uso da metodologia científica, por meio de um experimento ou pesquisa na literatura.

Portanto, podemos concluir que tanto o saber popular como o saber científico são dois tipos de conhecimento. O saber popular é baseado na observação, na experiência pessoal de cada um e transmitido de geração a geração de maneira informal. Já o conhecimento científico, transmitido através da educação formal, segue toda uma fundamentação e metodologia, buscando

sempre a verificação e experimentação para chegar à veracidade dos fatos.

EDUCAÇÃO DO CAMPO

No âmbito das políticas educacionais, a Educação do Campo é uma modalidade de ensino que valoriza e reconhece as lutas dos movimentos sociais e sindicais da população rural brasileira. Surge para atender necessidades educacionais específicas para população do campo que abrange não somente agricultores familiares, mas também as populações ribeirinhas, de pescadores, de extrativistas, de assentados, entre outros.

Como afirma Caldart (2002, p. 18) “um dos traços fundamentais que vem desenhando a identidade deste movimento por uma Educação do Campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e uma educação que seja no e do campo”. Portanto, é preciso, também, compreender este movimento como um projeto de educação que reconhece os direitos da população campesina, que estão em constante luta por autonomia e emancipação e encontram nas práticas educativas um forte instrumento de conquistas.

A Educação do Campo tem sua fundamentação legal na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 que, em seu artigo 28, abre possibilidades para adequar o Ensino Básico as particularidades de cada região, em especial as do campo. Mas é na Resolução CNE/CEB nº 02/2008 que encontramos os princípios, as normas e as diretrizes para políticas públicas destinadas a educação básica no campo.

Em Alagoas, no ano de 2014, foi regulamentada as diretrizes para a Educação do Campo no sistema estadual de ensino através da Resolução Normativa nº 040/14 – CEE/AL. Esta resolução defende a construção de uma educação que valorize os saberes, as crenças e a história que permeiam a cultura campesina alagoana.

Graças às lutas sociais, amparadas pelas legislações vigentes, vêm ampliando e qualificando a oferta de Ensino Básico às populações rurais através do envolvimento da comunidade local, dos movimentos sociais e dos profissionais da área agrícola

na construção de um projeto curricular que atenda as principais necessidades do campo. Apoiando projeto de permaculturas, além da construção de novas escolas e/ou espaços pedagógicos complementares na zona rural e em áreas de assentamento.

Compreende-se que, apesar de todas as conquistas para a construção de uma identidade para a Educação do Campo, ainda muitos são os desafios a serem enfrentados para consolidar uma educação que reconheça o campo como espaço de vida e luta por justiça social.

PLANTAS MEDICINAIS OU QUE CURAM: CONCEITO E FITOTERAPIA

As plantas medicinais ou as plantas que curam acompanharam a história humana ao longo dos séculos e sempre estiveram presentes em rituais, comidas, chás, banhos, entre outras utilidades. Segundo Veiga Junior (2005), o uso das plantas para tratar de enfermidades é tão antigo quanto à descoberta de medicamentos inorgânicos.

As plantas medicinais têm características específicas e sua comprovação ou eficiência se dá através do saber popular e da ciência. Muito já se tem sobre as características físicas e de poder curativo, assim elas são definidas “como todo e qualquer vegetal que possui, em um ou mais órgãos, substâncias que podem ser utilizadas com fins terapêuticos ou que sejam precursores de fármacos semissintéticos” (OMS apud VEIGA JUNIOR, et al., 2005, p. 520).

A percepção do referido tema pelas comunidades rurais tem muitos significados, tendo assim uma ligação profunda com os aspectos culturais, das crenças e do místico, desta forma pensar em levar esta temática para sala de aula remete ao docente a responsabilidade de promover atividades que valorize tanto o saber empírico, quanto o saber científico.

Quando o docente busca a valorização deste tema é importante destacar que a utilidade das plantas medicinais acontece pela fitoterapia, que se refere ao uso das plantas com propriedades curativas nas mais diversas terapias naturais que a sociedade foi desenvolvendo.

Assim, no Brasil a utilização das plantas medicinais pelos índios se associou ao conhecimento trazido pelos europeus colonizadores, permitindo o desenvolvimento da fitoterapia.

[...] um termo e é relativo ao beneficiamento e a forma de uso de plantas para o tratamento de doenças, seja extrato, tintura, pomada, ou cápsula, que utiliza como matéria-prima qualquer parte de uma planta com conhecido efeito farmacológico, pode ser considerado um medicamento fitoterápico. (BRAGANÇA, 1996, p.31).

A utilização das plantas medicinais que se iniciou de forma artesanal, com o aprofundamento dos estudos sobre seu uso, passou a requerer métodos e técnicas que permitissem o melhor aproveitamento das plantas. Destaca-se que o estudo das plantas em sala de aula pode valorizar e mostrar meios alternativos de práticas curativas pelas comunidades, além de fortalecer as práticas contextualizadas de educação, visto que trabalhar em escolas camponesas exige que o docente valorize as temáticas voltadas à realidade dos discentes, promovendo assim o fortalecimento local da comunidade na qual a escola está inserida.

Desta forma, o docente pode contribuir estimulando os discentes a buscarem através de estudos, de mapeamento e práticas de resgate as plantas medicinais em suas comunidades, para que, assim, promovam alternativas que amenizem os problemas de saúde, e em consonância, alertá-los sobre o perigo da automedicação com produtos farmacêuticos e também sobre o uso indevido e abusivo de plantas terapêuticas.

Todas essas etapas citadas devem fazer parte de um projeto didático bem elaborado com referencial teórico multidisciplinar, partindo, inicialmente, do conhecimento prévio da comunidade e dos conhecimentos empíricos já adquiridos pelos envolvidos.

METODOLOGIA DA PESQUISA: ASPECTOS GERAIS

Partindo do princípio que o processo de ensino e aprendizagem na Educação do Campo reconhece a importância do contexto de vida dos discentes e seus familiares, conciliando os sabe-

res populares com os científicos para discutir problematizações locais, essa pesquisa levou em consideração a construção de um projeto didático, no ensino de Ciências, por meio da abordagem temática sobre plantas medicinais que atendessem aos aspectos acima mencionados.

O ensino de Ciências, quando trabalhado por meio de projetos didáticos, contextualiza as práticas escolares, dando-lhes um sentido mais amplo e real. Levando o discente a ser responsável pela própria aprendizagem. Borges conceitua projeto didático como:

uma proposta de organização e desenvolvimento dos conteúdos com participação dos alunos no processo de construção do conhecimento. O papel do professor é propor problemas e orientar os alunos na busca da solução. Já o do aluno é participar da construção do conhecimento por meio da pesquisa. (BORGES, 2012, p. 1)

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Francisco Pimentel, localizada na zona rural de Palmeira dos Índios/AL, no povoado Lagoa do Rancho dos Marinheiros que tem uma população aproximada de 280 habitantes. É a única escola da região e atende cerca de 804 discentes do referido povoado e comunidades vizinhas. Funciona os três horários, ofertando o Ensino Fundamental na modalidade regular, sendo pela manhã do 1º ao 5º ano e pela tarde do 6º ao 9º ano. No período noturno oferta o Ensino Fundamental na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O projeto didático ocorreu durante o mês de setembro do ano letivo de 2019 com uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental regular composta por 33 discentes com idade entre 14 (catorze) e 15 (quize) anos, matriculados regularmente no turno vespertino. Desse total, 23 são do sexo feminino e 10 (dez) do sexo masculino. São todos adolescentes, filhos de agricultores e em sua maioria trabalham na agricultura com os pais, em um período do dia para garantir seu sustento e da família.

No desenvolvimento da pesquisa, foi utilizada abordagem de caráter qualitativa. Como explica Prodanov e Freitas (2013, p. 57), esse tipo de abordagem:

Considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Tal pesquisa é descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

Neste sentido, buscou elaborar um projeto didático escolhendo o tema sobre plantas medicinais, por envolver conteúdos relacionados ao contexto de vida dos discentes promovendo uma relação dinâmica entre eles e objeto de estudo.

Quanto aos procedimentos metodológicos, utilizou-se das pesquisas exploratória e descritiva, com a finalidade de conhecer a flora local e proporcionar informações relevantes, especificamente sobre plantas medicinais, levando os discentes a tentar “descobrir um novo tipo de enfoque para o assunto” (PRODANOV E FREITAS, 2013, p. 52). Assim, como instrumento para coleta de dados foi realizado levantamento bibliográfico, entrevistas, de caráter informal, com os discentes e familiares sobre suas experiências práticas com plantas medicinais, pesquisa de campo, técnicas de observação, registro e classificação para posterior interpretação e análise de exemplos que estimulem a compreensão do tema em pesquisa.

Vale destacar que o pesquisador deste estudo atua também como professor na referida escola, lecionando há três anos. Sua vivência como professor-pesquisador lhe ofereceu uma melhor compreensão do contexto escolar e dos discentes participantes

do estudo, favorecendo a construção de um projeto didático coerente e próxima da realidade.

PERCURSO METODOLÓGICO DO PROJETO DIDÁTICO PLANTAS QUE CURAM: CONTEXTUALIZANDO SABER POPULAR E CIENTÍFICO

O projeto didático “Plantas que curam: Contextualizando saber popular e científico” surgiu de uma inquietação, enquanto docente da escola, pois na comunidade local existe um potencial enorme de plantas terapêuticas. Durante uma pesquisa informal na comunidade escolar, foi constatado que os discentes dispõem em suas casas de várias plantas medicinais, porém não sabiam fazer uso correto das mesmas e nem conheciam suas propriedades curativas, bem como das adequadas técnicas de cultivo. Assim, emergia uma problemática a ser analisada.

A primeira etapa do projeto didático foi organizar uma roda de conversa para apresentar o tema plantas medicinais e analisar o nível de conhecimento prévio que os discentes tinham em relação ao assunto. Todos os conhecimentos prévios foram registrados, para que o professor-pesquisador pudesse relacionar os conteúdos da disciplina de Ciências com o dia a dia dos educandos, valorizando assim, seus conhecimentos e estimulando novas reflexões sobre o assunto em questão (MEDEIROS, 2013).

Em seguida, foi exibido o vídeo “Plantas Medicinais: quando a cura vem da natureza”, disponível no canal do Ministério da Saúde, no Youtube. A exibição do vídeo tinha a finalidade de trazer novas informações a respeito do tema para uma segunda roda de conversa.

O tempo estimado para esta etapa foi de duas aulas de 50 minutos cada uma e, como instrumento de avaliação, foi solicitado a produção textual individual sobre o que aprenderam na roda de conversa e exibição do vídeo.

No sentido de organizar atividades metodológicas no ensino de Ciências que estimulem os discentes a compreenderem o meio em que se encontram e produzir conhecimentos úteis a sua realidade (FABRI, SILVEIRA apud MACIEL, 2016). Foi solicita-

do, para a segunda etapa do projeto, que pesquisassem, junto às famílias, sobre o nomes das plantas que eles conheciam e usavam para algum tratamento, para que fosse feito um levantamento dos tipos de plantas existentes em suas casas e adjacências.

Realizado o levantamento, a turma foi dividida em sete grupos com quatro discentes e um grupo com cinco. O professor-pesquisador orientou que a socialização das informações adquiridas seriam realizadas de duas maneiras: a primeira seria entre os participantes do grupo e a segunda seria socializada entre os grupos. Cada equipe recebeu cartolina e lápis piloto para produção de cartazes com os principais tópicos discutidos pelos participantes. Logo após, ocorreu a socialização dos conhecimentos com toda turma, apresentando os cartazes produzidos com o que eles aprenderam na pesquisa local.

O tempo estimado para essa etapa foi de três aulas de 50 minutos cada uma. A socialização dos participantes no grupo levou, aproximadamente, cerca de 30 minutos e cada grupo teve 15 (quinze) minutos para apresentar suas ideias. Como instrumentos de avaliação foram considerados: informações adquiridas na pesquisa local, produção de cartazes e o envolvimento na socialização das ideias para a turma.

Com base nos conhecimentos adquiridos na etapa anterior do projeto, o professor-pesquisador selecionou oito textos coerentes com a realidade dos discentes. Assim, para a terceira etapa do projeto foram utilizadas as seguintes temáticas: a) Aspectos gerais da botânica b) Aspectos gerais da fitoterapia; c) Identificação e classificação das plantas medicinais locais; d) Plantas medicinais: conceito e importância; e) Plantas medicinais: técnicas de cultivo e uso no tratamento de doenças; f) Plantas medicinais: uso indevido e os riscos à saúde; g) Os saberes populares de benzedadeiras e raizeiras e h) Medicamentos: os perigos do uso exagerado e sem prescrição médica.

Em uma aula, o professor-pesquisador sorteou os temas para cada grupo e orientou, detalhadamente, sobre o processo de apresentação. Os grupos poderiam usar de total criatividade para explicar o tema para toda a turma. Porém era obrigatória a produção de cartazes informativos que seriam fixados em pontos estratégicos na escola para conscientizar a comunidade

escolar sobre a importância das plantas medicinais. Nessa mesma aula, os grupos se reuniram para iniciar o planejamento das apresentações.

Após uma semana, os grupos apresentaram seus temas, após isso, cada discente recebeu cópia de todos os textos trabalhados em sala de aula para posterior avaliação e, em seguida, fixaram os cartazes nas dependências da escola. O tempo estimado para esta etapa foi de quatro aulas de 50 minutos cada uma. Os instrumentos de avaliação utilizados foram o desempenho e criatividade nas apresentações e produção dos cartazes.

A quarta e última etapa do projeto envolveu uma aula expositiva a respeito de educação ambiental e sustentabilidade. O professor-pesquisador apresentou, através de slides, os principais conceitos e, em seguida, direcionou a turma para uma atividade no entorno da escola. O objetivo dessa etapa era estudar o ambiente da horta escolar, identificando os tipos de plantas e as técnicas de cultivo que eram utilizadas, com foco nas plantas medicinais. Assim, foi possível conhecer, na prática, características de cada planta e técnicas de cultivo adequadas para cada uma delas.

O tempo estimado para esta etapa foi de duas aulas de 50 minutos cada uma. Foi agendada a realização de uma avaliação verbal e coletiva, com a intenção de identificar a compreensão dos discentes em relação a todos os temas abordados durante a aplicação do projeto didático.

RESULTADOS E ANÁLISES DOS DADOS

O processo de ensino-aprendizagem, realizado através de projeto didático, é sempre enriquecedor e desafiador, sendo um dos recursos mais utilizados em várias áreas do ensino fundamental e divulgados nos referenciais e parâmetros curriculares nacionais (BORGES, 2012).

É preciso compreender que, se tratando de projeto didático, a análise dos resultados obtidos ocorre através de avaliações de caráter contínuo, formativo e processual. Como bem afirma Santos (2001, p. 98) “[...] mostrar a importância do tema para o grupo, com vistas ao mundo atual; manter uma constante postura

de avaliação processual e formativa; e desenvolver permanente atitude de planejamento, partindo do que foi feito para o que deve ser realizado”. Por isso, para melhor compreensão desta seção será realizada uma análise dos resultados obtidos em cada etapa do projeto.

Fazer um levantamento dos conhecimentos prévios foi um passo importante para avaliar o quanto cada discente conhecia sobre plantas medicinais. Dessa forma, foi constatado que do total da turma, 28 discentes tinham poucas informações sobre os tipos, importância e uso correto dessas plantas, enquanto 5 (cinco) deles desconheciam o tema por completo.

A roda de conversa e a exibição do vídeo “Plantas Medicinais: quando a cura vem da natureza” possibilitaram a produção de vários textos feitos pelos alunos sobre o que aprenderam na primeira etapa do projeto. Nessas produções textuais, os assuntos mais comentados foram: tipos e importância das plantas medicinais no tratamento de várias doenças; vantagens dessas plantas em relação aos medicamentos químicos; conceitos relacionados a Fitoterapia; e sobre os efeitos colaterais e contraindicações dessas plantas.

O vídeo trouxe várias informações, até então, desconhecidas pelos discentes. Por exemplo, nenhum deles estavam informados sobre o uso indevido e abusivo de plantas medicinais e o quanto isso pode ocasionar complicações sérias à saúde.

A segunda etapa teve como objetivo principal envolver os saberes populares dos discentes e familiares referente ao tema pesquisado. Como mencionado na seção sobre percurso metodológico, fizeram um levantamento junto à seus familiares para identificar os tipos de plantas medicinais e como eles as usavam para tratar algumas doenças. Essa atividade, também, possibilitou o conhecimento da flora local, levando-os a compreender que:

O estudo exploratório de espaços sociais, na perspectiva de resgate dos saberes populares, permite aos professores e alunos a inserção de um dado contexto social no processo ensino-aprendizagem, inter-relacionando os saberes

populares e os saberes formais ensinados na escola (SILVA; MACHADO; TUNES, 2010, p. 14).

Assim, essa etapa permitiu aos discentes uma aprendizagem conjunta com seus familiares, resgatando saberes populares e tradicionais da região. “O conhecimento das recomendações terapêuticas das plantas medicinais é, normalmente, uma característica presente na população mais idosa, sendo que estas plantas são utilizadas principalmente para o tratamento de morbidades menores” (OLIVEIRA, 2009, p. 110). Além disso, estimulou a investigação das espécies da flora local e sua importância para o meio ambiente.

O resultado desse trabalho resultou na discussão e aprendizagem de vários conhecimentos como: identificação das plantas medicinais na flora local; importância dessas plantas para o meio ambiente; técnicas de preparo no tratamento de doenças e aspectos gerais sobre botânica e fitoterapia. Vale destacar o envolvimento de alguns alunos que chegaram a trazer mudas ou fotos das plantas cultivadas em casa, além de remédios produzidos com substâncias dessas plantas.

A terceira etapa do projeto didático contou com apresentação de oito temas para a turma. A escolha desses temas foi motivada através dos debates gerados pelos discentes em etapas anteriores. Portanto, o objetivo era o de relacionar os saberes produzidos pelos discentes com os conhecimentos científicos e os princípios propostos pela Educação do Campo. Entrando em conformidade com § 3º do artigo 3 da Resolução Normativa nº 040/2014 que estabelece:

§ 3º - A organização das ementas, programas e conteúdos curriculares das escolas do campo priorizará a apresentação metodológica por meio de atividades e projetos que propiciem ao estudante a vivência de conhecimentos científicos que contribuam para que compreenda o meio em que vive e possa realizar intervenções que visem:

I. O equilíbrio ambiental, a solidariedade social e a democracia política.

II. A contextualização de todas as áreas do conhecimento ao ambiente em que a escola está inserida (ALAGOAS, 2014, p. 2).

Após uma semana, os grupos apresentaram seus temas em diversos formatos como exibição em slides; criação de textos em cordel e poemas; paródias; exibição de cartazes; e encenações teatrais. Vale ressaltar que esses formatos eram acompanhados de explicações verbais realizadas por cada grupo. Para complementar e aprofundar o ensino-aprendizagem, o professor-pesquisador fazia suas intervenções didáticas a cada apresentação.

Os temas fitoterápicos e as benzedadeiras se demonstraram mais próximos da realidade dos discentes, todos afirmam que já fizeram uso de chás, xaropes, banhos e que já foram para a rezeira, demonstrando assim que estas são temáticas contextualizadas. Nas apresentações e em debates foram citadas as plantas medicinais disponíveis na comunidade sendo elas, capim santo (*Cymbopogon citratus*), erva doce (*Pimpinella anisum*), hortelã (*Mentha spicata*), arruda (*Ruta graveolens*), alecrim (*Rosmarinus*), manjeriço (*Ocimum basilicum*), aroeira (*Schinus terebinthifolia*), babosa (*Aloe Vera*).

Os conceitos pesquisados e debatidos nos grupos em sala de aula se aproximam de alguns teóricos, como Oliveira e Moraes (2009), que afirmam que as práticas populares de cuidado com a saúde possuem uma visão integral e que o aprendizado dessas práticas ocorre institucionalmente pela escola, por meio das religiões, da transmissão oral, entre gerações familiares ou entre praticante-aprendiz, por exemplo, no benzimento e uso de plantas.

Na etapa final que envolveu aula expositiva sobre educação ambiental e sustentabilidade, complementado com uma visita a horta escolar da unidade de ensino, foi observado um grande envolvimento dos discentes quando se trata de aula de campo. Alguns deles compartilhavam com outros colegas o que tinham aprendido nas etapas anteriores desse projeto e através dos ensinamentos adquiridos pelos pais e avós. Outros perceberam que faltava algumas espécies de plantas medicinais na horta escolar e se comprometeram em fazer o plantio.

Enfim, essa etapa criou um ambiente favorável para os discentes perceberem sua corresponsabilidade em cuidar dos espaços ao redor da escola. Da importância de conhecer e preservar a flora local e do uso consciente de tais plantas. Como define Medeiros (2013, p. 4), “A partir dessas colocações, confirma-se que o educando esteja envolvido na construção do seu próprio conhecimento quando, aprende e compreende e pode explorar o seu meio”.

No geral, no total de alunos, vinte e nove se envolveram nas atividades de forma efetiva. No entanto, quatro não aderiram de forma amistosa à proposta, participando apenas pelo interesse de atingir a média de aprovação para o bimestre. No início do projeto didático, esses discentes apresentavam pouquíssimos conhecimentos prévios sobre plantas medicinais da comunidade, mas, durante o processo de aprendizagem e na avaliação final, foi constatado que ocorreu um aumento significativo desses conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É indiscutível a relevância das práticas alternativas de saúde para as comunidades camponesas, principalmente, a promoção de debates sobre seu uso indevido e abusivo de plantas medicinais e suas sérias complicações para a saúde humana. Desse modo, a educação na sala de aula das escolas do campo pode contribuir para que os discentes e seus familiares possam fazer uso adequado das diversas terapias, partindo do conhecimento popular para o científico.

A construção de um projeto didático, que trabalhe o tema plantas medicinais em paralelo com os conteúdos didáticos e contextualizados com a realidade de vida dos discentes, possibilita que os estudantes tenham um olhar particularizado sobre o meio ambiente, valorizando os saberes populares da região, respeitando a flora local e compreendendo sua importância.

Essa pesquisa evidencia a importância desse tipo de proposta didática, que respeita os saberes populares da comunidade e relaciona com os saberes científicos. Assim, pode-se afirmar que a valorização dos saberes tanto popular, quanto o saber científico

pode e deve se integrar para qualificar as práticas e experiências da comunidade escolar.

Sendo assim, deixamos como contribuição para escola o projeto didático “Plantas que curam: o uso das plantas medicinais”, para que possa ter sua continuidade nos próximos anos letivos, trazendo sempre novos elementos e olhares diferentes para o ensino de Ciências, promovendo conhecimentos ativos e provocativos da realidade dos sujeitos do campo.

Portanto, pode-se compreender a importância das plantas medicinais que, atualmente, se apresentam como excelente alternativa para a cura de doenças, desde que usadas adequadamente. Assim devemos aprofundar esta temática para dentro da sala de aula, principalmente, nas escolas rurais, as quais os discentes têm contato direto e diário. Fica notório que a educação contextualizada pode e deve ser um auxílio na qualificação dos discentes da zona rural, pois esta intervenção pedagógica confirma que o trabalho da escola junto com a comunidade acaba por melhorar o bem viver comunitário.

REFERÊNCIAS

1. ALAGOAS. **Resolução Normativa nº 14, de 11 de novembro de 2014**. Dispõe sobre a regulamentação da oferta de Educação do Campo no Sistema Estadual de Educação de Alagoas e dá outras providências correlatas. Maceió, AL: Conselho Estadual de Educação de Alagoas, [2020]. Disponível em: file:///C:/Users/ANDERSON/Downloads/CEE-AL_2_Resoluuaa7aa3o_Normativa_de_Ed_do_Campo.pdf. Acesso em: 23 set. 2020.

2. BASTOS, Sandra Nazaré Dias. **Etnociências na sala de aula**: uma possibilidade para aprendizagem significativa. In: Anais do II congresso nacional de educação; ii seminário internacional de representações sociais, subjetividade e educação. Curitiba: PUC, 2013. p. 26-195.

3. BORGES, Gilberto Luiz de Azevedo. **Orientações gerais para o desenvolvimento do projeto de ensino**. Texto complementar. Unesp/UNIVESP, Botucatu, v. 10, 1ª ed., p. 1-2, set. 2012. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/47392>. Acesso em: 01 out. 2020.

4. BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 23 set. 2020.

5. BRASIL. **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. Brasília, DF: Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, [2020]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12759-resolucoes-ceb-2008>. Acesso em: 23 set. 2020.

6. BRAGANÇA, Luiz Antônio Ranzeiro de (coord.). **Plantas medicinais antidiabéticas: uma abordagem multidisciplinar.** 1ª ed. Niterói: EDUFF, 1996. p. 31.

7. CALDART, Roseli Salet. **Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção.** In: Educação do Campo: Identidade e políticas públicas/Edgar Kolling, Paulo Ricardo Cerioli e Roseli Caldart (organizadores). Brasília, DF: Articulação nacional por uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por uma Educação do Campo, nº 4. Disponível em: <http://www.forumeja.org.br/ec/files/Vol%204%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20do%20Campo.pdf>. Acesso em: 23 set. 2020.

8. DICKMANN, Ivo; DICKMANN, Ivanio. **Primeiras palavras em Paulo Freire.** 1ª ed. Passo Fundo: Battistel, 2008.

9. MACIEL, Flávia Rossi. **Uma proposta didática sobre plantas Mediciniais nos anos iniciais do ensino Fundamental na perspectiva ciência-tecnologia-Sociedade.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8060>. Acesso em: 8. out. 2020.

10. MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana.** 1ª ed. Belo Horizonte: UFMG, 2001. p. 82.

11. MEDEIROS, Edilmari Tanques de Oliveira. **A Importância da Aprendizagem das Plantas Mediciniais no Ensino da Botânica.** In: Cadernos PDE: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE

-Produções didático-pedagógicas. Curitiba, PR: Secretaria Estadual de Educação. v. II, 2013. E-book (45 p.). ISBN 978-85-8015-075-9.

12. OSBORNE, J.; ERDURAN, S.; SIMON, S. **Enhancing the quality of argumentation in school science**. Journal of Research in Science Teaching, (...), v. 41, n. 10, p. 994-1020, 2004.

13. **PLANTAS Medicinais: quando a cura vem da natureza**. Direção Cláudia Ribeiro e Hélio Lisboa. Produção: Cinevídia. [s.l.] 2017. 1 vídeo (13m37s). Publicado pelo canal Ministério da Saúde. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zzwa8v2XtTA>. Acesso em 02. Out. 2020.

14. PRODANOV, C. C; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2ª. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. p. 52, 70.

15. SILVA, R. R.; MACHADO, P. F. L.; TUNES, E. Experimentar sem medo de errar. **Ensino de Química em foco**. Ijuí: Unijuí, cap. 9, 2010. p. 14.

16. VEIGA JUNIOR, Valdir F.; PINTO, Angelo C.; MACIEL, Maria Aparecida M. Plantas medicinais: cura segura?. **Quím. Nova**, São Paulo, v. 28, n. 3, p. 519-528, jun. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-40422005000300026&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 24 set. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0100-40422005000300026>.





Capítulo 7

UMA ABORDAGEM SOBRE A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

*Juliana Araújo Silva de Oliveira*¹³

*Jeane Vieira da Silva*¹⁴

INTRODUÇÃO

O presente estudo consiste em uma abordagem sobre a variação linguística no contexto da educação do campo, analisando as concepções de linguagens, língua, preconceito linguístico direcionados ao ensino de língua portuguesa. A proposta do trabalho foi analisar algumas reflexões sobre a concepção da variação linguística, na qual os educandos possuem uma linguagem própria de sua comunidade rural e não dominam a língua padrão que é a ensinada pela escola, além disso, ocorre também a interferência da fala na escrita, os quais escrevem reproduzindo sua variedade linguística, isto é, como falam.

¹³Especialista em Educação do Campo e Sustentabilidade (UNEAL) <http://lattes.cnpq.br/8977881384883699>

¹⁴Graduada em Teologia e Pedagogia. Especialista em Educação do Campo (UFAL). Docente da Rede Pública Palmeira dos Índios. E-mail: jeanev686@gmail.com <http://lattes.cnpq.br/8090921005568632>

Posto isso, percebe-se que tudo favorece para o desenvolvimento do preconceito linguístico, pois os indivíduos são estigmatizados por não ter competência do domínio do falar urbano. A intervenção desta pesquisa consiste através dos relatos das experiências, por meio do Programa de Formação Profissional (PROEDUC) com os professores de Língua Portuguesa que lecionam nas escolas do campo, mas, especificamente, no Ensino Fundamental Anos Finais da Rede Municipal de Palmeira dos Índios, Alagoas, discutindo algumas reflexões acerca da concepção de linguagens no contexto da educação no campo, valorizando o aluno campesino, através do estudo da variedade linguística e apresentando sua importância dentro da Língua Portuguesa.

Nesse sentido, tivemos como problema de investigação o seguinte questionamento: Sobre a Variação Linguística encontrada no contexto das escolas do campo, qual a concepção que você, professor de Língua Portuguesa, tem em relação a nova proposta educativa para os estudantes da rede de ensino do município de Palmeira dos Índios/AL?

Nessa perspectiva, o objetivo deste estudo foi analisar a variação linguística no contexto da Educação do Campo no aspecto político de uma nova proposta educativa para os estudantes da rede de ensino do município de Palmeira dos Índios/AL. Os objetivos específicos foram: compreender as concepções de língua e linguagens, concomitantemente com os documentos norteadores, a BNC, entre outros; apresentar a concepção dos autores sobre a sociolinguística no ensino aprendizagem da disciplina de língua portuguesa; como também o preconceito linguístico dentro das perspectivas teóricas no contexto da educação do campo; e descrever as concepções que os professores de Língua Portuguesa têm sobre a variação linguística no contexto da educação do campo, no aspecto político de uma nova proposta educativa para os estudantes dos anos finais.

Diante disso, compreender a análise da aquisição da norma padrão nas modalidades oral e escrita, assumindo uma pedagogia culturalmente sensível e uma perspectiva sociolinguística aliada aos novos conceitos da língua portuguesa. Por fim, o trabalho visa contribuir para a interação dos educandos do meio rural com as demais classes sociais do meio urbano, fazendo par-

te do mundo da cultura letrada em todos os aspectos sociais, culturais e políticos, sem que eles percam suas raízes, respeitando seus saberes, sua identidade linguística e cultural.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A língua é concebida por sistema variável, caracterizada pela sua heterogeneidade e carregada de diversidades. Nesse sentido, ela é constituída de um sistema de comunicação oral e de uma linguagem e, por conseguinte, da tradição cultural que a acompanha, fazendo parte da nossa identidade e presente nas experiências do nosso cotidiano. Nesse sentido, a língua apresenta inúmeras variações que passam por mudanças históricas ao longo do tempo e também no espaço geográfico.

Para a Sociolinguística, a língua existe enquanto interação social e é, portanto, uma atividade social, em que existem fatores linguísticos e extralinguísticos, como sexo, faixa etária, escolaridade, localização geográfica, fator socioeconômico, que contribuem para as variações linguísticas. Essas pesquisas linguísticas e documentos atuais, a exemplo dos Parâmetros Curriculares para o Ensino da Língua Portuguesa (BRASIL, 1997), o ensino da Língua Portuguesa deve desenvolver a competência comunicativa, levando em consideração as atividades cognitivas e reflexões sobre a língua e seu uso, podendo ser justificada de acordo com o contexto na qual se manifesta.

Bakhtin (1997, p. 95) afirma que:

(...) na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com o sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular". Esse fenômeno é caracterizado por Bakhtin como interação verbal, cuja realidade fundamental é o seu caráter dialógico, em meio às diferentes relações que se estabelecem historicamente em nível sociocultural.

Dessa forma, o uso da língua é estudado em situações concretas de interação, percebendo as diferenças de sentido entre uma forma de expressão e outra. Nessa percepção, a língua é reflexo das relações sociais, ou seja, o enunciador constrói o seu discurso levando em consideração as suas necessidades enunciativas concretas. Isso implica dizer que o indivíduo, ao usar a língua, não somente traduz e exterioriza um pensamento ou transmite informações a outrem, mas realiza, age, atua sobre o leitor/ouvinte, dessa forma, a linguagem é tratada como interação humana, em que se constituem as relações sociais. A linguagem é considerada um sistema de comunicação próprio do ser humano, ou seja, é compreendida por qualquer tipo de comunicação, entende-se como um meio que o sujeito tem de se comunicar por meio da língua e que tem a capacidade de produzir e expressar seu próprio enunciado, estando presente em várias práticas sociais.

Para Vygotsky (1998), a concepção de linguagem como interação é considerada um mecanismo pela qual uma atividade externa torna-se interna, resultando assim em produtos de ação coletiva dos sujeitos representados pelas suas relações sociais, marcada pela sua historicidade e cultura, principalmente, na interação na oralidade, porque, além de ter uma função social e comunicativa, possui uma função organizadora e planejadora do pensamento, através da mediação do comportamento humano que pode ser dado pela presença de alguns elementos importantes, como a fala – comunicação – oralidade. Segundo Vygotsky (1998, p. 67) “A linguagem social e histórica vai se tornando a linguagem interior, designando assim na internalização da linguagem.”

A Língua Portuguesa tem como base os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que apresentam propostas de trabalho que valorizam a participação crítica do aluno diante da sua língua, propondo a interdisciplinaridade para que o aluno considere a língua em uma perspectiva mais ampla, criando condições para que o sujeito possa desenvolver suas competências e habilidades, exercendo seus direitos como usuário da língua.

Sobre o ensino da língua portuguesa descrevendo que a linguagem e a participação social têm estreita relação com o do-

mínio da língua, através desse mecanismo que o sujeito se comunica, como também tem acesso as informações, defendendo seu ponto vista, se expressando e produzindo conhecimentos, além de construir visões de mundo (BRASIL, 1997).

Outro documento importante que não poderíamos deixar de destacar é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), que tem a área de linguagens contemplando seus componentes e tem como proposta a participação das diversas práticas de linguagem, ampliando suas capacidades de expressões linguísticas direcionadas para a centralidade do texto, isso quer dizer que o ensino de língua portuguesa precisa ser contextualizado e articulado ao uso social da língua.

A BNCC reflete um avanço significativo na ampliação do uso da tecnologia com a presença dos textos multimodais, nesse novo contexto as habilidades estão concentradas em diferentes práticas de linguagem, como: Leitura, Produção de Textos, Oralidade e Análise Linguística, sendo, essa última, inserida com os estudos de textos em múltiplas linguagens, incluindo os digitais. Pode-se compreender nas práticas de uso e de reflexão que o documento nos traz no avanço da descrição relacionados sobre a língua, a fim de nos empoderarmos em seu próprio uso, como o campo de atuação desenhado por objetivos e habilidades que devem ser desenvolvidos no processo de ensino e aprendizagem, demandando protagonismo dos alunos enfatizando a necessidade de contextualizar as práticas de linguagens com base nos campos da vida cotidiana, da vida pública, das práticas de estudo, pesquisa e o artístico literário.

Nesse sentido, as habilidades de escrita constantemente aparecem integradas com práticas linguísticas como as de leitura e as de análise linguística, ou seja, é a articulação entre as práticas, a partir do entendimento de que a língua mobiliza os diferentes saberes. Segundo Cagliari (2007, p. 42),

(...) a linguística é o estudo científico da linguagem. Está voltada para a explicação de como a linguagem humana funciona e de como são as línguas em particular, quer fazendo o trabalho descritivo usando os conhecimentos adquiridos

para beneficiar outras ciências e artes que usam de algum modo, a linguagem falada ou escrita.

A língua é uma parte efetiva da linguagem que compõe um princípio individual, porém não é determinada por um único ser e, sim, por um grupo social, tornando-se produto do meio. Compreendemos que o fenômeno da variação linguística é inerente a toda e qualquer língua viva do mundo, influenciada pelos empréstimos linguísticos de outras culturas e pela vasta diversidade cultural das marcantes diferenças, que vão desde as classes sociais até aquelas ligadas as relações étnico-raciais. Expressam-se de inúmeras formas, aplicando-as em diversos contextos na evolução da sociedade adaptando-se as necessidades, trazendo características próprias que enriquece a pluralidade cultural com suas riquezas e heranças culturais, representando a identidade de um povo.

É uma das propostas dos PCNs da Língua Portuguesa:

(...) conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (BRASIL, 1997, p. 15).

Nesta perspectiva, a Constituição Federal de 1988 foi considerada como um dos marcos históricos da Educação do Campo, garantindo o direito à educação básica, abrangendo todos os níveis e modalidades de ensino, promovendo as possibilidades de reposicionar a Educação do Campo no panorama educacional. Aqui se destaca a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e, posteriormente, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo que teve uma grande contribuição nos avanços das políticas educacionais para o campo, pois abriu caminho para a inovação pedagógica, reconhecendo a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença.

A LDB elenca que os sujeitos podem ser educados e tornarem-se cidadãos na escola, como também nos espaços extraesco-

lares que são a base para a aprendizagem e para o exercício da cidadania, compreendendo que a educação está presente em todos os processos formativos e que passa a ser vista, cada vez mais, como um direito fundamental e uma responsabilidade social, isso porque a escola pública continua sendo o espaço privilegiado para aquisição de competências e habilidades fundamentais, atendendo às necessidades de adaptação e de adequação às peculiaridades da dinâmica do campo, tanto no aspecto organizacional, como também nas propostas metodológicas.

O Plano Nacional de Educação (PNE) também defende a Educação do Campo como um direito à educação de qualidade, respeitando sua identidade, cultura e experiências de vida, considerando o contexto social que o sujeito está inserido, bem como os seus interesses, assegurando o direito de estudar no lugar em que vive. Busca compreender as diferentes linguagens, utilizando técnicas que potencializem o processo de ensino aprendizagem resgatando a memória coletiva dos saberes, como um fenômeno social dentro da prática social e na construção da articulação do conhecimento (BRASIL, 2014).

A dinâmica de estudo, voltada para o ensino das escolas do campo, compreende o trabalho com a realidade local, para que os sujeitos conheçam e se apropriem de sua cultura, desenvolvendo as potencialidades dos sujeitos como protagonistas do desenvolvimento pessoal, permitindo uma dinâmica de ensino aprendizagem com maior interesse, estímulo e participação. A metodologia contextualizada visa uma busca gradativa de conhecimentos, com a assimilação dos conteúdos, a partir da teoria e das relações com a própria realidade, estimulando, assim, o interesse dos sujeitos pelos conteúdos e valorizando a comunidade, a partir de temas que abordam questões locais e o desenvolvimento de experiências inovadoras no contexto escolar. Todavia, em relação à questão, Bagno (2007, p.160) afirma:

Conhecer a história da língua, a tradição gramatical, a riqueza do nosso vocabulário, a beleza da nossa literatura oral e escrita, o potencial da nossa linguagem – tudo isso é muito bom, é precioso e deve ser cultivado. Só não podemos admitir que alguém transforme tudo isso numa

arma, num arame farpado, numa cerca eletrificada ou em qualquer outro tipo de instrumento de exclusão social.

É preciso desmistificar esse conceito, estabelecendo comparações entre as variações e permitindo que o sujeito encontre a própria maneira de se expressar, instrumentalizando-o com o conhecimento sobre as diferenças sociais e culturais através da sua linguagem. O ponto de partida é o reconhecimento da heterogeneidade linguística como princípio básico para levar os alunos ao desenvolvimento de competências de uso da sua língua, levando em conta a análise contrastiva de estruturas distintas dos diferentes dialetos presentes no contínuo rural-urbano (BORTONI-RICARDO, 2004). Dessa forma, o preconceito linguístico é denominado como todo juízo de valor negativo que está relacionado às variedades linguísticas de menor prestígio social, estando inteiramente conectados a outros tipos de preconceitos.

É fundamental propor práticas de ensino que valorizem a língua e a cultura, respeitando modos de comunicação e expressões dos alunos, tornando o ambiente significativo para o aluno, em que a integridade é respeitada e reconhece-se que os sujeitos já possuem sua fala de origem, com uma gramática natural processada a partir de suas experiências e da bagagem cultural, que faz parte desse processo de construção do conhecimento.

Precisa-se reconhecer que existem variedades linguísticas e valorizar essa pluralidade, se fazendo necessário evidenciar que, no ambiente escolar, precisamos ensinar a variedade padrão e considerar outras variedades, por razões semelhantes as do aprendizado de outra língua, para termos acesso aos vários tipos de conhecimento. Diante disso, é preciso aceitar e respeitar as diferenças, sem preconceito e sem questionamentos com avaliações de menor.

Para Bahktin (1992), a unidade do meio social e do contexto social imediato são condições absolutamente indispensáveis para que a língua e/ou a fala possa tornar-se um ato de linguagem. A variabilidade da palavra, de acordo com Bahktin (1992), pode ter sentidos diferentes de acordo com o contexto social do

sujeito, torna-se dialético na perspectiva do diálogo, ressignificação e leitura, assim a língua se constitui em processo de evolução ininterrupta por meio da interação social da linguagem.

Principalmente, quando estão direcionadas para o contexto da Educação do Campo, é pertinente mencionar a concepção de educação que vem sendo empregada primado a formação de uma leitura crítica e engajada da realidade social, a qual contribua para a formação e emancipação dos sujeitos e os tornem construtores de sua própria história de uma nova sociedade.

Relacionar a linguística dentro das práticas do campo nos faz compreender os dados e os elementos de uma determinada realidade, e que são extremamente necessários para poder entendê-la em sua temporalidade e em sua espacialidade. Dessa forma, a linguagem e realidade se prendem dinamicamente com a leitura do mundo que precede a leitura da palavra, assim a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica nas relações entre o texto e o contexto.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, (Resolução CNE/CEB 1, 2002. – MEC), apontam como um real avanço para a Educação do Campo. O parágrafo único do Artigo 2º descreve esse reflexo, afirmando que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva do país. (BRASIL, 2002, on-line)

Nesse sentido, a didática aplicada aos conteúdos nas escolas relacionadas às variações linguísticas deve ser pensada a partir da sua cultura, de forma que valorize as singularidades regionais, suas características, suas identidades sociais e políticas.

Trata-se de uma educação que deve ser no e do campo, pois “[...] o povo tem o direito de ser educado no lugar onde vive; [...] o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2002, p. 26).

A sociolinguística educacional direcionada ao componente curricular da disciplina de Língua Portuguesa, especificadamente, a parte da linguística vem sendo cada vez mais discutida e estudada, dada a sua importância e tendo em vista o seu crescimento gradativo, fazendo-se presente nos meios comunicativos com a valorização cultural brasileira, seus modos e seus usos, a partir da realidade do aluno de maneira a estabelecer uma melhor identificação espaço-temporal-existencial, ou seja, a interação é o meio de condição para o exercício da linguagem.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo fenomenológica na qual foram analisados os relatos das experiências dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental Anos Finais da Rede Municipal de Palmeira dos Índios/AL, através do Programa de Formação Profissional - PROEDUC.

A pesquisa qualitativa trata-se de reduzir a distância entre indicado e indicando, entre teoria e dados, entre contexto e ação, e propor-se interpretar de forma detalhada aspectos, características e complexidades sobre as concepções que os professores de Língua Portuguesa têm sobre a variação linguística no contexto da educação do campo, no aspecto político de uma nova proposta educativa para os estudantes dos anos finais.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a

um espaço mais profundo das relações, dos processos [...]. (MINAYO, 2010, p. 21).

Em síntese, convém frisar que a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Destaca-se, também, o aspecto fenomenológico nesta pesquisa, por dar ênfase na experiência da forma como é vivida, ou seja, respeitando das diferenças de cada indivíduo, pois “há intenção na busca das informações [...] está imersa em uma cultura peculiar e histórica que os integrantes dessa comunidade incorporam em seus modos de vida, em sua linguagem” (ALVARENGA, 2019, p. 51). Neste viés, a pesquisa qualitativa agrega valores aos conhecimentos fenomenológicos, pois a maior parte da prática qualitativa preocupa-se com os acontecimentos centrados na indagação dos contextos naturais.

Participaram desta pesquisa cinco professores de Língua Portuguesa, que lecionam esta disciplina nas escolas do campo para os estudantes que estão matriculados no Ensino Fundamental Anos Finais. Os quais foram citados em forma de números de 1 (um) a 5 (cinco), visando melhor entendimento e, posteriormente, serem analisados para comprovação do objetivo da pesquisa, bem como respeitando o princípio do sigilo e anonimato dos pesquisados.

O instrumento de pesquisa utilizado foi um questionário, contendo uma questão aberta, visando atender o objetivo proposto da pesquisa. Convém frisar que, o questionário foi entregue aos professores no último dia de formação do PROEDUC, em que tiveram ciência da proposta da pesquisa, bem como foi entregue a cada um o Termo de Consentimento de Livre Esclarecimento (TCLE), que autoriza a utilização de seus dados para a pesquisa. As respostas foram convertidas em tabela, visando melhor entendimento e análise do objetivo da pesquisa.

A escolha dos 5 (cinco) professores para participar dessa pesquisa se deu com base nos seguintes critérios: ser efetivo e trabalhar nas escolas do campo por mais de 2 (dois) anos e que

leciona a disciplina de Língua Portuguesa a mais de 3 (três) anos na rede municipal, especificamente, no Ensino Fundamental Anos Finais. É importante frisar que, a escolha em pesquisa dos professores que lecionam para o Ensino Fundamental, se deu porque este conteúdo é estudado com os estudantes que estão nesta etapa de aprendizagem. Assim, a pesquisa passa ser mais fidedigna e com confiabilidades dos resultados.

Esta pesquisa é um fruto de um trabalho de intervenção que partiu por intermédio da minha vontade, enquanto professora de Língua Portuguesa, formadora do PROEDUC, e sobretudo, pesquisadora. Pode-se perceber que, durante as formações continuadas que iniciaram no mês de março e finalizaram no mês de dezembro de 2019, totalizaram 10 encontros, um a cada mês. Foram momentos de muito aprendizado, discussões, pesquisas e debates, dos quais foram produtivos para os professores de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino. No último dia da formação, foi entregue aos participantes o questionário e o TCLE, com as informações da pesquisa.

O Programa de Educação Integral e Desenvolvimento Profissional (PROEDUC), iniciado no ano de 2019, é de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação e é direcionado para os professores de Língua Portuguesa com formações de capacitações mensais, o objetivo proposto foi discutir os desafios e possibilidades do desenvolvimento e aprendizagem na disciplina de língua embasados na BNCC, trabalhando as habilidades, sob a perspectiva do contexto escolar e os descritores em prol da Prova do Sistema de Avaliação de Educação Básica (SAEB).

Assim, a cada encontro eram levadas temáticas para serem trabalhadas com os professores, como também dinâmicas e atividades diversificadas, para que depois eles pudessem compartilhar essas experiências com os alunos. O intuito do trabalho traçou-se na aplicação da unidade didática, a conscientização do sujeito sobre abordagem na área da linguagem, especificadamente sobre a variação linguística, direcionada aos professores da educação do campo, visando o reconhecimento da própria variedade e a desmistificação do preconceito linguístico.

Para análise dos dados, optou-se por desenvolver uma discussão do tipo descritiva que, segundo Mazzotti e Gewandsz-

jder (2001), objetiva descrever as características obtidas a partir de determinado estabelecimento de relações entre as variáveis estudadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para compreender os dados coletados nesta pesquisa, utilizou-se o recorte das falas dos professores, pois, por tratar-se de uma pesquisa qualitativa do tipo fenomenológica, permitiu ao pesquisador analisar a concepção dos professores por meio do seguinte questionamento:

Sobre a variação linguística encontrada no contexto das escolas do campo, qual a concepção que você, professor de Língua Portuguesa, tem em relação a nova proposta educativa para os estudantes da rede de ensino do município de Palmeira dos Índios/AL?

Professor 1

Quando falamos em variação linguística direcionado ao ensino da língua portuguesa no contexto da educação do campo sobre essa nova proposta educativa de forma contextualizada, destacamos a língua como uma expressão de pensamento e interação do meio social. Por exemplo, o documento da BNCC nos traz o que deve ser contemplado em cada área do conhecimento e em cada etapa de escolarização. Assim, o papel docente nesse processo é fundamental, porque é a partir dessa contextualização que se planeja a metodologia de ensino, porém ainda têm escolas que são focadas em uma forma de ensino mais restrita, voltadas as normas padrões, nesse sentido acaba anulando o conhecimento próprio de linguagem trazido pelo próprio aluno para a escola.

Professor 2

Bom, primeiro é pertinente destacar que a variação linguística relacionada no contexto da educação do campo é um tema bastante complexo, uma vez que envolvem questões de identidade cultural, estigma, discriminação e o próprio preconceito até me refiro a certo constrangimento aos alunos do campo em sala de aula. E às vezes percebo certo tabu em relação a esse objeto, visto que não desperta interesses entre os colegas professores na área de códigos de linguagens, uma vez que a mesma temática muitas vezes se encontra ausente na proposta pedagógica da escola, por ainda existir profissionais que definem a forma de se comunicar e o uso das variações linguísticas como um português deficiente e errado e ainda muitas vezes tem a audácia de querer concertar a fala dos alunos do campo, como se a língua culta fosse superior. Enquanto defensora da educação do campo, percebo que muitas vezes essas questões de respeito a cultura do outro, sua linguagem seja ignorada como uso linguístico.

Professor 3

Essa nova proposta educativa é voltada para uma Educação contextualizada, a qual aproxima a escola e a comunidade, de forma que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), orienta que professores utilizem esses elementos da contextualização e da realidade local em suas práticas de ensino, intensificando um novo olhar sobre a educação e o protagonismo do aluno na construção do conhecimento e da sociedade em que vive.

Professor 4

A Base Nacional Comum Curricular é um documento que serve como eixo norteador da prática pedagógica, contudo designa-se em um documento que está se reconstruindo e atualizando. Na BNCC não encontramos nenhuma parte específica direcionada a parte da variação linguística, principalmente no contexto do campo, o que podemos destacar é a pluralidade das línguas. Porém, a BNCC prioriza a linguagem formal, na minha concepção, enquanto profissional do campo, deixa um pouco a desejar nesse aspecto. Eu vejo que deveria valorizar mais a língua, principalmente o lugar onde vivem, porque eu entendo que eles possam aprender sim a norma culta, mas eles precisam identificar o seu meio como o seu lugar e o seu meio tem que está incluso na sociedade. Dessa forma, eu compreendo que não existe uma educação igualitária, porque não mostra a língua dos alunos do campo como algo cultural.

Professor 5

O ensino da língua portuguesa relacionado à nova prática educativa sobre a variação linguística no contexto do campo consiste em valorizar os conhecimentos culturais, para que esses sujeitos se manifestem a partir da sua fala. Dentro dessa variedade linguística, enquanto meu papel docente, eu posso trazer textos formais e informais para trabalhar em sala, a fim que os alunos consigam refletir sobre a nossa língua, assim finalizo o processo causando essa reflexão e mostrando que nós precisamos utilizar a língua padrão diante de certas situações que encontramos em nossas vidas.

Fonte: Dados da pesquisa, 2020

De acordo com as falas dos professores, a maioria concorda que essa nova proposta educativa, com base na BNCC (2017), vai trazer mudanças significativas para o objeto de conhecimento da variação linguística, que estão articulados aos eixos de análise linguística e oralidade no ensino fundamental. Por meio das habilidades voltadas para o ensino da variação linguística elencadas na BNCC e pela análise das respostas acima, pode-se compreender que a BNCC aborda a variação linguística à luz de diversos aspectos inerentes à compreensão da linguística, apontando para o estudo da língua nas inúmeras situações de uso, tendo o sujeito como fenômeno central para as discussões linguísticas.

Nesse sentido, entender a precisão da BNCC e relacionar o objeto de conhecimento para a Variação Linguística às atividades de leitura e de escrita, por exemplo, isso pode ser justificado pela argumentação do professor N^o 4, quando ele fala sobre a valorização da língua, retratando que o documento não contempla, especificadamente, a variação linguística. É importante salientar que a Base Nacional Comum Curricular aborda essa pluralidade linguística, na qual surgem as variações linguísticas e as quais se adequam ao contexto sociocomunicativo em uso, sendo demarcado como um dos seis objetivos que norteiam e fundamentam a educação básica.

Deste modo, é fundamental que as escolas produzam atividades que propiciem ao sujeito o contato com o máximo possível de pluralidade discursiva e situações reais de uso da língua, como meio de expandir sua competência comunicativa. Assim,

entende-se que esse professor não está atualizado, conforme a BNCC, precisando se atualizar para compreender a importância que se tem em trabalhar com a variação linguística.

Em relação aos demais professores que pontuaram uma resposta significativa em relação a BNCC, compreende-se que: o professor N^o 1 destacou a língua como uma expressão de pensamento e interação do meio social; o professor N^o 2 abordou as questões de identidade cultural sobre a variação linguística.

O professor N^o 3 destacou a utilização desses elementos na contextualização e na realidade local em suas práticas de ensino, e por fim, o professor N^o 5 apontou a valorização dos conhecimentos culturais, para que esses sujeitos se manifestem a partir da sua fala dentro dessa variedade linguística.

Posto isso, essa pesquisa pode compreender que, dos cinco professores que foram entrevistados, quatro concordam que a variação linguística está presente como Objeto de Conhecimento na BNCC para o ensino fundamental, na disciplina de Língua Portuguesa para os estudantes do ensino fundamental anos finais das escolas municipais do ensino de Palmeira dos Índios/AL.

Contudo, somente um professor expôs não conhecer detalhadamente o Objeto de Conhecimento da BNCC, pois relatou que a base não contempla, logo o que não há, de fato, é a maneira específica de como esse processo deve ocorrer, isso porque a BNCC não se propõe como currículo. Em razão desta ausência metodológica direcionada para aplicação didática, enfatiza-se a importância do papel dos currículos como a postura do profissional docente, como fatores determinantes para o processo de ensino-aprendizagem, no que se refere a este fenômeno linguístico.

Compreender que a variação linguística é um fenômeno que constitui a linguagem, reconhecendo as relações de poder e as formas de dominação e preconceito que se fazem na e pela linguagem e refletindo sobre as relações entre fala e escrita em diferentes gêneros, assim como reconhecer e utilizar estratégias de marcação do

nível de formalidade dos textos em suas produções. (BRASIL, 2016, p.98).

Ao trabalhar a variação linguística com os professores designa-se em um conteúdo inesgotável, porque sempre haverá desafios em relação a essa abordagem, dessa maneira, a língua está em constante transformação, sempre a depender da situação de interação em que nos encontramos e dos traços socioculturais e regionais que carregamos.

Segundo a BNCC (BRASIL, 2017), elenca que esse novo documento faz com que esses alunos consigam progredir de uma forma na qual eles sejam mais participativos, criativos e críticos dentro da sociedade que o sujeito está inserido. Nesse sentido, percebe-se que a Base Nacional Comum Curricular ajuda os alunos, por meio desse novo formato de documento, a ser inserido dentro da sociedade, na qual eles precisam ter essa predominância dessa variação linguística. Portanto, reconhece-se a variação linguística enquanto fenômeno inerente à língua, destacando que se deve criar condições para que os sujeitos compreendam a pluralidade sociocultural que fomenta a língua. Além disto, a BNCC ressalta as relações entre fala e escrita em diferentes gêneros, isto é, a adequação linguística de acordo com o contexto interacional.

CONCLUSÃO

Com base no que foi apresentado nesta pesquisa, pode-se concluir que após analisar a área de linguagem, especificamente, a Variação Linguística no contexto da educação do campo, pode-se compreender os possíveis avanços que este conteúdo ganhou por meio das orientações que estão presentes na BNCC, primando pelas melhorias de qualidade da educação específica para os estudantes do campo, apresentando uma nova visão, um novo olhar para o campo e para a educação do campo. Essa luta busca a emancipação, política, social e, sobretudo, humana, tendo em vista a formação de um sujeito do campo, construtor e reconhecedor da sua história coletiva e pessoal.

Nesse sentido, pode-se compreender, por meio das respostas dos professores que participaram desta pesquisa, que quatro deles entendem a importância em trabalhar com este conteúdo, respeitando sempre a cultura e a regionalidade de cada aluno, quando trata-se da fala e da escrita. Deste modo, fica evidente que os documentos oficiais com a BNCC e outros que foram citados neste estudo mostram o quanto nós, professores, devemos estar atentos para essas e outras propostas educativas.

Nessa perspectiva, o objetivo geral e os específicos deste estudo foram contemplados, pois pode-se perceber que os aspectos políticos que envolve a Variação Linguística, por meio desta nova proposta educativa que a BNCC traz, permite que o professor possa ter um novo olhar para os seus alunos do campo, quando direcionados para a fala e escrita.

O trabalho do programa de formação nas escolas se faz necessário e precisa ser contínuo, principalmente, com a disciplina de língua portuguesa, isso porque não temos um entendimento total da nossa língua, afirmarmos que tínhamos essa totalidade seria um equívoco, no entanto, é fundamental desenvolver um trabalho próprio e diversificado, despertando e estimulando a curiosidade dos professores da rede, como também reconhecer o empenho de cada um nas formações, promovendo prazer e aprendizado, ampliando os conhecimentos adquiridos sobre as suas variedades e de minimizar os preconceitos linguísticos com os quais o sujeito se deparará ao longo da vida.

Por meio do PROEDUC, possibilitou um contato mais direto com os professores, pois os mesmos puderam apresentar as dificuldades e os desafios em trabalhar nas escolas do campo, mas, especificamente, com o objeto de conhecimento da Variação Linguística. Deste modo, a proposta da intervenção foi apresentar o documento que norteia a disciplina de Língua Portuguesa, tendo como referência a BNCC para este estudo, como também foi apresentado algumas sugestões para os professores, quando estiverem trabalhando temáticas voltadas para esse campo de atuação.

Portanto, as contribuições, em tratar desta abordagem sobre a Variação Linguística no contexto da educação do campo, permitiram compreender que os documentos oficiais consistem

em valorizar os conhecimentos culturais, para que esses sujeitos se manifestem a partir da sua fala, de forma que possa aproximar a escola e a comunidade em um único contexto.

REFERÊNCIAS

1. ALVARENGA, E. M. Metodologia da investigação quantitativa e qualitativa. Normas e técnicas de apresentação de trabalhos científicos. Versão em português. César Amarilha. 2ª ed. Assunção, Paraguai. 2019.

2. BAGNO, M. Nada na Língua é por Acaso: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola editorial, 2007.

3. BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. 8. ed. Hucitec: São Paulo, 1997.

4. BAKHTIN, M (V.N. Volochinov) Marxismo e filosofia da linguagem. Tradução de Michel Lauch e Iara Frateschi Vieira. 6.ed. São Paulo: Editora Huritec 1992.

5. BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

6. BRASIL, Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>> Acesso em: 23/10/2020.

7. BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação do Brasil. Parâmetros Curriculares Nacionais, Língua Portuguesa, 1997.

8. BRASIL, Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 10/09/2020.

9. BORTONI-RICARDO, S.M. Educação em língua materna: a sociolinguística nasala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

10. CAGLIARI, L. C. Alfabetização e Linguística. São Paulo: Scipione, 2007.

11. 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.

12. MAZZOTTI, A. J. A.; GEWANDSZNAJER, F. O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2001.

13. MINAYO, M. C. S. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2010.

14. VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



Capítulo 8

EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA E PRÁTICAS SUSTENTÁVEIS EM AGROECOLOGIA: RELATOS DE EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE PALMEIRA DOS ÍNDIOS/ALAGOAS

Marli Honorato da Silva¹⁵

Lucinéia Vieira da Silva¹⁶

INTRODUÇÃO

O presente artigo pretende mostrar relatos de experiência de ações realizadas com os alunos do curso de agroecologia e alunos do 6º ano em uma Escola Municipal em Palmeira dos Índios/AL, tendo como foco mostrar os diversos olhares e possibilidades quanto às práticas sustentáveis nas escolas do campo.

Em primeiro lugar, antes de afunilar sobre a temática em questão, é de suma importância debruçar-se sobre o que nos levou a querer enveredar sobre essa linha de pensamento. Nessa perspectiva, o trabalho foi realizado em uma escola municipal,

15 Especialista em Educação do Campo e Sustentabilidade (UNEAL).

16 Graduada em Ciências Biológicas (UNEAL). Especialista em Educação do Campo (UFAL) Docente Rede Pública Estadual de Alagoas e da Rede Pública Municipal de Palmeira dos Índios. E-mail: lucineialvs@hotmail.com <http://lattes.cnpq.br/630170938600215>

em que mostrou uma nova realidade no que diz respeito à educação contextualizada, com práticas sustentáveis.

A partir desta análise, este trabalho teve origem no curso de agroecologia, o qual apresentava, em sua estrutura, a importância da agricultura familiar e da agroecologia. O curso mostrou-se com grande relevância e teve como objetivo nos proporcionar uma análise e reflexão sobre o âmbito escolar, como também promovendo uma preparação para a formação e conhecimentos dos alunos sobre agricultura familiar e agroecologia, a qual foi possível vivenciar, em *locus*, os conhecimentos adquiridos no curso.

Desta forma, tivemos condições de ter uma visão ampla e diretamente relacionada com ações que poderíamos realizar na escola a partir do conhecimento do curso. Portanto, no primeiro momento tivemos a oportunidade de fazer o curso de agroecologia na Associação de Agricultores Alternativos de Igaci/AL (Aagra), um grupo composto por seis alunos do 6º, 8º e 9º anos e por mim. Começamos a frequentar o curso e a observar a sistemática dos ensinamentos e das aulas práticas.

A partir da experiência vivenciada na Aagra, tivemos a ideia de tornar a nossa escola em um ambiente sustentável, trabalhando dentro das temáticas: agricultura familiar, agroecologia e sustentabilidade. O curso promoveu vivências que permitiram um processo de ensino-aprendizagem, fazendo uma junção entre a teoria e a prática.

Junto com o professor de ciências, planejamos atividades que pudessem modificar e desenvolver ações, motivando os alunos a fazerem parte de uma escola com práticas sustentáveis.

Desta forma, a escola, como entidade educativa, tem como papel principal promover o ensino-aprendizagem de seus alunos, motivando-os a buscar novos conhecimentos, dando oportunidade de promover ações sustentáveis dentro da escola.

Partindo do planejamento das ações, lançamos a proposta de trabalho em uma escola do campo em Palmeira dos Índios/AL, a escola em questão foi escolhida, porque faço parte do corpo docente e na época, além de lecionar em um 5º ano, estava também lecionado em turmas do 6º e 7º anos com a disciplina de ciências, então escolhi trabalhar com os alunos do 6º ano e os alunos do curso junto com o professor de ciências.

Por se tratar de uma escola do campo, nosso objetivo foi trazer para a escola práticas de agroecologia e agricultura familiar aprendidas no curso, além de mostrar a importância de modificar o ambiente escolar com práticas sustentáveis.

Dentro das atividades, utilizamos grupo de estudo, participação no curso, construção de horta e canteiro econômico junto com os alunos da escola, viveiro de mudas, farmácia de plantas, além de estender as ações para as famílias com produção de hortas, desenvolvendo agricultura familiar.

O trabalho desenvolvido surgiu a partir de inquietações relevantes sobre como poderíamos desenvolver práticas sustentáveis na escola. Com base em referenciais teóricos e por busca de conhecimento, foi possível fazer reflexões e observações de como atender a essas inquietações. A pesquisa é de cunho qualitativo e o processo metodológico com análises documental, observações, participação no curso de agroecologia e práticas sustentáveis nos espaços da escola.

O foco da nossa pesquisa foi trabalhar em uma escola da zona rural, com alunos do curso de agroecologia e uma turma do 6º ano. Diante da realidade das nossas escolas do campo, queríamos instigar nos alunos, o interesse por essas práticas, partindo do suposto que a nossa escola precisava ter atividades de agroecologia, mudando, assim, o ambiente e os espaços da escola.

Quanto a estrutura organizacional da presente pesquisa, apresentamos como primeira seção uma visão sobre ações de melhorias para a Educação do Campo e práticas contextualizadas, com um olhar reflexivo a esta modalidade educacional no nosso Estado e nosso país, apresentando a parte legal que regulamenta este direito do sujeito camponês. Posteriormente, na segunda seção, denominada agricultura e educação contextualizada, é exposta a trajetória história do surgimento da agricultura, da mesma forma, traz uma reflexão sobre a importância da educação para a preservação do meio ambiente.

Por último, na terceira seção exibimos os procedimentos metodológicos, apresentando um compilado das fases e metodologias desenvolvidas durante a pesquisa, assim como os resultados alcançados no espaço escolar pesquisado

UMA VISÃO SOBRE A EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

É possível observar que nos últimos anos no Brasil, o governo, através de políticas públicas, vem melhorando a qualidade na Educação do Campo e investindo em um contexto bastante peculiar das características das regiões.

A Educação do Campo vem estreitando laços, contribuindo para formação de sujeitos críticos e reflexivos, na qual a proposta é disseminar uma expectativa de uma educação de qualidade baseada na convivência do campo. Hoje, o campo não é visto como antigamente, uma região de miséria e calamidades, o contexto ganhou nova realidade da qual os sujeitos envolvidos desempenham papéis fundamentais, modificando a realidade local.

O homem e a mulher do campo, em décadas anteriores, eram vistos como incapazes e analfabetos, pois a região, castigada pela seca e a fome, retratava indivíduos a margem da sociedade, pessoas marginalizadas e seus direitos desrespeitados. Após muitas lutas e debates, tiveram seus direitos garantidos através de políticas públicas, dentre elas uma educação de qualidade e contextualizada, fazendo uma ponte entre a realidade vivenciada pelos indivíduos da região do campo, assim, valorizando o conhecimento desse povo que mostra grandes ensinamentos e inovação na dimensão do agronegócio, agroecologia e agricultura familiar.

Com base nisso, para muitas pessoas, o campo, ainda trata uma região com inúmeros problemas socioeconômicos e culturais, porém deve-se ter um novo olhar devido às mudanças significativas que vêm ocorrendo ao longo dos anos. O povo que vive no campo são sujeitos com um conhecimento vasto que mostram suas potencialidades, buscando construir valores baseados no reconhecimento de um povo desafiador, que luta e mostra o desenvolvimento de sua região. Desse modo, segundo Caldart (2012, p. 39), “Educação do Campo nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente a situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo.”

Nesta lógica, o artigo 1º da Resolução Normativa de nº 040/2014 marca uma nova era no que diz respeito à Educação do Campo em Alagoas no inciso 2º do artigo 1, o qual trata sobre a identidade da escola, população do campo, cultura e crenças.

§ 2º- A identidade da escola do campo define-se pelas especificidades peculiaridades de sua própria natureza: pelo *modus vivendi* de suas populações, seus saberes, sua cultura, suas crenças e sua história que precisam ser respeitados e considerados na sua operacionalização. (ALAGOAS, 2014, p. 1)

A educação é um espaço de formação fundamental na construção de uma sociedade, no ambiente escolar o aprendizado se faz necessário, pois os alunos têm um papel importantíssimo nesse contexto social, político e cultural, isso devido suas experiências de vida e suas peculiaridades. A escola é uma instituição formadora em que os alunos desenvolvem seu senso crítico e participativo. Sendo assim, Freire (1997) afirma que somos seres em constante transformação, por isso a formação é continuada.

A escola é um espaço educativo e formador, além de alfabetizar e mostrar o conhecimento, tem o objetivo de formar cidadãos capazes de viver nesta sociedade repleta de inovação. Portanto, cabe à escola introduzir e firmar conhecimentos, formando cidadãos reflexivos, conscientes de seus direitos e deveres. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 é clara na garantia dos direitos dessa minoria, ao afirmar no artigo 28 que “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” (BRASIL, 1996, p.16).

Nessa perspectiva podemos afirmar que, nos dias atuais, a educação contextualizada tem tomado novos rumos ganhando espaço, colaborando para as mudanças no campo, deixando de ser uma região marginalizada e ganhando status como uma região produtiva e colaborativa, no que diz respeito à cultura de povo que exerce influência para as demais regiões do país. Dessa forma, a educação do campo e a educação contextualizada são

de suma importância, pois ambas estão relacionadas ao campo, agricultura, agroecologia e o meio ambiente, são vertentes bastante discutidas no meio acadêmico e entre os estudiosos. Hoje em dia, vemos várias discussões que englobam essas temáticas.

Observa-se que, nesse sentido, sobre a busca do conhecimento Freire, (2011, p. 140) faz a seguinte consideração:

A investigação da temática, repitamos, envolve a investigação do próprio pensar do povo. Pensar que não se dá fora dos homens, nem num homem só, nem no vazio, mas nos homens e entre os homens, e sempre referido a realidade.

Diante dos acontecimentos e do avanço tecnológico e do conhecimento, a sociedade vê a necessidade de processos educativos que venham proporcionar as pessoas condições de adquirirem conhecimento, podendo desenvolver assim, no seu dia a dia, as atitudes e possibilidades no que diz respeito na sua contextualização dentro da agricultura familiar, agroecologia, sustentabilidade e o campo.

Nesta lógica, são realizadas várias atividades educativas das quais são desenvolvidas pelos profissionais da educação em parcerias com outros setores, que esperam realizar e elaborar atividades que disseminem a importância e o conhecimento da educação do campo e da educação contextualizada. Diante desses fatos, vemos os desafios que é para se desenvolver uma educação de excelência.

Notamos certo descaso quando se remete a educação do campo. Com os avanços tecnológicos e a globalização, o homem apenas se importa em ter lucros e resultados, deixando de pensar no bem-estar do meio ambiente, dos recursos naturais e do homem do campo.

Desta forma, é necessário, em caráter emergencial, elencar propostas de uma educação de convivência e contextualizada com o campo, dentro de uma perspectiva da valorização do homem do campo, da agricultura familiar e da agroecologia, em que as pessoas vejam com outros olhos este espaço e percebam uma possibilidade de rentabilidade e produção. Neste sentido,

sabemos que os desafios são grandes, porém existem grandes possibilidades para que as mudanças cheguem de forma a melhorar as condições no campo e no meio ambiente.

A educação do campo vem, aos poucos, ganhando espaço, mostrando que, com a educação tanto formal ou informal, podemos transformar uma nação, quebrando certos paradigmas e buscando aliados para contribuir de forma efetiva na formação das futuras gerações em seres críticos e reflexivos, tendo um olhar diferenciado ao campo e agricultura familiar.

A Resolução Normativa N^o 040/2014 – CEE/AL traça algumas considerações no Art.1^o:

§ 3^o - A Educação Básica do Campo considerará, na elaboração de seu projeto político-pedagógico e de sua proposta curricular, o compromisso com o desenvolvimento rural sustentável, adotando, entre outros, os princípios pedagógicos da contextualização e interdisciplinaridade. (ALAGOAS, 2014, p.1)

Nesta perspectiva, os espaços educacionais promovem uma educação norteadada pelo Projeto Político Pedagógico, que possui um currículo flexivo que visa contemplar a educação do campo, meio ambiente e sustentabilidade, além de outras especificidades. É neste ambiente de formação que propostas são discutidas e realizadas, promovendo um conhecimento que, futuramente, os discentes buscarão novos caminhos cheios de possibilidades.

Voltando sobre o aspecto educativo no âmbito escolar, faz-se necessário atividades inovadoras e contextualizadas voltadas para o campo, o meio ambiente e agricultura familiar construindo um currículo integrador e dinâmico, pois as escolas estão isoladas no que diz respeito as discussões e produções com base nos conhecimentos de uma educação contextualizada.

Figura 1 – Atividade no Curso de Agroecologia/Aagra



Fonte: Arquivo próprio/2019

Enfim, defendemos uma educação igualitária em que cada pessoa possa trocar ideias e experiências, de forma que a escola esteja comprometida com a sociedade, principalmente, no que diz respeito a construção do conhecimento sobre uma educação contextualizada voltada para os interesses de todos.

AGRICULTURAS E EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA

Fazendo um estudo sobre a trajetória da agricultura, vemos o processo de evolução nas práticas agrícolas e de produção, conseqüentemente com esse surgimento, agricultura mudou o contexto na humanidade, pois o homem na pré-história caçava e pescava, com o surgimento da agricultura, o homem começou a cultivar seus alimentos na natureza, dando início a revolução agrícola neolítica (o Neolítico significa Idade da Pedra Polida, no período da Pré-História durante 1200 a 4000 a.C.). Sendo assim, o homem passou a ter uma relação direta com o meio ambiente, aos poucos foi aprendendo a lidar com a terra, cultivando suas plantações e criando seus animais.

Santilli (2009) afirma que o desenvolvimento da agricultura foi durante muito tempo atribuído ao aumento da população humana e a uma suposta incapacidade de caça e a coleta de

suprir as necessidades de alimentos, fato este relativizado por muitos historiadores. Desta forma, como resultado houve um redirecionamento das atividades de caça e pesca para agricultura, fazendo com que essa mudança fosse gradativa, pois foi um processo de construção através dos tempos, com a fabricação de instrumentos, por exemplo o machado de pedra polida que colaborou para o desenvolvimento da agricultura. Deste modo, o cultivo do solo surge a partir da necessidade de produção, pois a população começa a crescer. Visto que, a caça e a pesca não suprem a necessidade dessa população humana. Logo, a agricultura contribuiu para um aumento da população humana e manutenção desta.

Os agricultores, nos tempos atuais, cultivam suas plantações dentro de tecnologias de ponta, pelas quais as pesquisas buscam o melhoramento das produções, lógico que as técnicas tradicionais não foram deixadas para trás, mas sim, melhoradas. Neste sentido, convém relatar que, com o passar do tempo, o homem sofreu modificações, apropriando-se de novos conhecimentos, fazendo modificações no meio ambiente, aos poucos, o processo de evolução ganha espaço no meio social, econômico, político e ambiental. Hoje vivemos em uma era tecnológica e globalizada, em que o agronegócio cresce constantemente, em foco está agricultura, agroecologia, sustentabilidade e o meio ambiente.

Para Fogaça *et al* (2017), passaremos a refletir sobre a importância da educação para a preservação do meio ambiente. Neste sentido, torna-se evidente para pesquisadores e educadores que é possível entender a relação entre a educação ambiental e a promoção de consciência crítica da sociedade acerca das questões ambientais. Desta maneira, as práticas pedagógicas voltadas para preservação dos ecossistemas podem gerar novas atitudes ambientais nos sujeitos envolvidos, motivar novas práticas e reduzir os impactos causados pelo homem ao meio ambiente.

Considerando o tema abordado, fazendo uma junção entre agricultura, meio ambiente, agroecologia e Educação do Campo, é possível afirmar que é de grande relevância discutir essas temáticas em sala de aula, fomentando cada vez mais nos conteúdos, fazendo com que os alunos possam perceber que, no cenário

atual, a escola tem papel fundamental na construção do conhecimento dos discentes, pois é um ambiente formador cheio de possibilidades para aqueles que buscam novos conhecimentos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: O TRABALHO REALIZADO NA ESCOLA

A pesquisa foi realizada em uma escola do campo, sendo de cunho qualitativo, baseada em relatos de experiência. A fim de selecionar os sujeitos da pesquisa, vimos a possibilidade de trabalhar com os alunos do curso de agroecologia e uma turma do 6º ano, tínhamos em mente desenvolver atividades nos espaços da escola com práticas sustentáveis.

Nesta perspectiva, o trabalho foi realizado em uma escola rural, localizada na cidade de Palmeira dos Índios, sendo a quarta maior cidade do estado e está localizada no agreste alagoano. O município conta com aproximadamente 73.666 habitantes (BRASIL, 2014) e está situado a cerca de 136 km da capital, Maceió. Ou seja, é uma cidade do interior de Alagoas.

A escola funciona com o ato de criação pela Lei Municipal Nº 1.612/03 de 13 de agosto de 2003 registrada pelo MEC com o código de Nº 27219240.

Desta forma, apresenta as características próprias de escola do campo pelo modo de viver da população, tradição, aspectos geográficos e culturais, explora as experiências e vivências dos alunos, além de estar inserida em uma comunidade com atividades agrícolas.

Figura 2- Práticas sustentáveis na escola/ canteiros econômicos/ horta na escola



Fonte: Arquivo próprio/2019

Adentrando nas atividades sobre Educação contextualizada, agricultura familiar e agroecologia na Escola, de antemão digo que tivemos uma experiência imensurável, no curso de agroecologia com as aulas teóricas, com palestrantes das diversas áreas, oficinas, construção e manutenção dos canteiros de reflorestamento com os instrutores e técnicos da Aagra, dentre outras atividades.

No entanto, aprendemos a teoria e a prática no curso de agroecologia, junto com os alunos do curso e os alunos do 6º ano, sem falar na satisfação de ver o interesse dos alunos da nossa escola em aprender. Com as atividades sendo desenvolvidas na escola, conseguimos contagiar outros alunos nas ações que estávamos desenvolvendo.

OTRABALHO DESENVOLVIDO NA ESCOLA

Para a coleta de dados, tivemos que fazer estudos bibliográficos que fundamentassem nosso trabalho, além de atividades desenvolvidas na escola com observação dos seus espaços, reuniões com o grupo de alunos do curso de agroecologia com o professor de ciências e aquisição de materiais para construção desses espaços. Não utilizamos questionário nem entrevista, pois aderimos a observação e construção dos espaços na escola.

Para chegar a essas ações na escola, tivemos que fazer um levantamento teórico sobre as temáticas: agroecologia, sustentabilidade e agricultura familiar. Preparamos materiais em que a metodologia das aulas dadas fosse significativa para os alunos, enfatizando a Educação contextualizada na educação do campo. Após planejamento das ações, lançamos propostas de trabalhos na escola, com canteiros econômicos, horta escolar, farmácia de plantas e plantio de mudas para a turma, enfatizando a contextualização da educação do campo e da agricultura familiar.

Outrossim, para elencarmos as temáticas, começamos a adentrar em nosso planejamento das aulas, os conteúdos que iriam ser abordados, sustentabilidade, agroecologia e sobre a Educação do campo e agricultura familiar, fazendo uma interligação Teoria X Prática com o conhecimento adquirido no curso de agroecologia.

Figura 3- Preparando os canteiros econômicos para plantar as mudas de alface



Fonte: Arquivo próprio/2019

Para melhor o aproveitamento, trabalhamos o que aprendemos na Aagra durante as aulas no curso, pois nossas atividades estariam pautadas em uma sequência de ações das quais os alunos realizariam durante as semanas na escola, como construir e cuidar da horta e dos canteiros econômicos, fazer estudos com

a farmácia de plantas, buscando a teoria e prática, ampliando o conhecimento dos nossos alunos.

Começamos o curso de agroecologia em dezembro de 2018, com as aulas teóricas e as palestras dando continuidade em fevereiro de 2019. Começamos com dez alunos fazendo o curso, com idades entre 11 (onze) a 15 (quinze) anos, porém, posteriormente, ficamos com apenas seis alunos participando do curso, sendo duas meninas e quatro meninos.

Nesses encontros na Aagra, começamos a pensar o que poderíamos fazer na escola de práticas sustentáveis para modificar o ambiente escolar. Então, no ano seguinte com a volta as aulas, começamos a planejar as ações que iríamos desenvolver em 2019.

Desta forma, nossas atividades foram através de uma sequência didática, a qual foi trabalhada durante o desenvolvimento das aulas. Olhando a sequência cronológica das ações, notamos uma demanda de ações bem intensas no decorrer das aulas, tivemos dias após dias trabalhando, estudando nossa proposta, como também as outras atividades do nosso cronograma semanal. Assim, tivemos muitas aulas teóricas e de campo que foram de grande relevância, pois fizeram com que os alunos percebessem, com mais precisão, as técnicas e mecanismos dentro do processo de ensino aprendizagem. Nosso interesse nesse trabalho foi avaliar o conhecimento dos alunos sobre as temáticas elencadas nas aulas, bem como sua contribuição na formação contextualizada dos alunos.

O curso de agroecologia teve uma grande importância para nossos alunos, pois tiveram a oportunidade de aprender práticas sustentáveis e levar para as suas famílias tudo o que aprenderam. O aluno A, do 9º ano, mostrou-se muito empenhado em relação a essas práticas agroecológicas. Ele nos relatou sobre a horta que, junto com sua família, tinha construído.

Com o curso tive a oportunidade de aprender práticas sustentáveis, podendo construir uma horta junto com minha família, gerando renda e desenvolvendo agricultura familiar. Com a horta começamos a vender para os vizinhos, também para outros estabelecimentos, além de

levar para a escola para ser utilizada na merenda escolar. (ALUNO A).

Desenvolvemos nas aulas uma educação contextualizada, intercalando a interdisciplinaridade, estimulando oportunidades de aprendizagem e valorização da agricultura familiar e da agroecologia, colocando em prática processos de convivência e experiência que tivemos na Aagra. Fizemos um trabalho com os alunos mostrando a importância da relação entre o homem e o meio ambiente, agricultura familiar e agroecologia, enfatizando o cuidado, o cultivo e a produção.

Com a horta e os canteiros econômicos a produção das verduras e hortaliças foi destinada para a merenda escolar, através deste trabalho com a participação deles na construção e cultivo, os alunos tiveram a oportunidade de fazerem em suas casas pequenas hortas, levando o conhecimento para seus familiares.

Nessa perspectiva, para nossos alunos, aulas deste tipo mostram a realidade deles que, muitas vezes, passa despercebida, isso mostra a importância de se trabalhar nas escolas a questão da agroecologia, despertando o interesse das crianças e dos jovens. Sendo assim, torna-se oportuno elencar ações como estas, que mostram a importância de uma junção entre os conteúdos abordados com a prática vivenciada. Ainda dentro das ações desenvolvidas com os alunos, tivemos bons resultados, pois conseguimos levar nossos alunos a ver com outros olhos que o conhecimento não é só dentro da sala de aula, mas em todo o espaço da escola, através de ações como as que desenvolvemos com os conhecimentos do curso de agroecologia.

No decorrer das atividades, observamos o entusiasmo dos alunos pelo novo, promovendo uma educação contextualizada repleta de conhecimento e inovação, fazendo uma ponte na interdisciplinaridade. Agora falando sobre a turma do 6º ano, elencamos em nossa proposta de trabalho a conscientização e sensibilização dos alunos em relação a educação do campo, agricultura familiar e o meio ambiente. Adentrando nos temas propostos, o objetivo foi propiciar momentos de interação com os alunos instigando a exploração do conhecimento.

Durante as aulas, foram utilizados alguns recursos didáticos para incrementar as aulas, dentre eles globo terrestre, mapas, data show, livros, dicionários, notebook, vídeo e textos, todo esse material usamos em sala de aula com a participação dos alunos. A cada conteúdo abordado em sala era feito debates em que os alunos construíam seu próprio conhecimento e, depois, colocariam em prática nos espaços da escola.

Em relação a construção da horta da escola nos canteiros econômicos, os alunos também contribuíram com alguns materiais para a construção desses espaços. Grande parte dos pais nossos alunos são agricultores, desta forma o conhecimento e a prática se contextualizam com a realidade vivenciada por eles com suas famílias.

Estamos no curso de agroecologia onde aprendemos muitas coisas, meu pai é agricultor cultiva feijão, milho e sempre estou ajudando. Na escola tivemos a oportunidade de fazer uma horta com canteiros econômicos devido a escola não ter muito espaço fizemos próximo a quadra da escola. Com o que aprendemos na Aagra mudamos o espaço da escola com práticas sustentáveis, além de desenvolver em nossas casas. (ALUNO B).

Dando sequência às nossas aulas, contextualizamos as temáticas nas áreas do conhecimento, fazendo uma junção dos conteúdos. Sendo assim, percebe-se a importância de conhecer todas as áreas, viabilizando possibilidades de um trabalho integrado em que a educação tem que propiciar aos alunos uma educação de qualidade. Dessa maneira, com ajuda do professor de ciências, tivemos a oportunidade de construir esses espaços, onde os alunos do curso de agroecologia colocaram em prática seus conhecimentos, além de propiciar para os demais alunos da escola, um ambiente de estudo e pesquisa.

Dentre os alunos do curso, tivemos um destaque, um aluno do 9º ano que, com o conhecimento e a prática do curso, construiu, junto com sua família, uma horta que trouxe renda para sua família. Desta forma, vemos que é possível trabalhar em nos-

sas escolas agroecologia, e, o melhor, ver nossos jovens contribuindo com agricultura familiar.

É de suma importância trazer essas temáticas para nossas escolas, desencadeando nos alunos uma participação concreta nos aspectos teóricos quanto práticos, efetivando um currículo contextualizado, atendendo às especificidades da população do campo. Desta forma, começamos a obter os resultados com o nosso trabalho e conhecimento adquiridos no curso de agroecologia. Durante as aulas, os alunos tiveram oportunidade de vivenciar uma educação contextualizada entre a teoria e a prática, trazendo o conhecimento dentro da realidade dos alunos.

Depois de meses de estudo e prática na Aagra, concretizamos o que tínhamos planejado para trabalhar na escola junto com os alunos. Diante do que vivenciamos, podemos dizer que os resultados foram satisfatórios, pois os alunos conseguiram adquirir o conhecimento, além de construímos juntos os espaços, como a horta nos canteiros econômicos, a farmácia viva, jardim no pátio da escola, as mudas de plantas, sem falar na participação de outros alunos na construção desses espaços.

Considerando o objetivo inicial do nosso trabalho, compreendemos que podemos inserir em nossas escolas práticas sustentáveis de agroecologia, em que a comunidade escolar pode participar, aprendendo de uma forma contextualizada, trazendo seus saberes, construindo seu próprio conhecimento e compartilhando suas experiências e vivências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizando essa breve explanação, passamos por várias etapas construindo nosso conhecimento, fazendo a pesquisa/ação dentro desse trabalho que idealizamos, colocando em prática todas as ações programadas e planejadas com os objetivos alcançados.

É inegável a fundamentação e o conhecimento sobre agricultura familiar e agroecologia, pois é de grande relevância ser trabalhada nas escolas, trazendo as discussões e a construção do conhecimento. A princípio, em relação ao curso de agroecologia, tivemos a oportunidade de desenvolver um trabalho voltado

para educação do campo, pois a escola em questão é da zona rural, facilitando todo o desenvolvimento dos objetivos e da metodologia.

Embasado no contexto atual de Palmeira dos Índios/AL, voltamos nossos olhares sobre essa questão, que envolve uma gama de situações das quais precisamos fomentar cada vez mais, buscando algumas reflexões sobre a educação contextualizada, agricultura familiar e a educação do campo respaldada em documentos e na pesquisa em *loco*, buscando fomentar em nossos alunos a concepção sobre a educação do campo.

Vale destacar que, essa pesquisa tem grande relevância, pois faz necessário repensar a convivência com o campo mostrando que não existem desafios para se desenvolver uma educação do campo e no campo. Destacamos que é possível trabalhar uma educação contextualizada abordando os conteúdos programáticos, fazendo uma interdisciplinaridade, sendo assim, o aluno se torna protagonista desse conhecimento.

Em suma, com o trabalho realizado na escola, tivemos bons resultados, horta na escola e outras práticas sustentáveis, contribuindo de forma efetiva no processo de ensino-aprendizagem dos nossos alunos, que tiveram êxito a partir da continuidade desse trabalho ao desenvolverem em suas casas, junto com suas famílias. Observamos mudanças tanto no ambiente escolar, quanto na concepção dos alunos sobre práticas sustentáveis. Queremos finalizar desencadeando essa discussão significativa no contexto educacional do qual fazemos parte, falar da importância de repensar e construir uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

1. ALAGOAS. Resolução Normativa nº. 040/2014 CEE/AL que normatiza a oferta de Educação do Campo no Sistema Estadual de Educação de Alagoas. Conselho Estadual de Educação de Alagoas. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CEE-AL_2._Resoluua7aa3o_Normativa_de_Ed_do_Campo.pdf?query=Ensino%20Fundamental

2. AAGRA, Redes de ensinar e aprender no semiárido alagoano – 1ª ed. Igaci: AGRA, 2014.

3. BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

4. BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2014.

5. BRASIL, Elisa Guaraná de. Juventude do Campo. In: CALDART, Roseli Salete (org.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

6. FOGAÇA, Thiago Kick; CUBAS, Monyra Gutteervill; TAVEIRA, Bruna Daniela de Araujo. Conservação dos recursos naturais e sustentabilidade um enfoque em geografia. Curitiba: ed. Intersaberes, 2017.

7. FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários á prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

8. FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

9. SANTILLI, Juliana. Agrobiodiversidade e direitos dos agricultores. São Paulo: Ed. Peirópolis, 2009.



Capítulo 9

PRÁTICAS EDUCATIVAS DE TECNOLOGIAS SOCIAIS EM UMA ESCOLA DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE ARAPIRACA – AL

*Thaynara Maria Almeida dos Santos¹⁷
Sanadia Gama dos Santos¹⁸*

INTRODUÇÃO

As tecnologias sociais são importantes instrumentos desenvolvidos a partir do conhecimento das pessoas e dos desafios enfrentados pela população de uma determinada comunidade e baseadas na criatividade e no aproveitamento de recursos locais.

Nesse sentido, é importante frisar que o uso das tecnologias sociais são estratégias alternativas a um modelo capitalista, pois traz, em sua execução, a importância do uso de recursos

17 Especialista em Educação do Campo e Sustentabilidade-Uneal

18 Professora da Universidade Estadual de Alagoas

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

naturais e sustentáveis como uma concepção baseada em um modelo autoprodutivo e estratégia educativa que ressignifica os modos de produção do viver e potencializa os saberes locais, valorizando a afirmação de identidades e promovendo uma ação coletiva e ambiental contextualizada nos processos educativos.

Frente às transformações do mundo globalizado, as tecnologias sociais fazem refletir sobre a função da Educação do Campo aliada às tecnologias, e, por sua vez, melhoria de vida, permanência e sucessão rural dos sujeitos locais. É a partir dessas reflexões que apresentamos, para este trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Educação do Campo e Sustentabilidade, a experiência desenvolvida com tecnologias sociais em uma escola do campo em Arapiraca/AL, Experiência contextualizada, que visa a construção de uma formação baseada nos saberes e vivências locais, a fim de melhorar o aprendizado dos alunos, ou seja, que responde às necessidades da comunidade, encontrando alternativas ecológicas e sustentáveis.

O *locus* da pesquisa é uma escola de Ensino Fundamental, localizada no povoado Gruta D'água, zona rural de Arapiraca/AL. É uma escola do campo e tem um importante papel em sua comunidade pela implantação de importantes projetos sociais.

Nesse sentido, a escola já recebeu diversos prêmios por apresentar tecnologias sociais importantes implantadas no programa de educação contextualizada para o campo. Para a pesquisa, descreveremos os projetos da escola, que são: a “Horta Mandala – Produção Agroecológica Integrada e Sustentável”, “Farmácia Viva” e “Cozinha Solar”.

A escola tem parcerias com a Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada (IR-PAA), Rede de Educação Contextualizada para o Agreste e Semiárido (RECASA) e a Secretaria Municipal de Educação, instituições que, contribuem com olhar investigativo de observação direta, atribuída ao contexto e sua importância para o processo de ensino-aprendizagem para as populações.

O QUE SÃO TECNOLOGIAS SOCIAIS?

As Tecnologias Sociais (TS) são junções de ações desenvolvidas por organizações sociais e estabelecimentos de ensino e pesquisa aproveitando produtos, métodos ou metodologias reaplicáveis, desenvolvidas em conjunto com a comunidade, e que simulem soluções concretas de transformação social.

Thomas define a tecnologia social (TS):

Tecnologia social vem sendo concebida como uma alternativa à tecnologia convencional e articula-se como uma proposta eficaz na solução de problemas sociais. Assim, tecnologia social pode ser definida como uma forma de criar, desenvolver, implementar e administrar tecnologia, de forma orientada a resolver problemas sociais e ambientais, gerando dinâmicas sociais e econômicas de inclusão social e de Desenvolvimento Sustentável (THOMAS, 2009 p.27).

As Tecnologias Sociais (TS) existem desde a década de 70, porém utilizando o nome de Tecnologias Apropriadas (TA) que surgem com o desenvolvimento de técnicas sustentáveis sem utilização das tecnologias tradicionais e, assim, atendendo as necessidades da população em situações que exigiam soluções para combater a pobreza em países pouco desenvolvidos. O termo Tecnologia Social surge no Brasil na década 80, como um aprimoramento das Tecnologias Apropriadas, considerando a realidade de países em que eram criadas e não dos países ditos “de primeiro mundo”, considerando o desenvolvimento sustentável e a participação ativa das comunidades locais (SEBRAE, 2017).

A TS se diferencia, sobretudo, por superar a concepção de transferência de tecnologia ainda presente na TA ao incluir, como elemento central das práticas que designa a construção do processo democrático participativo e a ênfase na dimensão pedagógica. Assim, as populações, antes consideradas como “demandantes” de tecnologias, passam a ser atores diretos no processo

de construção de desenvolvimento tecnológico, sem se limitar mais à “recepção de tecnologias”. (ITS, 2007, p. 28).

As tecnologias sociais (TS) são importantes ferramentas desenvolvidas a partir do conhecimento das pessoas e dos desafios enfrentados pela população de uma determinada comunidade, incrementadas com os seus residentes, baseia-se na criatividade e na disponibilidade de recursos da localidade. Dessa maneira, as TS são baratas, de fácil reaplicação e podem ser ajustadas a novas realidades de acordo com as necessidades e/ou recursos disponíveis. Exemplos de TS são as cisternas de placas que viraram política pública no Brasil e, até hoje, é possível serem observadas, inclusive, em casas de sítios em que se reaproveita a água da chuva para encher a cisterna e utilizá-la depois para afazeres domésticos e higienização. Outro exemplo é a produção de hortaliças, frutíferas sem uso de agrotóxicos.

As TS têm como proposta unir os conhecimentos, tornando-os dialéticos, de maneira que consolide uma universidade mais inclusiva a partir do diálogo entre o “conhecimento científico” e o “conhecimento local”. Elas nascem do encontro entre a experiência das pessoas que vivenciam os problemas no dia a dia e o conhecimento dos profissionais obtido a partir de estudos e pesquisas, visando solucionar as dificuldades vividas pela população de determinada comunidade. Outro ponto importante é o fato de que, em geral, elas não devem ser simplesmente reproduzidas da mesma maneira que foram elaboradas. É importante que sejam recriadas, ajustadas e que sejam reunidos novos elementos pelas pessoas da comunidade, ou seja, elas devem ser de fato apropriadas pelas pessoas que vão utilizá-las.

Aqui no Brasil, as instituições trabalharam para desenvolver o conceito e a disseminação das ações de tecnologia social. Desde então, as soluções dos principais problemas do País e as consequentes experiências de sucesso ainda ficavam restritas a algumas localidades. Atualmente, as tecnologias sociais passaram a ser tratadas como políticas públicas.

As ações conquistadas e reaplicadas sob o conceito de Tecnologia Social sobressaem a atuação de movimentos sociais,

organizações sociais e comunitárias, no desenvolvimento de soluções tecnológicas inseridas em situações socioeconômicas e ambientais em determinados territórios.

TECNOLOGIAS SOCIAIS NAS ESCOLAS DO CAMPO

A educação é um processo fundamental para a transformação social e caminho obrigatório para uma sociedade que propõe a inclusão, entretanto, seu emprego de modo expressivo se apresenta como um grande desafio para os docentes que têm buscado escolhas e recursos para o atendimento de suas demandas atuais e futuras.

Freire (1987) considerou a tecnologia uma grande expressão da criatividade humana. Para este autor, a tecnologia é expressão do processo de engajamento do homem ao mundo, para sua transformação. Ainda, a tecnologia é meio de afirmação de uma sociedade política devido ao fato de ser prática humana e, certamente, influenciada por ideologias, pois a tecnologia serve a interesses múltiplos, ela não é, portanto, neutra – segue a visão de mundo da sociedade que a produz e a utiliza. Freire (1986) acreditava que nenhuma tecnologia é, em si, má, pois é a utilização e a manipulação destas tecnologias usadas pelas sociedades e pelos indivíduos, que realmente as caracterizarão.

A técnica e a tecnologia são fundamentais para a prática educativa, em seu emprego pelos oprimidos na luta de busca por promoção social e cidadania (FREIRE, 1986), em nítida dialética com os interesses escusos de quem os exploram de forma dominadora.

A necessidade de inserir as tecnologias sociais nas escolas do campo parte mediante as demandas por uma Educação do Campo de qualidade, pois é voltada à realidade e à especificidade dos povos do campo. Além disso, como já foi especificado mais acima, as tecnologias sociais integram conhecimentos populares e científicos, fazendo que haja uma interdisciplinaridade. Segundo o site da Fundação Banco do Brasil (2019) com parceria com a Universidade Federal de Viçosa, foi desenvolvido um trabalho conjunto de propostas pedagógicas de formação de docentes e discentes, em que se prioriza a interdisciplinaridade com o

uso das tecnologias sociais em Educação do Campo, e tem como proposta a formação de professores em docência multidisciplinar, em Ciências da Natureza (Biologia, Química e Física), para atuação nas escolas do campo.

Visando o aprendizado significativo, contextualizado, ativo e a formação por área de conhecimento, esta Tecnologia Social propõe o ensino-aprendizagem das Ciências da Natureza por meio de diversas Tecnologias Sociais pertinentes à Agroecologia. Os/as estudantes são estimulados a pesquisar sobre estas Tecnologias, a escolher alguma visando as situações problemas da sua comunidade e a elaborar cadernos didáticos para as escolas do campo.

Ainda segundo a Fundação do Banco do Brasil e a Universidade Federal de Viçosa (2019) sobre como é realizado os grupos de pesquisa e as planilhas a serem elaboradas pelos alunos, afirmam que os/as educandos/as são organizados em grupos que pesquisam sobre as TS pertinentes à Agroecologia. A partir da realidade das suas comunidades, suas demandas e potenciais, os/as estudantes escolhem alguma TS para estudar. Elaboram, a partir daí, um caderno didático (cartilha), para as escolas do campo, que traz a TS como tema gerador do estudo interdisciplinar de conteúdo das Ciências da Natureza.

Neste sentido, passaram por este processo educativo 192 estudantes e são elaborados 22 cadernos didáticos. As TS estudadas foram: Homeopatia; Fossa Evapotranspiradora; Fossa Biodigestora; Horta PAIS; Caldas Naturais; Compostagem; Sistema Agroflorestais, Cisternas; Bokashi; Moinho de Pedra; Biodigestor, Filtro Biológico; Farinha Multimistura; Reciclagem do Lixo; Microrganismos Eficientes; Horta Mandala; Horta Vertical; Plantio de água: caixa seca; Tinta de Terra; Minhocário; Sabão caseiro e Produção de Farinha. Cabe destacar que diversas destas TS foram implementadas nas comunidades dos/as educandos/as da Licena localizadas na Zona da Mata de Minas Gerais, Vale do Rio Doce e Mucuri, Vale do Jequitinhonha, Espírito Santo e Bahia.

Na Zona Rural de Arapiraca – Alagoas, a Escola de Ensino Fundamental analisada implementou no programa de educação

contextualizada algumas dessas TS, as quais foram: Horta Mandala, Farmácia Viva e Cozinha Solar.

HORTAMANDALA

A horta mandala é um Projeto de Produção Agroecológica Integrada Sustentável (PAIS), estruturada na escola em forma circular de mandala. Consiste em uma estrutura de produção que se expande em círculos concêntricos com cultivo de diversas plantas e animais. Proporciona alimento para família do agricultor, além de gerar excedentes para comercialização. Esse sistema de produção tem apresentado excelentes resultados econômicos e sociais, e é mais adequado para pequenos produtores rurais. Segundo o Maneje bem (2020), a horta foi criada baseando-se no sistema solar, em que o centro com galinheiro ou fonte de água representa o sol e os canteiros, em volta, representam os planetas.

Conforme informações do Minuto Nordeste (2017), a Escola Benjamin Felisberto passou a adotar o modelo de Produção Agroecológica Integrada e Sustentável (PAIS), utilizando uma tecnologia social. Segundo as informações, a horta mandala dispõe de baixo custo e incentiva a produção orgânica e a policultura. Dessa forma, a escola criou a horta em modelo circular e seu centro é destinado à criação de galinhas caipiras, em que o esterco produzido pelas aves é utilizado para adubar a horta e os ovos são destinados para a alimentação e para reprodução. E no entorno do galinheiro são preparados os canteiros, que ganham vida com a plantação de hortaliças, intercaladas com plantas medicinais, que agem como repelente natural.

Na figura 1, está o terreno preparado e iniciação do plantio da horta. Na figura 2, representa-se os alunos fazendo a manutenção da horta.

Fig. 1. Início do plantio.



Fig. 2. Alunos cuidando da horta.



Fonte: Minuto Nordeste (2017) Fonte: Já é Notícia (2017)

Segundo entrevista realizada com a professora Jailma Lima, a pioneira na implementação dessa prática social “os alimentos são utilizados na merenda dependendo do ciclo de cada cultura!”.

A professora afirma que:

“É realizada a 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. No tempo da colheita, é feito de acordo com o tempo da plantação, toda semana tem um dia para realizar esse trabalho. Que é chamado de produto final, onde é a usado na cozinha da escola para merenda. As aulas são realizadas de forma contextualizada, englobando todas as disciplinas. Realizando trabalhos coletivos. Cada turma tem seu dia e escala para plantio, cuidados e colheitana horta. Para isso, tem também uma escala de tipos de hortaliças, pois esse rodízio ajuda na manutenção de plantio, para que não falte hortaliças” (Entrevista realizada com a professora Jailma Lima em 03 de outubro de 2020).

Na implementação e cultivo da horta mandala, os alunos tiveram experiências únicas, aprendendo com elas os conteúdos ministrados em sala. A horta é utilizada como um laboratório vivo que instiga a curiosidade nos alunos, além de ser uma prática sustentável que abrange toda a comunidade.

Outra TS praticada pela escola do campo Benjamin Felisberto é a Farmácia viva, que surgiu na escola em 2007 devido a uma grande dificuldade enfrentada em relação à saúde das crianças.

FARMÁCIA VIVA

A escola, em parceria com a Fundação Banco do Brasil implantou a Farmácia Viva, em 2018, esta recebeu o selo UNICEF pela a implantação e continuação da tecnologia social da farmácia viva. Segundo a CODEVASF (Companhia de Desenvolvimento dos Vales do São Francisco e do Parnaíba), O Projeto Amanhã, em Arapiraca (AL), inaugurou a primeira Farmácia Viva Comunitária na Escola Municipal de Ensino Fundamental Benjamin Felisberto da Silva, na Zona Rural do município.

A iniciativa faz parte do programa desenvolvido pelo Projeto Amanhã, em parceria com a prefeitura e a Secretaria de Saúde, com o objetivo de implantar farmácias em diversas escolas das comunidades rurais circunvizinhas ao município. Segundo a Fundação do Banco do Brasil (2013), a Tecnologia das plantas medicinais foi desenvolvida no ano de 2005 e replicada no ano de 2007 nesta instituição de ensino, devido à necessidade e precariedade da saúde das crianças e da comunidade, pela dificuldade de acesso à Unidade de Saúde, o que dificultava a aprendizagem.

Segundo as informações obtidas na escola e pelas professoras, como também nas observações durante a pesquisa, constatou-se que a implantação da tecnologia das plantas medicinais ocorreu devido a precariedade da saúde das crianças, além de suas inúmeras reclamações de que apresentavam sintomas como: febre, diarreia, dor de barriga etc, causando dificuldade de aprendizagem das crianças, assim, na sala de aula, foi solicitado para as crianças trazerem de casa ervas medicinais, dando

início ao projeto, que contribuiu para o resgate da cultura milenar das plantas medicinais, além de agregar o aprendizado de cultivo e efeito dos chás.

Dentre as ervas medicinais utilizadas, estão: confrei (*symphitum officinalles*), aroeira(*myracroduon urundeuva*), malva santa (*plectanthus ambinoicos*), agrião (*eclipta alba*) e alecrim pimenta (*lippia sidoides*) (CODEVASF, 2010).

Na figura 3, o técnico Agrícola escolhe a área para a implantação da Farmácia com os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental no ano de 2007. Na figura 4, estão os alunos em aula de matemática organizando a área da Farmácia. Na figura 5, mostra os alunos do 3º ano na aula de ciências desenvolvendo pesquisas sobre as plantas da farmácia viva após a implementação, descrevendo-as, como também apresentando suas finalidades. Na figura 6, mostra os auxiliares utilizando a arruda para assepsia no combate aos piolhos nas crianças.

Fig. 3. Escolha da área para a implantação da farmácia. Fig. 4. Organização da área da farmácia



Fonte: Fundação do Banco do Brasil (2013)

Fig. 5. Alunos do 3º ano fazendo arrudapesquisas na Farmácia Viva da escola após a implementação.



Fig. 6. Assepsia nos alunos utilizando a escola após a implementação.



Fonte: Fundação do Banco do Brasil (2013)

Com a implantação da farmácia viva, os resultados alcançados começaram pela educação, ensinando as crianças sobre as plantas e seu cultivo, além de proporcionar uma alternativa a medicamentos que eles não tinham acesso, como, por exemplo o uso da erva para o tratamento de piolhos ou, então, para o combate a uma gripe ou dor de barriga.

Por fim, após a implantação dessa tecnologia, a comunidade despertou seu olhar no sentido de adquirir o hábito de cultivar em seus quintais algumas plantas medicinais mais necessárias, como o sabugueiro para febre, o anador, as folhas da pitangueira e da goiabeira para combater a diarreia, a babosa para queimaduras, entre outras, e a procurar a escola para buscar outras que não tinham em casa (Fundação Banco do Brasil, 2013).

Segundo a Professora Benedita:

“Ao iniciar o projeto de plantas medicinais, trabalhamos a leitura e escrita por meio do abecedário das plantas, num processo de aprendizagem conhecendo o nome popular e nome científico e os benefícios de cada planta, montando um livro individual com as informações adquiridas. Trabalhamos a contextualização de forma interdisciplinar, aprendendo cada disciplina em um só contexto, através da Farmácia Viva, como por exemplo, na Língua Portuguesa: Leitura, escrita e pesquisas; Geografia: Aprendemos as regiões e o uso das plantas medicinais, comparando nome popular entre cada região, como também aprendemos tipos de solo, clima e seus cuidados diários para o plantio. Ciências: Aprendemos sobre os nutrientes, benefícios e as formas de uso das plantas, como chá, inalação ou infusão para que as crianças aprendam corretamente o uso das plantas medicinais e levem esse conhecimento para suas casas, aprendem como fazer adubação orgânica presente no minhocário implantado na Farmácia Viva, aprender como pulverizar as plantas usando folhas da Árvore Nim, e também purificar a água com a Moringa, plantas presentes na Farmácia Viva; Matemática: Aprendemos as medidas de comprimento e as operações, onde as crianças fazem medidas de canteiros” (entrevista realizada com a professora Benedita em 02 de outubro de 2020).

Dessa forma, os trabalhos desenvolvidos são todos agregados ao currículo escolar, sendo pensado de maneira minuciosa para não fugir dos temas a serem abordados em sala. Sendo passado por todas as turmas.

COZINHASOLAR

A ideia do fogão solar é simples: basicamente consiste em transformar a radiação solar em calor, criar um efeito estufa e, assim, usar o calor gerado para aquecer água, cozinhar, secar ou assar os alimentos. Além de ser uma alternativa ao fogão a gás, o custo dele é bem mais baixo, além de atingir o objetivo final, mesmo que leve alguns minutos a mais para que isso aconteça. Sua eficiência vai depender da qualidade e do material utilizado. A professora Jailma Lima conta que

“O invento consiste na disposição de um receptor em formato de parábola que concentra os raios solares, convergindo a energia para o ponto central do equipamento” (Entrevista realizada com a professora Jailma Lima, em 03 de outubro de 2020).

Nesse sentido, os raios solares são recursos naturais utilizados da própria natureza para o uso alternativo de uma cozinha, como importante meio para favorecer o consumo e acesso para cozimento dos alimentos das famílias e, além do baixo custo de fabricação, o equipamento é altamente ecológico, tecnológico e econômico por apresentar vantagens como ausência de chamas, fumaça, poluição atmosférica, incêndios e explosões.

O fogão solar é utilizado no verão e serve para mostrar que é possível cozinhar através da luz solar. A temperatura pode chegar a mais de 350 graus centígrados, o que é mais do que suficiente para o cozimento de alimentos ou aquecimento de água. O horário de uso deve ser entre 09h e 15h, por conta da vantagem de disponibilidade de energia, gás e fogão a lenha, dessa forma as crianças aprendem outras formas de utilização preservando o ambiente e cuidando da saúde, usando a própria natureza.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As tecnologias sociais desenvolvidas apresentam um conjunto de estratégias formativas que seguem a perspectiva da Educação do Campo, pois as práticas estão associadas a uma dimensão educativa e social.

No início do ano letivo, existe uma preparação com os professores para ver 1 (uma), 2 (duas) ou até 3 (três) culturas a serem plantadas durante o ano, dependendo do espaço que está disponível na escola. Assim, eles são acompanhados realizando esse trabalho com a horta, primeiramente, na sala de aula depois os professores vão para a horta com os alunos para realizar todo o trabalho de plantio, sempre relacionando aos conteúdos que viram na sala, como por exemplo: espaçamento, para que servem as hortaliças, quais as vitaminas que têm as verduras e tudo que é plantado vai para a merenda deles, e o que sobra eles levam para casa.

No decorrer do ano letivo, os alunos de todas as turmas passam por todas as culturas, havendo um revezamento de acordo com o calendário, sendo importante para que não falte hortaliças.

A escola trabalha com as folhas da árvore Nim, utilizando-as para fazer um caldo usado para pulverizar, mas esse trabalho não é feito pelos alunos, quem realiza a pulverização é um adulto, os alunos só acompanham a fim de verem os resultados. O trabalho é feito durante a semana toda ou o mês, a depender da cultura que estão fazendo.

Nas salas de aula são elaborados cartazes feitos pelos alunos, mostrando as culturas plantadas, data da provável da colheita, tudo de forma contextualizada e dentro do currículo escolar. Os alunos sempre são levados para participar de feiras, nas quais eles apresentam tudo aquilo que aprenderam na prática. Essas práticas englobam todas as disciplinas fazendo a contextualização com o currículo da escola de forma interdisciplinar. Como um dos reflexos dessas práticas o IDEB da escola alcançou a nota 5.1.

A horta mandala é utilizada para a produção da merenda escolar, promovendo refeições saudáveis sem uso de agrotóxi-

cos, e sendo agregado os conteúdos a sala de aula. As hortaliças que foram plantadas através do projeto PAIS (Produção Agroecológica Integrada Sustentável), em forma de mandala, ao centro existe um galinheiro que contribui na adubação orgânica da horta, nesse espaço é trabalhado as medidas dos canteiros e diâmetro, na qual também são trabalhadas as medidas de capacidade na utilização das cisternas de placa do Projeto da Recasa- ASA – Articulação do Semiárido, e da cisterna de Polietileno recebida pela CODEVASF e o Governo Federal para captação da água da chuva ou de carro pipa.

Nesse contexto, também é utilizada outra tecnologia social - o pluviômetro, usado para medição da quantidade de chuva que cai na horta por dia nos períodos chuvosos, e na sala de aula fazem a operação de multiplicação para ter uma estimativa de quanta água que caiu naquele dia, depois registram em uma tabela fixada na sala.

A Farmácia Viva é trabalhada primeiramente com a leitura e escrita por meio do abecedário das plantas, num processo de aprendizagem conhecendo o nome popular e nome científico e os benefícios de cada planta. De maneira contextualizada e de forma interdisciplinar, fazendo com que as crianças aprendam cada disciplina em um só contexto, agregando os conteúdos da sala de aula as práticas realizadas.

Sendo assim, o referido projeto proporcionou, além do conhecimento de ervas medicinais, também o tratamento de doenças que são “inofensivas”, mas que estavam se tornando agravantes, por falta de cuidados, como, por exemplo, uma gripe mal curada que poderia se agravar em uma pneumonia, ou então a infestação de piolhos que ocasionava diversas infecções e, com a utilização da arruda, foi possível realizar a assepsia nas crianças.

O fogão solar é agregado na sala de aula para ministrar conteúdos como temperatura, radiação do sol, efeito estufa, movimentos de rotação, translação, pontos cardeais, estações do ano, posição do sol, etc. Também mostra aos alunos que é possível cozinhar através da luz solar, não é durante todo o ano, mas sim no verão. Futuramente essa tecnologia vai ser implantada na casa dos alunos, para que assim eles possam deixar de utilizar

tanto gás (trazendo uma economia para a família) e o fogão a lenha.

Todo esse trabalho, além de estimular no aprendizado nas disciplinas, ajuda as crianças levarem mais conhecimento que irão ajudar na agricultura familiar, em que fazem descobertas e trocam conhecimentos populares com o currículo, sendo parte do processo formativo e todos se beneficiam e conseguem aprender de forma dinâmica, social e prazerosa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o objetivo geral deste trabalho que consiste em analisar o modo como as tecnologias sociais são desenvolvidas e gerenciadas como propostas educativas na Educação do Campo, vimos que: as tecnologias sociais desenvolvidas apresentam um conjunto de estratégias formativas que seguem a perspectiva e os princípios da Educação do Campo, pois as práticas estão associadas a uma dimensão educativa, social e política.

Uma questão muito importante a ser levada em consideração foi a implantação dessas Tecnologias a fim de suprir as necessidades dentro e fora da escola, pois os conhecimentos aplicados não ficaram apenas na comunidade escolar, se expandindo também para a casa dos alunos.

É importante frisar que, antes da implantação dessas tecnologias, a comunidade passava por diversas dificuldades que, hoje em dia, foram resolvidas, as crianças têm a oportunidade de levar as plantas produzidas na horta e na farmácia viva para casa e assim, junto com os pais, plantarem no quintal. Vale ressaltar que a comunidade escolar passa por algumas dificuldades como: muita troca de professor, por serem maioria contratados pelo processos de seleções PSS, fazendo com que os professores não conclua o ano letivo; e a falta de água, fazendo que o único modo de ter água seja através de carro pipa ou a chuva.

Os projetos desenvolvidos com grandes pesquisas possibilitaram à comunidade uma melhora significativa, além de dar oportunidade de desenvolver na prática os conteúdos explicados em sala de aula.

A partir dos resultados apresentados nesta pesquisa, a proposta de intervenção é que seria importante levar as práticas realizadas pela escola para outras escolas do município e, até mesmo, do estado, sendo elas públicas ou particulares, com oferta formativa em formato de minicurso ou palestras para a capacitação do corpo docente das demais comunidades escolares, para que os alunos possam sair mais das salas de aula e aprendam na prática, de maneira contextualizadas, os conteúdos ministrados. Além de serem práticas sustentáveis que ajudam o meio ambiente que está tão fragilizado e precisando de conscientização, tantos dos jovens como dos adultos.

Além disso, tais práticas podem servir de base no Projeto Político Pedagógico de outras escolas do campo do município, através de um Projeto de lei encaminhado pela gestão da escola e Secretaria Municipal de Educação para a Câmara de Vereadores, servindo como modelo de uma proposta de Educação do/no Campo, que valorize os saberes locais, respeitando as especificidades locais e sua diversidade.

REFERÊNCIAS

1. CODEVASF. *Farmácia Viva Comunitária em Alagoas* 2, jan. 2010. Disponível em: <<https://www.codevasf.gov.br/noticias/2010/farmacia-viva-comunitaria-em-alagoas>>. Acesso em 15/08/2020.
2. FREIRE, P. *Educação como Prática da Liberdade*. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
3. FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
4. FUNDAÇÃO BANCO DO BRASIL. *Tecnologias Sociais e Formação em Ciências Da Natureza De Educadores Do Campo* / Viçosa, MG: UFV, 2019. Disponível em <<https://transforma.fbb.org.br/tecnologias-sociais-e-formacao-em-ciencias-da-natureza-de-educadores-do-campo/generate-pdf?download=pdf&id=524>> Acesso em 01/08/2020.
5. FUNDAÇÃO BANCO DO BRASIL. *Tecnologias Sociais: Saúde que Vem da Terra/ Arapiraca, AL: Escola de Ensino Fundamental Benjamin Felisberto da Silva*, 2013. Disponível em <

<https://transforma.fbb.org.br/saude-que-vem-da-terra/generate-pdf?download=pdf&id=634> > Acesso em 16/08/2020.

6. INSTITUTO DE TECNOLOGIA SOCIAL. *Caderno Tecnologia Social* - Conhecimento e Cidadania 1, fev. 2007. Disponível em: <<http://www.itsbrasil.org.br>>. Acesso em 31/07/2020.

7. MANEJE BEM. *Passo a passo para construção de horta mandala, uma alternativa para produção diversificada de alimentos feita pela agricultura familiar*. Disponível em: <<https://www.manejebem.com.br/publicacao/novidades/passoa-passo-para-construcao-de-horta-mandala-uma-alternativa-para-producao-diversificada-de-alimentos-feita-pela-agricultura-familiar>>. Acesso em 01/08/2020.

8. MINUTO NORDESTE. *Educação do Campo: escola adota sistema de Produção Agroecológica Integrada e Sustentável*. Disponível em <<http://www.minutonordeste.com.br/noticia/educaco-do-campo-escola-adota-sistema-de-produco-agroecologica-integrada-e-sustentavel/4731/imprimir>>. Acesso em 06/10/2020.

9. MOREIRA, M.A.; MASINI, E.A.F.S. (2006). *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Centauro Editora. 2ª ed. 83p.

10. SEBRAE. *Tecnologias Sociais: como os negócios podem transformar comunidades / Cuiabá, MT: Sebrae, 2017*. Disponível em <<http://sustentabilidade.sebrae.com.br/Sustentabilidade/Para%20sua%20empresa/Publica%C3%A7%C3%B5es/Tecnologias-Sociais-final.pdf>> Acesso em 31/07/2020.

11. SILVA, F. S.; VERAS, G. DA S.; SOARES, M. DE A.; ROCHA, P. Q.; SANTOS, J. R. DAS.; ALMEIDA, R. S. DE. *Horta escolar agroecológica: alternativas ao ensino de Geografia e consciência ambiental no povoado Jardim Cordeiro*, Delmiro Gouveia/AL. *Diversitas Journal*, v. 1, n. 3, p. 337-346, 1 dez. 2016.

12. THOMAS, Hernán Eduardo. *Tecnologias para Inclusão Social e Políticas Públicas na América Latina*. In. OTTERLOO, Aldalice et al. *Tecnologias sociais: caminhos para a sustentabilidade* – Brasília/DF: s.n, 2009, p.27



Capítulo 10

VISÃO DE PROFESSORES DE UMA ESCOLA DO CAMPO: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA DO CAMPO

*José Ricardo Ferreira de Sena¹⁹
Lucinéia Vieira da Silva²⁰*

INTRODUÇÃO

A Educação do Campo apresenta, historicamente, uma trajetória marcada por lutas e conquistas, perpassando-se a superação dos processos específicos da Educação Rural para a Educação do Campo, centrada nas identidades das populações do campo (caiçaras, quilombolas, indígenas, camponeses, pescadores) e contribuindo no sentido sustentável e ideológico da educação para a vida com práticas educativas contextualizadas que de forma direta ou indireta, através da construção do conhecimento cognitivo, geram alternativas que contribuem para a convivência com o semiárido. Contribuição essa que faz a identidade de um povo ser valorizada como real-

19 Especialista em Educação do Campo e Sustentabilidade (Uneal)

20 Graduada em Ciências Biológicas (UNEAL). Especialista em Educação do Campo (UFAL) Docente Rede Pública Estadual de Alagoas e da Rede Pública Municipal de Palmeira dos Índios. E-mail: lucineialvs@hotmail.com <http://lattes.cnpq.br/630170938600215>

mente se deve conhecer a si e o meio em que se vive fazendo com que essa valorização pessoal seja explícita.

Caldart (2012) afirma que a Educação do Campo não nasceu como teoria educacional. Suas primeiras questões foram práticas. Seus desafios atuais continuam sendo práticos, não se resolvendo no plano apenas da disputa teórica. Em sua concepção, essa modalidade traz o sujeito em seu *locus*, e este como base para a transformação social, em um processo contínuo e sempre em busca de novos conhecimentos, desde o saber popular ao olhar mais abrangente do saber científico, tendo em vista que os sujeitos, em suas determinadas realidades, não nascem prontos e estão em processo contínuo de transformação no contexto da realidade local.

Este estudo vem mostrar uma pesquisa qualitativa, procurando levantar o ponto de vista de professores de uma escola sobre os desafios e estratégias na educação contextualizada e os desafios da contextualização utilizada pelos professores que atuam nas escolas do campo na zona rural, na tentativa de visualizar o real cenário em que a escola está atuando no município de Palmeira dos Índios, em Alagoas. Para isso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com a aplicação de questionários na Escola Municipal Santa Terezinha, da rede municipal de ensino da referida cidade.

É importante compreender que as escolas do campo são aquelas que possuem sua sede no espaço geográfico classificado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) como rural, bem como aquelas situadas na zona urbana, mas que atendem, predominantemente, alunos do campo. Ademais, consoante o Ministério da Educação (MEC), a identidade das escolas do campo se atrela ao vínculo inerente à sua realidade, ou seja, aos conhecimentos e saberes próprios dos seus habitantes, tendo em vista suas lutas, memórias e práticas campestinas (BRASIL, 2002). Sendo assim, cabe a cada educador refletir sobre a realidade rural e sua importância, assim como desenvolver práticas pedagógicas que contextualizem e valorizem as identidades do campo nas escolas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9394 de 1996 reconhece, em seus artigos 3º, 23, 27 e 61, a

diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença, possibilitando a definição de diretrizes operacionais para a educação rural sem, no entanto, romper com um projeto global de educação para o país. Nessa perspectiva, faz-se necessária a realização da adaptação dos currículos universais para a realidade das escolas do campo.

Sabe-se que a generalização dos conteúdos para todas as escolas de âmbito urbano e rural trata-se de um erro gritante, que se refere a sérios problemas no desenvolvimento de aprendizagem dos alunos. Não se trata de restringirmos o currículo aos saberes locais, mas mostrar que as pessoas possuem especificidades engendradas em seu contexto. Com base nisso, é referenciada, ainda, a necessidade de os conteúdos organizados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica serem filtrados e adaptados de acordo com a realidade social e cultural de cada região.

A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUA IMPORTÂNCIA NAS ESCOLAS CONFORME LEGISLAÇÃO

A expressão Educação do Campo aparece pela primeira vez em documento normativo no ano de 2008, na Resolução CNE/CNB nº 02, de 28 de abril, constituindo-se um instrumento do Conselho Nacional de Educação. Na linguagem oficial, define que a Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado com o Ensino Médio e se destina ao atendimento das populações rurais em suas mais variadas formas de produção de vida: agricultores familiares, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, indígenas e outros. A Educação do Campo parte da construção dos seus próprios protagonistas, os camponeses Sem Terra.

O primeiro evento que deu um passo para a difusão do pensamento acerca da Educação do Campo foi o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), realizado em julho de 1997 em Brasília. Esse evento contribuiu, historicamente, para a construção do Programa Nacional

de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Desse seminário, surge a construção da I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, que foi promovida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra em parceria com o Conselho Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Universidade de Brasília (UnB). Essa Conferência foi muito importante para viabilizar a construção de um novo projeto sobre educação. A partir desses processos, a educação camponesa ganhou espaço na agenda política do país para as organizações envolvidas. A Conferência mostrou que somente é possível reverter a falta de políticas educacionais se permitiu levantar uma discussão mais ampla sobre educação no contexto rural do território brasileiro.

PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa foi realizada através de revisão bibliográfica, análises documentais, questionários e entrevista semiestruturada com professores, os quais foram escolhidos com base no tempo de trabalho realizado na escola Santa Terezinha, e em vivências em um contexto de educação do campo. Os professores escolhidos realizavam um trabalho voltado para educação do campo, A coleta de dados foi realizada em duas etapas, consubstanciando-se de revisão bibliográfica na escola do campo Santa Terezinha, no município de Palmeira dos Índios/AL.

Lócus da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida no povoado Lagoa da Areia dos Marianos no 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 pessoas, 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.

As terras ocupadas pelo município de Palmeira dos Índios 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 cidade sede municipal.

A pesquisa foi realizada a partir de coleta e levantamento de dados por análise documental e pesquisa de campo para confirmação de hipóteses dos dados levantados junto à escola, assim resultando na sistematização das informações tendo em vista as contribuições dos pontos de vista de professores de uma escola rural sobre educação do campo e educação contextualizada nas escolas, em face da metodologia desenvolvida em sala de aula, tendo como destaque a Escola Santa Terezinha.

SUJEITOS DA PESQUISA

A entrevista foi realizada com dois professores, que atuam numa escola do campo, e, por uma questão de garantir a identidade dos entrevistados, serão aqui identificados como Professor 1 e Professor 2 ambos são naturais de Palmeira dos Índios/AL e formados em Ciências Biológicas. O Professor 1 está em exercício há dois anos e, nesse mesmo período, está em atividade na escola em estudo; o Professor 2 já está em exercício há dez anos na escola em questão. A escolha desses professores se deu devido à área de formação deles ser em Ciências Biológicas, possibilitando, assim, uma integração com o meio rural e os sujeitos. Além disso, destaca-se que são professores efetivos, o que favorece ainda mais o escopo da pesquisa, uma vez que o professor contratado está suscetível a mudanças ou troca de local de atuação.

INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS

A primeira etapa da pesquisa se deu por revisão bibliográfica a partir de autores como Lopes (2002), Lima (2006), Caldart (2012), Molina (2012), artigos, dicionário da educação do campo entre outros, da mesma forma, foram utilizados documentos como o Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar, que fundamenta a proposta de realização da Educação do Campo nas escolas, com o objetivo de investigar as contribuições no processo de formação para educadores e educadoras do campo, sendo observados os objetivos, o público, as temáticas, a metodologia e os resultados da intervenção nas instituições.

ANÁLISE DOS DADOS

A realização das entrevistas possibilitou a organização de um quadro comparativo entre as respostas dos dois professores, que serão analisadas a seguir. As entrevistas foram realizadas através de perguntas por questionários, que facilitavam o diálogo entre os professores.

Faz-se necessário o estabelecimento de uma proposta educacional que valorize o sujeito como protagonista, envolvendo-o em todo o processo de construção do conhecimento, de saberes.

A Educação do Campo, na perspectiva da transformação social e política das escolas do campo e, sobretudo, da efetivação das políticas públicas educacionais como direito, defende uma proposta de educação voltada à contextualização do saber, uma educação que permita em suas práticas reconhecer e buscar trabalhar com a riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos. (Caldart, 2012, pág.262). Desta forma assume a tensão de reafirmar como principal objetivo o de superar as relações sociais capitalistas, sejam no campo ou na cidade. Desse modo, levar da contextualização à transposição para a prática educativa, sendo o sujeito de direito o protagonista.

Sobre os principais desafios para desenvolver atividades contextualizadas em sala de aula, o Professor 1 afirmou que “muitos acham que não é uma aula atrativa e por isso não desperta a curiosidade”. Já o Professor 2 ressaltou que “a resistência

por parte de alguns alunos e professores por não acreditarem no novo, ou seja, não ter outro olhar para a educação popular”.

Quando questionados sobre seu entendimento em relação à Educação do Campo, o Professor 1 disse que significa “resgatar os valores vivenciados no cotidiano dos alunos trazidos por seus conhecimentos através de seus familiares”. Diante disso, percebe-se que, na visão dos professores, Educação Contextualizada é ensinar com uma metodologia adequada à realidade dos educandos, com linguagem clara e de fácil compreensão, voltada aos princípios e valores dos alunos, que são os protagonistas de sua vivência com a realidade.

Os principais desafios para desenvolver atividades contextualizadas é a resistência por parte de alguns alunos e professores, porque muitos acham que não é uma aula atrativa e não desperta a curiosidade, além de haver a falta de uma melhor formação que prepare o professor para desenvolver um planejamento de ensino contextualizado.

A partir da pesquisa realizada na escola, pudemos alcançar as seguintes respostas apresentadas no quadro a seguir.

Quadro 1 – Entrevista com os professores.

Perguntas	Professor 1	Professor 2
Como a Educação do Campo é trabalhada na escola (descrição de atividades)?	Resgatando os materiais disponíveis, com observações, registros e dramatizações.	Aulas práticas, pesquisa de campo, entrevistas, trabalho em grupo e individual, depoimentos de pessoas mais antigas na comunidade, desenvolvidas para a escola e a comunidade.
A escola desenvolve um planejamento coletivo? Descreva como ocorre esse planejamento.	Sim, com reuniões discutindo os projetos por área afins.	Sim, acontece a cada término do bimestre, além das aulas de departamento a cada semana, para discutirmos a aprendizagem do aluno.

Dentro do seu planejamento, você insere os princípios da Educação do Campo?	Sim, dentro de uma linguagem adequada e de fácil entendimento.	Sim.
Quais são os principais desafios para explicar os conteúdos?	Inserir todos no mesmo nível de aprendizagem, o que muitas vezes é impossível. E nem todos gostam dos conteúdos.	Inserir a disciplina da parte diversificada da grade curricular e trabalhar ciências agroecológicas.
Os alunos conseguem contextualizar?	Porque nem todos participam da proposta em questão.	Depende do conteúdo que esteja sendo trabalhado em sala de aula.
Para você, o que deveria ser feito para o desenvolvimento de uma educação contextualizada?	Uma conscientização.	Mais formação a cada semestre.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, a partir dos dados dos professores entrevistados (2019).

As respostas dos professores deixam clara a intenção de colaborar para uma boa prática daquilo que é proposto, conforme quando foi perguntado ao Professor 1 como a Educação do Campo é trabalhada na escola, descrevendo as atividades. O educador fala sobre o resgate de materiais disponíveis, como folhas, terra, barro, plantas, entre outros. Com base nisso, traz a dramatização com conhecimentos da região para um melhor entendimento do assunto tratado. Já o Professor 2 responde de forma clara e objetiva sobre sua metodologia, conforme mostrado no quadro.

Quando perguntado sobre os principais desafios para explicar o conteúdo, o Professor 1 deixa um relato de nivelamento da turma, observando a necessidade de conhecer mais e respeitar a diversidade.

Em suma, conforme o resultado obtido com os professores da Escola Municipal Santa Terezinha, foco da pesquisa, percebemos a necessidade de elaborar um material informativo para esclarecer as dúvidas da comunidade escolar discente em relação aos conceitos básicos que norteiam a Educação do Campo Contextualizada. A elaboração desse material retrata a finalidade objetiva de facilitar a compreensão dos professores, visto que nos

relatos apresentados por eles durante a realização da entrevista, em sua maioria, eles desconhecem os termos relacionados à Educação do Campo Contextualizada. Além disso, esse material é seguido de formação continuada, no sentido de tornar possível essa compreensão dos desafios e possibilidades encontrados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como objetivo argumentar sobre a contextualização na escola do campo, inserindo-se uma educação contextualizada em que possa ficar claro para os alunos o que está sendo colocado em sala de aula para a vida. Foi analisado o processo de mobilização social e formação em educação contextualizada para a convivência com o semiárido, essa pesquisa possibilitou um olhar amplo para a visão do professor e seus desafios e possibilidades, com vistas a ampliar a concepção acerca da 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, no saber local e seu potencial para o desdobramento do educador e da educadora em sua práxis e na sustentabilidade do conhecimento no fazer do ensino-aprendizagem.

Sendo assim, tendo em vista 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, reafirmamos que a Educação Contextualizada fomenta e dissemina o conhecimento em uma multiplicidade 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.

REFERÊNCIAS

1. BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 maio 2019.
2. BRASIL. Lei nº 9.394/1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. DOU 23.12.1996.
3. CADERNO Multidisciplinar Educação e Contexto do Semiárido Brasileiro. **Interfaces entre a Educação do Campo e a Convivência com o semiárido Brasileiro**. Selo Editorial RESAB, 2012.
4. CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo**. In: Dicionário da Educação do Campo. CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs). São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 257- 265.
5. CNE. Resolução CNE/CEB 1/2002. **Diário Oficial da União, Brasília**, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32.
6. DAMASCENO, M. N.; BESERRA, B. **Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas**. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 73-89, jan./abr. 2004.
7. FERNANDES, B. M. **MST: formação e territorialização**. São Paulo: Hucitec, 1996.
8. FERNANDES, B. M. **Diretrizes de uma caminhada**. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 133-145.
9. LIMA, Elmo de Souza. **Educação Contextualizada no Semiárido: reconstruindo saberes e tecendo sonhos**. In: **Caderno multidisciplinar**. Educação e Convivência no Campo: Analizando saídas e propondo direções. Juazeiro – BA: Elo Editorial RESAB, 2006.
10. LOPES, Alice Casimiro. **Os parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino médio e a Submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 80, 2002, p. 386-400.
11. MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do campo e pesquisa: questões**. Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo.

12. MOLINA, Mônica de Saúde Castagna. **Escola do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Vênancio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.





Capítulo 11

CONSTRUINDO SABERES, CISTERNAS E CIDADANIA: O PROJETO CISTERNA NAS ESCOLAS EM PALMEIRA DOS ÍNDIOS/AL

*Wandêrson Mulato de Andrade*²¹

*Ricardo Santos de Almeida*²²

INTRODUÇÃO

As experiências iniciais do Projeto Cisternas nas Escolas: *Construindo Saberes, Cisternas e Cidadania*, no Brasil, surgiram a partir da mobilização das organizações vinculadas à Articulação do Semiárido Brasileiro (ASA) impulsionadas pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (CONSEA), com ênfase ao estabelecimento de processos participativos voltados à lógica do desenvolvimento sustentável e da

21 Licenciado em Educação do Campo: Ciências da Vida, Natureza e Matemática (UNEAL). Especialista em Educação do Campo e Sustentabilidade (UNEAL). Educador Social do Movimento Pró Desenvolvimento Comunitário - MPDC, Associação de Agricultores Alternativos - AAGRA. wamulato@gmail.com Orcid: 0000-0003-4698-2145

22 Doutorando em Geografia na UFSM. Doctorando en Ciencias de la Educación na UI. Mestrado: Geografia pela UFS (2016). Docente da rede pública de Porto Calvo/AL e da Educação Básica Técnica e Tecnológica. Substituto de Geografia - IFAL, Campus Marechal Deodoro. Email: ricardo.almeida@igdema.ufal.br <http://lattes.cnpq.br/5955679764505968>

convivência com os Semiáridos referenciados em valores culturais e de justiça social das populações participantes.

Resultado de um processo que envolve a mobilização popular, em 2009, iniciou-se um projeto piloto mais amplo e mais organizado, protagonizada pela ASA Bahia voltado à “implementação de cisternas para a captação e armazenamento de água da chuva para o consumo humano ou para a produção de hortas em escolas municipais da zona rural do Semiárido brasileiro” (SCHROEDER *et al*, 2014, p. 33). A iniciativa foi ampliada em 2010, sob a coordenação da ASA Brasil, e especializou-se por outros recortes do espaço geográfico nordestino. Deste modo, entre 2009 e 2011, foram construídas 875 cisternas escolares, em 143 municípios do Semiárido.

No período de 2012 a 2014, o Programa foi apoiado pela Fundação Avina e, em 2015, a ASA inicia uma fase que beneficia mais de cinco mil escolas, como o apoio do extinto Ministério do Desenvolvimento Social (MDS) (ASA, 2017). Desde então, neste período, contribuiu com o desenvolvimento e com a organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo beneficiadas, substanciando-se sob uma perspectiva de vida e práticas educativas contextualizadas contribuindo de forma efetiva na formação por meio de tecnologia alternativa de captação de água para a convivência com o semiárido.

Em 2015, no município de Palmeira dos Índios/AL, a mobilização do projeto aconteceu por meio da Rede de Educação Contextualizada do Agreste e Semiárido (RECASA), e executado pela Associação de Agricultores Alternativos, atendeu a 28 escolas do/no campo com a implementação de 28 cisternas de placas de 52 mil litros para captação de água da chuva, assim como oficinas de formação em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido (ECSA).

Desse modo, a chegada das cisternas nas escolas foram para além de uma construção, passando a ser um processo de formação sociopolítico e constante no dia a dia escolar, presente na contextualização, na multidisciplinariedade e na construção de novos paradigmas, desconstruindo o modelo sistêmico de educação pautada pelo ensino homogeneizado de saberes prontos.

A Cisterna pode ser utilizada como instrumento pedagógico a partir das especificidades por ela relacionadas, sobretudo no que diz respeito ao contato com a terra, potencializando seu significado cultural, elevando seu importante papel junto à educação e formação de educadores e educadoras do campo. Contrapondo-se a uma educação metódica sem valorizar e trabalhar a realidade local, para formar atores sociais que sejam protagonistas de sua história e, por meio da cisterna, não apenas esses elementos do cotidiano podem ser destacados, mas é possível pedagogicamente discutir outros elementos a partir de sua instalação, assim como pode-se relacionar a conteúdos diversos das mais diversas disciplinas escolares.

O Processo de formação dos educadores, educadoras, e demais colaboradores no Projeto foi desenvolvido pela RECASA, rede esta que vem ao longo desses mais de doze anos, fortalecendo e incentivando a discussão acerca da Educação do Campo e Convivência com o Semiárido no estado de Alagoas, juntamente com a AAGRA.

A RECASA e a AAGRA, ao longo de sua existência, têm dado uma fundamental contribuição no fomento, elaboração e implantação de propostas educacionais de formação para educadores e educadoras do campo, realizando parcerias junto as Secretarias Municipais de Educação. Uma destas contribuições se dá no campo pedagógico, buscando aproximar os formadores da realidade do trabalho com a escola e com a comunidade, potencializando o conhecimento local para construção e reflexão do global.

A educação por meio dos movimentos sociais vem contribuir na formação sociopolítica, resgatando os valores e princípios de uma educação “do e no campo”, pois, segundo Arroyo (1999, p. 6), “há no campo um expressivo movimento pedagógico com experiências escolares inovadoras coladas as raízes populares, as matrizes culturais do povo do campo”. Partindo do ponto de vista que a escola precisa aproximar o aluno de sua realidade e, assim, trabalhar seu contexto social, segundo Moura (2003, p. 45), “se houvesse disciplinas como Educação Ambiental ou Práticas Agrícolas, poderíamos ter uma escola integrando co-

nhecimentos úteis ao desenvolvimento das propriedades e uma proposta adequada de Educação Rural.”

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 “conjunto de conhecimentos sistematizados, baseados em técnicas e saberes tradicionais”. (CALDART, 2012, p. 57) reafirmam a importância do resgate histórico, que aproxima os Movimentos Sociais do Campo, em suas ações, sobretudo a Agricultura Familiar e Camponesa.

Como educador participante durante o desenvolvimento desta experiência será abordado temas acerca do contexto da educação do campo para a convivência com o semiárido, partindo da construção da cisterna como instrumento de transposição didática, partindo das discussões sobre a educação do campo e educação contextualizada, abordagens sobre o objeto em discussão as cisternas nas escolas por meio de pesquisas de campo e análise documental, sistematizadas durante as oficinas com os educadores e educadoras e a caracterização do projeto, tendo como intervenção final a analogia dos resultados da implantação da cisterna.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA

A Educação do Campo, historicamente, apresenta uma trajetória marcada por lutas e conquistas, perpassando-se a superação dos processos específicos da Educação Rural para a Educação do Campo centrada nas identidades das populações do campo (caiçaras, quilombolas, indígenas, camponeses, pescadores), contribuindo no sustentável e ideológico da educação para vida. Além disso, se faz necessária a realização de atividades e práticas educativas contextualizadas junto às comunidades que valorizem os saberes populares e contribuam para a construção de conhecimentos possibilitando alternativas sustentáveis para a convivência com o Semiárido.

Caldart (2012, p. 257) afirma que “a Educação do Campo não nasceu como teoria educacional. Suas primeiras questões foram práticas. Seus desafios atuais continuam sendo práticos, não

se resolvendo no plano apenas da disputa teórica”. Em sua concepção, esta modalidade traz o sujeito em seu *locus*, este como base para a transformação social, em processo contínuo, e sempre em busca de novos conhecimentos, desde o saber popular ao olhar mais abrangente do saber científico, tendo em vista que os sujeitos, em suas determinadas realidades, não nascem prontos e estão em processo contínuo de transformação no contexto da realidade local.

A educação, pautada pelos caminhos diversos, partindo do conhecimento posto popularmente deve agregar os sujeitos do campo a sua própria compreensão dentro do currículo escolar valorizando-se suas identidades. Vale destacar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, (LDB) nº 9.394/96, no artigo 1º afirma que:

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996, p. 1)

Podemos apontar que a educação, em seu sentido amplo, acontece desde o ambiente familiar, escolar, até o ambiente social e de trabalho, partindo da premissa que o conhecimento pode ser contextualizado, tendo em vista a transposição didática do conhecimento local para o ensino formal, respeitando os valores éticos e culturais de determinada realidade.

É importante destacar e compreender a Educação do Campo em detrimento aos seus princípios e valores, garantidos por meio de legislações, normativas e decretos priorizando o acesso à escola do campo e no campo em respeito à diversidade social, cultural, ambiental, política, econômica, de gênero, geracional, de raça e etnia, em conformidade ao Art. 2º do Decreto nº 7.3252/10.

O viés de uma educação libertadora como base para elencar um leque de princípios está presente na relação visceral entre educador, educadora e educando e educanda, sujeitos de direito a essa política de educação baseada em princípios que tenham um olhar sensível a:

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; (BRASIL, 2010, p. 1).

A Educação Contextualizada, norteadada pelos princípios da Educação do Campo acontece quando “propõe a construção do conhecimento considerando as características das regiões. É uma prática pedagógica que pretende integrar o contexto local a educação” (RESAB, 2013, p. 1). Ou seja, dialoga com as especificidades construindo conhecimento a partir da vida do lugar, dialogando com a identidade e fortalecendo as relações estabelecidas por meio da metodologia de contextualização do conhecimento local.

O caminhar em meio a uma educação libertadora é fundamental para a população do campo, uma educação que valorize os princípios e a cultura de cada comunidade, uma educação que lute por direitos e qualidade de vida de um povo, por suas raízes e cultura, assim como na garantia do acesso a educação de qualidade de modo que assegure sua permanência em sua realidade, em discussão,

[...] as populações do campo (agricultores familiares, pescadores, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados, quilombolas, caiçaras, povos da floresta e demais que produzam suas condições de subsistência no campo) devem participar dessa construção coletiva de conhecimento (CAVALCANTI, 2015, p. 4).

A Educação do Campo vai para além das fronteiras e cercas do olhar à educação no meio rural, tendo em vista que a metodologia deve ser desenvolvida partindo do conhecimento local. Compreende-se que, analisando o saber do povo do campo,

pode-se contextualizar os conteúdos socialmente construídos, permitindo ir além de um saber sistêmico. Importante enfatizar a contextualização desse saber, do conhecimento popular na interdisciplinaridade, na construção de um currículo contextualizado.

Segundo Moura (2003, p. 45), “se houvesse disciplinas como Educação Ambiental ou Práticas Agrícolas, poderíamos ter uma escola integrando conhecimentos úteis ao desenvolvimento das propriedades e uma proposta adequada de Educação Rural”, ou seja, faz-se necessário o estabelecimento de uma proposta educacional que valorize o sujeito como protagonista, envolvendo-o em todo o processo de construção do conhecimento, de saberes.

Na perspectiva de uma educação aliada ao desenvolvimento sustentável, vale apresentar a Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável (PEADS), elaborada por Moura (2003), que tem como princípios básicos para a transformação e construção do conhecimento contextualizado, as ações que conduzem às práticas pedagógicas de ver, analisar, transformar e avaliar a realidade local, fundamentada pelos princípios da Educação do Campo.

A Educação do Campo na perspectiva da transformação social e política das escolas do campo e, sobretudo a efetivação das políticas públicas educacionais como direito, defende uma proposta de educação voltada à contextualização do saber, uma educação que permita a “reflexão sobre a realidade através da evolução, das mudanças históricas decorrentes de uma adaptação a serviço do capitalismo” (ANDRADE, 2017, p. 2), que eleve da contextualização a transposição para a prática educativa, em que o sujeito de direito é protagonista.

Os povos do campo são essenciais para a construção do currículo necessário ao desenvolvimento da aprendizagem, de modo que a contextualização, nesta construção participativa, deve se permear pela interação entre os conteúdos, disciplinas resultando numa dinâmica reflexiva de transformação por meio da educação, do popular, do tradicional, do cultural ao científico no contexto da realidade local, no contexto do e no campo.

PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa foi realizada através de revisão bibliográfica, análises documentais e, devido a pandemia da Covid-19, não houve trabalho de campo, porém, o pesquisador-autor participou das etapas de realização do *Projeto Cisternas nas Escolas: Construindo Saberes, Cisternas e Cidadania*, em análise nesta pesquisa. A coleta de dados foi realizada em duas etapas, consubstanciando-se de revisão bibliográfica e levantamento de dados quantitativos e qualitativos, através de registros e sistematizações desenvolvidas durante as atividades no projeto dos diversos *locus* da pesquisa, em 28 escolas do campo do município de Palmeira dos Índios/AL.

LOCUS DA PESQUISA

O município Palmeira dos Índios/AL está localizado na região geográfica imediata Palmeira dos Índios, código 270008, Semiárido brasileiro, e, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020), sua população estimada é 73.337 pessoas, com área territorial 450,990 km² e densidade demográfica de 155,44 hab./km².

Mapa 1. Localização do município de Palmeira dos Índios/AL, no contexto da antiga regionalização de Alagoas.



Fonte: Elaborado por Darlan P. de Campos - Raphael Lorenzeto de Abreu (2006).

Com características edafoclimáticas específicas de área de transição possui em seu bioma espécies de fauna e flora específicas da caatinga e mata atlântica. A figura correspondente ao mapa 1 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 neste 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 encontra-se a cidade sede municipal.

A toponímia não indígena atribuída ao nome do município decorre da relação dos primeiros habitantes não-indígenas e a abundância de palmeiras que então havia em seus campos (IBGE, 2020). Atualmente, o município possui seis aldeias da et-

nia Xucuru Kariri, a saber: Aldeia Serra do Capela, Aldeia Mata da Cafurna, Aldeia Coité, Aldeia Fazenda Canto, Aldeia Serra do Amaro e Aldeia Boqueirão, comunidades tradicionais remanescentes que, ao longo dos anos, mentem sua cultura e tradição em jus ao nome da cidade.

INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Revisão bibliográfica

A primeira etapa da pesquisa se deu por revisão bibliográfica, em 2020, que fundamenta a proposta de realização do Projeto Cisternas nas Escolas, com o objetivo de investigar as contribuições no processo de formação para educadores e educadoras do campo, observados os objetivos, público, temáticas, metodologia e resultados da intervenção nas escolas. Para a realização deste estudo foram analisados o Referencial de Formação da RECASA, as fichas de avaliação das oficinas de formação em Educação contextualizada para convivência com o Semiárido, que foram preenchidas com dados e informações sobre as ações educativas pelos educadores e educadoras, cartilhas contendo artigos e a sistematização do projeto em Alagoas.

Pesquisa de campo

Foi realizada a coleta durante os encontros de formação em educação contextualizada para os educadores e educadoras de avaliações processuais dos módulos de oficinas e levantamento de dados por análise documental e pesquisa de campo, ao longo das participações em ações nas escolas e inventários de experiências em anos anteriores, para confirmação de hipóteses dos dados levantados junto às escolas, assim resultando na sistematização das informações, tendo em vista as contribuições do Projeto Cisternas nas Escolas na metodologia desenvolvida em sala de aula.

SUJEITOS DA PESQUISA

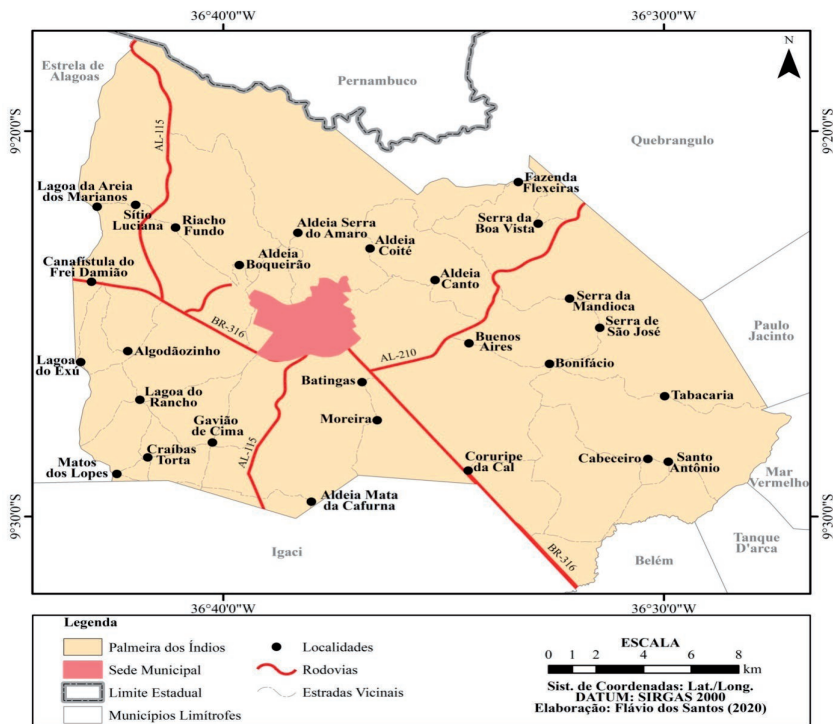
Caracterização do programa no município

Desde 2007, ano de consolidação da Rede de Educação Contextualizada do Agreste e Semiárido (RECASA) em Alagoas, o município de Palmeira dos Índios vem acompanhando a rede enquanto membro assíduo, na qual sua participação se dá pela representatividade da equipe técnica da Secretária Municipal de Educação, educadores e educadoras de escolas do campo e de organizações da sociedade civil, em espaços de controle social, grupos de estudos, assim como os fóruns e espaços de representação da rede, e que compõe a coordenação colegiada da RECA-SA.

Em 2015, o município Palmeira dos Índios/AL foi contemplado com o Projeto Cisternas nas Escolas, uma parceria entre a Articulação no Semiárido Brasileiro (ASA), Associação de Agricultores Alternativos (AAGRA) e Rede de Educação Contextualizada do Agreste e Semiárido (RECASA), nos quais dezessete escolas sede, dez anexos e uma creche do campo foram beneficiados atendendo assim um total de 28 escolas (ver mapa 1).

Ressalta-se que, 23 escolas são da rede municipal e cinco escolas indígenas são da rede estadual de ensino, beneficiando a mais de 4.900 educandos e educandas, 112 profissionais de forma direta no Processo de Formação em Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido (ECSA). Dentre estes profissionais, contou-se com professores e professoras do ensino fundamental, merendeiras, vigilantes, porteiros, coordenadores, coordenadoras, diretores e diretoras que participaram dos momentos de formação. Assim como pais, responsáveis e lideranças comunitárias estiveram presentes na construção dos laços entre projeto e comunidade por meio dos encontros de comunidade local.

Mapa 2. Distribuição espacial das escolas participantes do Projeto Cisternas nas Escolas em Palmeira dos Índios/AL.



Fonte: Adaptado dos dados da AAGRA (2015).

Os dados extraídos de GPS e informados nos documentos institucionais, utilizados como base para a produção do mapa nesta pesquisa, evidencia falha sobre a real localização das escolas do Povoado Olho D'Água do Bonifácio e estas não foram inseridas neste mapa. Além disso, identificamos que a localização da escola da Mata da Cafurna não corresponde à realidade, e em período de pandemia tivemos dificuldade na realização do trabalho de campo para indicar a localização correta destas escolas.

O projeto foi desenvolvido nas escolas a seguir relacionadas:

Quadro 1. Escolas atendidas pelo Projeto Cisternas nas Escolas em Palmeira dos Índios/AL, no período de 2015 a 2017.

CISTERNA NAS ESCOLAS - PALMEIRA DOS INDIOS TP 01.2014/ 1º E 2º ETAPA			
Nº	COMUNIDADE	ESCOLA	Nº de Alunos/as
1	ALDEIA MATA DA CAFURNA	ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA MATA DA CAFURNA	165
2	ALDEIA COITÉ	ESTADUAL INDÍGENA XUCURU KARIRI YAPI LEA-NAWAN	31
3	ALDEIA FAZENDA CANTO	ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA PAJÉ MIGUEL CELESTINO DA SILVA	194
4	ALDEIA POVOADO BOQUEIRÃO	ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA JOSÉ GOMES SELESTINO	31
5	ALDEIA SERRA DO AMARO	ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA BALBINO FERREIRA	69
6	CANAFÍSTULA DO FREI DAMIÃO	ESCOLA MUNICIPAL ANTÔNIO BARBOSA LEITE	503
7	CORURUPE DA CAL	ESCOLA MUNICIPAL PEDRO RODRIGUES GAIA	324
8	CRAIBAS TORTA	ESCOLA MUNICIPAL VEREADOR ELOE BARBOSA	403
9	FAZENDA FLEXEIRAS	ESCOLA MUNICIPAL MANOEL MACHADO FERRO	130
10	LAGOA DO EXU	ESCOLA MUNICIPAL JOÃO CLAUDINO DA ROCHA (EXTENSÃO DA ESCOLA MUNICIPAL FRANCISCO PINTO PIMENTEL)	60
11	LAGOA DO MATO DOS LOPES	CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL BENEDITO JOSÉ SOARES	176
12	LAGOA DO RANCHO	ESCOLA MUNICIPAL FRANCISCO PINTO PIMENTEL	592
13	OLHO D'ÁGUA DO BONIFACIO	ESCOLA MUNICIPAL BASÍLIO BARBOSA (EXTENSÃO DA ESCOLA MUNICIPAL MARY SAMPAIO CAPARICA)	17
14	POV. LAGOA DA AREIA DOS MARIANOS	ESCOLA MUNICIPAL SANTA TEREZINHA	229
15	POVOADO ALGODÃOZINHO	ESCOLA MUNICIPAL JOÃO BERNARDINO DE SOUZA (EXTENSÃO DA ESCOLA MUNICIPAL FRANCISCO PINTO PIMENTEL)	58
16	POVOADO BATINGAS	ESCOLA MUNICIPAL ANA AMÉLIA (EXTENSÃO DA ESCOLA MUNICIPAL ANTÔNIO FERNANDES DA COSTA)	59
17	POVOADO BONIFÁCIO	ESCOLA MUNICIPAL MARY SAMPAIO CAPARICA	714
18	POVOADO BUENAS AIRES	ESCOLA MUNICIPAL DENILMA BULHOES (EXTENSÃO DA ESCOLA MUNICIPAL MARY SAMPAIO CAPARICA)	21
19	POVOADO MOREIRA	ESCOLA MUNICIPAL ANTÔNIO FERNANDES DA COSTA	351
20	POVOADO RIACHO FUNDO	ESCOLA MUNICIPAL ANTÔNIO RIBEIRO BARBOSA (EXTENSÃO DA ESCOLA MUNICIPAL SANTA TEREZINHA)	40

21	POVOADO SANTO ANTÔNIO	ESCOLA MUNICIPAL LUDUGÉRIO AMÂNCIO DA SILVA	356
22	SERRA DA BOA VISTA	ESCOLA MUNICIPAL BELARMINO TEIXEIRA CAVALCANTE	256
23	SERRA DA MANDIOCA	ESCOLA MUNICIPAL NOSSA SENHORA DO PERPETUO SOCORRO (EXTENSÃO DA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA ELZA BARBOSA DA SILVA)	31
24	SERRA DE SÃO JOSÉ	ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA ELZA BARBOSA DA SILVA	90
25	SÍTIO CABACEIRO	ESCOLA MUNICIPAL MANOEL HENRIGUE DE BARROS (EXTENSÃO DA ESCOLA MUNICIPAL PEDRO RODRIGUES GAIA)	24
26	SÍTIO GAVIÃO DE CIMA	ESCOLA MUNICIPAL SANTA QUITÉRIA (EXTENSÃO DA ESCOLA MUNICIPAL PEDRO RODRIGUES GAIA)	116
27	SÍTIO LUCIANA	ESCOLA MUNICIPAL JOÃO VAZ BEZERRA (EXTENSÃO DA ESCOLA MUNICIPAL SANTA TEREZINHA)	57
28	SÍTIO TABACARIA	CRECHE TABACARIA (EXTENSÃO DA ESCOLA MUNICIPAL MARY SAMPAIO CAPARICA)	44
NÚMERO TOTAL DE ALUNOS/AS			5141

Fonte: AAGRA (2020).

O processo de Formação em Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido (ECSA) aconteceu nas seguintes etapas três módulos temáticos, distribuídos em dois dias, com intervalos de dois meses entre cada um, tendo em vista atender o objetivo da proposta de formação proporcionou uma “formação para os Educadores de Escolas do Campo (indígenas e quilombolas) contribuindo para a elevação dos indicadores educacionais a partir de uma proposta de ensino significativa para os povos do semiárido alagoano”, RE CASA (2016, p. 4), mais precisamente em discussão no locus da pesquisa, tendo em vista atender as comunidades indígenas do município.

A ECSA foi destinada a atender a equipe docente das escolas (educadores, educadoras, direção e coordenação) com temas contextualizados ao semiárido, partindo a metodologia da pedagogia alternância, acompanhado e desenvolvido pelos/as colaboradores/as da AAGRA, em parceria com os educadores e educadoras da RE CASA e apoio do Município através da SEME-DE e escolas que sediaram as atividades de formação.

O primeiro módulo ocorreu em diversas oportunidades, no período de 08 e 09 de junho do ano de 2015 e 15 e 16 de se-

tembro do ano de 2016, foi o momento de introdução dos temas, compreendendo o contexto do projeto, em que foram abordados aspectos conceituais da Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido, sobretudo a valorização e as especificidades de cada comunidade, saberes locais, culturais, assim como a atuação e papel da ASA e RECASA.

O segundo módulo ocorreu em diversas oportunidades, no período de 09 e 10 de setembro do ano de 2015 e 17 e 18 de novembro do ano de 2016, foi desenvolvido em escola do campo, mais precisamente, numa escola aonde favoreceu a teoria e prática contextualizada, levando os temas a uma reflexão e contato visceral com a práxis, de modo que a ação potencializou a Educação do Campo no município.

Já no terceiro módulo, os resultados das ações desenvolvidas, as práticas nas escolas sobre os conteúdos temáticos, culminaram em uma devolução no Encontro Estadual de Educação Contextualizada da RECASA, com o objetivo de sistematizar a experiência e intercambiar os conhecimentos construídos ao longo da formação. Todo trabalho desenvolvido e construção da aprendizagem com a comunidade escolar, educadores e educadoras, as crianças e adolescentes foram levados como referência ao Programa Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável (PEADS).

A formação continuada é muito importante para o desenvolvimento social e político do educador(a), assim a formação docente, antes de tudo, deve vincular-se “a uma função social maior que é a de contribuir com o desenvolvimento crítico emancipador no plano do indivíduo e da coletividade conforme” (REIS 2007, p. 123). Abrindo caminhos para a educação na prática e contextualização do conhecimento, seguindo os princípios da reflexão-ação-reflexão, materializando o conhecimento partindo da realidade local.

A seção seguinte irá detalhar sobre os resultados apresentados da pesquisa, enfatizando as contribuições do processo formativo desenvolvido pelo Projeto com o dia a dia da prática das escolas, tanto no âmbito pedagógico, quanto nas ações junto à comunidade, para além de uma tecnologia de captação e armazenamento de água, concretizando o objetivo de valorização do

processo educativo contextualizado, tendo como destaque, em todo o processo, o princípio à Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido.

*PROJETO CISTERNAS NAS ESCOLAS: CONCEITO,
ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO, RESULTADOS ALCANÇADOS.*

O Projeto Cisternas nas Escolas contempla escolas com cisternas de 52 mil litros, e principalmente, permite uma “formação de educadores pautada em reflexões sobre o papel da escola no contexto da região Nordeste” (AAGRA, 2016, p. 7). Sob a perspectiva da Educação para a Convivência com o Semiárido, no ensino e na aprendizagem utilizou-se da cisterna como instrumento pedagógico e desenvolveu-se por meio de formações continuadas ricas contribuições e experiências pautadas pelos princípios da Educação do/no campo partindo da leitura de mundo dos participantes contribuindo assim para a contextualização do conhecimento a respeito do uso racional dos recursos naturais.

Com o objetivo de potencializar, pautar e contribuir na garantia dos direitos das crianças e adolescentes, no que diz respeito ao acesso a água de qualidade e, conseqüentemente, a educação do campo, educação para convivência com o semiárido, destacam-se algumas ações tais como:

- a) A implantação dos Conselhos de Direitos das Crianças e dos Adolescentes em níveis federal, estadual e municipal, na busca da implementação e do controle social de políticas que garantam os direitos das crianças e dos adolescentes;
- b) As Conferências Municipais, Regionais, Estaduais e Federais de Direitos das Crianças e dos Adolescentes, em que se debatem e se sugerem políticas que atendam aos direitos das crianças e dos adolescentes;
- c) O Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), que, através de ações como bolsa-auxílio, geração de renda e formação para as famílias em termos dos direitos das crianças, melhorou a qualidade da escola, implantou

ações complementares a ela conseguiu retirar do trabalho exploratório milhares e milhares de crianças;

d) O posicionamento diante do debate da qualidade do ensino e da oferta universal de vagas, determinando a escola como direito essencial e fundamental das crianças e dos adolescentes;

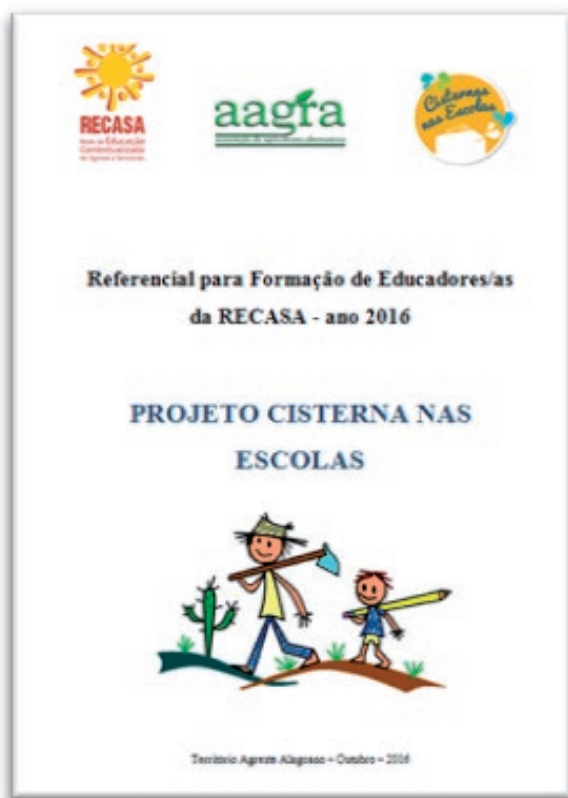
e) O esforço por uma educação contextualizada, que leve em conta a vida real das crianças. (ASA, 2010, p. 12).

A mobilização através desses processos sociais, justos e de direitos, assim como da política pública, resulta na dimensão dos direitos das crianças e adolescentes, respaldando-se da consolidação do que garante o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei nº 8069/90 (BRASIL, 1990), a garantia da educação de qualidade a crianças e adolescentes, em discussão a criança e adolescente do semiárido, com acesso a água de qualidade e, conseqüentemente, a educação para convivência com o semiárido, por meio da implementação da tecnologia de captação e armazenamento de água, cisternas com capacidade de 52 mil litros.

ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO

A proposta de formação de educadores e educadoras, partindo do Projeto Cisterna nas Escolas, com o apoio da AAGRA, RECASA e ASA fortaleceu ações coletivas, desde a mobilização da comunidade a construção da cisterna. Uso da tecnologia alternativa de captação e armazenamento de água, como instrumento pedagógico, que na interdisciplinaridade caracterizou a integração projetos integradores, ampliando o currículo na proposta da Educação do Campo e pautando-se em referencial específico (ver figura 2).

Figura 1. Capa do Referencial para Formação de Educadores/as da RECASA – ano 2016: Projeto Cisterna nas escolas.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

A escola, nesse meio, cumpre seu papel social, interage do ponto de vista construtivista com as questões sociais, ambientais, política, humana, do saber local para o saber formal, aproximando assim o educando/a à realidade numa perspectiva de o novo fazer (ver figura 3). A melhoria na qualidade do acesso à água foi um outro destaque relevante, a água como fonte de vida, de saber, de viver, dessa forma materializar essa realidade na comunidade escolar, na comunidade local foi desafiador, contudo,

transformador ao comprometer e fortalecer os vínculos na condução desse processo.

Figura 2. Formação de Educadores/as na Escola Municipal Vereador Elói Barbosa em Palmeira dos Índios/AL.



Fonte: Acervo RECASA (2015).

Como resultado, duas escolas do campo no município são referências na metodologia adotada e desenvolvida pelo Projeto por meio das formações, Escola Municipal Vereador Elói Barbosa e Escola Municipal Mary Sampaio Caparica. Estas escolas hoje recebem grupos em intercâmbio e contribuem na plena efetivação da prática em outras escolas, tendo a cisterna como instrumento de estudo multidisciplinar, trabalhando os passos metodológicos do CAT (Conhecer, Avaliar e Transformar) “Construindo Caminhos Para Educação Contextualizada” (MOC, 2015), que traz a pedagogia da alternância como eixo principal na formação dos educandos/as.

Foi evidenciado nesse processo práticas educativas importantes para a formação dos educadores e educadoras das escolas beneficiadas, tais como:

1. Gestão da Água e do Sistema de Abastecimento da Escola;
2. Qualidade da Água, Soberania Alimentar e Nutricional;
3. Protagonismo Social;
4. Manutenção do Sistema de Coleta e Armazenamento de Água;
5. Água e Educação como Direito;
6. Tecnologia Social – Cisternas de Placa como uma Conquista;
7. Valorização do Conhecimento Popular da Comunidade Local e Escolar;
8. Doenças de Veiculação Hídrica;
9. Educação Contextualizada;
10. Educação para Convivência com Semiárido;
11. Lutas e Conquistas dos Povos do Semiárido – Cisterna de Placas como Política Pública de Acesso a Água;
12. Trabalhar os processos de Ação – Reflexão – Ação / Atividades práticas com os Educadores e Educadoras (RECASA, 2016, p. 4).

Os temas trabalhados nos processos pedagógicos desenvolvidos a partir da cisterna, articulando saberes e interagindo com os já construídos nos componentes curriculares para a formação dos educadores e educadoras (ver figura 3), valorizando o potencial pedagógico e a interdisciplinaridade, partindo da premissa da água como saber e a cisterna como ferramenta educativa, se deu com todos os seguimentos da comunidade escolar desde quem cuida diretamente do manejo da água da cisterna até seus beneficiários.

A escola é o espaço privilegiado de trocas de conhecimentos e saberes e de construção de novos referenciais. Neste sentido, concebemos

a escola como um lugar com cor e sabor, onde as ideias mais avançadas e mais simples possam buscar o norteamento da compreensão do mundo. (MARTINS E REIS, 2004, p.10).

Figura 3. Encontro Pedagógico na Escola Antônio Fernandes da Costa, Palmeira dos Índios/AL.



Fonte: Acervo RECASA (2015).

Sendo assim, em contato direto com os educandos e educandas, os educadores e educadoras contribuem para a valorização das identidades dos povos do campo, do conhecimento e construção da prática pedagógica no dia a dia escolar, resultando, assim, em um trabalho direto e indiretamente com toda comunidade escolar, evidenciando a importância prática do projeto analisado nessa pesquisa.

RESULTADOS ALCANÇADOS

A formação desenvolvida pelo Projeto Cisternas nas Escolas potencializou práticas já desenvolvidas em algumas escolas do campo, de modo que podemos destacar uma mudança significativa. O município Palmeira dos Índios/AL conta com uma

coordenação específica, que trata de forma direta a Educação do Campo Contextualizada, que atuou de forma direta e assídua em todo o processo, desde a mobilização à implantação da proposta de formação desenvolvida pelo projeto.

Figura 4. Visita de Campo: Devolutiva das Ações Desenvolvidas na Escola Antônio Fernandes da Costa em Palmeira dos Índios/AL.



Fonte: Dados da pesquisa (2015)

Podemos afirmar que a parceria com a AAGRA e a RECA-SA fez a diferença no município através do Projeto Cisterna nas Escolas, levando as escolas uma tecnologia alternativa, cisterna de placa de capacidade de armazenar 52 mil litros de água e, paralelo a implementação, uma proposta de formação em Educação do Campo para Convivência com o Semiárido, que atendeu diretamente o público de 56 educadores e educadoras, que trabalham também, de forma direta com 5.141 estudantes.

Destacamos que “as práticas educativas resultaram em espaços de leitura, plantio de hortaliças, ervas medicinais e de espécies típicas da região” (AAGRA, 2016, p. 27). Oportunizando a construção do conhecimento partindo do contexto, do saber

popular vivenciado no ambiente familiar, envolvendo diversos atores da comunidade local, especialmente, nos conteúdos curriculares na contextualização do currículo escolar.

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 a Educação para a Convivência com o Semiárido, sobretudo a Contextualização, o saber local e seu potencial para o desdobramento do educador e da educadora em sua práxis, a sustentabilidade do conhecimento no fazer do ensino e da aprendizagem.

Sendo assim, o percurso de formação desenvolvido, o potencial de intervenção na construção de um novo olhar para o currículo contextualizado no sentido da sustentabilidade, da compreensão social e política por meio da cisterna reafirma que a educação contextualizada fomenta e dissemina conhecimento em um leque de possibilidades do saber cultural, ideológico, ambiental, histórico, entre outros, que fortalece as lutas pela qualidade do ensino para as crianças e adolescentes do semiárido.

Por fim, a contribuição significativa do Projeto às Escolas, através do processo de mobilização social e formação para os educadores e educadoras do campo, desenvolvido pela Rede de Educação Contextualizada do Agreste e Semiárido (RECASA), e em análise aos resultados alcançados através de tal ação, apresentamos como proposta de intervenção a realização de um momento de socialização da pesquisa desenvolvida e do Referencial de Formação para Educadores/as da RECASA, como instrumento para o processo de formação de novos protagonistas, educadores e educadoras do campo com o objetivo de desenvolver um processo de formação continuada, assim como as ações coletivas nas escolas do semiárido por videoconferência, respeitando o distanciamento social. Como resultado desta intervenção, pretende-se realizar um levantamento de como estão as escolas após a implantação das

cisternas e desenvolvimento do processo formativo, a fim de sistematizar a experiência desenvolvida.

REFERÊNCIAS

1. AAGRA. Associação de Agricultores Alternativos: **Educação contextualizada no projeto cisternas nas escolas**: práticas pedagógicas em Alagoas. Igaci, AL, 2016.

2. ANDRADE, Wandérson Mulato de. **Educação para Convivência com o Semiárido**: Formação em Agroecologia e Desenvolvimento Sustentável no Município de Igaci/AL, 2017, 16 f. Trabalho de Conclusão de Curso em Educação do Campo: Ciências da Vida, Natureza e Matemática. Procampo UNEAL – Universidade Estadual de Alagoas, Campus I, Arapiraca/AL, 2017.

3. ARROYO. Miguel Gonzalez. **Por Uma Educação Básica do Campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999 P. 10.

4. ASA. **Cisternas nas Escolas**: uma conquista do povo do Semiárido. Recife: ASA, 2017.

5. BRASIL. **Decreto nº 7352 de 04 de novembro de 2010**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de-4-denovembro-de-2010/file>>. Acesso em: 23 mar. 2020.

6. BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/1990, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 23 mar. 2020.

7. BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. Lei. 9.394/1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 23 mar. 2020.

8. BRASIL. **Programa Cisternas**. Secretaria Especial de Desenvolvimento Social. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://mds.gov.br/assuntos/seguranca-alimentar/acesso-a-agua-1/programa-cisternas>>. Acesso em: 16 de ago. 2020.

9. CALDART, Roseli Salete *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/FIOCRUZ)/Expressão Popular, 2012.

10. CAVALCANTI, Cristiana; REIS, Mariana. **Afinal o que é Educação Contextualizada?** Recife. Janeiro, 2015. Disponível em: <<http://encurtador.com.br/puQ38>>. Acesso em: 16 ago. 2020.

11. CAMPOS, Darlan P.; ABREU, Raphael Lorenzeto de. 2006. **Palmeira dos Índios/AL**. Disponível em: <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/1/1b/Alagoas_Municip_Palmeirado-

sIndios.svg/800px-Alagoas_Municip_PalmeiradosIndios.svg.png>. Acesso em: 20 mar. 2020.

12. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. 2020. **Palmeira dos Índios**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/al/palmeira-dos-indios>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

13. MARTINS, Josemar da Silva; REIS, Edmerson dos Santos. Proposta Pedagógica da RESAB: **A convivência com o semiárido como norteadora no processo educacional no Semiárido brasileiro**. Secretaria Executiva da RESAB. 2004.

14. MOURA, Abdalaziz de. **PEADS: Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável**. 2. ed. 2003.

15. MOC. **Construindo saberes para educação contextualizada**. 3. ed. Recife, 2015.

16. RECASA. **Referencial para Formação de Educadores da RECASA**. 1. ed., 2016.

17. REIS, Edmerson dos Santos. Para além de Experiências Educacionais Inovadoras... Políticas Públicas de Educação Contextualizadas. In: **Caderno Multidisciplinar –Educação e Contexto do Semi-Árido Brasileiro: Tecendo saberes em educação, cultura e formação**. v. 3. Juazeiro: Selo Editorial RESAB. 2007. p. 101-116.

18. RESAB. **Caderno Multidisciplinar: Convivência e Educação do Campo no Semiárido Brasileiro**. 7. ed. 2013.

19. RESAB. **Caderno Multidisciplinar: Educação e Convivência no Campo**. 2. ed. 2006.

20. SCHROEDER, Elson; ALVEZ, Gilda Glauce M.; MAZZINI, Vera Lúcia. O desafio de valorizar e difundir o conhecimento do Semiárido. In.: CONTI, Irio Luiz; SCHOROEDER, Elson; MEDAGLIA, Vicente Rahn (Org.). **Construindo saberes, cisternas e cidadania: formação para a convivência com o semiárido brasileiro**. Fundação de Apoio da Universidade Federal do Rio Grande do Sul FAURGS/REDE genteSAN. Instituto Brasileiro de Desenvolvimento e Sustentabilidade (IABS). Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (AECID)/Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS)/ Editora IABS, Brasília-DF, Brasil, 2014. p. 27-42. Disponível em: <http://plataforma.redesan.ufrgs.br/biblioteca/pdf_bib.php?COD_ARQUIVO=18178>. Acesso em: 23 mar. 2020.





Capítulo 12

EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA DO CAMPO: A CRIANÇA COMO SUJEITO PROTAGONISTA

*Marcia Maria Carnaúba Balbino²³
Anderson Gomes dos Santos²⁴*

INTRODUÇÃO

Durante muito tempo, a Educação do Campo sofreu com a ausência de políticas públicas que resultava na falta de compromisso, abandono, atraso, cultura e, muitas vezes, preconceito com os povos do campo. As escolas localizadas no campo sempre estiveram subordinadas aos modelos de escolas das zonas urbanas, o que sempre levou a depreciação e a inferiorização dentro do processo educacional. Nesse sentido, fez-se necessário um novo paradigma, em que a contextualização na Educação do Campo era necessária, tendo em vista que o currículo deve ser pautado de acordo com as especificidades e com a valorização do aluno enquanto sujeito.

23 Especialista em Educação do Campo e Sustentabilidade (UNEAL).

24 Pedagogo (UNEAL). Especialista em Educação Inclusiva(UNEAL); Mestre em Ensino de Ciências e Matemática (UFAL). Docente da Rede Pública Estadual de Ensino. E-mail: anderson_pedagogia@hotmail.com <http://lattes.cnpq.br/0621531196785596>

Nessa perspectiva, o Projeto Político Pedagógico (PPP) em escolas situadas no campo deve contemplar as particularidades do povo campestre e estabelecer princípios, diretrizes e propostas de ação para melhor organizar e significar as atividades desenvolvidas no campo. Atualmente, na legislação brasileira a Educação Infantil é um direito da criança que deve ser ofertada pelo Estado e ser opção para a família, seja ela residente do campo ou da cidade. Apesar da existência de documentos legais, ainda nota-se que ainda há a precariedade em creches e pré-escolas, principalmente em escolas situadas nas áreas rurais.

Sendo assim, a educação infantil no campo deve favorecer um ambiente social e físico para que as crianças se sintam acolhidas e prontas para vencer os desafios e buscar experiências motivadoras que propiciem o desenvolvimento, criatividade e redescoberta dos educandos. A Educação Infantil no campo possui duas perspectivas, e é preciso analisá-las de forma isolada, ela deve ir além do que se propõe a educação básica e permitir que a criança vivencie e possa se identificar como sujeito de um determinado espaço.

Em virtude da carência de trabalhos que abordem essa temática, o projeto de intervenção teve como objetivo obter informações a respeito das práticas docentes na Escola Municipal Antônio Fernandes da Costa, localizada na zona rural do município de Palmeira dos Índios-AL, em que por meio de roda de conversa e a demonstração de atividades contextualizadas nas turmas Pré I e Pré II da referida escola tornou-se possível mostrar aos professores sobre a necessidade de refletir sobre as questões pertinentes a Educação Infantil no Campo. Além disso, essa pesquisa visou conhecer toda a proposta pedagógica da escola e investigar se está voltada a realidade campestre. Como proposta de intervenção, sugerimos a realização de formações continuadas para os docentes, assim como a utilização de palestras, rodas de conversa para que eles possam se apropriar e incorporar a contextualização em sala de aula.

Além desta introdução, o artigo está organizado em cinco seções. Na revisão de literatura, nela consta informações e referências que embasam o trabalho. Na seção seguinte apresenta a metodologia, que descreve o caminho utilizado para a realização

desta pesquisa. A próxima seção expõe o resultado e discussão. Finalizamos na quinta seção com as as considerações finais.

REVISÃO DELITERATURA

Essa seção tem como objetivo expor informações sobre as questões relativas à Educação Infantil no campo e mostrar algumas referências importantes.

EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO

A Educação Infantil no campo é essencial, é um integrante de transformação para o país. Uma Educação Infantil específica para crianças residentes no campo é uma forma de garantia ao acesso a uma educação de qualidade para essa parcela da população rural. Para Caldart, Cerioli e Kolling (2002), a Educação do campo vai além da Educação básica e está ligada a todo o povo campestino e diante as questões culturais e sociais, ou seja, não apenas a uma área geográfica. A Educação do campo é a luta por escolas que possuam qualidade para esse povo e que, ao mesmo tempo, mantém vivo o desejo de permanecer no campo. Nesse sentido, a educação deve estar voltada para os interesses das crianças, as suas diferenças históricas e, através disso, as crianças passam a ser valorizadas de acordo com a sua realidade e cercadas de estratégias que vão garantir o seu desenvolvimento sustentável.

As propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem: Reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais; ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis; flexibilizar, se necessário,

calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações; valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural; prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade. (BRASIL, 2010, p. 24).

Sendo assim, a educação infantil do campo é uma forma de garantir que as crianças do campo tenham os mesmos direitos com relação à educação que as crianças que vivem na cidade. Apesar de sempre ter sido deixada para o lado, o nosso sistema educacional vem aos poucos introduzindo as práticas educacionais no campo e significando os saberes camponeses dessas crianças. Nesse sentido, é necessária a estruturação de projetos que destaquem a individualidade e que conversem com as diversidades e as condições de vida dos educandos. As políticas públicas possuem um importante papel na implementação de projetos que considerem a diversidade para o conhecimento sobre tal realidade. Para Delgado e Muller (2005):

A identidade das crianças é também a identidade cultural, ou capacidade de constituírem culturas não totalmente redutíveis às culturas dos adultos. Todavia as crianças não produzem culturas num vazio social, assim como não têm completa autonomia no processo de socialização. Isso significa considerar que elas têm uma autonomia que é relativa, ou seja, as respostas e reações, os jogos sociodramáticos, as brincadeiras e as interpretações da realidade são também produtos das interações com adultos e crianças. (DELGADO E MULLER, 2005, p. 164).

Nesse contexto, a criança do campo é rica em cultura e possibilidades, que devem ser valorizadas e ressignificadas e é de suma importância que ela se identifique como parte de um

espaço, tendo vista a formação e o desenvolvimento desses sujeitos.

Conforme Sarmiento (2005. p. 370):

As condições sociais em que vivem as crianças são o principal fator de diversidade dentro do grupo geracional. As crianças são indivíduos com a sua especificidade biopsicológica: ao longo da sua infância percorrem diversos subgrupos etários e varia a sua capacidade de locomoção, de expressão, de autonomia de movimento e de ação etc. Mas as crianças são também seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem à raça, o género, a região do globo onde vivem. Os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças.

Portanto, a âmbito escolar deve englobar várias culturas e as escolas situadas no campo devem enxergar suas crianças como capazes e ricas em cultura. Os docentes devem articular os princípios da Educação Infantil e da Educação do Campo e estarem qualificados a trabalharem o currículo fazendo com que as crianças incorporem a sua cultura.

DESIGUALDADES NO ATENDIMENTO DAS CRIANÇAS DO CAMPO

As lutas por uma Educação do Campo de qualidade tornam visível um histórico de desigualdade, em que, na maioria das vezes, os estudantes do campo possuem menor grau de escolaridade. Segundo Barbosa; Gehlen; Fernandes (2012), isso se deve pelo fato de que esses povos enfrentam diversos problemas, tanto em sua conjuntura quanto em questão de estrutura. Quando se fala em Educação Infantil no campo, não se encontra nenhum histórico definido, em que ainda é possível perceber que a educação específica as crianças do campo é precária e que ainda existe uma discriminação com o povo campestre. As pes-

soas associam o povo do campo com atraso, pobreza e pessoas que não possuem conhecimento.

Sem sombras de dúvida, a realidade no campo continua sendo uma questão historicamente recorrente, predominando aí uma situação das mais injustas e desiguais. Ela recobre necessariamente as três realidades – indígena, negra e feminina – já que entre os segmentos sociais rurais são encontradas parcelas populacionais proporcionalmente mais oprimidas, exploradas e excluídas. (WANDERLEY, 2000, p. 102).

Apesar da educação ser um direito que deve ser garantido para todos, a educação infantil no campo ainda enfrenta problemas quanto ao seu atendimento, infraestrutura, falta de materiais, alimentação, demanda e formação de professores e revela que a educação do campo ainda é precária no Brasil. Conforme Wanderley (2000, p. 102):

No campo elas são gritantes e englobam diversas categorias: Sem sombras de dúvida, a realidade no campo continua sendo uma questão historicamente recorrente, predominando aí uma situação das mais injustas e desiguais. Ela recobre necessariamente as três realidades – indígena negra e feminina – já que entre os segmentos sociais rurais são encontradas parcelas populacionais proporcionalmente mais oprimidas, exploradas e excluídas.

Além disso, alguns fatores também dificultam o acesso e permanência dessas crianças nas escolas, como por exemplo: a inexistência de creches e pré-escolas situadas no campo, a distância, locomoção, os calendários escolares divergentes de sua cultura, o descaso, a falta de compromisso político, entre outros.

Após décadas de lutas por conquistas no âmbito educacional, cujas reivindicações foram atendidas em parte – o que permitiu a consolidação da

pauta – o fechamento das escolas vão no sentido contrário do que parecia cristalizado. (ALBUQUERQUE, 2011, p. 01).

Assim, o fechamento de escolas também pode ser considerado um fator decorrente da urbanização e do êxodo rural e pode ser visto como fator de geração de desigualdade. Portanto, a importância de respeitar geograficamente e viver a geografia cotidiana desses alunos que vivem no campo, faz com que o aluno pertencente ao meio rural adquira o sentimento de afetividade com o local que reside. Sendo assim, toda e qualquer desigualdade existente ao povo campestre deve ser superada e servir como uma estratégia para transformar o campo em um lugar de permanência, como também de resistência.

EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA E EDUCAÇÃO INFANTIL

Atualmente, cada vez mais vem sendo compreendida a relevância de considerar a realidade, especificidades e os saberes culturais do sujeito do campo, visto que trabalhar, considerando o contexto em que o aluno está inserido, faz toda diferença, já que ele vive diariamente experiências diferentes das que residem nas cidades. As práticas educativas, contextualizadas e coletivas na educação infantil são uma ideologia com a finalidade de superar o atraso que esses povos sempre viveram e uma forma de fazer com que eles permaneçam no campo, sem a preocupação da discriminação vivida por meio da educação rural.

Trata-se de propostas pedagógicas nas quais o estudante torna-se sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem, e a educação revela-se como um veículo de conscientização de pessoas que, ao trabalharem na escola suas curiosidades, questionamentos e descobertas, poderão posicionar-se na sociedade como cidadãos, críticos, reflexivos, promocionais e protagonistas. (CUNHA et al., 2013, p. 251).

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases- LDB, nº 9394/996), os professores devem utilizar de ferramentas que proporcionem a contextualização, considerando a realidade local das crianças e relacionando os conteúdos curriculares com as vivências cotidianas do campo e mantendo uma relação com todas as áreas no processo educativo. Segundo Silva, não há uma proposta de ensino específica para a educação infantil do campo, existe apenas uma adequação da metodologia de ensino (SILVA, 2010). Viveiro e Diniz (2009) destacam sobre a importância da realização de aulas de campo ou de aulas contextualizadas. Para os autores, as informações possuem mais chances de serem mais bem sucedidas tendo em vista o processo ensino-aprendizagem.

Observam que as atividades de campo permitem o contato direto com o ambiente, possibilitando que o estudante se envolva e interaja em situações reais. Assim, além de estimular a curiosidade e aguçar os sentidos, possibilita confrontar teoria e prática. (VIVEIRO; DINIZ. 2009, p.4).

Para os autores, as práticas contextualizadas são importantes no sentido de favorecer a relação do educador com o aluno. As aulas de campo fazem do professor um ser mais “acessível” e desenvolve a autoconfiança e torna os alunos mais participativos e confiantes.

Relações de estima entre o professor e alunos, favorecendo um companheirismo resultante da experiência em comum e da convivência agradável entre os sujeitos envolvidos que perdura na volta ao ambiente escolar. (VIVEIRO; DINIZ. 2009, p.4).

Assim, as aulas contextualizadas podem fazer com que o conhecimento tenha sentido para as crianças, o conteúdo visto e trabalhado na sala de aula precisa fazer sentido e ter significado em sua vida. As formações e incentivos aos professores são muito importantes, tendo em vista que ele precisa adquirir conhecimento do local e da situação em que ele atua, afinal cada

lugar possui suas características próprias. A contextualização surge como uma forma de superação ao currículo universal, afinal se os conteúdos forem trabalhados de forma que não condizem com o lugar em que essas crianças vivem, as atividades não farão sentido.

O importante é ir teorizando até onde o grupo pode digerir. E pode digerir até onde chegou com sua prática. Não adianta ir construindo todo um andaime teórico para depois colocá-lo a prática, mas sim ir construindo a teoria junto com a prática. Talvez seja esse o caminho que o educador deve percorrer com seu grupo de educandos. (FREIRE, 1991, p. 63).

Em contrapartida, Freire (1991) destaca a importância de não separar a relação teoria e prática e afirma que quando são entrelaçadas criam uma relação de comparação e, quanto mais se aproximarem, maior será o aprendizado. As aulas teóricas são importantes para fazer observações, análises e serve para instigar o aluno a associar com a realidade. Sendo assim, fica evidente a colaboração que uma atividade contextualizada pode auxiliar as crianças da Educação Infantil em seu processo de aprendizagem e, quando utilizadas tais metodologias em escolas do campo, são indispensáveis para a formação da autonomia e para o desenvolvimento crítico e da valorização da criança.

METODOLOGIA

Esta pesquisa se caracterizou como uma pesquisa qualitativa que segundo Minayo (2014), caracteriza-se:

Por pesquisar, e responder a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço

mais profundo das relações, dos processos. (MINAYO, 2014, p. 14)

A pesquisa, por ser de cunho qualitativo, se encaixa em uma prática de pesquisa-ação. Para Elliott (1997, p.15),

A pesquisa-ação permite superar as lacunas existentes entre a pesquisa educativa e a prática docente, ou seja, entre a teoria e a prática, e os resultados ampliam as capacidades de compreensão dos professores e suas práticas, por isso favorecem amplamente as mudanças.

Participaram oito professoras da Educação Infantil da referida escola, a prática da pesquisa foi realizada em três etapas: I- roda de conversa, II- aula contextualizada e III- aplicação dos questionários. Na etapa I foi realizada uma roda de conversa com os professores da Educação Infantil. Esse momento serviu para demonstrar a relevância de passar a interpretar e compreender a cultura e as especificidades das crianças que residem nas áreas rurais e de entender sobre as questões pertinentes a Educação Infantil no Campo.

A roda de conversa foi o momento de mostrar a importância do desenvolvimento de atividades contextualizadas e como essas práticas podem refletir no processo ensino-aprendizagem através da valorização da criança como sujeito. Como recurso, foi utilizado o projetor de mídias.

Segundo Imbernón (2009), as rodas de conversa possuem grande importância, pois instiga a curiosidade dos professores e proporciona momentos de trocas de experiências, desenvolvendo sua profissionalização. Posteriormente, foi realizada uma aula de campo no entorno da escola com os alunos de Pré I e Pré II, com o objetivo de mostrar aos professores que é preciso e possível desenvolver ou incorporar práticas contextualizadas em suas aulas na Educação Infantil e visualizar a importância dessas práticas por meio do envolvimento das crianças.

As aulas contextualizadas foram voltadas para a temática meio ambiente, o que é bastante pertinente em uma escola do

campo, tendo em vista que serve para incentivar uma relação criança e natureza e dessa forma valorizar a riqueza, a cultura e o modo de viver no campo.

Para Hansen (2013), as aulas de campo desenvolvem a criatividade e a capacidade de observação e ação das crianças. A Educação Infantil é o momento mais pertinente para as crianças viverem experiências e situações concretas, pois através dessas vivências podem tomar de fato conhecimento sobre a realidade em que elas estão inseridas. Na etapa seguinte foram aplicados questionários semiestruturados aos docentes da educação infantil, com o intuito de observar se desenvolveram uma sensibilização sobre a dimensão da contextualização para o processo educativo através da roda de conversa e a intervenção em sala de aula, e se a escola costumava oferecer formações que incentivassem tais práticas. O questionário, segundo Gil (1999, p.128), pode ser definido:

Como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.

Para isso, foram criadas algumas categorias de análise como: compreensão sobre educação contextualizada no campo na Educação Infantil, se a escola oferece formações e incentiva a realização dessas atividades e quais mudanças ocorreram após o desenvolvimento do projeto.

LOCAL DA PESQUISA

Serviu como apoio para a realização da pesquisa a Escola Municipal Antônio Fernandes da Costa fica atualmente localizada no Povoado Moreira, na cidade de Palmeira dos Índios/AL, zona rural, faz parte da rede municipal de ensino e proporciona a mobilidade dos moradores da região. A intervenção aconteceu durante o período de setembro a outubro de 2019. A escola possui em sua estrutura quinze salas, cozinha, sala dos professores,

quadra de esportes, pátio coberto e descoberto, sala de AEE, secretaria, sala de diretoria e recursos como Datashow, aparelho de som, televisão e DVD. É uma escola de médio porte e atende a Educação Infantil, Ensino Fundamental e também a Educação de Jovens e adultos (EJA).

PÚBLICO PESQUISADO

Participaram da pesquisa oito professores de turmas de Educação Infantil da Escola Municipal Antônio Fernandes da Costa.

Tabela 1- Formação dos professores

PROFESSOR(A)	FORMAÇÃO ACADÊMICA	ESPECIALIZAÇÃO
P1	PEDAGOGIA	-
P2	PEDAGOGIA	PSICOPEDAGOGIA
P3	PEDAGOGIA	PSICOPEDAGOGIA
P4	PEDAGOGIA	-
P5	PEDAGOGIA	-
P6	PEDAGOGIA	-
P7	PEDAGOGIA	PSICOPEDAGOGIA
P8	PEDAGOGIA	-

Fonte: Dados da Pesquisa, 2019.

ABORDAGEM METODOLÓGICA E COLETA DOS DADOS

A abordagem metodológica se deu através de pesquisa bibliográfica, da observação do envolvimento dos professores durante a palestra, da interação dos alunos da Educação Infantil durante a aula contextualizada e da aplicação de questionários semiestruturados para as oito professoras da Escola Municipal Antônio Fernandes da Costa.

RESULTADO E DISCUSSÃO

Esta seção aborda a análise e discussão que foram obtidos através do desenvolvimento desta pesquisa.

RODA DE CONVERSA

Durante o momento da roda de conversa, foi possível observar que alguns docentes já possuíam conhecimentos prévios sobre a importância das aulas contextualizadas e do reconhecimento do contexto em que as crianças são inseridas. Foi um momento de grande aprendizado, tendo em vista que os docentes utilizaram do momento para expor e relatar suas experiências.

Figura 1- Roda de conversa com os professores da Educação Infantil da Escola Municipal Antônio Fernandes da Costa



Fonte: Bazilio, Vanessa. Dados da Pesquisa, 2019.

O espaço da roda de conversa foi muito importante para a construção do processo de descoberta das habilidades dos docentes e para a formação de pensamentos coletivos e contextualizados. O momento também foi importante no sentido de construir uma interação com os outros e de respeitar os diferentes modos de opinião e pensamento.

AULA CONTEXTUALIZADA

Durante o momento de intervenção e de contextualização, as crianças das turmas Pré I e Pré II demonstraram curiosidade, atenção e bom comportamento. Na aula foram trabalhados conceitos ambientais e as crianças puderam aprender mais sobre a importância da conservação do meio ambiente. Foi notável que através desse momento contribuiu para que elas passassem a observar melhor o seu espaço e a se reconhecer como parte integrante do meio ambiente.

Figura 2- Alunos do Pré I e Pré II durante a realização da aula contextualizada.



Fonte: Bazilio, Vanessa. Dados da Pesquisa, 2019.

Para Santos (2000), as práticas contextualizadas são de grande importância social e para a aprendizagem. Através delas, é possível desenvolver a capacidade de tomada de decisão das crianças e a torná-las seres integrantes e transformadores.

Figura 3- Alunos do Pré I e Pré II durante a realização da aula contextualizada.



Fonte: Bazilio, Vanessa. Dados da Pesquisa, 2019.

Figura 4- Alunos do Pré I e Pré II durante a realização da aula contextualizada.



Fonte: Bazilio, Vanessa. Dados da Pesquisa, 2019.

Diante a esse momento, ficou evidente a importância das aulas contextualizadas em turmas de Educação Infantil em escolas do campo e como elas influem no desenvolvimento de indivíduos críticos, autônomos e participativos e, principalmente, da aprendizagem. Esses saberes adquiridos perpassam as salas de aula e fazem com que as crianças sejam transmissoras de conhecimento para toda a sua comunidade.

APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS

Antônio Carlos Gil (1999) define questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado, etc.

Quando as docentes foram questionadas sobre o que elas compreendiam por educação contextualizada na Educação Infantil do campo, a maioria demonstrou conhecimento, o que ficou evidenciado a partir das falas a seguir:

Tabela 2- Respostas da categoria de análise I

PROFESSOR(A)	RESPOSTA NO QUESTIONÁRIO
P1	Educação contextualizada é adequar o currículo ao local em que se encontra o aluno.
P2	É o desenvolvimento de aulas que contemplem a realidade dos estudantes.
P3	É assegurar ao aluno do campo o direito de aprender de acordo com as características da área rural.
P4	É uma prática muito importante, tendo em vista que os alunos se reconhecem durante todo o processo.
P5	Durante a realização dessas aulas, é possível observar que os alunos ficam vislumbrados.
P6	As aulas contextualizadas trazem os alunos para dentro da sua realidade.
P7	É muito importante para que os alunos permaneçam no campo.

P8 | “Aulas voltadas para o campo.”

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Quando questionadas sobre se a escola oferecia formações e incentivava a realização dessas atividades a maioria respondeu positivamente. Conforme as falas a seguir:

Tabela 3- Respostas da categoria de análise II

PROFESSOR(A)	RESPOSTA NO QUESTIONÁRIO
P1	Sim, a escola sempre nos oferece formações e incentiva projetos desse tipo.
P2	Sim, a escola sempre nos oferece formações e incentiva projetos desse tipo.
P3	Oferece e incentiva sempre.
P4	A equipe gestora da escola sempre oferece formações e ressalta a importância de se trabalhar projetos como esses.
P5	Sim, e é muito importante esse apoio para o desenvolvimento dessas atividades.
P6	A escola sempre possui algum projeto voltado para a educação do campo e contextualizado.
P7	Sim, tanto oferece as formações quanto nos incentiva.
P8	São realizadas formações nesse sentido.

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

E quando questionados sobre as mudanças que ocorreram após o desenvolvimento do projeto, foram observadas falas como:

Tabela 4- Respostas da categoria de análise III

PROFESSOR(A)	RESPOSTA NO QUESTIONÁRIO
P1	Foi muito importante para ampliar nossa percepção sobre as crianças do campo.
P2	O trabalho foi de suma importância para que eu pudesse conhecer mais sobre as práticas contextualizadas.
P3	Eu pude conhecer mais sobre a importância dessas atividades.

- P4 | Através do projeto eu incorporei práticas contextualizadas em minhas aulas.
- P5 | O projeto me ajudou a aprender mais como fazer com que as crianças do campo se sintam valorizadas através das minhas práticas.
- P6 | Após o desenvolvimento do projeto eu pude perceber algumas práticas errôneas que eu cometia durante as minhas aulas.
- P7 | O desenvolvimento dessas atividades com os alunos fez com que eles aprendessem mais.
-
- P8 | Eu passei a enxergar a importância dessas aulas para os alunos.

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Figura 5- Momento de aplicação dos questionários semiestruturados



Fonte: Silva, Fátima. Dados da Pesquisa:2019

Através das respostas nos conteúdos foi possível observar que tanto o momento da roda de conversa, quanto o da aula demonstrativa foram importantes para a ampliação do conhecimento das docentes da escola e que a existência de formações continuadas é muito importante para esse contexto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados investigados, foi possível concluir que durante a realização da intervenção na Escola Municipal Antônio Fernandes da Costa ficou demonstrado a existência de trabalhos direcionados aos alunos, o que evidencia que a escola trabalha com o princípio da Pedagogia da Alternância e que possui uma educação voltada ao povo campesino. A metodologia aplicada interferiu de maneira significativa no conhecimento do público-alvo desta pesquisa e os professores passaram a conhecer mais sobre a contextualização e como ela pode auxiliar na qualidade do ensino, implicando na valorização da criança como sujeito pertencente ao campo. É necessária a existência de formações para os professores a fim de motivar e fazer com que a qualidade educacional do campo melhore.

Os docentes precisam entender a dimensão, as necessidades e especificidades do povo campesino e levá-los em consideração no momento de ensinar para que as crianças se apropriem do conhecimento. A contextualização na Educação Infantil em escolas inseridas no campo contribui com o conhecimento sobre a história a que essas pertencem, são importantes para que elas se reconheçam como parte integrante do campo e que entendam mais sobre a realidade do povo campesino.

Os tempos mudaram e, junto com as mudanças, vieram novas exigências educacionais, a partir de propostas pedagógicas que contemplem princípios éticos, políticos e estéticos. As transformações ocorridas ao longo das últimas décadas nas áreas científico-tecnológicas, econômico-sociais, ético-políticas e culturais tem causado impactos marcantes nas sociedades, por sua velocidade e abrangência, e só podem ser compreendidas a partir da perspectiva do materialismo dialético. Hoje, mais do que nunca, esse mundo globalizado desafia as pessoas a esta-

rem em efetivo acesso ao conhecimento científico. Desse modo, a escola necessita acompanhar as mudanças que ocorrem na vida contemporânea, conscientizando-se de que as velhas práticas já não mais atendem às demandas de formação para o novo cenário mundial, e que o ponto de partida para isso é a construção de uma base sólida na formação geral dos alunos utilizando de forma contextualizada a partir das vivências do campo.

REFERÊNCIAS

1. ALBUQUERQUE, Luiz F./2011. **Fechamento de 24 mil escolas do campo é retrocesso**, afirma dirigente do MST. Disponível em: www.brasildefato.com.br/node/6734. Acesso em: novembro de 2019.

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

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

4. BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de junho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

5. BRASIL. **Lei nº 9.394/1996**, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

6. BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n.1, de 3 de abril de 2002. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 abr. 2002.

7. BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

8. BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 2/2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políti-

cas públicas de atendimento da educação básica do campo. 2008. Disponível em: . Acesso em: 29 set. 2019.

9. CALDART, Roseli Salete; CERIOLI, Paulo Ricardo; KOLLING, Edgar Jorge. (Org.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília-DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. (Coleção por uma Educação do Campo, n 4).

10. CUNHA, E. B.; SILVA, F. J. R.; FREITAS, G. V.; MONTE, M. A. B.; FARIAS.; MARIA, C. C.; TELAU, R. **Reflexão acerca da Pedagogia da Alternância no Brasil**. In: BEGNANI, J. B.;

11. DELGADO, ANA Cristina Coll, MÜLLER Fernanda. **Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas**. Cadernos de pesquisa UFRGS, Rio Grande do Sul, 2005.

12. ELLIOT, John. **Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio**. In: GERARDI, Corinta Maria Crisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Org.). Cartografias do trabalho docente: professor (a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras, 1997.

13. FREIRE, Paulo et al. **O processo educativo segundo Paulo Freire e PichonRiviére**. Tradução de Lúcia Mathilde E. Orth. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991, 80 p.

14. GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

15. HANSEN, K. S. **Metodologias de Ensino da Educação Ambiental no Âmbito da Educação Infantil**. Ciência e Educação. n. 43, ano XI, 2013.

16. IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

17. MINAYO, M. C. Apresentação. In R. Gomes, **Pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Instituto Sírio Libanes, 2014.

18. SARMENTO, Manuel Jacinto. **Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 91, p.361-378, maio/ago. 2005.

19. SILVA, C. César da; SANTOS, C. E. Romão dos; MOURA, T. Silva de; Rodrigues, A. C. **Silva da. Educação infantil no campo: conhecendo e discutindo sua realidade**. CCHSA/UFPB (2010). D

20. SANTOS, W. L. P.. **Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem C-T-S (Ciência – Tecnologia – Sociedade) no contexto da educação brasileira.** Ensaio -Pesquisa em Educação em Ciências. Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 1-23, 2000.

21. VIVEIRO, A. A.; DINIZ, R. E. S. **Atividades de campo no ensino das ciências e na educação ambiental:** refletindo sobre as potencialidades desta estratégia na pratica escolar. Ciência em tela, Rio de janeiro, v. 2, n. 1, 2009.

22. WANDERLEY, L.E.W. **A questão social no contexto da globalização: o caso latinoamericano e o caribenho.** In: CASTEL, R.; WANDERLEY, L.E.W; BELFIORE-WANDERLEY, M. **Desigualdade e a questão social.** 2. ed. São Paulo: Educ, 2000. p. 51-161



Performance
Editora

Acesse:

www.editoraperformance.com

E-mail: editoraperformance@gmail.com

(82) 99982-6896