



Universidade Federal de São Carlos
Curso de Especialização em Educação no Campo



Realização:



ANAIS



Universidade Federal de São Carlos
Curso de Especialização em Educação no Campo



Prof^ª. Dr^ª. Maria Cristina dos Santos (UFSCar)

Prof. Me. Patric Oberdan dos Santos (UFSCar)

Prof^ª. Dr^ª. Mônica Fernanda Botiglieri Moretti (UNIFESP)

Prof^ª. Dr^ª. Elianeide Lima Nascimento (UNICEP)

Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto (UFSCar)

Prof^ª. Me. Maria Carolina Rosa Orlando Barbosa (UFSCar)

Prof^ª. Dr^ª Flávia Sanches de Carvalho (UFSCar)

Prof^ª. Michele Colombo Monaco (SEE/ São Carlos)

(ORGANIZADORES)

Prof^ª. Dr^ª. Maria Cristina dos Santos (UFSCar)

Prof. Me. Patric Oberdan dos Santos (UFSCar)

(COORDENAÇÃO GERAL)

Seminário do curso de Especialização em Educação no Campo Escola da Terra

04 de fevereiro de 2023

Universidade Federal de São Carlos

ANAIS

Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/>



Sumário

PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS QUILOMBOLAS DO MUNICÍPIO DE ELDORADO – SP: Uma sequência didática pautada na obra <i>Roça é vida</i>	5
CAMPOGRAFIAS VISUAIS: uma proposta em arte/educação	27
A RELEVÂNCIA DO ACESSO ÀS TECNOLOGIAS NAS ESCOLAS DO CAMPO COMO INSTRUMENTO DE EMANCIPAÇÃO DO JOVEM CIDADÃO	53
TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: O FUTURO QUE PODE TRANSFORMAR O MEIO AMBIENTE E AUXILIAR A EDUCAÇÃO NA PANDEMIA	70
QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS: como a Educação Física pode contribuir para a construção da identidade dos alunos negros	85
AS DIFICULDADES NO ACESSO E UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO (TDICs) EM UMA ESCOLA QUILOMBOLA	105
EDUCAÇÃO DO CAMPO EM ESCOLA URBANA um estudo de caso: a Escola Estadual Cesarino Borba	123
TIC’S NAS ESCOLAS DO CAMPO: Comparativo das estruturas e formação docente oferecidas na EMEIEF “Prof. André Freire”, EM Belarmina Fernandes Borges e EE Bairro São Miguel, localizadas respectivamente em Guaratinguetá, Lorena e Cachoeira Paulista.	138
EDUCAÇÃO NAS ESCOLAS DO CAMPO NA CIDADE DE CUNHA EM TEMPOS DE PANDEMIA	155
O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO NO CAMPO: um olhar sobre a singularidade da escola municipal Caloi Pedrinha de Guaratinguetá/ SP	168
O TRABALHO DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM LIMEIRA: Desafios, Perspectivas e Práxis	184
ALUNOS DO CAMPO NA ESCOLA URBANA: Desafios e perspectivas a partir de um estudo de caso em Limeira, SP	204



ANÁLISE DE UM PPP DE UMA ESCOLA URBANA COM ESTUDANTES DA ZONA RURAL:Um estudo de caso da E. E. Arlindo Bittencourt	216
O ALUNO DO CAMPO NA ESCOLA DA CIDADE: Perspectivas e desafios	236
DO ENSINO FUNDAMENTAL RURAL PARA O ENSINO MÉDIO URBANO: Um estudo sobre os impactos da transição na vida do aluno do campo	251
AS ADVERSIDADES E DESAFIOS DO TRABALHO DO PROFESSOR DA ESCOLA DO CAMPO	262
DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE SER PROFESSOR EM ESCOLA DO CAMPO	275
IDENTIDADE RURAL DA ESCOLA “MARTIM LUTERO”: RESSIGNIFICAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO.	309
A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA ARTE PARA FORMAR E FORTALECER A IDENTIDADE CAMPESINA A Arte sob o olhar campesino	324
AS CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO: APROXIMAÇÕES	333
DESAFIOS DO ALUNO DO CAMPO NA ESCOLA DA CIDADE	348
REFLEXÕES SOBRE O IMPACTO DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL I	366
UM OLHAR PARA OS DIREITOS DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO	376
PROFESSOR DO CAMPO Os desafios e a organização das práticas pedagógicas nas salas multisseriadas do estado de São Paulo	394
MATERIAIS DIDÁTICOS: quantidade garante qualidade no ensino?	415
PLANEJAMENTO DE ENSINO NA SALA MULTISSERIADA NA ZONA RURAL Desafios e conquistas: inserindo as novas tecnologias no planejamento de ensino	430
O PROCESSO DE INSERÇÃO DEMOCRÁTICA SEGUNDO SAVIANI E PARO.	447



Universidade Federal de São Carlos

Curso de Especialização em Educação no Campo

Escola da Terra



PERCEPÇÃO DE PROFESSORES SOBRE METAS DO PME EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO QUILOMBOLA	463
A PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO CULTURAL: Resignificando o Trabalho Pedagógico	489



PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS QUILOMBOLAS DO MUNICÍPIO DE ELADORADO – SP: Uma sequência didática pautada na obra *Roça é vida*

César Manoel Relva Dias¹

Email: cesarrelva@gmail.com

Rosinara Corandim Muniz²

Email: naracmuniz@gmail.com

RESUMO

O Livro *Roça é vida*, de autoria de Viviane Marinho Luiz, Laudessandro Marinho da Silva, Márcia Cristina Américo e Luiz Marcos de França Dias, ilustrado por Vanderlei Ribeiro e Amanda Nainá dos Santos, é uma obra que valoriza a cultura quilombola, possibilitando a apreensão de ideias e situações que desencadeiam reflexões e fornecem subsídios para a construção de propostas didático-pedagógicas voltadas à educação do campo que consideram a identidade das comunidades quilombolas do município de Eldorado, no estado de São Paulo. A obra alicerçou o planejamento e a aplicação de práticas educativas atreladas à Base Nacional Comum Curricular no sistema de ensino local no ano de 2021. Assim sendo, pretende-se articular um estudo teórico levando em consideração a percepção dos professores que executaram tais práticas, no que se refere à relevância deste projeto nas comunidades quilombolas. O presente estudo realizou uma abordagem acerca das perspectivas da educação contemporânea, enfocando em conjecturas acerca da educação ao longo do tempo, bem como princípios e tendências socioeducacionais que versam sobre práticas reflexivas flexíveis e emancipatórias para o processo educativo, tendo como norte a concepção de que a educação contemporânea deve considerar o ser humano enquanto sujeito ativo e atuante sobre a realidade em que é pertencente. Também foi abordada, em relação à história da educação e da escolarização dos negros e/ou afrodescendentes no Brasil, a trajetória educacional segregativa e seletiva, marcada por desigualdade e preconceito, que percebemos ainda hoje ser presente mesmo com a coexistência de legislações que preconizam a inclusão, e uma escola de qualidade para todos, o que justifica a inserção desta discussão bem como da realização deste estudo.

Palavras-chave: Educação quilombola. Práticas culturais. Educação do campo.

1 INTRODUÇÃO

¹ Licenciatura em Ciências com habilitação em Química pela Faculdade Unisepe da cidade de Registro-SP. Graduado em Pedagogia e pós-graduado em Alfabetização e Letramento.

² Graduada em Biologia pela Faculdade Unimes de Santos-SP. Graduada em Pedagogia.



O presente estudo teve como motivação inicial a elucidação dos fundamentos pedagógicos presentes nos cadernos de sequência didática do projeto de valorização cultural e identitária das comunidades quilombolas da região do Vale do Ribeira, mais especificamente do sistema de ensino da cidade de Eldorado-SP. Estes cadernos reúnem experiências de profissionais da educação da comunidade e estão pautados no Currículo Paulista bem como na BNCC. Realizamos uma abordagem tanto bibliográfica como exploratória sobre o assunto, trazendo à tona a opinião dos docentes que trabalharam com os cadernos de sequência didática no ano letivo de 2021 para compreendermos os fundamentos pedagógicos presentes nesta coleção.

É recorrente a afirmação de que o educando tem que conhecer outras realidades e não só as que os cercam. Por outro lado, um material que não é passível de conexão com a realidade concreta do aluno do campo contribui para a expropriação, controle e perda dos saberes construídos pelos povos do campo. Souza (2009) enfatizam a importância da especificidade atrelada a educação das comunidades rurais, já que as experiências de vida dessas pessoas muitas vezes aparentam ser diferente o que exige reflexões e respostas educativas que venham de encontro com a realidade dessas pessoas, para que assim a educação se torne relevante e útil. No ano letivo de 2021 os professores das escolas Quilombolas da cidade de Eldorado-SP, na tentativa de evitar a descontextualização do material com o qual trabalhavam, criaram algumas sequências didáticas para cada ano/série do ensino fundamental anos iniciais, baseadas nas habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), adotando para isso a obra *Roça é vida*. De acordo com o Instituto Socioambiental esta obra foi publicada por

[...] quilombolas da região e é usado enquanto um recurso didático nas escolas locais. Tal obra resulta de uma aliança com a diretoria de ensino, bem como coordenação pedagógica, professoras, professores, alunos e famílias quilombolas (ISA, 2022).

A justificativa para a proposição de uma sequência didática com o livro *Roça é vida* está em consonância com as pessoas e o lugar em que estão inseridas as escolas do campo e o modo de organização social coletiva na produção da vida e da cultura da população abordada neste estudo. No município de Eldorado estão localizadas 13 comunidades quilombolas. O livro é escrito por quilombolas e aquilombadas dessas

comunidades e explicita a necessidade de o sujeito quilombola narrar a sua própria história, suscitando no âmbito escolar os preceitos locais, e da região, para que assim tais construções históricas venham a se extinguir ou entrar em esquecimento.

O principal objetivo deste estudo, agora considerando a realização das sequências didáticas embasadas na obra *Roça é vida* realizadas na cidade de Eldorado, reside na percepção de como os professores e a comunidade escolar reconheceram a importância da valorização da cultura local de determinadas localidades, avaliando a possibilidade de refletir o papel da escola neste processo, utilizando para isso experiência de alguns docentes que trabalharam na aplicação destas sequências.

2 FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

É fundamental destacar que a população das comunidades tradicionais quilombolas é reconhecida como sujeito de direitos a partir da Constituição Federal de 1998 que assegurou o reconhecimento público da pluralidade étnico-racial da sociedade brasileira.

Destacamos como artigos constitucionais de maior relevância, que embasam as comunidades na busca contínua pela efetivação de seus direitos e ao exercício pleno da cidadania, os seguintes:

Art. 215 § 1º - O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e as de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. § 2º - A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais.

Art. 216, § 5º - Ficam tombados todos os documentos e sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos.

Art. 242, § 1º - O ensino da história do Brasil levará em conta as contribuições das diferenças culturais e etnias para a formação do povo brasileiro.

Ato das Disposições Constitucionais Transitórias – art. 68 – Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos (BRASIL, 1990).

No que se refere à legislação educacional, são relevantes para assegurar os direitos das populações quilombolas: Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), com a alteração prevista nas leis 10.639 de 2003, que torna obrigatório o ensino de

História e cultura afro-brasileira e africana nas instituições de educação básica do país; a lei 11.645 de 2008 que torna obrigatório o ensino de História e cultura indígena nas instituições de educação básica do país; e a Resolução 08 do ano de 2012, que institui as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Escolar Quilombola.

No ano de 1996, quase quatro anos após a discussão ter entrado em pauta no Senado, é aprovado o texto da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que define as diretrizes e bases da educação nacional; em seu artigo nº 28, a LDB/1996 estabelece 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, especialmente:

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

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

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014) (BRASIL, 1996).

Para além dos marcos legais já mencionados, a elaboração da sequência didática que tomou como base o livro *Roça é vida* está respaldada em documentos como a BNCC, as leis 10.639/2003 e 11.645/2008, a Resolução 08/2012 e o Currículo Paulista, que propõe que “os estudantes possam (re)conhecer as diferenças, valorizar a convivência respeitosa entre todos e superar desigualdades historicamente construídas” (SÃO PAULO, 2019, p. 458).

Contudo, embora o embasamento legal para a formulação das sequências didáticas estivesse bem estabelecido, durante o ano letivo de 2020 fomos confrontados, enquanto nação e mundo, com a pandemia de COVID-19. A partir deste evento e do afastamento físico do ambiente escolar, somado à não democratização das políticas públicas de comunicação, tecnologia e infraestrutura, os alunos e as alunas dificilmente puderam acessar e acompanhar as atividades escolares remotas via internet. Com o

intuito de apresentar outras possibilidades de estudo, para além daquelas mediadas pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, as sequências de atividades tiveram como objetivo aproximar os estudantes do processo de aprendizagem, abordando temas contextualizados, que remetem ao cotidiano e à valorização cultural das comunidades quilombolas, já que, independentemente do cenário em que nos encontramos, o artigo 205 da Constituição determina que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1990).

2.1 O processo de escolarização dos negros no Brasil: segregação e preconceito

Ghiraldelli Junior (2001) afirma que a educação enquanto um projeto político de uma nação perpassou ao longo da história por muitas variáveis, sendo constante alvo de disputa entre as classes sociais: a classe dominante e ou hegemônica aplica seus pressupostos educacionais de modo impositivo e ideal sob a sua ótica aos dominados.

O mesmo autor ressalta que desde a chegada dos portugueses no Brasil a educação se alicerçou enquanto uma importante ferramenta formativa de um tipo de sociedade ideal. Na época do Brasil colonial a educação tinha como intuito principal a modelação dos povos nativos que aqui habitavam, para que estes se adequassem aos modos europeus, bem como para a subsunção à escravidão e serventia aos “brancos”, além de ter a finalidade de recrutar novos fiéis para a igreja católica. A educação direcionada aos colonos preconizava a preservação dos valores morais e religiosos, excluindo os escravos.

Na época do Brasil Imperial, as escolas começaram a se propagar de maneira bastante contundente, todavia, ainda assim não havia escolas para os negros, muito menos apoio governamental que suscitasse o ingresso desses no ambiente educacional, diferentemente dos Estados Unidos que explicitava o racismo de outra maneira, construindo escolas para negros e escolas para brancos. Mesmo com a educação negada aos negros, várias foram as formas de resistência construídas por eles, o que fez com que começasse a surgir escolas informais para negros.

Santos et al. (2013) afirma que um dos registros mais antigos de uma escola destinada a negros data de 1860, que funcionou até 1876, capitaneada pelo Professor Antônio Cesarino e situada na cidade de Campinas. Cesarino e suas irmãs eram filhos de escravo alforriado, que vendeu suas mulas para que seu filho pudesse ter a oportunidade de estudar. Assim, Cesarino conseguiu se formar e, mais tarde, começou a lecionar com suas irmãs e esposa em uma escola que ele mesmo fundara para meninas brancas-que aprendiam a ler, escrever e realizar operações matemáticas, além de outras atividades de vida prática como costurar, cozinhar, bordar etc. Recebendo a mensalidade paga pelas meninas brancas que estudavam no período da manhã, ele ofertava escolarização à noite para as meninas negras de maneira gratuita.

Além desta escola de Cesarino há também registros mais antigos, porém com menor riqueza de informações, como a escola de Pretextato, considerada a primeira escola para negros do Brasil que funcionou entre 1853 a 1873, no Rio de Janeiro. Silva (2002), descreve Pretextato como sendo um homem negro, sem registros de como ocorreu sua alfabetização, e que abriu um processo de licitação na corte Eusebio de Queiroz para que se tornasse possível o funcionamento de sua escola que atendia cerca de 15 alunos pobres, dos quais nem sobrenome possuíam. Apenas um pequeno grupo de negros conseguia frequentar a escola, todos livres ou libertos.

O Decreto 7031 de setembro do ano de 1878, que ainda no período imperial normatizava que somente as pessoas do sexo masculino poderiam ser matriculadas na escola, sendo esses maiores de 14 anos, livres ou libertos, saudáveis e vacinados. Este decreto evidencia na época a exclusão das mulheres negras e escravos, certa vez que a classe dominante da época acreditava ser impossível que eles desempenhassem suas funções diárias, que eram compostas por longas e cansativas jornadas, e ainda nutrirem disposição de aprender a ler e a escrever (BRASIL, 1978).

Segundo Sales (2018) a escolarização dos negros surgiu já com uma disparidade exclusiva e preconceituosa que perpassou por muitos e muitos anos, já que a escola no Brasil se preocupava somente com a educação da classe dominante, dos brancos e mais poderosos. Até o início do século XX podemos encontrar somente casos isolados e



pouco representativos de escolarização dos negros, embora impulsionados pela resistência e lutas por uma educação formal.

A inclusão educacional é, assim, uma proposta recente e que parte do pressuposto de um atendimento educacional para todos os alunos, abrangendo a diversidade que compõe a comunidade escolar, porém muitas vezes esse atendimento não leva em consideração as necessidades dos alunos, nem os proventos necessários para uma escola de qualidade (AMARAL, 2002). De acordo com Lacerda (2008) a inclusão educacional envolve esforços que visam garantir a democratização do ensino, promovendo a partir de ações pedagógicas ferramentas e situações que considerem a diversidade, pois essa cada vez mais deve se tornar presente no contexto educacional.

A demanda escolar é muito diversificada, o que é hoje reconhecido por força de lei, e cada aluno apresenta um ritmo diferente, uma necessidade diferente, e cabe à escola articular meios que venham propiciar o desenvolvimento de todos de acordo com suas reais possibilidades. Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (LDBEN) assume a partir de seus dispostos e em consonância com a Constituição Federal (1988), que a educação é um direito de todos os cidadãos, e que deve ser garantida pelo Estado e pela família, sendo que para aqueles que apresentarem deficiência, ou quaisquer necessidades educacionais especiais, devem receber atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996).

Diante disso, podemos afirmar que a escola passa por uma transformação, no que se refere às oportunidades educacionais, já que a educação deve se adaptar para receber a diversidade e oferecer um ensino igualitário, porém atendendo as especificidades de cada aluno, sendo esse o real sentido da educação inclusiva.

Segundo explica Sales (2018) muitos foram os desafios enfrentados pela população negra mesmo após a abolição da escravatura. Mesmo livres os negros não tinham como sobreviver dignamente, pois não havia emprego, moradia, estudo, e tão pouco políticas de seguridade e assistencialismo social, o que forçou muitos a venderem a sua dignidade e trabalho para poder viver em um “novo” modelo de sociedade. É por isso que não basta à inclusão abrir as portas da estrutura educacional, é preciso oferecer



os meios necessários e suficientes para a garantia da permanência dos alunos, dentro ou fora desta estrutura.

2.3. O Movimento Negro Unificado e os passos para uma educação de qualidade para todos

Além da exclusão intelectual, os negros sofreram por longas décadas preconceitos e segregação social, e a escola permaneceu elitista, não possibilitando a esses, mesmo no período republicano, o acesso à educação de qualidade (GONÇALVES, 2008).

Gonçalves (2008) destaca ainda que as exclusões social e racial perduraram após muitas décadas ao longo do período abolicionista, restringindo o ingresso dos negros nas universidades, rotulando-os como marginais. Assim, a militância pela ruptura das desigualdades e injustiças sociais suscitou a constituição do Movimento Negro Unificado (MNU) nove décadas após a abolição da escravatura.

Este movimento teve como intenção o rompimento de barreiras racistas, sendo muito influente na criação e na implementação de políticas públicas, tais como cotas universitárias em concursos, além de potencializar e ampliar a formação docente destinada a valorização da cultura negra e afrodescendente por meio da constituição de leis.

Ao tratar do Movimento Negro Unificado, Para Gomes (2012) as ações do Movimento Negro Unificado, fundado em 1978 na cidade de São Paulo, difundiu a luta pela autoafirmação cultural das matrizes africanas, e mais tarde influenciou diretamente para a implantação da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira na educação básica, em uma nova era educacional inclusiva que compreende a educação como sendo um fator imprescindível para o ingresso do ser humano no seio da sociedade, mesmo que ainda assim se mostre preconceituosa, seletiva e padronizada em muitos lugares.

2.4 Valorização legal da cultura negra e influências dos afrodescendentes na educação brasileira

No ano de 2003 foi sancionada a Lei 10.639, que versa sobre a obrigatoriedade do ensino de cultura afro-brasileira, e ainda torna oficial o dia 20 de novembro como “Dia da Consciência Negra” (BRASIL, 2003).

Podemos afirmar que esta lei não foi criada de repente, já que a igualdade racial foi um processo muito longo, marcado por lutas, preconceitos e desigualdades. Gomes (2012) explicita que os movimentos sociais foram imprescindíveis para a reestruturação filosófica, cultural e legislativa na sociedade. Dentre várias medidas que emergiram da luta social, a educação para os negros, mesmo trazendo em seu teor um caráter reparador e equitativo, merece grande destaque, sendo este um direito não apenas adquirido, mas conquistado, por todos que lutam por um país democrático e mais igualitário.

Gomes (2012) também afirma que a educação na forma da lei, e levando em consideração os povos afrodescendentes, dimensiona a:

[...] possibilidade a mais de ascensão social, como aposta na produção de conhecimentos que valorizem o diálogo entre os diferentes sujeitos sociais e suas culturas e como espaço de formação de cidadãos que se posicionem contra toda e qualquer forma de discriminação (GOMES, 2012, p. 735).

Assim sendo, compreende-se que a educação, independentemente de sua história segregativa e desigual, hoje é e deve ser concebida enquanto mecanismo legal de direito a todos os cidadãos, levando em conta o apreço pela diversidade bem como a aceitação e o enriquecimento cultural.

A população negra, até um certo ponto da história, mesmo positivado o seu acesso à educação, não usufruía da disponibilidade de insumos, como materiais didáticos, além de não perceberem e trabalharem sua cultura originária nas escolas, o que fazia com que os alunos afrodescendentes não reconhecessem sua identidade no âmbito escolar. A Lei 10.639/03, em seus preceitos introdutórios, trata de reconhecer os árduos e longos períodos que levaram para ocorrer as mudanças educacionais neste sentido, e dispõe de reformulações legais no âmbito educativo levando em consideração as necessidades, as influências e principalmente a valorização da cultura dos negros no Brasil, impactando, para além da introdução de sua cultura no currículo escolar, amparo para a reivindicação de condições materiais para estudo.



A lei 10.639/03 incide também na reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96). Por meio dela os currículos educativos agregaram o histórico da população negra, a miscigenação, a luta contra o racismo contemporâneo, assim como também a positivação e a valorização da história e da cultura africanas, trazendo um significado maior para os educandos afrodescendentes em relação à educação que lhes é ofertada.

Podemos mencionar, de passagem, que outra lei de grande importância foi sancionada na primeira década do século XXI, a Lei 12.711/12, que traz garantias voltadas ao acesso no ensino superior para alunos de baixa renda, negros, pardos e indígenas (BRASIL, 2012), prolongando a responsabilidade racial da Educação Básica para o ingresso no mundo do trabalho e na formação especializada.

2.5 Conjecturas e perspectivas da educação contemporânea no Brasil

O século XXI está em suas primeiras décadas e é evidente que os notáveis progressos científicos, tecnológicos e econômicos ocorridos, relacionados aos diferentes aspectos da globalização, provocaram profunda mudança ideológica, educacional, cultural, social e profissional, todavia ainda assim, revela-se muitos movimentos e fenômenos ligados a exclusão social, persistindo as desigualdades em nível global e em muitos segmentos da sociedade. Diante deste desenvolvimento, os países que quiserem prosperar devem se comprometer com a educação e entender as transformações, porque elas vão ditar as competências, exigidas não só em conhecimentos e habilidades no trabalho, mas também relacionadas ao caráter e à personalidade (PERRENOUD; THURLER, 2002).

Um dos maiores desafios do século atual, onde as pessoas estão em busca de raízes e referências, está em aprender a viver juntos neste mundo globalizado, e a educação emerge como o grande trunfo, por possibilitar o desenvolvimento contínuo de pessoas e de sociedades. O relatório *Educação um Tesouro à descobrir*, encaminhado à UNESCO, pela Comissão Internacional de Estudos sobre a Educação para este século sublinha que, para dar resposta ao conjunto de suas missões, a educação deve estar organizada em torno de quatro aprendizagens fundamentais: *aprender a conhecer* (adquirir cultura geral ampla e domínio aprofundado de um reduzido número de



assuntos, mostrando a necessidade de educação contínua e permanente), *aprender a fazer* (oferecendo-se oportunidades de desenvolvimento de competências amplas para enfrentar o mundo do trabalho), *aprender a conviver* (cooperar com os outros em todas as atividades humanas) e *aprender a ser*, que integra as outras três, criando-se condições que favoreçam ao indivíduo adquirir autonomia e discernimento.(DELORS, 1996).

Para que a educação seja estruturada nesses quatro pilares do conhecimento, as finalidades do sistema educacional e as competências dos professores não podem ser dissociadas, de forma que a prática docente esteja em consonância com as finalidades da escola.

De acordo com Delors (1996) os conflitos educacionais da atualidade podem ser identificados no próprio ambiente escolar, ou seja, se manifestam no cotidiano escolar. Estudiosos de várias correntes filosóficas têm contribuído para aumentar a compreensão sobre a educação de jovens, indicando que os docentes devem cumprir o processo pedagógico de forma mais política, possibilitando maior encontro entre as percepções e visões de alunos e docentes, que repercutam em melhor qualidade de formação e atuação de ambos. Em outras palavras Delors propõe a importância de processos envolvendo estudos pragmáticos e discussões de cunho pedagógico e científico na escola por parte de todos, como forma de formular respostas educativas que venham de encontro com a realidade e ou necessidades dos educandos.

2.6 Formação de pessoas críticas e conscientes a partir de uma educação transformadora: o importante papel do educador no século XXI

Desde o final do século XX tem sido amplamente discutida uma proposta de educação transformadora, que deve ser realizada com profunda interação educador-educando, voltada especialmente para a reelaboração dos conhecimentos e habilidades aprendidos e para a produção de novos conhecimentos. Esta educação transformadora para Paulo Freire envolve a interação entre professor e aluno, permeada por elementos pertencentes a vida do educando, e que poderá servir de alavanca para o aprendizado escolar, e conseqüentemente para a apropriação de conhecimentos e competências úteis para a vida. Para tanto, deverão ocorrer ações e nutrir posturas como a reflexão crítica, a curiosidade científica, a criatividade e a investigação, tudo dentro da



realidade dos educandos, tendo o professor a responsabilidade de articular metodologias de ensino caracterizadas por uma variedade de atividades estimuladoras da criatividade dos alunos (FREIRE, 1996).

Entendemos que para que o professor consiga desempenhar as suas ações de acordo com as necessidades de uma educação transformadora, é necessário que ela tenha um posicionamento reflexivo. Alarcão (2004) chama a atenção para o fato de ser de extrema importância acreditar no potencial do paradigma da formação do professor reflexivo, porém enfatiza que este deve ser transportado do nível da formação individual do professor para o coletivo, para o local de trabalho, a escola. O professor tem de assumir uma postura de empenho auto formativo e autonomizante, tem de descobrir em si as potencialidades que detém, tem de conseguir ir buscar ao seu passado aquilo que já sabe e que já para que, com isso, possa construir o seu presente e o seu futuro, tem de ser capaz de interpretar o que vê fazer, de imitar sem copiar, de recriar, de transformar. Só o conseguirá se refletir sobre o que faz e sobre o que vê fazer (ALARCÃO, 1996).

Assim, ao defendermos a ideia do professor como profissional reflexivo não estamos demarcando nenhum conteúdo para a reflexão ou propondo qual deve ser o campo de reflexão e onde estão situados seus limites. Pressupõe-se que o potencial da reflexão é algo inerente a cada um de nós, onde não há modelo a ser seguido. Cada um possui um método, uma prática para realizar seu registro

Cambi (1999) destaca ainda que a “educação bancária”, que fora discutida, teorizada e criticada por Paulo Freire, muito se assemelha aos pressupostos difundidos por Comenius ao ensino de sua época. Mesmo assim, muitos estudiosos consideram Comenius um visionário inovador perante os problemas e soluções de cunho educacional da modernidade. Ainda de acordo com Cambi (1999) a educação deve conferir às pessoas a autonomia, o pensamento reflexivo e construtivo, sendo está uma instância de suma importância para a sociedade, pois universalmente a educação deve estabelecer a ligação entre os povos e o entendimento acerca do mundo para assim o homem poder intervir sobre o mesmo de maneira ativa.

Para Paulo Freire (1997), na contemporaneidade, tratar de educação exige certa reflexão-ação-reflexão. O autor tem como fundamento teórico os diferentes tipos de



mudanças sociais e políticas que muito interferiram e interferem na educação, de maneira contundente e complexa. A educação contemporânea para deve enfatizar o aluno enquanto protagonista, bem como a escola enquanto um espaço de transformação da realidade social.

Franco Cambi (1999) enfatiza que a história da educação possibilita maximizar tanto a memória quanto a experiência no intuito pedagógico ampliando assim o leque de opções, escolhas e oportunidades pedagógicas. Estudar as relações, tendências e paradigmas educacionais do passado, possibilita ainda uma visão mais acentuada por parte dos educadores, no que tange aos conhecimentos específicos acerca da cultura educacional. O mesmo autor infere ainda dizendo que a reflexão sobre a história da pedagogia sempre vai ser importante, certa vez que se torna possível permutar por outras ciências, e conceber informações de diferentes contextos ao longo de uma trajetória temporal de construções e desconstruções social, política, econômica, cultural e educacional.

De acordo com Rios (2001) a educação contemporânea caracteriza-se enquanto um processo de socialização e contínua construção da cultura, a educação é algo que se encontra em todas as instituições e segmentos sociais. Mas na escola ela se reveste de características diferenciadas. A escola é o espaço de uma educação intencional, sistematizada, para a qual se exige preparo, diretividade, rigor, afetividade e solidariedade em compartilhar. A autora (RIOS, 2001) ainda acrescenta que o contato entre o professor e o aluno; configura um relacionamento muito intenso e que deixa marcas, traços e características, onde o diálogo se faz na diferença. E há, sem dúvida, uma diferença nos papéis de professor e de aluno. O que se quer afastar, na relação entre eles, é a desigualdade, essa sim, instalada a partir de uma perspectiva de dominação, de discriminação. O aluno é outro, diferente do educador, porém ambos na igualdade de sujeitos que somos, ambos constroem algo peculiar que ultrapassa paradigmas, e tem a ver com a escola, com a sociedade, com o mundo.

Frente ao exposto, Cambi (1999) expressa que se pode compreender que a escola contemporânea não deve ser apenas um lugar de acolhimento ou de passagem, e sim um ambiente onde as relações entre as pessoas, o conjunto da gestão cotidiana e



todo o ambiente material conspiram – etimologicamente, ou seja, respiram e compartilham experiências juntos, ou seja, compõe uma forma particular de atividade humana fundada em valores específicos: o reconhecimento da alteridade, a exigência de precisão, de rigor e de verdade, a aprendizagem conjunta da constituição do bem comum e da capacidade de “pensar por si mesmo”. Segundo Rios (2001) o trabalho educativo constitui-se numa relação intersubjetiva, na qual está presente a diferença e em que se procura instalar a igualdade. Do ponto de vista ético, o contrário de igualdade não é diferença – é desigualdade. Na aula, estabelecemos relações. Somos sujeitos em interação. É necessário que estejamos atentos às implicações dessa interação, desse corpo-a-corpo.

Rios (2001) destaca a importância de se refletir sobre os objetivos específicos da educação, para distinguirmos da prática política, embora possamos enxergar esta última na ação educativa, pois a função da educação tem uma dimensão técnica e outra política. O pedagogo realiza a dimensão política na prática educativa, preparando o cidadão para a vida social, transmitindo saber acumulado e levando a novos saberes; a dimensão técnica se dá com a criação de ferramentas que possam garantir a apreensão do saber pelos sujeitos e a atuação no sentido da descoberta e da invenção. Conteúdos e técnicas são selecionados, transmitidos e transformados em função de determinados interesses existentes na sociedade. O papel político da educação se revela na medida em que se cumprem as perspectivas de determinado interesse, está sempre servindo às forças que lutam para perpetuar e ou transformar a sociedade.

Mesmo assim, a escola da sociedade capitalista não tem caráter democrático, não socializa o saber e os recursos para apreendê-los e transformá-los, porque ela tem estado a serviço da classe dominante, veiculando a ideologia dessa classe. A escola de hoje, diferente da escola capitalista, deve desenvolver um trabalho coletivo e participante, tendo como pressuposto que o trabalho que se realiza com a participação responsável de cada um dos sujeitos envolvidos é o que atende de forma mais efetiva as necessidades concretas da sociedade em que vivemos. A educação é a chave fundamental para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática, porém deve-se refletir sobre formas mais inteligentes de pleitear também a formação



docente, dispondo de subsídios que reforcem princípios elementares e que de fato capacite enquanto agente de extrema importância e influência sobre outrem.

3 ANÁLISE DA VERSATILIDADE CURRICULAR DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA ROÇA É VIDA NO SISTEMA AGRÍCOLA TRADICIONAL QUILOMBOLA DO VALE DO RIBEIRA – SP

3.1 Entendendo o projeto

A proposta de sequência didática pautada nos preceitos da obra *Roça é vida* teve como objetivo proporcionar aos estudantes a ampliação de conhecimentos escolares a partir dos conhecimentos prévios, em diálogo com os saberes da roça, marca identitária das famílias quilombolas do Vale do Ribeira-SP, reconhecendo seu papéis como produtoras de cultura, o que se evidencia através de seu reconhecimento também pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), que considerou o Sistema Agrícola Tradicional Quilombola do Vale do Ribeira – SP como patrimônio imaterial brasileiro em setembro de 2018. Outro ponto crucial é o estímulo a práticas docentes que levem em consideração a cultura regional, valorizando a identidade local, de modo a contribuir para a formação de sujeitos partido da realidade de onde os mesmos estão inseridos.

A justificativa para a proposição de uma sequência didática com o livro *Roça é Vida* está em consonância com as pessoas e o lugar em que estão inseridas as escolas quilombolas, ou seja, os territórios quilombolas e o modo de organização social coletiva na produção da vida e da cultura. No município de Eldorado estão localizadas 13 comunidades quilombolas. O livro é escrito por quilombolas e aquilombadas dessas comunidades e explicita a necessidade de o sujeito quilombola narrar a sua própria história.

As bases legais da educação quilombola estão em consonância com o dever do Estado em titular as terras quilombolas, considerando que o território é o fundamento do modo de vida quilombola, por isso a pertença ao território é a luta contínua das comunidades quilombolas. Tal pertença é fortalecida com o Decreto Federal 4887 do ano de 2003, no qual regulamenta processos de voltados a identificação,



reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras na quais se encontram povoadas por remanescentes das comunidades quilombolas (BRASIL, 2003).

3.2 Aplicação do projeto nas escolas quilombolas do município de Eldorado – SP

A sequência didática foi aplicada em turmas do ensino fundamental, do 1º ao 5º ano. Para sua confecção e aplicação, os professores realizaram inicialmente a apreciação da obra em questão e estudaram as habilidades essenciais para o ano letivo de 2021, tendo ainda oportunidades de reunião nas horas de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) e outros momentos de troca de informações e de diálogo. Os estudantes, por sua vez, desfrutaram de uma leitura em família da obra *Roça é vida* e realizaram atividades complementares no caderno de atividades do estudante. O projeto foi executado ao longo do ano letivo de 2021.

3.3 Feedback dos professores que fizeram uso da sequência didática na comunidade

Foi feito um levantamento com quatro professores da rede municipal de educação da cidade de Eldorado que tiveram a oportunidade de trabalhar com seus alunos de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental com a apostila *roça é vida*. Os professores serão denominados a partir de números, por exemplo prof.1, prof.2 etc. O levantamento de informações foi realizado na própria escola em que os professores lecionam, sendo tal procedimento qualitativo e exploratório, pautado em 4 questões. As respostas foram reescritas, mantendo a base do informado pelos professores, para padronização da exposição.

1. Você encontrou dificuldades em trabalhar com a apostila “Roça é vida”, se sim quais? E qual a relevância deste material para as aulas na localidade?

Não. Sinceramente gostei muito do material acredito que além de ele abarcar os preceitos da BNCC, também vem muito de encontro com a realidade local (PROF.1)

Não. Este material é perfeito e se enquadrou perfeitamente na perspectiva educativa da localidade, pois traz consigo a cultura do povo da roça, assim como da população afrodescendente, fazendo com que os alunos se aproximem mais das suas raízes (PROF. 2)

Não. O livro me ajudou bastante a compreender a cultura local, bem como despertou diferentes tipos de ideias para trabalhar de acordo com as reais necessidades de meus alunos (PROF. 3)

Não. O caderno de atividades se mostra bastante completo e traz de fato a realidade local, valorizando assim o real contexto em que as escolas estão inseridas (PROF. 4).

2. *Na sua opinião qual a importância das sequências didáticas fundamentadas na obra “Roça é vida”?*

Acredito que é de total relevância pois leva em consideração a cultura local, é um tipo de valorização e resgate cultural (PROF.1)

Muito importante, pois auxilia o professor a melhor planejar sua aula de acordo com as expectativas dos alunos. Hoje em dia vemos que muitas comunidades tradicionais acabam tendo sua cultura e tradições extintas, deixando de lado suas raízes e se apropriando de outras, na minha opinião é uma forma de reforçar a identidade do povo local (PROF. 2)

As sequências são bem completas, circunscrevem todas as disciplinas do currículo e ainda vem de encontro com os referencias de apoio didático pedagógico (PROF. 3)

São materiais muito ilustrativos e de extrema importância já que contempla diferentes tipos de temas pertencentes ao dia a dia das comunidades público-alvo (PROF.4).

3. *O que mais lhe chamou a atenção nos estudos voltados ao livro “Roça é vida”?*

O que mais me chamou a atenção foi a grande variedade de informações e conhecimentos envolvendo não só as comunidades rurais e quilombolas, como também a geografia do vale do Ribeira, suas histórias e costumes regionais de uma maneira geral (PROF.1)

A vasta gama de atividades adaptadas ao regionalismo local, assim como a estrutura didática dos sequencias didáticas, que muito auxiliam o professor tanto em seu planejamento quanto no cotidiano em sala de aula (PROF. 2)

Foi a questão da interdisciplinaridade e transversalidade curricular, trazendo temas de extrema relevância de ser abordados juntamente com os alunos, que não eram antes trabalhados (PROF. 3)

O interesse em valorizar a cultura local, através de uma educação que tem como ponto de partida o real contexto e manifestações locais, que é de suma importância, já que constitui a vida desses sujeitos que estão em formação (PROF.4).

4. *Na sua opinião como a secretaria municipal de educação poderia trabalhar com os preceitos da “Roça é vida” na educação do município nos próximos anos?*

Seria muito interessante a promoção deste material, disponibilizando-os em todas as escolas, trazendo em pauta



estudos e temas relacionados à Educação no Campo, a fim de formar continuamente os professores do município, como se fosse uma especialização em serviço sobre a cultura local (PROF. 1)

Acredito que por meio de reuniões periódicas, visando atrelar tal material com o currículo paulista, de modo a incentivar a equipe docente a pensar em práticas que de fato levem em consideração a cultura do nosso Vale do Ribeira, que é tão rico e importante de ser suscitado do processo de escolarização de nossos educandos. (PROF. 2)

Seria muito viável trabalhar a partir de projetos, esta obra é muito rica em conteúdos locais, acredito que palestras e uma formação constante de professores auxiliaria muito na formalização desta concepção de ensino voltado a comunidade local (PROF. 3)

A secretaria poderia articular projetos que venham contribuir para a formação continuada de professores abordando tal temática (PROF. 4).

3.4 Análise das respostas dos professores entrevistados

Com base no questionário aplicado com os professores é possível compreender que os mesmos acharam muito relevante o uso dos cadernos de sequenciamento didático-curricular, embora, ao tratar do currículo de modo geral, bem como sua compreensão nas escolas, alguns se mostraram bastante enfáticos ao mencionar a fraqueza e a precariedade do mesmo no sistema de educação das comunidades tradicionais. Isso nos leva a pensar na necessidade de melhor acompanhar a rotina, a cultura desses povos de maneira contextual, ouvindo suas histórias, para assim tomar atitudes e decisões mais assertivas que possam sanar os diferentes tipos de problemáticas relacionadas à educação dessas comunidades.

Consideramos que a obra *Roça é vida*; tenha despertado certo entusiasmo, dando margem para a criação de pensamentos mais incisivos com relação à cultura local e à identidade da comunidade local, sem desviar dos preceitos universais preconizados pela BNCC.

As conjecturas dos professores demonstram a ideia de que é preciso dar centralidade à produção de análise, tanto política quanto material nos territórios rurais e quilombolas, assim como em outras comunidades tradicionais que de certa forma possuem maneiras próprias de se organizarem, aproximando a riqueza teórica e



conciliando-as com suas práticas, fazendo valer novas formas de fazer educação, repensando maneiras de tornar o currículo mais completo e acessível para esses indivíduos, para assim representar também o preconizado nos dispositivos políticos e legais que configuram os sistemas de ensino no país. Assim, devemos nos atentar para que as práticas educacionais não se tornem um instrumento de exclusão e de depreciação cultural.

O questionário serviu para ampliar o entendimento acerca da importância da valorização das comunidades locais em termos educacionais, além de potencializar ideias referentes a constituição de novos projetos que sirvam para valorizar a cultura e educação afrodescendente, resgatando tradições locais tão importantes para a perpetuação dos valores constituídos por esses indivíduos, e que contribuíram significativamente para a composição do povo brasileiro. É perceptível o conhecimento por parte dos professores entrevistados acerca do tema, certa vez que todos acreditam ser importante atenuar certa autonomia para a educação local no que consiste resgatar em sala de aula situações comuns ao cotidiano da vida da comunidade quilombola.

O material *Roça é vida* se mostrou um importante recurso de fomento à educação local, além de servir enquanto um parâmetro de estudos acerca da tipicidade da educação na comunidade quilombola da cidade de Eldorado-SP.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Defendemos que a educação destinada às comunidades afrodescendentes realce a importância da preservação de suas culturas, porém, dada a peculiaridade dos diferentes grupos sociais que constituem as comunidades afrodescendentes, além destes também fazerem parte da sociedade em um aspecto amplo, e de um mundo em movimento, consideramos também necessário o desenvolvimento de competências para decifrar os diferentes códigos presentes nesta sociedade, bem como valores imprescindíveis em que se assentam a cidadania.

De modo geral é possível concluir que as percepções dos professores concatenadas aos preceitos pedagógicos descritos no trabalho reafirmam a importância

de considerar a realidade em que estão inseridos os alunos, valorizando seus costumes e construções históricas, tanto em termos culturais quanto patrimoniais. Obviamente, um ensino universal em termos de transversalidade e temática é de suma importância, todavia uma educação que tem como ponto de partida o real contexto em que o educando está inserido; é um grande passo para constituir e perpetuar valores essenciais que fazem parte da construção da identidade de determinados sujeitos.

A necessidade de formação continuada por parte do poder público municipal, enfatizando essas ideologias, também é um fator muito relevante de ser mencionado. Ao tratar da obra *Roça é vida* e de sua influência na composição de projetos educativos destinados às escolas quilombolas do município de Eldorado, é possível constatar sua eficiência e potencial extensão, já que foi muito bem apontada e querida pelos profissionais da educação da cidade, os quais fizeram uso de tais preceitos em seu cotidiano laboral.

Referências

ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

_____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2004.

AMARAL, L. A. Diferenças, estigma e preconceito: o desafio da inclusão. In: OLIVEIRA, M. K., SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (Orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2022.

_____. Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 28 jul. 2022.

_____. **Decreto nº 7.031-a, de 6 de setembro de 1878**: EMENTA: Crêa cursos nocturnos para adultos nas escolas públicas de instrução primaria do 1º gráo do sexo masculino do município da Côrte. Disponível em:



<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011-norma-pe.html>. Acesso em: 08 jan. 2023.

_____. **Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003**. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: Acesso em: 11 jan.2023

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNEP (FEU), 1999.

DELORS J. **Educação**: um tesouro a descobrir. Lisboa: UNESCO/ASA, 1996.

FREIRE P. **Pedagogia da autonomia. saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em:
<https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>
. Acesso em 11/01/2023

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **História da Educação**. 2ed. rev. São Paulo: Cortez, 2001.

GOMES, N. L. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/05>>. Acesso em: 22 nov. 2022.

GONÇALVES, S. R. Classes sociais, lutas de classe e movimentos sociais. In: ORSO, P. J.; GONÇALVES, S. R.; MATTOS, V. M. (Orgs.). **Educação e Luta de Classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

ISA. INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Roça é vida**. Biodiversidade. São Paulo: ISA, 2020.

LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. São Paulo, Campinas. **Cadernos Cedes**, v. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2008. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a04v2669>>. Acesso em: 22 nov. 2022.

PERRENOUD P.; THURLER, M.G. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed; 2002.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001.

SALES. A. J. Educação uma questão de cor: a trajetória educacional dos negros no Brasil. **Brasil Escola**, 2018. Disponível em:
<https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/educacao-questao-cor-trajetoria-educacional-dos-negros-brasil.htm>. Acesso em 22 nov. 2022.

SANTOS, A. O. et al. **A história da educação de negros no Brasil e o pensamento educacional de professores negros no Século XIX**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013.



SÃO PAULO. Currículo Paulista. São Paulo: SEE-SP, 2019. Disponível em:
<http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/pdf/curriculo_paulista_26_07_2019.pdf>. Acesso em: 15 set. 2022.

SILVA, A. M. P. A Escola de Pretextato dos Passos e Silva: Questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, 2002. Disponível em:
<<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/download/38726/20255/0>>.
Acesso em 22 nov. 2022.

SOUZA, Neli Pereira; REIS, Rosini Mendes. **Educação do Campo Prática Pedagógica. Faculdades Integradas do Vale do Ivaí** – Univale / Instituto de Estudos Avançadas e Pós-Graduação – Esap. Monografia de curso de pós-graduação Lato Sensu em Ensino de Geografia e História. Umuarama - PR. 2009. Disponível em : Acesso em 05 jan. 2023.



CAMPOGRAFIAS VISUAIS: uma proposta em arte/educação

Barbara dos Santos³

Email: b.santos01@unesp.br

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo apresentar uma proposta em arte/educação, a partir das contribuições da legislação pertinente e dos estudos no/do campo, bem como a articulação entre a literatura especializada em educação voltada às questões do campo e o diálogo fecundo com a arte/educação, na qual se propõe pensar ações pedagógicas para o Ensino de Arte na escola básica, com ênfase nos anos iniciais do ensino fundamental. Para tanto, propõe-se pensar o conceito “campografias visuais”, por meio da fotografia, considerando os aspectos que são importantes e inerentes a própria linguagem fotográfica em questão. O quadro teórico se estende aos estudos da educação, por meio da legislação do campo educacional, da filosofia da diferença e da arte-educação como formas de compreensão da imagem como possibilidades de novas escritas sobre ser e viver escola. Portanto, o presente texto visa apresentar uma proposta que pode ser realizada no âmbito da aula de Arte, no entanto, pode (e deve) também ser estendido aos demais componentes curriculares, a partir da ideia de interdisciplinaridade, na construção de uma escola plural, viva e significativa para os estudantes.

Palavras-chave: Ensino de Arte. Fotografia. Educação do campo. Paisagem fotográfica. Processos de criação.

Legislações e normativas da educação do campo

³ Professora de Arte na Prefeitura Municipal de Limeira. Discente do Mestrado Profissional em Artes – PROFARTES – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista – UNESP Campus São Paulo.



Neste primeiro momento, tem-se o objetivo de analisar as legislações voltadas a Educação do campo e as suas especificidades, as relações étnico-raciais e os conteúdos curriculares que abarcam o currículo escolar e, por consequência, impactam na qualidade da educação ofertada para os alunos do campo. Defendemos aqui a educação do campo não somente como uma modalidade de ensino isolada, mas sim uma política pública que garanta a população camponesa os mesmos direitos dos estudantes que residem em áreas urbanas, pois é perceptível que, ao longo da História, aquela modalidade não teve o devido reconhecimento, havendo apenas ações isoladas e descontextualizadas, sem existir, efetivamente, uma política voltada a este público que respeite, minimamente, as especificidades do campo. Portanto, as práticas educacionais precisam compreender este cenário e possibilitar que os estudantes do campo recebam a Educação, direito público subjetivo, em loco e não precisem se deslocar para as instituições urbanas, desvinculando os aspectos físicos e sociais a que pertence os estudantes do campo.

O decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010, composto de 19 (dezenove) artigos, dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Tal documento aponta em seu artigo 1º:

A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto. (BRASIL, 2010).

O decreto, ainda, faz a seguinte distinção entre as populações do campo e as escolas do campo. O primeiro entende que são os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados, os 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. Já as escolas do campo são aquelas



situadas em área rural, conforme definida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo. Neste primeiro inciso, observa-se uma contradição, já que, muitas vezes, a escola da área urbana terá pouquíssimos alunos provenientes do campo e a ideia de que uma escola urbana atenderá majoritariamente alunos do campo é uma qualidade que não se aplica a maioria das escolas do município ao qual a pesquisa teve contato.

O texto do decreto continua no artigo 2º, ao trazer os princípios da educação do campo e nos demais artigos e incisos a oferta da educação do campo nos diferentes segmentos e modalidades de ensino. Cabe destacar no artigo 6º, como o documento trata das questões metodológicas da Educação no campo.

Os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à educação do campo deverão atender às especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando os saberes próprios das comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos e a construção de propostas de educação no campo contextualizadas (BRASIL, 2010).

Por outro lado, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 28º, compreende a oferta da educação básica para a população rural da seguinte forma

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

- I- Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II- Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III- Adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).



Cabe considerar que, ao longo dos 92 (noventa e dois) artigos da LDB, é somente no artigo 28º, que a educação do campo é considerada, o que evidencia a pouca ou nenhuma preocupação dos órgãos ligados ao Governo de trabalhar e delinear as questões no documento considerado norteador de todo o processo educativo. No entanto, é importante ressaltar que, apesar de observada esta questão, a LDB de 1996 foi um avanço com relação a educação do campo, apontando a metodologia, o currículo e a organização das escolas situadas no campo. Outra legislação que cabe destacar é a Lei nº 12.960 de 27 de março de 2014, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar.” (NR) (BRASIL, 2014).

A Resolução do Conselho Nacional de Educação na Câmara de Educação Básica, nº 1 de 3 de abril de 2002, que institui as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo, é composta de 16 (dezesesseis) artigos. Todos eles, exceto o último, trazem contribuições bastante significativas, mas é importante considerar o que aponta o artigo 13º, em que

Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

- I- Estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;
- II- Propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e



transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas. (BRASIL, 2002).

A partir dos documentos normativos elencados nesta seção, verifica-se a legislação no papel, mas ao observarmos a prática, no dia a dia, no chão da escola, temos a impressão de que as políticas normativas estão longe de se concretizar. É importante ressaltar que, apesar do pouco esforço das secretarias de educação em modificar este quadro, há diretoras e diretores arrojados e que não medem esforços para garantir o direito à educação dos estudantes do campo, por meio da equidade e da qualidade que se procura. Por acreditar nessa premissa, compreende-se de que cada ação é válida, quando se tem por objetivo a não segregação e não fragmentação do público-alvo do campo. Portanto, o educador ou o agente que está na escola necessita, sem dúvida, conhecer os documentos normativos, mas é preciso ir além, com atitudes encorajadoras e de engajamento.

As especificidades das escolas do campo e a pedagogia da alternância

As especificidades das escolas do campo são inúmeras, mas cabe destacar os diferentes movimentos sociais que foram realizados para que os direitos dos cidadãos do campo pudessem ser preservados. Dessa forma, com relação a Educação dos estudantes no campo, apresenta-se a pedagogia da alternância. Segundo os estudos e pesquisas de Teixeira e outros (2008, p. 229) esta teoria surgiu em 1935, após um pequeno grupo de agricultores franceses que estavam insatisfeitos com o sistema educacional de seu país. Eles defendiam a necessidade de uma educação escolar que atendesse as particularidades daquela região e também estimulasse a profissionalização em atividades agrícolas.

A Pedagogia da Alternância atribui grande importância à articulação entre momentos de atividade no meio



socioprofissional do jovem e momentos de atividade escolar propriamente dita, nos quais se focaliza o conhecimento acumulado, considerando sempre as experiências concretas dos educandos. Por isso, além das disciplinas escolares básicas, a educação nesse contexto engloba temáticas relativas à vida associativa e comunitária, ao meio ambiente e à formação integral nos meios profissional, social, político e econômico. (TEIXEIRA; BERNARTT; TRINDADE, 2008, p. 229).

Os autores elucidam que, no Brasil, a pedagogia da alternância surgiu em 1969, por meio da ação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES). Hoje, existem diversas experiências de educação escolar que utilizam a pedagogia da alternância como método, como por exemplo, as Escolas Família Agrícola (EFAs) e as Casas Familiares Rurais (CFRs). Portanto, compreende-se este método como uma possibilidade dos estudantes do campo em acessar os conhecimentos historicamente acumulados, a partir da realidade específica que o campo apresenta e suas subjevidades. Ainda sobre a pedagogia da alternância, é possível encontrar três tipos, segundo o documento dos marcos normativos da educação do campo (2012). Os tipos são, a saber, a alternância justapositiva, a alternância associativa e a alternância integrativa real ou copulativa. Na primeira, caracteriza-se pela sucessão dos tempos ou períodos consagrados ao trabalho e ao estudo, sem que haja uma relação entre eles. Na segunda, ocorre uma associação entre a formação geral e a formação profissional, verificando-se, assim, a existência da relação entre a atividade escolar e a atividade profissional. A terceira, e última, supõe a estreita conexão entre os dois momentos de atividades em todos os níveis, seja individuais, relacionais, didáticos ou institucionais.

As relações étnico-raciais e o currículo voltado para o campo

É de suma importância discutir a questão racial e sua relação com os processos educativos, por meio dos estudos sobre a História da população negra no Brasil, as relações raciais no ambiente escolar e o acesso ao conhecimento sobre as propostas de educação das relações étnico-raciais. Sabe-se que, durante quase quatro séculos de

escravidão no Brasil, o negro foi tratado, como coisa e mercadoria, não sendo considerado um ser humano. A partir da Lei Áurea de 13 de maio de 1888, pouco a pouco, o negro passou a disputar posições com os imigrantes e com outros brancos, numa situação de ‘igualdade de direito’, o que não existe, na prática. As relações sociais capitalistas configuram um novo cenário naquele momento, dessa forma, os negros deixaram de ser oprimidos, para concorrer as posições de trabalho das pessoas brancas. Instaurou-se aí uma guerra declarada, que, muitas vezes, culmina no preconceito e no extermínio da classe negra subjugadas e desvalorizadas.

Há um destaque importante quanto aos marcos legais e a legislação para a população negra. Dessa forma, tem-se a Lei nº 10.639 de 9/1/2003, que versa sobre o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, que alterou a LDB de 20/12/1996, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar do ensino fundamental e médio. Há também as diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana de janeiro de 2004; a Lei nº 12.288 de 20 de julho de 2010 que publica o Estatuto da Igualdade Racial. Neste estatuto, cabe destacar alguns termos relacionados a temática, disposto

Artigo 1º I- Discriminação racial ou étnico-racial: toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada;

II- Desigualdade racial: toda situação injustificada de diferenciação de acesso e fruição de bens, serviços e oportunidades, nas esferas pública e privada, em virtude de raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica;

III- Desigualdade de gênero e raça: assimetria existente no âmbito da sociedade que acentua a distância social entre mulheres negras e os demais segmentos sociais;

IV- População negra: o conjunto de pessoas que se autodeclararam pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga;

V- Políticas públicas: as ações, iniciativas e programas adotados pelo Estado no cumprimento de suas atribuições institucionais. (BRASIL, 2010).



Dando continuidade a questão da legislação, temos a Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012, que estabelece a reserva de 50% das vagas nos processos seletivos de universidades e concursos públicos. Outro documento importante são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação quilombola, por meio do parecer CNE/CEB nº 16 de 5/6/2012. Ao tratar da temática da educação das relações étnico-raciais, é importante observar alguns conceitos, tais como o que é raça, etnia, preconceito racial, discriminação, racismo e identidade negra. A legislação aponta que, do ponto de vista dos marcos legais, as questões das relações étnico-raciais estão contempladas, no entanto, ao tratar da realidade, do chão da sala de aula, observa-se algo bem diferente disso. É preciso superar uma série de obstáculos, já que nem mesmo o preconceito entre as crianças da zona urbana foi sanado, o que pensar então das escolas rurais, que quase sempre não tem nenhum tipo de visibilidade e só é lembrada quando é de interesse dos próprios governantes. O campesinato negro ainda é invisibilizado, pois apesar de haver um avanço considerável em projetos sociais e culturais voltadas a esta população, há muitos desafios em busca da qualidade e da equidade que se apresenta nos documentos normativos, mas que está longe de ser realidade. O mesmo se aplica a formação de professores negros da escola rural, na qual não se tem políticas de formação para estes educadores, levando em conta as questões referentes as relações étnico-raciais, as condições de vida no campo e os seus desdobramentos que decorrem de toda ordem. É necessário políticas públicas efetivas que garantam os direitos da população negra no campo, considerando as especificidades, questão geracional e as características socio culturais que inerente a esta comunidade e que é preciso conhecer para intervir.

Campografias visuais

Anteriormente, apresentou-se aspectos referentes as legislações da população do campo, bem como as prerrogativas legais que fundamentam o trabalho pedagógico em sala de aula. Faz-se necessário este preâmbulo, uma vez que toda ação pedagógica deve

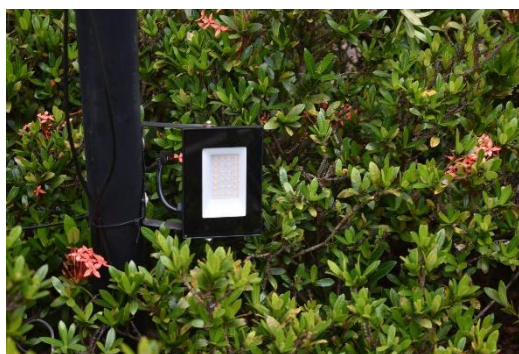
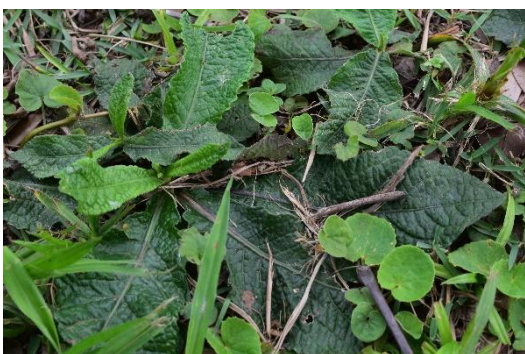


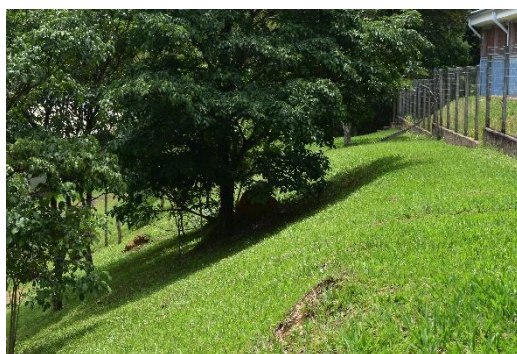
ser sustentada, a partir dos documentos e das metodologias aos quais tais ações serão pautadas. A partir desse momento, iremos apresentar o conceito de campografias visuais, a partir de um ensaio fotográfico pensado para o componente curricular Arte, mas compreendendo que a imagem também se faz necessária no movimento do currículo em ação. Assim, o a ideia de campografia é uma junção entre os termos campo que designa as questões relacionadas a terra e o termo grafia, que significa escrita, assim, campografia se refere a escritas relacionadas a educação do campo, mas que quando associada a ideia de ‘visual’, remete a compreensão de uma narrativa ou de uma história contada por meio das imagens, que podem ser fotografias, ilustrações, fragmentos ou qualquer texto imagético que se configure com característica de imagem. As campografias visuais, nesta perspectiva, é uma possibilidade de entendimento da educação do campo por meio de fotografias que revelem características e subjetividades deste mundo e que podem ser apresentados ao leitor/espectador por meio de um ensaio, na qual o fio condutor são os elementos paisagísticos que dão forma e conteúdo ao que é relativo ao campo.

Apresenta-se, então, um conjunto de 32 (trinta e duas) fotografias que foram realizadas em uma tarde do mês de novembro de 2022, na região do bairro dos Pires, próximo a Escola Municipal “Martim Lutero” em Limeira (SP). Por meio da caminhada como método para arte/educação, procurou-se fotografar os espaços do campo, a partir da observação e das paisagens encontradas no local. Foram realizadas cerca de 175 (cento e setenta e cinco) fotografia, na qual, após uma curadoria que levou considerou os elementos artísticos e paisagísticos do campo, restaram as trinta e duas imagens que serão objeto deste trabalho em questão. As fotografias foram organizadas em cinco séries intituladas, respectivamente, *chão*, *linhas*, *esconderijo*, *norte* e *lampejos*. Tais nomeações tem o objetivo que promover possibilidades artístico-pedagógicas na qual os alunos possam criar narrativas visuais por meio da fotografia, a partir dos objetos que são encontrados numa caminhada coletiva, por exemplo, à procura de temas específicos a partir de um disparador, ou seja, uma ideia geradora que vai culminar em algo planejado ou não pensado pelo docente e os estudantes. Trata-se, então, de oferecer caminhos para quem deseje utilizar a fotografia nas diferentes disciplinas e, dessa

forma, adequo o objeto de acordo com os objetivos e metas que foram pensados para um determinado fim, de acordo com a faixa etária e o ano de escolaridade.

Chão





SANTOS, Barbara. Série *Chão*. 2023. Limeira, SP.

A série *Chão* pode ser proposta aos estudantes a partir de uma caminhada pelo bairro ou na própria escola. O professor pode organizar os alunos em grupos, distribuir uma câmera fotográfica ou utilizar o próprio celular, na qual o objetivo seja procurar paisagens que estão sobre o chão. Observamos as coisas em nossa volta? Onde pisam os nossos pés?

Tirar uma foto é participar da mortalidade, da vulnerabilidade e da mutabilidade de outra pessoa (ou coisa). Justamente por cortar uma fatia desse momento e congelá-la, toda foto testemunha a dissolução implacável do tempo [...] (SONTAG, 2004, p. 26)

A partir de algumas questões relacionadas ao tema ‘chão’, o professor pode propor que os alunos caminhem pelo espaço interno ou externo da escola, registrando o que encontrar. Em sala de aula, as imagens podem ser compartilhadas e mostradas numa apresentação, na qual cada grupo poderá contar sobre o que viu no chão e quais as memórias que cada imagem evoca, seja no imaginário ou de alguma lembrança. Este exercício é bastante interessante, pois, dependendo do ano de escolaridade, o professor

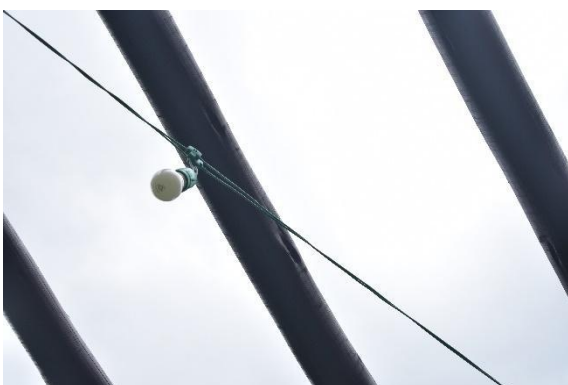


pode incluir outros elementos para pensar as fotografias, como letras de música, trechos de poemas/poesias, fragmentos de textos, frases de memória. Palavras e imagens evocam diferentes ‘chãos’. É preciso apostar nesta ideia e observar o que emerge de tudo isso.

A partir da filosofia da diferença, é possível pensar em algumas maneiras de olhar para este chão. Os modos de agenciamento na escola são advindas dos diferentes campos de experiência, que residem, no plano de imanência, por meio dos movimentos do plano molecular coletivo, na qual os estudantes compreendem as proposituras poéticas da professora como desafios de mapear, bordar, fissurar e romper novas tessituras do processo de cartografar o cotidiano por meio da fotografia e da produção de imagens. A aposta se faz entre o jogo imagético do cotidiano e a imensidão de imagens que são capturadas nos diferentes processos de criação, a partir do ato fotográfico que permeia os bordados, as colagens, os recortes que são maneiras de articulação entre o fazer artístico e as potências da criação, que (des)vela as subjetividades e as singularidades que compõem a cartografia da diferença. Apostase, desse modo, que o pensamento cartográfico contribui para os campos da epistemologia e das teorias da educação à medida que elas compõem aberturas no extracampo, com o objetivo de a escola ser o espaço da criação, por excelência. Uma criação que não busca representação, mas quer ser autêntica e transformar a realidade de quem está e permanece nela. A fotografia se configura, assim, como territórios da Arte, com a possibilidade de acessar aos rizomas e produzir narrativas inventivas. São modos de articulação das possibilidades de se pensar o tempo da criação, que não corresponde, necessariamente, a uma certa cronologia acerca dos modos de ser e estar, mas entende que o tempo pode ser travessia enquanto formas de se deixar afetar.

Linhas





SANTOS, Barbara. Série *Linhas*. 2023. Limeira, SP.



Linha substantiva, frágil, torta e fina. Sintonia pronta para se quebrar e se dobrar e torcer e verter sobre si mesma, tal qual um verso que decide quando movimentar um lugar. A prosa vai em linha reta, bate na margem e retrocede. E mesmo assim, caminha em vaivémvaivém sem fim. E mesmo assim, quando algo existe, existe porque resiste, insiste, não desiste. Exige um quase, um vão, por um triz. (DERDYK, 2011, p. 83)

Os processos de criação na formação de professores, especialmente de Pedagogia, passam por entender como as inúmeras linguagens artísticas se entrelaçam aos saberes acadêmicos e científicos. Não se trata de uma se sobrepôr a outra, trata-se, portanto, de fomentar espaços de criação para cuidar do outro, neste nosso ofício, da aprendizagem do outro. Neste sentido, o bordado é uma possibilidade de pensar que trajetórias docentes e produção de saberes dialogam como o pensamento de uma arte-educação que se coloca em afeto com o outro, que se desdobra em multiplicidade, que é, simplesmente.

O bordado é, como toda arte, uma forma de expressão e de linguagem. É um meio de comunicação, uma forma de contar e fazer história. Cada peça e cada trabalho feitos exprimem as emoções daquele que os criou. Aos poucos os riscos vão ganhando uma forma mágica na qual a força das costuras e dos pontos se transmuta em delicadas e eternas expressões de beleza e de arte. (BARRETO, 2016, p. 179)

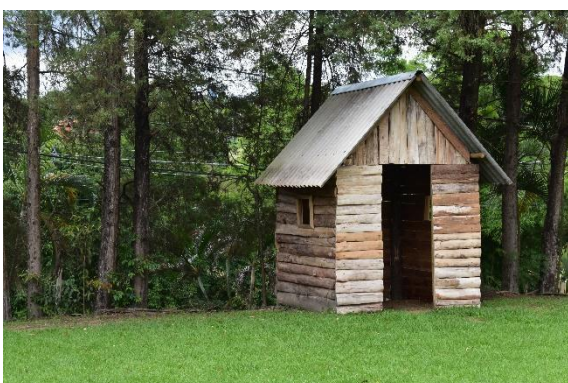
O corpo é o lápis que se movimenta pelo espaço. O chão é a folha em branco. Corpo-chão em trânsitos. Lápis-folha em deslocamento, imersão em descobrir o que pode uma linha. A partir dos estudos dos elementos da linguagem visual que está no currículo do Ensino de Arte, propõe-se a pensar a linha fora da linha, a folha fora do espaço habitual. Linha física que reside no objeto concreto, mas pode existir na memória, no espaço e tempo construídos pela ação coletiva de corpos em êxtase, na emoção de descobrir o que pode estar por vir. Como é a linha do sol? E a linha da árvore, do chão? A partir dos signos que funcionaram como disparadores, procura-se as linhas da natureza, por meio do alongamento da linha, da fricção do riscador pelo espaço, da sensação de peso do corpo sobre o solo. A possibilidade de pensar a



arte-educação viva na escola de tempo integral, na qual o ensino de Arte precisa ser significativo e presente no cotidiano dos estudantes. Pensar a linha na sua materialidade, na forma, na composição e nos movimentos é uma forma de olhar para as diferentes visualidades do espaço e compor em poéticas autênticas e singulares. Estudantes operando com o corpo, a temperatura do solo sentida na materialidade do giz, o traço longo que o braço necessita, os pés que se apoiam nas pontas para alcançar o gesto. Linhas vivas na imensidão. A escrita-experiência nos coloca em comunhão com a natureza, com a arte viva, com as possibilidades de existir e (re)existir.

Criar é, basicamente, formar. É poder dar uma forma a algo novo. Em qualquer que seja o campo de atividade, trata-se, nesse “novo”, de novas coerências que se estabelecem para a mente humana, fenômenos relacionados de modo novo e compreendidos em termos novos. O ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender; e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar (OSTROWER, 2013, p. 9)

Esconderijo





SANTOS, Barbara. Série *Esconderijo*. 2023. Limeira, SP.

Pergunto-me por que aposto na câmera como possibilidade de criação na escola. Tento encontrar as primeiras memórias de como isso se deu. Por que apostar em imagens como potências para criação nas artes visuais? Porque agenciar o cinema como uma extensão do fazer/ser/estar no mundo? A casa pode ser um espaço de criação? Quais são os entrelugares do corpo na casa que habita em nós? Quais são os signos e os símbolos que estão na casa e nos seus entornos? A casa como extensão do corpo, dos afetos, das memórias, da proteção. Como construir territórios na casa interna que habita nossos pensamentos, sentimentos e emoções?

[...] Porque a casa é o nosso primeiro canto do mundo. Ela é, como se diz amiúde, o nosso primeiro universo. É um verdadeiro cosmos. Um cosmos em toda a acepção do termo. Vista intimamente, a mais humilde moradia não é bela? [...]
(BACHELARD, 2008, p. 24)

Ao pesquisar o vocábulo casa, encontramos as seguintes definições, a saber, edifício de formatos e tamanhos variados, geralmente de um ou dois andares, quase

sempre destinado à habitação; família, lar; o conjunto dos membros de uma família; lugar destinado a encontros, a reuniões ou à morada de pessoas; cada uma das dependências que é dividida uma habitação (HOUAISS, 2022).

[...] para além da casa habitada, o cosmos do inverno é um cosmos simplificado. É uma não-casa no estilo em que o metafísico fala de um não-eu. Da casa à não-casa ordenam-se facilmente todas as contradições. Na casa, tudo se diferencia, se multiplica. Do inverno, a casa recebe reservas de intimidade. No mundo fora da casa, a neve apaga os passos, embaralha os caminhos, abafa os ruídos, mascara as dores [...] (BACHELARD, 2008, p. 57)

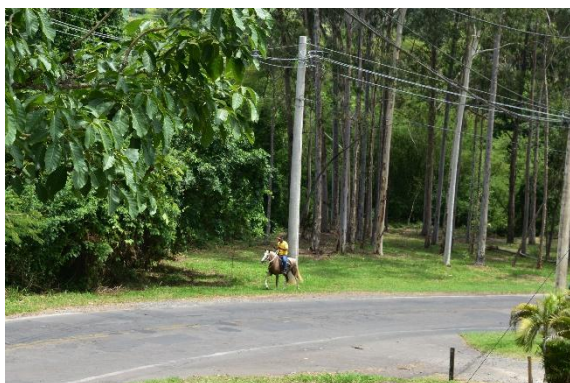
Experimentar com a câmera pela casa é o movimento de “catar” as imagens que estão escondidas em fragmentos, cantos, frestas, quinas... O que pode uma câmera andarilha? O olho da câmera, o olho do observador. O olho-imagem, criação em devir. Fissurar, romper, escapar, esticar... possibilidades de um retângulo-andarilho. Andar. Trilhar. Deslocar-se. Inquietar-se. Parar. Olhar. Observar. Fruir. Apreciar. Contemplar. Achar estranho. Encantar-se. Surpreender-se (MARTINS; PICOSQUE, 2012, p. 7).

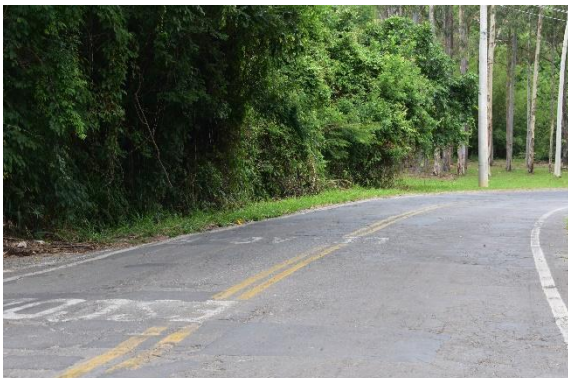
Há brechas e passagens que só a fotografia consegue alcançar... procurando o ataque, os estudantes encontram a dobra que está ao lado, não no objeto propriamente, mas na ideia... escapa pelos dedos, se movimenta na imensidão, percorre territórios... Pensar o fora do vídeo implica em observar com atenção os elementos que estão ao redor e que compõem a cena gravada. Habitar o fora é romper o espaço-tempo no visor da câmera e ajustar o olho do observador ao espaço-tempo do fora... fora devir-criação; fora espaço-tempo; fora habitar-com.

Construir aberturas e possibilidades a partir da produção imagética e audiovisual dos estudantes, movimentando os fios da atenção, da evocação, da memória, dos afetos, das aberturas, das passagens. A partir das ideias de Bachelard como autor central, pensamos a casa como lugar de criação, potência das audiovisuais. Transportamos o corpo-escola para o corpo-casa e nele habitamos. E nele tentamos construir territórios, pontes, formas de fissurar, romper, vazar, escapar... a poética das imagens e suas inúmeras formas de se deixar vir à tona. Poéticas que residem no imaginário, na memória coletiva, nas formas de ser e estar no mundo. Os estudantes produzem afetos e se afetam pelas imagens, ora congeladas no visor da câmera, ora presentes na memória. Eles fissuram o cotidiano e produzem multiplicidades, devaneios, desejos, ao desenhar

um percurso autoral, complexo e, ao mesmo tempo, simples do cotidiano, das coisas que se passam, das bifurcações... travessias de como habitar a casateliê, espaço esse que transcende para além da imagem, com aberturas, fluxos, correntezas... passagem.

Norte





SANTOS, Barbara. *Série Norte*. 2023. Limeira, SP.

[...] vi uma lesma pregada na existência mais do que na pedra.
Fotografei a existência dela.
Vi ainda um azul-perdão no olho de um mendigo.
Fotografei o perdão.
Olhei uma paisagem velha a desabar sobre uma casa.
Fotografei o sobre.
Foi difícil fotografar o sobre [...] (BARROS, 2021).

Manoel de Barros (1916-2014) nos convoca a olhar o espaço, mas que espaço é este que olhamos? Rastros, fissuras, pegadas, sutilezas, marcas, labirinto... o que está nos entrelugares do corpo e da Arte e que nos constitui para compreendermos as coisas com mais clareza e coesão. O chamado de Barros nos aponta para um caminho que não tem volta, enxergar para olhar, olhar para ver, ver para transformar e transformar para criar. Como a escola opera com as imagens ou como os alunos podem construir outras imagens, que passa pelo alcance da visão, mas que também moram em lugares escondidos, como nos sonhos, nas fantasias, no inconsciente. Que imagens os alunos

carregam numa aula de Arte? Para compreender esta ideia, apostamos na pista “catadores”, proposta por Fernando Hernández (2007) na abordagem dos estudos da cultura visual. Para ele, catadores podem ser, ao mesmo tempo, metáfora e proposta, na medida em que a ideia de catar também se refere a se aproximar, ver de perto, analisar. Catar como um exercício de olhar o mundo e deixar o melhor dele em nós

[...] os catadores atuais não somente recolhem amostras e fragmentos da cultura visual de todos os lugares e contextos para colecioná-los e “lê-los”, como para criar narrativas paralelas, complementares e alternativas, para transformar os fragmentos em novos relatos mediante estratégias de apropriação, paródia e citação. Relatos que lhes permitem reinventar e transformar-se, distanciados de dualismos, subordinações e limites. [...] (HERNÁNDEZ, 2007, p. 18-19).

Encontra-se, então, a unicidade no coletivo de forças que operam com e sobre as imagens. É uma educação transformadora no sentido de possibilitar que os estudantes reescrevam, nos processos de criação com a fotografia, caminhos e percursos para levá-los a autonomia plena e a criticidade. Aposta-se, então, que as fotografias sejam este caminho em processo, em fluxo e que os levem a trajetórias exitosas. Fragmento selecionado, recorte construído. A trajetória entre o ligar o botão da câmera e desligá-lo traz à tona a questão da presença, pois registrar a realidade é estar presente, é se colocar no espaço, é tomar decisões, é ter engajamento, é se mobilizar. A presença se coloca na construção imagética como uma possibilidade do corpo em transição, de um corpo que habita a tela e abrem linhas de fuga, de um corpo que se depara com uma determinada realidade e tensiona/povoa as forças de intervenção sobre ela.

O que cabe em um olhar? No tempo cronológico, um olhar pode ser rápido, por exemplo, esticar os olhos para ver o voo de um pássaro. No tempo travessia, entendido num plano cartográfico, como um tempo que nos atravessa e nos afeta de algum modo, esse tempo pode ser longo ou nunca terminar. O tempo travessia implica em pensar a duração de um gesto e na fotografia ele pode ser des(dobrado) em linhas de fuga, construída na afetação dos corpos com a relação do lugar construído e presente no imaginário coletivo. O que pode os gestos do fora na imagem? Como o fora provoca e tensiona as relações com o campo imagético/experimental e as formas de operar com as

imagens em signos e símbolos compartilhados na comunicação seja verbal, gestual ou visual? Qual é o fora que nos atravessa e nos coloca como sujeitos para pensar as relações da educação e dos modos de fazer arte? Qual fora queremos habitar e permanecer? Qual fora queremos nos distanciar? Quais os gestos do fora que permeiam as minhas relações com a natureza? É preciso parar.

O exercício fotográfico nos dá possibilidades de adentrar o que habita o fora, o exterior que não é contemplado na máquina, tamanha a sua complexidade e, ao mesmo tempo, a sua extrema leveza. A fotografia possibilita que nós, professores, educadores e público em geral, adentremos este fora, o fora da imagem, a partir da escrita de linhas de fuga, que rizomaticamente, se conectam com outras linhas, de escape, de errância, de multiplicidade, de devaneios, de fissura, de vazão, linhas que se conectam com todas as outras existentes no universo, simplesmente pelo movimento natural, pelo soprar do vento.

Lampejos





SANTOS, Barbara. Série *Lampejos*. 2023. Limeira, SP.

Quais são os agenciamentos que as imagens enunciam no espaço escolar? Que silêncios ela reverbera? Provoca perfurações? Desequilibra? Que territorialidades as imagens habitam? Como criar linhas de força para pensar o plano de imanência que se coloca diante da professora e dos participantes, para a construção e produção de outras subjetividades? Diante da processualidade do ambiente ao redor, discursos vão se materializando para pensar quais práticas artísticas fazem sentido, hoje, e que dão vazão aos ecos e na multiplicidade de vozes que perduram nas paredes, nas frestas, nos cantos.

Potências em fragmentos e recortes como possibilidades de imersão de uma experiência com a linguagem fotográfica e os seus desdobramentos que acontece dentro e fora da imagem. Multiplicidade, vazão, fissura, risco... a fotografia como acontecimento, como um meio de estremecer a realidade que é dada/posta e construir algo maior, fora dela, que ocorre no percurso da experiência do corpo e do estado de ser/produzir com a arte e a cultura. Lampejos como algo que acontece fora dele próprio,

ideias fluídas, instantâneas, prontas para tomar seu próprio voo, no fluxo da correnteza, no devir.

A experiência ocorre continuamente, porque a interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida no próprio processo do viver. Nas situações de resistência e conflito, os aspectos e elementos do eu e do mundo implicados nessa interação modificam a experiência com emoções e ideias, de modo que emerge a intenção consciente [...] (DEWEY, 2010, p. 109)

Considerações finais

Este trabalho teve o objetivo de provocar alguns deslocamentos do estar/ser professora e das possibilidades de uma experiência com a fotografia em sala de aula, a partir de alguns disparadores que tratamos aqui, como a tela, o recorte, a presença, o gesto, a escolha e como tudo isso transita nas relações que construímos com o mundo e com nós mesmos. Que corporalidades estão presentes no ato do registro de uma imagem? Qual é a linguagem corporal implicada no recorte de um fragmento, na qual o corpo não aparece na cena, propriamente dita, mas reverbera no imaginário coletivo e nas sensações que provoca no espectador ao ter contato com produções em vídeo? Quais são as imagens que povoam o campo do sensível e se abrem em linhas de fuga que, por vezes, nos escapam? As reflexões acerca da linguagem fotográfica, no contexto das aulas de Arte, observa-se os aspectos constitutivos da construção da narrativa pelos estudantes, que acontece por meio da escolha de ângulo, enquadramento, organização dos elementos na cena e as suas relações com o cotidiano, conceitualmente trazida por Deleuze e Guattari como o “fora” da ação, ou seja, o que habita a imagem, mas não aparece concretamente à luz da cena. As imagens trazem vários elementos para pensar o gesto nas multidões, o cotidiano, o que é compartilhado, de travessias comuns que nos afetam de um modo ou de outro. Qual gesto encena o silêncio e os ruídos que nos convocam a olhar as imagens?

Este trabalho se propôs como uma possibilidade imersiva de pensar, poeticamente, a fotografia no campo da Arte a partir do trato curatorial que foi



empregado. Fotografias que são muito mais do que chão, linhas, esconderijo, norte e lampejos. Pensar o processo de refinamento, da maquinaria, da propulsão, do desejo do habitar as imagens enquanto sonhos não sonhados, enquanto pensamentos não pensados. Que a redundância seja mesmo a desculpa de olhar, de perceber o que de melhor há em nós, promover escritas esparsas, fragmentadas, letras que enunciam coisas, fatos, que são pistas em desejo. O conjunto de fotografias apresentados neste trabalho final de especialização podem ser utilizados na íntegra como jogo da memória, como jogo de associação ou mesmo para serem contempladas numa tarde deitado numa rede. São imagens que ganham vazão porque agora estão compartilhadas, divididas, multiplicadas aos pares. Habitar com pés urbanos um solo verde, terroso, campesino é um gesto de resistência. Propor que os estudantes olhem o espaço do campo e proponham exercícios imersivos é um modo de bordar com linhas de fuga processos de significação e de sentido a noção de pertencimento e identidade. Campografias visuais que se alimentam do amor do mundo, da poesia das coisas, das ruínas, do que sobra, da multidão... campografias que vão ao encontro da educação que defendemos, plural, viva e imersa aos desafios do cotidiano.

Referências

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BARRETO, T. **Milagres bordados**. Holambra: Setembro, 2016.

BARROS, Manoel de. **Ensaio fotográfico**. 1. ed. Rio de Janeiro: Alfabeta, 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.352 de 4/11/2010**. Disponível em: <<https://cutt.ly/UTkM5Ht>>. Acesso em: 8 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20/12/1996**. Disponível em: <<https://cutt.ly/YTk0SdG>>. Acesso em: 8 jan. 2023.



BRASIL. **Lei nº 12.288 de 20/7/2010**. Disponível em: <<https://cutt.ly/OTltaDs>>. Acesso em: 8 jan. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 1 de 3/4/2002**. Disponível em: <<https://cutt.ly/5Tk9ic1>>. Acesso em: 8 jan. 2023.

DERDYK, Edith. **Linhas de costura**. Belo Horizonte: Editora C/Arte, 2011.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

HERNANDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual**: proposta para uma nova narrativa educacional. São Paulo: Mediação, 2007.

MARTINS, Maria Celeste; PICOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. São Paulo: Intermeios, 2011.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 2013.

SANTOS, Barbara dos. **Campografias visuais**. Ensaio visual. Disponível em: <<https://bityli.com/iKbJ5>>. Acesso em: 14 jan. 2023.

SANTOS, Barbara dos. Convite à experiência: acontecimento por imagens e palavras. **Incomum Revista**, Aparecida de Goiânia, GO, v. 3, n. 4, p. 88-100, nov. 2022. Disponível em: <<https://bityli.com/LSCRz>>. Acesso em: 14 jan. 2021.

SONTAG, Susan. **Sobre fotografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

TEIXEIRA, Edival Sebastião; BERNARTT, Maria de Lourdes; TRINDADE, Glademir Alves. Estudos sobre pedagogia da alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 227-242, mai./ago. 2008. Disponível em: <<https://cutt.ly/NTk8Qqa>>. Acesso em: 8 jan. 2023.



A RELEVÂNCIA DO ACESSO ÀS TECNOLOGIAS NAS ESCOLAS DO CAMPO COMO INSTRUMENTO DE EMANCIPAÇÃO DO JOVEM CIDADÃO

Thiago Rangel de Castro Cardoso⁴
thiagorccardoso@gmail.com

Ana Lúcia Cardoso Mira⁵
ana.cardoso@guaraedu.com.br

Patric Oberdan dos Santos⁶
Patric.oberdan@gmail.com

RESUMO

A presente pesquisa busca expressar fatores que favorecem o desenvolvimento nas escolas do campo, observando a tecnologia adicionada e os consentimentos atuais na sociedade, revela que sua importância tende ser relevante na aplicação no ensino e aprendizagem. Logo, tem-se como objetivo a contribuir na compreensão da relevância do aprendizado por meios das novas tecnologias nas escolas do campo como instrumento de emancipação do jovem cidadão. Para tanto, deve-se analisar bibliografia específica referente ao tema para que o presente trabalho cumpra com o seu objetivo geral. Com o intuito de elaborar esta pesquisa com sucesso, emprega-se como metodologia a pesquisa bibliográfica, sendo realizada por meio de leitura crítica, redação, resumos e a análise de conteúdos pertinentes ao tema, assim com a utilização de documentos disponíveis *online*, sendo devidamente referenciados na bibliografia. Desta maneira, constata-se que a tecnologia aplicada com a educação do campo, tende desenvolver o aluno e gerar a emancipação do jovem cidadão frente a sociedade atual.

Palavras-chave: Escola do Campo. Tecnologia. Desenvolvimento.

1. INTRODUÇÃO

Atualmente, a sociedade com o desenvolvimento acentuado das novas tecnologias da informação, proporciona uma exigência equivalente ao desenvolvimento do

⁴ Graduado em Letras Português-Inglês pelo Centro Universitário Teresa D'Ávila - Instituto Superior de Educação.

⁵ Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação de Guaratinguetá - OGE.

⁶ Orientador. Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, Educação Rural, Educação no Campo, Educação Inclusiva. Mestre em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação PPGE-UFSCar. Doutorando no Programa de Pós Graduação em Educação PPGE-UFSCar. Graduando em Tecnologia da Informação pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo-UNIVESP. É Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Educação do Campo GEPEC/HISTEDBR, e realizou de Iniciação Científica com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo FAPESP e da Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos.



conhecimento do ser humano. Para tanto, a manipulação de equipamento tecnológico, bem como a formação e habilidades relacionados aos computadores e seus programas, torna-se parte da realidade social, envolvendo também o ensino nas escolas do campo.

Assim, permite-se afirmar que a obtenção de conhecimentos dos professores e a implantação deste método de ensino e aprendizagem como instrumento de benefício para a educação, devem ser enfrentados como uma realidade na atualidade. Vale ainda enfatizar que, estes fatores devem ser constantemente aprimorados conforme as inovações que abrangem a tecnologia.

Neste contexto, nota-se que a educação para os alunos do campo, independentemente do nível de escolaridade, está aprimorando seu ensinamento conforme o desenvolvimento tecnológico, considerando esta como um instrumento de ensino.

Vale ressaltar que a princípio desta pesquisa, a aplicação da tecnologia de informação e comunicação se põe de maneira remota, impedindo o ensino e aprendizagem com a devida qualidade de desenvolvimento. Entretanto, questiona-se sobre a possibilidade da aplicação da tecnologia da informação e comunicação no ensino do campo.

Logo, entende-se que as tecnologias da informação, não apenas aplicadas na zona urbana, apresenta sua aprimoração também no ambiente do campo, propondo ambientes virtuais e digitalizados em seus modos de produção.

Portanto, é de suma importância e grande relevância que a escola do campo esteja sendo pensada e preparada neste sentido do letramento digital desde o ensino fundamental para que seus alunos estejam adequadamente preparados a esta nova realidade.

2. DESENVOLVIMENTO

A princípio, visa-se conciliar os principais fatores destinados à educação, tidos também como um binômio, sendo este o ensino e aprendizagem. Logo, estas duas

condições da educação podem ainda ser conceituadas e disseminadas de maneira independente.

Para tanto, com o intuito de descrever cada uma destas condições da educação, são apresentados, consecutivamente, o ensino e a aprendizagem, conceituando cada um destes expondo suas funções e influências resultantes ao aluno e sua dependência no âmbito educacional.

Para a composição detalhada desse contexto, composto de visões de imprescindíveis para a educação, abordam-se as interpretações sobre as diretrizes do ensino fundamental.

2.1 CONHECIMENTO SOBRE O ENSINO E APRENDIZAGEM

Ciente de uma condição individual sobre o conhecimento do binômio utilizado na educação, toma-se o ensino, o qual se refere a atitudes que se deparam em todos os ambientes onde o ser humano se encontra. Permite-se dizer que o ensinamento abrange fatos, condições, situações, intelecto do próximo ou de si mesmo, gerado por meios de todos os sentidos da humanidade.

Desta forma, conforme a interpretação de Antunes (2007, p. 20) revelando que “toda criança sabe que existe, mas sabe muito pouco sobre sua existência. Se não crescessem cercadas por adultos, por certo levariam um tempo enorme para conhecer a si mesma”.

Portanto, no meio educacional, o ensino se refere à transmissão do conhecimento aos alunos, com o intuito de ampliar a capacidade e habilidade destes alunos. Contudo, deve-se primeiramente certificar-se do conhecimento dos professores e responsáveis, e observar o interesse e a motivação que o aluno expõe para receber este ensino.

Logo, altera-se o julgamento que muitos estimam sobre o ensino e a aprendizagem, limitando o ensino ao professor e a aprendizagem aos alunos, vale ainda salientar que, infelizmente, este julgamento se encontra também mencionado por professores. Segundo

Gariglio, et al. (2022, p. 269) revela que:

isso decorre da ideia de que ensinar e apresentar ou explicar o conteúdo numa exposição, o que a grande maioria dos docentes procura fazer com a máxima habilidade de que dispõe; daí a busca por técnicas de exposição ou oratória, como sendo o elemento essencial para a competência docente.

Compreende-se que o ensino se trata de um elemento que envolve a capacidade, competência e desempenho dos professores, contudo sua aplicação e realização na educação tende a envolver cada sala de aula e cada aluno em sua estimativa de ensino.

Ainda que seja imposto a afirmação de “ensinar eu ensinei, foi o aluno que não aprendeu”, torna-se mais um elemento que concretiza a realidade de que o ensino não se limita aos professores, mas sim, ao processo que a educação estipula, para que seja transmitido o conhecimento. Para Agamme (2010, p. 68) revela que:

O papel do professor é o de dirigir e orientar a atividade mental dos alunos, de modo que cada um deles seja um sujeito consciente, ativo e autônomo. É seu dever conhecer como funciona o processo ensino-aprendizagem para descobrir o seu papel no todo e isoladamente. Pois, além de professor, ele será sempre ser humano, com direitos e obrigações diversas.

Compreende-se que a função da profissão referente ao ensino, não se remete somente a transmitir o conhecimento adquirido na formação inicial ou contínua de cada professor, deve-se ser baseada no objetivo de fixar estes conhecimentos em seus alunos.

Esta observação destinada aos alunos, refere-se também à conduta intelectual de cada aluno, ou seja, fatores que envolvem a insatisfação, revolta, desmotivação, entre outros elementos que não são considerados necessidade de ensino especial ou dificuldade de aprendizagem.

Pode-se afirmar que se trata de diversos motivos cabíveis a estas condutas, sejam estas intrínsecas ou extrínsecas as escolas. No entanto, como foco deste período da pesquisa, um dos motivos se refere à metodologia de ensino planejada pelos professores.

Posto isto, percebe-se que o ensino, ainda que o professor esteja devidamente preparado para a aplicação de suas atividades, responsável na observação da conduta de seus alunos e planejando suas atividades, há a possibilidade de ocorrer déficits na aprendizagem, conduzindo o professor a alterar sua forma de ensino, acarretando a inovação dos meios de ensino.

Segundo sua interpretação sobre esta situação escolar, BARBOSA FILHO (2013, p. 53) revela que:

Pode-se destacar que em uma aula, tanto o excesso quanto a falta de informação não trazem satisfação, pelo contrário, podem ocasionar aos alunos o sentimento de frustração. E este sentimento acontece, algumas vezes, mesmo quando o professor se encontra preparado para o ensino e de posse de conhecimentos metodológicos e ferramentas adequadas para a atividade de ensinar.

Compreende-se, então, que a maneira de ensino deve ser devidamente elaborada, assumindo a transmissão do conhecimento estabelecido àquela aula, diversificando a atitude de sua aplicação conforme suas observações e generalizando a conquista da aprendizagem com sucesso para todos os alunos de sua responsabilidade.

Nota-se que o ensino representa uma atitude complexa para os professores, ainda que disseminada devidamente em sua formação, contudo sua prática e experiência tende a ampliar a possibilidade de seu objetivo tão almejado para seus alunos, ou seja, a aprendizagem adequada.

Por conseguinte, ciente de que a aprendizagem na educação se baseia, definitivamente, no ensino proporcionado pelos professores, bem como na condição apresentada pelos alunos em desejar receber este ensino, pretende-se expor a conceituação e os princípios sobre a aprendizagem.

Portanto, aborda-se a aprendizagem, como a busca pelas informações que proporcionam seu desenvolvimento educacional, favorecendo a aplicação do ensino e expandindo a concepção sobre a transmissão de novos conhecimentos de maneira significativa. Diante esta visão, podem-se tomar as palavras de Solé e Coll (2006, p. 128) ao mencionarem que:

A aprendizagem é uma construção pessoal que não resulta de uma reprodução da realidade, mas sim, de uma representação pessoal sobre um conteúdo que se quer aprender, sendo necessário aproximar-se do conteúdo com a finalidade de entendê-lo.

Entende-se que a aprendizagem deve ser iniciada pela vontade de aprender, vale destacar que este fator pode ser conduzido de maneira extrínseca, ou seja, valorização do conhecimento, motivação dos alunos, âmbito escolar, fornecimento adequado das

informações no ensino, entre outros meios, aos quais representam formas abrangentes em relação ao âmbito de ensino.

2.2. DIRETRIZES DO ENSINO FUNDAMENTAL

A princípio pode-se revelar que a educação nacional se encontra assegurada por diversas leis, diretrizes, regulamentos, entre outros documentos legais vinculados especificamente, ou não à educação, permitindo afirmar que o ensino e a aprendizagem devem ser considerados como imprescindíveis a cada indivíduo que compõe a sociedade. Para tanto, destaca-se que há leis obrigando a adesão de alunos aos 4 anos de idade, conforme o artigo 4 da Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, lei nº 9.394

(BRASIL, 1996, p. 02) dispõe *in verbis*:

“Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade organizada da seguinte forma: a) pré-escolar; b) ensino fundamental; c) ensino médio.”

Trata-se de condições que são impostas à sociedade com a intenção de ampliar o conhecimento, o desenvolvimento social, o profissionalismo entre outros fatores que formam futuros cidadãos de maneira adequada e exigida pela sociedade.

Vale também expor que esta formulação destinada para educação pode ser complementada pela LDBEN (BRASIL, 1996, p. 03) artigo 9, que dispõe, *in verbis*:

Art. 9º A União incumbir-se-á de: [...] IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;

Percebe-se que esta maneira de dividir a educação encontra-se atrelada ao conteúdo do ensino, bem como da aprendizagem de cada aluno, referenciando sua capacidade de aprendizagem, seu conhecimento prévio e sua aprendizagem positiva de seus alunos. Desta maneira, expõem-se a recomendação do artigo 12, da LDBEN (BRASIL, 1996, p. 05), alegando que: “Art.12: Os estabelecimentos de ensino,

respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: [...] § V prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento.”

Logo, estes fatores podem ser complementados a seguir nesta lei demonstrando a responsabilidade que a família possui sobre os alunos, cientes da execução da proposta pedagógica, e ao desenvolver a interação da família com os professores, criando processos de integração da sociedade com a escola. (BRASIL, 1996, p. 05)

Conclui-se que o ensino e aprendizagem, um binômio mantido na educação representa um significativo passo para a formação de educacional, bem como a formação de um futuro cidadão. Para tanto, torna-se necessário o cumprimento do papel de cada personagem vinculo a educação, professores, alunos e famílias devem estar presentes no decorrer do ensino para gerar o aprendizado.

2.3. O ENSINO DO CAMPO

Deve-se ressaltar que a visão sobre a educação realizada em um âmbito rural, ou seja, o ensino no campo, propõe uma visão de preconceito sendo que o conceito daquele que vive no campo julga-se como indivíduos atrasados, desde a educação à outras condições de sobrevivência.

Portanto, percebe-se que essa interpretação representa um preconceito, do qual pode ser referenciado por momentos históricos, herdados de um Brasil Colonial, expostos pelo trabalho rural desempenhado pelos escravos. Deste modo, a educação do campo, torna-se uma educação definida pelas elites rurais, aqueles sobrepõem sua visão a realização de atividades do campo, determinados como uma classe social superior.

Logo, toma-se a interpretação de Hage (2015, p. 15) ao mencionar que:

Uma educação veicula uma concepção ‘urbano-cêntrica’ de vida e desenvolvimento, a qual dissemina um entendimento generalizado de que o espaço urbano é superior ao meio rural, de que a vida na cidade oferece o acesso a todos os bens e serviços públicos, de que a cidade é o lugar do desenvolvimento, da tecnologia e do futuro, enquanto o meio rural é o lugar do atraso, da ignorância, da falta de condições mínimas de sobrevivência.

Compreende-se então que a população urbana, isto é, o povo da cidade, destaca-se como um local de desenvolvimento. Deve-se salientar que o papel destinado

às escolas, não se limitam a transmissão do ensino, propondo a leitura e escrita, deve-se impor às demais esferas do conhecimento.

Posto isto, deve-se revelar que as escolas do campo, oportuna a recuperação de aprendizados perdidos, ou ainda, a conquista de aprendizados não adquiridos, ampliando assim, o conhecimento de cada aluno que frequenta a aula no âmbito cultural e/ou rural.

3. A TECNOLOGIA COMO INSTRUMENTO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

A tecnologia admitida como um instrumento de ensino e aprendizagem apresenta-se com significativa importância, proporcionando aos alunos – independente do âmbito de ensino – a oportunidade de transformar seus conceitos e expressões em obtenção de conhecimento. Nesta era digital, onde a criança já possui o vínculo com a tecnologia, sua adaptação torna-se mais fácil. Segundo Mello e Vicária (2008, p. 486) afirmam que:

Crianças com menos de dois anos já se sentem atraídas por vídeos e fotos digitais. A intimidade com o computador, porém, costuma chegar aos quatro anos. Nessa idade, já deslizam o mouse olhando apenas para o cursor na tela. Aos cinco, reconhecem ícones, sabem como abrir um software e começam a se interessar pelos primeiros jogos virtuais, como os de associação ou de memória.

Observa-se que diversas tecnologias são dispostas na infância e sua oportunidade de aproveitar o contato direto com seus meios de intervenção tecnológica não são meramente abandonados. Neste contexto, pode-se afirmar que as oportunidades de aprendizagem são geradas pelo uso das diversas tecnologias dispostas para a educação, e dirigidas pelos professores elaborando meios e situações nas quais a compreensão sobre o conteúdo seja adquirida pelo grupo em todo o processo.

Vale ressaltar que a função profissional abrange, antes mesmo de iniciar sua aplicação de atividades tecnológicas, a realização da análise sobre o conteúdo a ser utilizado, com o intuito de observar a consistência deste sobre a proposta pedagógica a ser adotada, bem como avaliar o fundamento deste processo de aprendizagem de seus alunos.

Para tanto, o processo destinado ao ensino e aprendizagem necessita estar em contato com recursos tecnológicos, mas não somente apoiados a estes recursos, há situações de ensino que exigem criatividade, pesquisa, interação e adaptação, enfim, situações nas quais os recursos tecnológicos, por si só, não promovem de conhecimentos.

Sendo assim, deve afirmar que “as tecnologias sozinhas não mudam a escola, mas trazem mil possibilidades de apoio ao professor e de interação com e entre os alunos”. (MORAN, 2004, p. 14)

Logo, como complemento desta menção Moran (2004, p. 15) apresenta sua interpretação afirmando que esta conduta vem sendo mais cobrada e expõe sobre a atualidade, e relata que:

O professor agora tem que se preocupar, não só com o aluno em sala de aula, mas em organizar as pesquisas na internet, no acompanhamento das práticas no laboratório, dos projetos que serão ou estão sendo realizados e das experiências que ligam o aluno à realidade.

Compreende-se a importância que a tecnologia já apresenta no processo de ensino e aprendizagem, e a partir do momento que a escola não estipula em seus princípios uma proposta de integração tecnológica associada aos conteúdos pedagógicos, sua imagem, proposta e objetivos de ensino frente à educação, devem ser considerados frágeis. Assim compreende-se que estas diversas possibilidades fornecidas pela tecnologia envolvidas na educação, pode se revelar que sua compatibilidade com a escola e os professores.

3.1. A EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

Para compreender a educação e seu vínculo com a tecnologia, observam-se duas conceituações. O termo tecnologia se refere a “tudo aquilo que o ser humano inventou, tanto em termos de artefatos como de métodos e técnicas, para estender a sua capacidade física, sensorial, motora ou mental, facilitando o seu trabalho”. (CHAVES, 2006, p. 61)



Logo, atribuindo a tecnologia a educação, encontra-se o Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, que conforme conceitos de Kemczinski (2005, p. 157) trata-se de “sistemas que estão na internet cuja função é dar suporte às atividades de ensino e aprendizagem mediadas pela tecnologia da informação e comunicação”.

O AVA tornou-se uma das ferramentas mais utilizadas para o ensinamento através de programas e aparelhos disponíveis pela instituição e ao alcance dos professores e alunos, estes separados fisicamente no espaço ou no tempo e possibilitam o acesso a pessoas geograficamente isoladas. (GLOCK; PRADA; GÓMEZ, 2007, p. 78).

Complementando a tecnologia na educação, pode-se ressaltar a intervenção da Educação à Distância – EAD, um método de ensino que favorece o aluno, proporcionando oportunidades de formação e aprendizagem diante de flexibilidade, acessibilidade e outros fatores que geram o benefício para educação. Neste contexto, Masetto (2003, p. 41) resalta que:

O aluno, num processo de aprendizagem, assume papel de aprendiz ativo participante (não mais passivo e repetidor), de sujeito de ações que o levam a aprender e a mudar seu comportamento. Essas ações, ele as realiza sozinho (auto-aprendizagem), com o professor e com os seus colegas

Compreende-se que este método de aprendizagem, devido ao crescente desenvolvimento e evolução tecnológica, apresenta-se com maior viabilidade e frequência na educação.

Embora a educação atual seja apoiada em tecnologia, informações digitais, e a comunicação, como afirmam Weiss e Cruz (2001, p. 15) “as crianças da atualidade já nascem mergulhadas nesse mundo tecnológico e seus interesses e padrões de pensamento já fazem parte desse universo”, não há como excluir a função humana deste processo.

Sendo assim, um dos principais intermediários do processo de ensino e aprendizagem, perante o uso desta tecnologia, continua sendo o professor, necessitando de valorização e reconhecimento sendo o papel deste, “orientar, criticamente, especialmente as crianças e jovens, na busca de uma informação que os faça crescer e não embrutecer”. (GADOTTI, 2000, p. 38)

Concluindo-se, portanto, que o fundamento da tecnologia na educação se refere a um instrumento que favorece a aprendizagem de todos os alunos, independente do ciclo educacional que se encontra, entretanto, necessita de capacitação e profissionalismo dos professores e referente às escolas, disponibilizar o acesso necessário para que esta tecnologia chegue ao alcance dos alunos e professores.

3.2. NOVAS TECNOLOGIAS NO BRASIL

Com as significativas transformações ocorridas no decorrer dos séculos direcionadas a tecnologia e a sociedade, muitas adaptações tiveram que ser realizadas, tendo em vista que a tecnologia se faz presente em diversos – ou até mesmo em todos – ambientes sociais.

Sendo assim, um destes ambientes, sendo foco desta pesquisa, determina-se pela educação do campo. Logo, as novas tecnologias admitidas pela sociedade, adentram na educação, tornando-se necessário e imprescindível a atuação de leis que mantenham sua disponibilidade conforme sua necessidade, destacando a igualdade em sua acessibilidade.

Assim, ao referenciar a implantação da Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC na educação, bem como o livre acesso às crianças e aos adolescentes no Brasil, a atenção deve ser destinada considerando diversos pontos sobre sua disponibilidade.

Para tanto, como complemento a esta visão, toma-se o relato descrito pelo Decreto nº 99.710/90, atribuído na Convenção sobre os Direitos das Crianças, em seu artigo 17, expondo que, *in verbis*:

Artigo 17 – Os Estados Partes reconhecem a função importante desempenhada pelos meios de comunicação e **zelarão para que a criança tenha acesso a informações e materiais** procedentes de diversas fontes nacionais e internacionais, especialmente informações e materiais que visem **promover seu bem-estar social, espiritual e moral e sua saúde física e mental.** (BRASIL, 1990, grifo nosso)

Compreende-se que a aplicação da Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC, proporciona significativos desafios aos pais, professores e escolas, bem como para as políticas públicas. Neste contexto, documentos legais, em especial direcionados à

educação, são atribuídos para cumprir com as vantagens que se pretendem aplicar no ensino e aprendizagem.

Torna-se imperativo ressaltar que a formação de cidadãos representa parte fundamental na educação, seja está com a aplicação da tecnologia ou sem este instrumento.

No entanto, esta formação, representada como cidadãos, depende da interação da escola com seus alunos, e Oliveira (2007, p. 17) afirma que:

A participação da escola nesse novo cenário é fundamental para o êxito na formação dos alunos capazes de atuar de forma crítica e autônoma na sociedade. [...] saber utilizar as TIC e delas tirar vantagens, [...] conhecimento que os levará a serem cidadãos com competências e habilidades para participarem dos processos da sociedade digital

Compreende-se, que além das escolas e seus profissionais participarem da formação e interagirem com seus alunos para realizar esta função, a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC são instrumentos que favorecem esta concretização, ressaltando que leis devem assegurar esta aplicação.

Nota-se que há artigos que se referem à formação de professores, em suas diversas modalidades educacionais, atribuindo a adaptação da tecnologia e ao domínio das diversas modalidades de informação e comunicação, preparando devidamente os professores para a aplicação de atividades tecnológicas.

Logo, ciente das características do presente estudo, possuindo como contexto temático a educação no campo e sua valorização, salientando o local para efetivação da proposta de aplicação de TIC, que se direciona para as camadas populares que residem no espaço rural.

Desta maneira, busca-se refletir sobre o local e o público admitido nesse processo.

3.3. AS TIC NAS ESCOLAS DO CAMPO

A aplicação da TIC no ensino e aprendizagem no campo, apresenta certas características de isolamento geográfico remetidos às escolas. Trata-se de fatores que

envolvem meio de acesso a internet para leitura de informação, meio de comunicação, ou atividades relevantes e aplicadas de maneira externa ao âmbito educacional.

Destacando esta visão ao âmbito de aplicação educacional e tecnológico, a educação do campo procura atender de maneira específica ao público residente do espaço rural, determinando estratégias de ensino que ampliam e reconhecem o convívio no campo, apresentando sua importância e comparação ao contexto urbano/global da educação.

Sendo assim, com estas características dispostas a educação, toma-se as palavras de Frigotto (2011, p. 36) expondo que:

Na educação e pedagogia do campo, parte-se da particularidade e singularidade dadas pela realidade de homens e mulheres que produzem suas vidas no campo. Todavia, não se postula o localismo e nem o particularismo, mediante os quais se nega o acesso e a construção do conhecimento e de uma universalidade histórica e rica, porque é a síntese do diálogo e da construção de todos os espaços onde os seres humanos produzem sua vida. Educação e conhecimento apontam para uma sociedade sem classes, fundada na superação da dominação e da alienação econômica, cultural, política e intelectual.

Compreende-se, novamente, que a disposição do profissional educador seja ampliada, independente se residente no âmbito urbano ou rural, seu entendimento sobre a informação e comunicação, exposta por meios tecnológicos, transformam o aluno do campo, aprimorando seu desenvolvimento educacional, conforme sua aplicação no ensino e aprendizagem.

Posto isto, permite-se afirmar que a aplicação de novas tecnologias no âmbito rural da educação torna-se um assunto a ser trabalhado com reconhecimento aprovando então a possibilidade ao conteúdo curricular educacional, mantido pelo Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Básica, e assim exposto pela Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, diante a Resolução CNE/CEB 01/2002 (BRASIL, 2002) em seu art. 2º, parágrafo único, que dispõem, *in verbis*:

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de

ciência e tecnologia disponíveis 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.

Entende-se com esta colocação, sobre os povos do campo, nota-se o direito proposto ao procedimento de escolarização, ainda que diante a diversidade existente ao método de aprendizagem, envolvendo o comportamento pessoal de cada aluno.

Com isso, constata-se que, fundamentado no modelo tradicional de ensino e aprendizagem, não surge a sustentação frente as necessidades da educação aos alunos do século atual, os quais almejam um ensino e aprendizado com novas tecnologias, envolvendo também a persistência e desempenho daqueles presentes no ensino do campo.

Segundo Santo e Feitosa (2014, p. 15) revelam que:

Assim a inclusão das TIC nas escolas do campo contemplará a necessidade de não apenas equipar escolas para a evolução científica, mas corroborará para a inserção do homem do campo na luta por uma sociedade mais justa e igualitária, partindo de sua própria formação libertadora.

Compreendendo assim que se torna necessário a inserção de novas tecnologias no âmbito educacional rural, não simplesmente para suprir a visão aprimorada das aparências escolares, mas como o desenvolvimento sociais justos e igualitário ao indivíduo do campo, favorecendo sua aprendizagem e transformando novos formandos para a sociedade.

Logo, a educação vinculada à TIC da atualidade, pode ser considerada como um instrumento de desenvolvimento de cada indivíduo, valorizando sua realidade e cotidiano, aprimorando seu conhecimento de maneira teórica e prática abrangendo a tecnologia disponível pelas escolas do campo.

Este contexto pode ser complementado segundo a visão de Luz (2009, p. 38) afirmando que:

A tecnologia não pode se tornar uma dificuldade na vida das pessoas, mas integrar o dia-a-dia da comunidade, e as barreiras que impedem o conhecimento precisam ser vencidas, possibilitando a inclusão, o ensino aprendizado tecnológico para os alunos do campo, fortalecendo a auto-estima e identidade, como sujeitos atuantes na sociedade.

Desta maneira, constata-se que as escolas (urbanas e rurais) possuem a capacidade de aprimorar a transmissão de novos conhecimentos, aprofundando cada vez mais sua competência ao admitir em seu currículo as Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC atualizadas.

Observa-se então que a educação, como parte da sociedade não tem como ser excluída da evolução, globalização, desenvolvimento tecnológico, entre outros fatores que mantêm a sociedade paralela ao desenvolvimento global. Portanto, para que a TIC tenha sua disponibilidade na educação, tida como um instrumento de ensino e aprendizagem, fatores como projetos, leis, diretrizes entre outros, favorecem de maneira positiva a educação do campo.

4. CONCLUSÃO

Diante de uma educação fundamentada em tecnologia, nota-se que os processos de ensino e aprendizagem devem ser cada vez mais destinados à implantação de atividades vinculadas a esta tecnologia. Desta forma, tanto alunos como professores, bem como a própria escola necessitam de conhecimento e dispositivos adequados para que estes meios tecnológicos sejam vistos como sucesso na educação.

Para obter estas informações foi atribuída a descrição sobre os instrumentos tecnológicos conforme sua importância educacional e o relato dos benefícios que a nova tecnologia pode proporcionar aos alunos e aos professores com sua implantação no ensino.

Ao admitir o ensino do campo, como um foco da pesquisa, percebe-se o isolamento educacional e o distanciamento da tecnologia no ensino e aprendizagem. Portanto, com a utilização da TIC neste âmbito educacional, gera a possibilidade de favorecer, de maneira significativa, a informação e a comunicação dos alunos presentes à uma visão global da sociedade.

Vale ressaltar que o intuito desta pesquisa não se limita a integração de tecnologia nas escolas do campo, mas sim, almejando expor que a admissão da TIC proporciona estratégias coerentes ao povo do campo atrelando estes à sociedade de modo relevante ao crescimento e desenvolvimento da tecnologia. Assim, aponta-se a



valorização do procedimento tecnológico educacional, favorecendo o ensino e aprendizagem com sucesso e qualidade.

REFERÊNCIAS

AGAMME, Ana Luiza Dias Abdo. **O lúdico no ensino de genética: a utilização de um jogo para entender a meiose.** (dissertação). São Paulo: Mackenzie, 2010.

ANTUNES, Celso. **A afetividade na escola: educando com firmeza.** Londrina: Maxiprint, 2007.

BARBOSA FILHO, Rubens. Uma abordagem para ensino baseada na teoria da aprendizagem significativa utilizando a teoria das categorias. (dissertação) Minas Gerais: UFU, 2013

BRASIL. **Decreto nº 99.710.** Brasília: 1990 (Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm>. Acesso em: jan./2023).

_____. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394/96. Brasília: MEC/SEF, 1996. (Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.pdf>. Acesso em: jan./2023)

_____. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 01.** Brasília: CNE/CEB, 2002. (Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php=download&alias=13800-rceb001-02-pdf>>. Acesso em: jan./2023)

CHAVES, Maria Cecília S. **O perfil do educador frente à informatização no processo de ensino e aprendizagem.** São Paulo: ECA/USP, 2006.

FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século.** 10 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação.** São Paulo: Perspectivas, 2000.

GARIGLIO, M. A. et al. (Org.). **Uso sustentável e conservação dos recursos florestais da caatinga.** Brasília: Serviço Florestal Brasileiro, 2022.

GLOCK, Andrea; PRADA, Charles Anderson; GÓMEZ, Flávio Yamil. **Perspectiva sistêmica dos ambientes virtuais de aprendizagem: uma contribuição para a construção da sociedade do conhecimento.** Florianópolis: UFSC, 2007.

HAGE, Salomão. **A importância da articulação da identidade e pela educação do campo na construção da identidade e pela luta da educação do campo.** Bragança-PA: ReDIPE, 2015.

KEMCZINSKI, Avaniilde. **Métodos de avaliação para ambiente e-learning.** (Tese doutorado). Florianópolis: UFSC, 2005.



LUZ, Fabiana Ribeiro. **Tecnologia e educação na escola do campo**. Araguaina-TO, 2009.

(Disponível em:

<<http://educaonocampo.blogspot.com/2009/10/tecnologia-e-educacao-naescola-do.html>>.

Acesso em: jan./2023)

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MELLO, Kátia; VICÁRIA, L. **Os filhos da era digital: como o uso do computador está transformando a cabeça das crianças e como protegê-las das ameaças da internet**. Rio de Janeiro: Época, 2008.

MORAN, José Manuel C. **Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias**.

Vol. 4, nº 12, Mai/Ago. Curitiba: Revista Diálogo Educacional, 2004.

OLIVEIRA, Aristóteles da Silva. **Perspectivas para formação de professores na sociedade da informação**. Maceió: Edufal, 2007.

SANTO, Eniel Espírito; FEITOSA, José Carlos Reis. **TIC nas escolas do campo: do quê mesmo estamos falando?**. 3 vol. São Paulo: Cortez, 2014.

SOLÉ, I.; COLL, C. **Os professores e a concepção construtivista**. 6 ed. São Paulo. Ática. 2006.

WEISS, Alba M. L.; CRUZ, Mara L. R. M. **A informática e os problemas escolares de aprendizagem**. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001



TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: O FUTURO QUE PODE TRANSFORMAR O MEIO AMBIENTE E AUXILIAR A EDUCAÇÃO NA PANDEMIA

Alessandra Franco⁷

alessandrafranco.71@gmail.com

Patric Oberdan dos Santos⁸

Patric.oberdan@gmail.com

RESUMO

O presente tema foi escolhido através da necessidade de estudar melhor os benefícios da tecnologia unida à aprendizagem dos alunos da EMEIEF (R) Martim Lutero e da sua relação com a comunidade do Bairro dos Pires, na qual a UE se localiza e seu corpo discente vive. Além de conhecermos um pouco da história desta escola do campo,

⁷ Orientador. Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, Educação Rural, Educação no Campo, Educação Inclusiva. Mestre em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação PPGE-UFSCar. Doutorando no Programa de Pós Graduação em Educação PPGE-UFSCar. Graduando em Tecnologia da Informação pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo-UNIVESP. É Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Educação do Campo - GEPEC/HISTEDBR, e realizou de Iniciação Científica com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo FAPESP e da Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos.

⁸ Pós- graduanda. Graduada em Normal Superior pela Faculdade UNIARARAS de Araras. Tem experiência em Educação, desde o Magistério. Cursos de Aperfeiçoamento como Letra e Vida, Educação no Campo. Com Pós- Graduação em Psicopedagogia, Gestão em Administração Escolar, Ensino Lúdico, Compreensão e Tradução da Língua Espanhola pela Faculdade São Luís de Jaboaticabal. Pós- graduanda no curso de Educação no Campo pela Universidade Federal de São Carlos. Membro fundadora da SOLL-Sociedade Literária Limeirense. Exerce o cargo efetivo de Professora na Educação Infantil e Ensino Fundamental na EMEIEF(R) Martim Lutero no Município de Limeira.

veremos o meio ambiente em que esta inserida e como a tecnologia vem auxiliando nesse tema, também verificaremos a porcentagem das famílias que têm acesso à internet, principalmente na época que passamos por um longo período de pandemia. Mostraremos aqui o que a TECNOLOGIA contribuiu e pode contribuir com a escola, a comunidade e principalmente os alunos. O uso das tecnologias nas salas de aula da Educação Infantil e das séries iniciais do ensino fundamental I, também ela pode ajudar, intensificar os conhecimentos adquiridos, multiplicando saberes para os professores dessa escola. Iniciamos a pesquisa na escola municipal rural Martim Lutero, com uma base de 220 alunos, entre Educação Infantil e Ensino Fundamental e 28 funcionários. A escola se localiza num bairro rural, Bairro dos Pires, no município de Limeira, SP. Falaremos sobre a tecnologia em geral, depois como a tecnologia é utilizada na escola. Também colocaremos como assunto do texto, como a tecnologia auxiliou no trabalho e na APRENDIZAGEM com os alunos e famílias na PANDEMIA.

Palavra chave: Tecnologia. Meio Ambiente. Pandemia.

Introdução

Ao pensar na problemática que fala da tecnologia inserida na educação, é imprescindível um estudo mais aprofundado sobre tal tema. Principalmente quando se fala na educação no campo e a utilização desta tecnologia dentro das escolas rurais em especial na EMEIEF (R) Martim Lutero. E, por conseguinte qual o impacto da utilização desses recursos tecnológicos na escola do campo, visando a melhoria da informação e comunicação prestando contas ao trabalho com o meio ambiente da mesma e de toda a comunidade rural dos Bairro dos Pires e bairros vizinhos.

De acordo com Gil (1946, p. 17):

Há muitas razões que determinam a realização de uma pesquisa. Podem, no entanto, ser classificadas "em dois grandes grupos: razões de ordem intelectual e razões de ordem prática. As primeiras decorrem do desejo de conhecer pela própria satisfação de conhecer. As últimas decorrem do desejo de conhecer com vistas a fazer algo de maneira mais eficiente ou eficaz.

Assim, presume-se que a pesquisa se torna eficiente perante qualquer trabalho, seja na ordem intelectual ou prática. Efetivamente, o processo consiste em verificar a veracidade dos fatos e como os mesmos se apresentam na realidade objetiva. Sendo



assim, o enfoque do presente texto é dissertar sobre a tecnologia da informação e comunicação e sua atuação dentro do ambiente e como essa atuação transforma o a escola rural, a pesquisa abarcará a parte intelectual e a prática.

O presente trabalho pretende trazer a realidade do trabalho com a tecnologia com os alunos da escola rural do município de Limeira “EMEIEF (R) “Martim Lutero”, através dos equipamentos existentes e a problematização nas dificuldades perante a pandemia e as dificuldades existentes no repasse dos conteúdos e comunicação com as famílias do corpo discente da escola rural.

Devido ao alto número de matrícula nos últimos anos, foi imprescindível o aumento de seu espaço físico e instalações. Com isso a necessidade de ampliação veio seguindo o aumento da demanda, pois a população rural teve seu aumento devido a muitas famílias mudarem para chácaras de recreio para trabalharem como “caseiros” nos bairros arredores da escola.

Em março de 2020 enfrentamos uma síndrome gripal com auto poder de propagação, causada pelo SARS-CoV-2 (popularmente conhecido como coronavírus), em decorrência do sua letalidade e poder de propagação, enfrentamos a Pandemia, nesse momento a escola se viu obrigada a mudar sua maneira de passar os conhecimentos e os conteúdos para os estudantes matriculados na Educação Infantil (maternal II, etapa I e etapa II) e no Ensino Fundamental I (1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos).

Devido ao cenário catastrófico enfrentado por todo o planeta, a gestão escolar precisou de apontar novos métodos que pudesse atender seus alunos nesse momento de dificuldade. Com isso, a saída mais segura para professores, alunos e familiares, foi a utilização de ferramentas digitais de comunicação, para atender os alunos e repassar conteúdos de forma online, da mesma forma, ajudar toda a população da comunidade rural. Dessa forma a escola que se manteve funcionando, aberta à população, se tornou local de entrega de cestas básicas para as famílias dos estudantes, as quais muitas delas não tinham alimento suficiente para passar o mês devido a diminuição de ganho pelos pais ou familiares desses alunos. E como estes não se alimentavam na escola, o aumento dos gastos com alimentação também havia aumentado. As famílias que não necessitavam de tal auxílio, passava sua cesta para os que mais necessitavam. Cada estudante tinha direito a sua cesta. Esse auxílio ocorreu em toda a rede de educação Municipal de Limeira e cada unidade escolar administrou da melhor forma que necessitava a sua comunidade. Outro ponto que foi positivo foi o trabalho de

comunicação com um whatsapp da escola. Como muitas famílias ficaram totalmente fechadas em casa devido a contaminação muito fácil pela doença, elas tinham o respaldo através desse meio de comunicação, o qual se tornou acessível qualquer envio de mensagens, fossem escritas ou faladas, porque mesmo nos dias de hoje ainda temos uma parte da população rural sem estar alfabetizada.

Dessa forma, o presente texto está dividido em 3 partes: na primeira é apresentado a Tecnologia e sua relação positiva com a aprendizagem, na segunda, intitulada Tecnologia e comunicação auxiliando o meio ambiente mostrará que a tecnologia e a comunicação tiveram e têm grande valia e auxiliado na prevenção e adequação dos trabalhos com a conservação da natureza pertencente ao bairro dos Pires. Finalizando na parte três será, discutido a Tecnologia e sua relação com a pandemia. E em que ela foi providencial nesses anos em que a escola ficou sem suas aulas presenciais? Em que a comunicação através da tecnologia auxiliou de forma positiva seus estudantes e famílias? Veremos que o ser humano sempre consegue meios para lidar com as dificuldades, quando se há o problema, teremos aqueles que virão com soluções, infelizmente nem toda a população consegue meios ou tem acesso fácil, porém temos o governo que tem o dever de dar subsídios que melhore ou amenize tais problemas.

Escola Rural Martim Lutero: precedentes históricos

A escola “Martim Lutero” está localizada na Rodovia Martim Lutero Km 3, Bairro dos Pires na cidade de Limeira, interior de São Paulo. Tudo começou com a saída dos imigrantes alemães em 1852 do porto de Hamburgo na Alemanha, quando chegaram ao Brasil foram trabalhar na fazenda São Jerônimo e trabalharam lá por quatro anos e depois compraram terras no Bairro dos Pires e logo construíram uma igreja, um cemitério e uma escola, pois a escola e a igreja são instituições vinculadas na vida comunitária dos alemães. Eles trouxeram muitas bagagens junto com eles e entre elas estavam: lousa de parede, cartilhas, livros de leitura religiosa e de agricultura.

Segundo Bezerra (2002), em 1874 surgiu a primeira escola alemã vinculada a igreja Luterana. Já em 1897 houve a criação da escola da associação Germânia mantida pela associação da comunidade. De 1918 a 1924 a escola foi fechada em virtude da primeira guerra mundial, mas em 1924 José Levy Sobrinho que era um comerciante,

industrial e poluico, pioneiro na implantação da citricultura na cidade de Limeira devolve a escola para o bairro, mas desta vez seria administrada pelo poder público. Em 1933, a escola é reconhecida como escola do município de Limeira. Em 1939 ela é fechada novamente em virtude da segunda guerra mundial. Na década de quarenta a própria comunidade derruba a escola por revolta, pois ela passaria a ser ministrada pelo poder público e eles e que queriam ficar administrando a escola. No mesmo local foi construído um novo prédio. Em 1994 foi criação da EMEI Pedacinho do céu, no dia primeiro de novembro de 2006 a escola recebe o nome Martim Lutero.

Diante desses fatos e pesquisas nos conta BEZERRA (2002, p. 178):

Escola do Bairro dos Pires construída em 1914, após a reunião das duas outras escolas que existiam no bairro, a Deutsche Schule Germânia e a Escola Alemã dos Pires, vinculada à Igreja Luterana.(...) Em 1919 foi fechada pelo poder público, devolvido ao bairro em 1926, sendo fechada novamente na Segunda Guerra, aós a qual ela fo derrubada, pelos próprios habitantes do bairro, provavelmente em uma atitude de revolta ao ter que entregar um prédio particular e tão grande ao poder público. Este prédio era construído de duas salas de aula, biblioteca, e duas residências para os professores.

A maioria das informações históricas da escola Martim Lutero foi retirada de relatos, ou mesmo em livros que contam um pouco mais da história do Bairro dos Pires, desde a sua formação, onde os colonos se tornaram proprietários de terras no mesmo bairro. E neste livro a autora conta uma parte somente voltada a escola dos Pires, que sempre foi vinculada e construída ao lado da Igreja Luterana. Da preocupação do povo alemão com a educação da população do bairro até então todo formado por famílias de colonos alemães. E a revolta dos mesmos com o governo pela retirada da escola do pessoal do bairro.

Já em relato da própria diretora da escola Dina, em 2007 pela segunda vez a escola é derrubada para ampliação, hoje a U.E. possui em média de 220 alunos e devido à grande demanda de procura por vagas na escola, ambém ao grande aumento de chácaras de recreação na região, a escola começou, mas uma etapa de ampliação que será explicado mais abaixo.

A Unidade Escolar em questão é contemplada com a organização e administração municipal em conformidade com as leis que estabelecem as diretrizes e



bases da educação nacional, com conteúdo curriculares e metodologias oferecidas a todas as escolas do município, não havendo a necessidade de flexibilização curricular para essa população específica e da escola do campo.

Em se tratando de um bairro considerado bastante extenso geograficamente e aliado à expansão dos números significativos de condomínios, foi se tornando um bairro muito populoso, assim a escola ficou inadequada em relação a espaço físico, até para atender a clientela do bairro.

Quanto a organização escolar, essa escola atende a modalidade da Educação básica nos níveis: educação Infantil, que integra crianças do maternal II, com idade entre 3 anos, etapa I com idade de 4 anos, etapa II com 5 anos e ensino fundamental a partir dos 6 anos de idade do 1º ano ao o 5º ano escolar. Até o início desse ano de 2023, a U.E. está com 227 alunos matriculados em sua totalidade (Secretaria EMEIEF(R) Martim Lutero).

A Escola municipal “Martim Lutero” possui apenas uma pessoa na coordenação pedagógica, ela também fica na orientação educacional, isto é, supervisiona, acompanha, assessora e muitas vezes avalia as atividades pedagógicas curriculares, com prioridade na assistência pedagógica-didática aos professores. Outra atribuição que cabe ao coordenador pedagógico, é fazer uma ponte, e trabalhar o relacionamento entre os pais, a comunidade e escola, especialmente no que se refere ao funcionamento pedagógico-curricular e didático da escola.

A referida escola conta ainda como uma vice-diretora e diretora exclusivas para a mesma em tempo integral, que desempenham suas funções de acordo com o estipulado pela Secretaria Municipal de Educação de Limeira, sendo que o vice-diretor é responsável por substituir o diretor em sua ausência; coordenar o funcionamento geral do turno; desempenhar as funções que lhes forem delegadas pelo diretor; incumbir-se de todas as atividades que por sua natureza sejam decorrentes de suas atribuições. Já as responsabilidades do diretor é a gestão do setor administrativo e financeiro, o trabalho em prol do desenvolvimento pedagógico, da coordenação, do corpo docente e até a integração entre família-escola, entre tantas outras demandas. Nesta Unidade Escolar tanto a coordenadora pedagógica, quanto a diretora e vice só coordenam e dirigem uma escola do campo e não tem vinculadas à mesma.

No quadro de funcionários a escola possui no momento uma secretária, quatro monitores (sendo uma afastada ajudando na secretaria da U.E.), eram quatro pessoas



como auxiliar geral (uma se aposentou em 2022) e duas funcionárias como merendeiras. Uma nutricionista da prefeitura as orienta na merenda. A assistente social é de várias escolas, então não fica na escola todos os dias.

Há uma diversidade de professores entre contratados e efetivos nesta U.E. para atender a demanda dos alunos, com as mais diversificadas formações, porém nenhuma voltada para o trabalho com a escola do campo, são eles: 12 professores polivalentes (8 efetivos, porém 4 deles afastados para outras funções pedagógicas, e 4 com contrato temporário) com formação em pedagogia e pós-graduação em diversas áreas do conhecimento, 1 professoras de arte (efetiva) formada em artes visuais, 2 professoras de Arte contratadas, 3 professores de educação física (1 efetivo e 1 com contrato temporário) formados em educação física em com pós-graduação em áreas diversificadas e 1 professora de educação especial (efetiva) formada em pedagogia com pós-graduação em educação especial com ênfase em inclusão e metodologia do ensino superior.

A EMEIEF (R) Martim Lutero vem crescendo como indicação dos pais e de professores que passam pela mesma, sendo ela uma escola do campo está galgando pilares essenciais na educação. Através de projetos relacionados ao MEIO AMBIENETE, sua preocupação na utilização da sala de informática e biblioteca para que os alunos estejam conectados com a TECNOLOGIA e o esforço dos educadores nesse retorno após o período de PANDEMIA, tudo sendo visado na melhora da vida escolar dos estudantes e sua boa aprendizagem.

Tecnologia e aprendizagem

Sabemos que na atualidade o uso das TICs, é indispensável em vários setores da sociedade, na educação não é diferente. Essas tecnologias são utilizadas na educação como uma ferramenta que pode aprimorar a aprendizagem dos estudantes -que possuem condições objetivas de acesso- tem sido em sua maioria utilizada nas escolas particulares, mas também nas escolas públicas. Isso, porém deve ser repensado para que algumas escolas, como as do campo não sofram devido à falta do acesso a tal tecnologia. E por que o uso das tecnologias nas escolas particulares são mais recorrentes que nas escolas públicas? As escolas destinadas para a classe trabalhadora, visa formar mão de obra meramente qualificada, enquanto as escolas particulares, via de regra, são

destinadas a elite e destinadas a formação de dirigentes, por isso possuem mais recursos. Infelizmente a população brasileira acaba não utilizando seu poder de exigir do governo que muitas vezes é cobrado nos altos impostos e que tem as verbas revertidas à educação, porém muitas vezes são extraviadas.

Segundo OTTO (2016), hoje as salas de aula, na sua maioria, possuem pelo menos um computador em sala de aula, ou um laboratório de informática na escola, tendo acesso de todos. Computadores (hardware) estão cada vez mais poderosos permitindo o surgimento de ferramentas (software) de apoio ao processo de ensino aprendizagem.

Isso vem mostrando que tal realidade seria ideal para se realizar tal trabalho, porém é real dizer que existem algumas escolas longe desse ideal. Também que algumas delas estão localizadas em bairros rurais distantes das redes que fornecem internet na cidade que se localizam ou aos municípios pertencentes.

De acordo com Bezerra Neto e Nascimento (2021, p. 03):

Naquele momento, chamou-nos a atenção a importância atribuída ao tema e as formas como este era abordado, pois, nas mais variadas exposições, somente se consideravam os benefícios do uso da ferramenta como instrumento de ensino e aprendizagem, sem em nenhum momento se questionar os problemas e dificuldades de uso e acesso por parte da classe trabalhadora, sobretudo aquela que mora nos campos, onde tanto a energia elétrica como a internet nem sempre estão acessíveis.

Diante deste fato os autores compreendem tal realidade e que isto somente mudará com o trabalho que governantes façam, mudem e ampliem esse acesso na rede pública mais prejudicada e com isso seus estudantes possam ter melhor rendimento e consigam acompanhar o avanço da educação dentro das TICs.

Falando um pouco da tecnologia dentro da escola Martim Lutero, podemos dizer que estamos num local da zona rural com acesso às redes de internet via cabo, também temos uma sala de informática equipada, onde os estudantes têm feito suas avaliações online da rede municipal de ensino de Limeira. Também são trabalhados alguns conteúdos que encontramos na internet e facilitem a compreensão e assimilação dos mesmos. Os professores podem levar o “telão” (como é chamado pelas crianças), até a sua sala de aula e apresentar aos alunos filmes, desenhos ou programas que auxiliaram no processo ensino-aprendizagem, de uma forma lúdica, dentro da temática que está

sendo trabalhado tal conteúdo. E de preferência com nora agendada na coordenação pedagógica da escola.

Tecnologia e comunicação auxiliando o meio ambiente

Como educadora de escola rural/do campo, percebi que o trabalho que a gestão e educadores da U.E. têm feito está surtindo efeito positivo desde que foi iniciado há uns anos com a escola e comunidade.

Considera-se que, trabalhar com o ser humano e inculcar valores, tais como a preservação do meio ambiente não é fácil, porém de total relevância e importância, principalmente nos dias atuais em que a população resolveu habitar no espaço rural. E com essa vinda de muitas famílias no Bairro dos Pires e bairros rurais vizinhos, vem acontecendo ultimamente. Famílias vêm se mudando nesses bairros, em sua maioria porque compram um terreno maior, mas por um valor menor. E quem faz as vendas dos terrenos nesses bairros não se importam com o desmatamento, fossas construídas (muitas de qualquer maneira), poços para essas famílias, enfim, um descaso com questões ambientais. E a natureza? Como fica nosso meio ambiente? Com certeza essa falta de planejamento, com verificação da Secretaria do Meio Ambiente, está prejudicando não só a população mais antiga do bairro, mas principalmente o habitat natural de muitos animais, a flora/mata, água da região.

Através desse fato, a escola em suas aulas, planejamentos, tenta criar em seus estudantes uma conexão entre suas famílias e fazer um trabalho de conscientização e preservação do pouco que ainda podemos salvar da nossa mata e rios, mananciais desses bairros.

De acordo com Bezerra Neto (2010), para compreender o surgimento e evolução da proposta sobre a educação do campo, apresentado pelos movimentos sociais e pelos órgãos governamentais, bem como as suas bases filosóficas e epistemológicas é necessário um exame das condições efetivas da realidade, sobretudo a partir da defesa de uma educação “adequada à cultura e à vida dos sujeitos do campo” visando estancar o êxodo rural. Nesse sentido, os ideários dos movimentos sociais que defendem a educação do campo buscam um desenvolvimento que traga transformações nas condições de vida das pessoas e das comunidades, sem, contudo, reivindicar que estas se deem fora dos marcos do capitalismo.

Nessa fala, o autor da enrase ao exoco rural, mas em nossa comunidade é justamente o contrário que se estabelece, claro que não encontramos mais as famílias dos agricultores alemães que fundaram o bairro, que em sua maioria se foi para a cidade e vendeu suas terras. Justamente por esse capitalismo é que o bairro tem sofrido com a negociação de pedaços de terra e nada fazem para evitar tal processo. Quem vem morar no bairro, ou compra para fazer chácaras de recreio, ou algum comércio, esquece do principal: o cuidado com o meio ambiente.

Assim a escola municipal rural, Martim Lutero e sua equipe, têm trabalhado via internet (whatsApp) e durante suas aulas, essa conscientização e proteção a esse ambiente que nos cerca. Nessa condição online, que muito facilita a vida da escola e comunidade tem sido um meio que fortaleceu tal trabalho.

Falando sobre internet e seu uso pelos familiares dos estudantes da EMEIEF(R) Martim Lutero, na construção do PPP de 2022, tal pesquisa (pesquisa enviada pelo *Google Forms* para os responsáveis em seus números de *WhatsApp* e colocada com informação no projeto político pedagógico da U.E.) seria sobre o acesso que as famílias dos estudantes da escola têm com seus celulares e internet, também de dados e de quem não possui esse acesso.

Nesse caso a escola consegue se comunicar de forma rápida e muitas vezes já ter a resposta diante de alguma problemática, seja nas pesquisas com os pais, ou com a comunidade quando necessário.

O bairro dos Pires tem até grupos de *WhatsApp*, que auxiliam seja na segurança dos moradores da comunidade, como quando há queimadas, colocação de lixo em local indevido, queda de energia, da rede de internet, avisos de alguns moradores ou comerciantes, ou até de propagandas dos trabalhadores do bairro rural. Em síntese a tecnologia está sendo fundamental para o bom funcionamento e andamento das questões desse bairro e sua comunidade. Haja visto que já conseguimos pessoas para ajudar a controlar um incêndio na mata em frete da escola municipal Martim Lutero pelos pedidos de ajuda no grupo de *WhatsApp* dos moradores do bairro e da segurança do bairro.

Visando a continuidade dessa relação entre tecnologia, conscientização sobre o meio ambiente e a comunicação, entre escola e comunidade a gestão já colocou nos planos do PPP da U.E. dar continuidade nesse processo do uso das TICs em favor da

educação, fomentando projetos viáveis que tenham a participação dos estudantes e de suas famílias, claro envolvendo toda a comunidade.

Na concepção de WOLSK:

(...) a Educação Ambiental abarca procedimentos e temas de estudo que requerem o emprego de todos os métodos. A diversidade de métodos utilizados na Educação Ambiental induz os professores a alargarem as perspectivas, a criarem condições de estudo a partir da totalidade complexa dos processos e relações do homem e do meio ambiente. (WOLSK, 1977, p.42).

Nessa condição mostra que temos e podemos diversificar através dos novos métodos que serão inseridos nas aulas e projetos de Educação Ambiental, seja utilizando das aulas em sala de aula, na utilização das TICs, ou nas práticas e aulas in loco. O importante será conscientizar o povo de que necessitamos da natureza e desse meio ambiente para viver e sobreviver no planeta TERRA.

Tecnologia X pandemia

Para completar o tema deste artigo falaremos da pandemia e sua relação com a educação e o que a tecnologia auxiliou esse processo longo e difícil de ser trabalhado entre os anos de 2020 a 2021.

De acordo com Bezerra Neto e Nascimento (2021, p. 05):

No ano de 2020, em decorrência da pandemia de Coronavírus (Covid-19) foi adotado um certo distanciamento social, utilizando-se de algumas estratégias de isolamento. Visando mitigar o avanço do contágio, o uso das TICs na educação foi intensificado, com grandes impactos ao processo de ensino-aprendizagem, mas em especial, ao trabalho docente.

Esse tempo que durou cerca de um ano e meio a dois anos mostrou que os seres humanos estão aptos à mudanças, sejam elas positivas ou não.

De acordo com Santos e Bezerra Neto (2022), em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. O termo “pandemia” se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. Também que o ministro da Saúde, Marcelo Queiroga, assinou, na sexta-feira (22/04/22), portaria que

declara o **fim** da emergência em saúde pública de importância nacional (ESPIN), causada pela **pandemia** da Covid-19 no **Brasil**.

Porém é necessário salientar que as medidas cautelares foram afrouxadas, mas que ainda existe a circulação do vírus do Brasil. Então todo cuidado e atenção será necessário para o bom andamento da saúde da população.

Passamos por uma doença silenciosa, totalmente contagiosa, com efeitos terríveis em nosso organismo, com direito às sequelas e infelizmente à morte. Isso acabou em um distanciamento social e dificultando o trabalho dos docentes com sua turma.

Krasilchik (ano) destaca que além dessas ações, se faz necessário que a universidade e instituições de pesquisas investiguem e desenvolvam um quadro teórico e materiais necessários para dar suporte ao trabalho nas escolas e contribuir para a sua aplicação, quer diretamente, quer formando pessoal para os quadros das instituições ligadas ao sistema escolar.

A autora ainda ressalta a importância dos diretores e auxiliares promoverem mudanças, removendo obstáculos, de forma a permitir que um trabalho satisfatório seja desenvolvido, já que grande parte das transformações estruturais consideradas como limitantes ao trabalho- conseguir laboratórios de informática, equipamentos, permitir que o tempo de aula seja maior, prover auxílio técnico – são medidas da alçada dos administradores a nível escolar. Então, esses são subsídios que deveriam estar coerentes a aplicação dos conteúdos nessas aulas online, mas será que o governo, escolas proporcionaram tais elementos ao colocarem os educadores nessa prova/teste real?

Em síntese a elaboração dos planejamentos conectados a essas aulas em teletrabalho foram lançadas a esses professores sem saber se estavam preparados para tal processo. E podemos dizer que tais profissionais se destacaram montando suas aulas de maneira a contemplar o conteúdo de cada ano e da educação infantil.

Já não eram somente professor X aluno. Sim: professor X aluno X família X tecnologia X comunicação entre as mesmas.

De acordo com Cavalcante (2012), trabalhar com as tecnologias (novas ou não) de forma interativa nas salas de aula requer: a responsabilidades de aperfeiçoar as compreensões de alunos sobre o mundo natural e cultural em que vivem. É indispensável o desenvolvimento contínuo de alunos e professores, trabalhando adequadamente com as novas tecnologias, constata-se que a aprendizagem pode se dar

com desenvolvimento emocional, racional, da imaginação, do intuitivo, das interações, a partir dos desafios, da exploração de possibilidades, de assumir responsabilidades, do criar e do refletir juntos.

Em contrapartida do que relata o autor temos de pensar que na pandemia esse trabalho com as tecnologias foram realizadas de forma virtual e que aprimorar este trabalho partiu de cada profissional, com sua criatividade e relação com cada estudante e a recepção que era dada por cada família envolvida com o estudo do filho ou não.

Na verdade é fato dizer que esse trabalho interpessoal com cada família na pandemia é que resultou num resultado positivo ou negativo de aprendizagem dos alunos.

Temos uma variedade de exemplos para dar:

- famílias sem acesso adequado a internet para realizar as atividades propostas pelo professor;
- famílias sem estudo, sem condições psicológicas ou emocionais para lidar com a educação online dos filhos;
- famílias com muitos filhos em idade escolar e um único aparelho;
- famílias que acham que a educação escolar é obrigação somente da escola e não realizaram as atividades propostas, nem estudaram com seus filhos;
- famílias que as crianças ficavam totalmente sozinhas, sem auxílio na educação, porque os pais tinham e têm que trabalhar...
- famílias que participavam das aulas com os filhos, mandavam as atividades para correção e ainda dividiam as dúvidas no grupo de *whatsapp* para que todos participassem e a professora pudesse tirar todas as dúvidas.

Foi um tempo de novas aprendizagens, pesquisas, leituras, etc, para os professores que se importavam com o real avanço dos seus alunos. Infelizmente não foram todas as famílias que deram apoio aos estudantes, seja pela doença em si, pelo abalo emocional que a mesma causou ou pelo simples desinteresse na educação dos filhos.

Mesmo durante a realização desta pesquisa é necessário deixar claro que embora não estamos em pandemia, o vírus ainda circula entre a população mundial e continua ser utilizado as formas de proteção, principalmente em ambientes fechados, a contínua utilização da higiene, esta que entre nós educadores sempre foi ensinada nas aulas presenciais como forma de prevenção contra doenças, transmissíveis ou não. A

vacinação continua acontecendo, até foi lançada vacinação a partir dos seis meses de idade em janeiro de 2023.

Enfim, as atividades presenciais continuarão e os cuidados serão necessários para o bom andamento da vida da população.

Conclusão

Sintetizando o que foi escrito neste artigo é fato dizer que tudo muda na vida do ser humano.

Seria hipocrisia dizer que a tecnologia não é um fator desta mudança nestes últimos tempos.

Que a aprendizagem vem se aprimorando gradativamente devido o engajamento do educador com seu trabalho intensificado e adicionado a essa tecnologia. O mesmo tem de buscar meios de compreender melhor o uso da informação, comunicação e tudo que envolver o avanço dessa aprendizagem.

Quando falamos em meio ambiente, esse movimento de utilizar nossos satélites e observar o Planeta Terra e onde tem focos de incêndio, ou desmatamento. É feito de forma rápida e só será melhor com pessoas realmente preocupadas com o bem-estar do nosso planeta. Visto isso, no Bairro dos Pires é utilizado apenas o *WhatsApp* como meio mais rápido de se comunicar entre os moradores e correr contra o tempo na proteção da natureza.

E por fim o árduo trabalho da escola preocupada com a educação dos seus estudantes e das suas famílias durante a pandemia, que sem a tecnologia um fator fundamental na comunicação entre as famílias com a escola, envio das aulas online/teletrabalho, gravação de áudios, vídeos, comunicação total pelo *whatsapp*, etc tudo isso não seria possível ser realizado.

O êxito na realização de uma pesquisa, é lembrar que ela pode recomeçar a qualquer momento, desde que surjam novas informações ou preenchimento de lacunas que aparecerão com o passar do tempo e alterações na história.

Referências



ALMEIDA, Magali S. de, Karina F. Luck, Alessandra Franco. Organização e Oferta de Educação: uma reflexão sobre ampliação do espaço escolar da Escola Rural Martim Lutero na Cidade de Limeira – SP.

BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. De colonos a proprietários: A saga da Formação do Bairro dos Pires. Sociedade Pró- Memória de Limeira. Limeira- Setembro- 2002.

CAVALCANTE, M. B. A educação frente as novas tecnologias: Perspectivas e desafios. 2012. Disponível em: . Acesso em: 03 de janeiro de 2023.

[HTTPS://www.luteranos.com.br/conteudo_organizacao/bairro-dos-pires-limeira-sp/historia-da-comunidade-no-bairro-dos-pires](https://www.luteranos.com.br/conteudo_organizacao/bairro-dos-pires-limeira-sp/historia-da-comunidade-no-bairro-dos-pires) . Acesso em 26/11/2022.

<https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em 08/01/2023.

KRASILCHIC, Myriam. O PROFESSOR E O CURRÍCULO DE CIÊNCIAS

LUTERO, EMEIEF (R) Martim. PPP – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO.

NASCIMENTO, Luiz Bezerra Neto*. Manoel Nelito Matheus Nascimento**. Da maquinaria às TICs: um contínuo processo de exploração do trabalhador. Universidade Federal de São Carlos. 23/11/2021.

NETO, Prof. Dr. Luiz Bezerra. Educação do campo ou educação no campo? (pág. 155) Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.38, p. 150-168, jun.2010 - ISSN: 1676-2584
1

OTTO, Patricia Aparecida. A importância do uso das tecnologias nas salas de aula nas séries iniciais do ensino Fundamental I. Florianópolis, agosto de 2016.

PPP- Projeto Político Pedagógico- 2022. EMEIEF (R) Martim Lutero. (Em construção).

SANTOS, Patric Oberdan; BEZERRA NETO, Luiz. Leituras Marxistas sobre Educação: textos produzidos durante a Pandemia de COVID 19. [in] SANTOS, Patric Oberdan dos; BEZERRA NETO, Luiz; MELO JUNIOR, Arlindo Lins [Orgs.]. Leituras marxistas: educação e atualidade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

SOUZA, Alessandra Franco Magrin e Gislaine Moraes de. O papel da escola frente às questões ambientais e à construção da cidadania. Centro Universitário Hermínio Ometto. Limeira, 2004.

WOLSK, D. Metodologias de la educación ambiental – In – Tendencias de la Educacion Ambiental. UNESCO, 1977.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, Ele que tem me proporcionado forças e pelo dom da vida, e da sabedoria. E também minha fé e persistência, que me fez acreditar e seguir



em frente. Aos meus pais por todo apoio, minhas pelo incentivo e alunos pela paciência e compreensão. A mim pelas ausências necessárias nesse processo. A colaboração dos gestores e educadores da escola rural que atuo. Pela cooperação e bom humor que tento levar a minha profissão, que na pós pandemia se tornou difícil e de grande responsabilidade esse trabalho.

QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS: como a Educação Física pode contribuir para a construção da identidade dos alunos negros

Adriana Garcia

prof.dri.garcia@gmail.com

RESUMO



Esta pesquisa visa discutir como a escola e em especial a Educação Física pode contribuir para a formação da identidade de crianças negras através da valorização da cultura Africana e/ou Afro-brasileira. Para isso, foi realizada uma revisão bibliográfica, lendo e analisando artigos científicos que investigaram o processo de formação da identidade da criança, de que forma a escola se relaciona com esse processo e como a Educação Física enquanto disciplina escolar pode colaborar com uma construção positiva da identidade negra. Trabalhar com os conteúdos relativos à cultura Africana e/ou Afro-brasileira de maneira a valorizar essa cultura, mas principalmente contextualizá-los com os espaços que foram construídos, pode promover uma identificação das crianças negras com sua ancestralidade de maneira positiva e assim quem sabe contribuir com a formação de sua identidade.

Palavras-chave: (Criança. Identidade. Escola. Educação Física. Cultura Africana)

INTRODUÇÃO

O desejo em pesquisar o tema identidade negra partiu da observação em sala de aula que durante as discussões sobre assuntos relacionados a questões raciais como racismo, preconceito e discriminação racial, raros eram os estudantes negros que traziam elementos pessoais para o debate, parecendo não haver uma sensibilização ou identificação com o assunto.

Em conversas informais com outros professores de escolas diferentes sobre a situação apresentada anteriormente, foi possível constatar que os mesmos em suas aulas também vivenciavam um cenário parecido, ou seja, pouco envolvimento dos alunos negros em debates acerca de questões étnico-raciais.

Tal percepção também foi diagnosticada por professores da cidade de Porto dos Gaúchos - MT, já que quando questionados sobre a atuação dos negros e brancos durante discussões sobre raça em aula, declararam que enquanto os estudantes negros parecem constrangidos com os assuntos, as crianças brancas dialogam com naturalidade (BATISTA, 2009).

Percebeu-se que essa situação não ocorre exclusivamente em uma realidade específica, o que gerou algumas indagações sobre porque as questões étnico-raciais,

como o racismo não sensibilizam essas crianças? Por que tais crianças não se identificam como negras?

Para responder essas questões, faz-se necessário um resgate histórico da situação da população negra no Brasil, onde evidências que podem explicar o atual fenômeno são encontradas. Munanga (2003) defende que devemos recorrer a história para abordar esse assunto, uma vez que a identidade negra é muito mais do que a identificação de uma cor diferente na pele ou qualquer outra característica biológica que os diferencie das populações brancas e amarelas ela resulta de todo um processo histórico iniciado com o descobrimento do continente africano até os dias atuais.

Pensar na formação da identidade negra no Brasil, implica em compreender que o processo de imigração dos povos africanos ao Brasil diferencia-se totalmente da imigração dos europeus, árabes, orientais e judeus, já que diferente dos negros estes povos para cá vieram por iniciativa própria e não traficados e escravizados, somado a estes fatores, a questão da cor da pele nunca influenciou a maneira que como os imigrantes europeus, judeus, orientais foram tratados (MUNANGA, 2003).

Assim o processo de escravidão, bem como todo o processo histórico pelo qual passou e ainda passa o afrodescendente na construção da sociedade brasileira parece contribuir para essa não identificação racial e cultural,

[...] a identidade da pessoa negra, traz do passado a negação da tradição africana, a condição de escravo e o estigma de ser um objeto de uso como instrumento de trabalho. O afrodescendente enfrenta, no presente, a constante discriminação racial, de forma aberta ou encoberto e, mesmo sobre tais circunstâncias, tem a tarefa de construir um futuro promissor (FERREIRA, 2000, p. 41 apud CONCEIÇÃO & CONCEIÇÃO, 2010, p. 3).

Livrar-se da condição de negro parece ter sido uma alternativa para poder ter acesso a condições dignas para viver na sociedade comandada pelos brancos, e esse processo de “embranquecimento” se deu ao longo dos anos através de uma negação de sua cultura e a aceitação e submissão das crenças e valores da cultura dominante (CONCEIÇÃO & CONCEIÇÃO, 2010).

Tais ponderações parecem justificar esse distanciamento do “ser” negro construído ao longo dos anos em nossa sociedade, bem como a dificuldade de

sensibilização com as causas que atingem a população negra e seus descendentes, como o racismo por exemplo.

Sabendo que esse caminho foi no mínimo injusto com a população negra, foi criada a Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003 alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), instituindo a partir de então a obrigatoriedade da temática história e cultura Afro-Brasileira no currículo oficial de ensino (BRASIL, 2003).

Assim, com vistas a colaborar com esse processo de reparação histórica de negação da cultura Africana e Afro-Brasileira que se inicia, este trabalho investigará algumas formas de contribuir para a formação da identidade das crianças negras na disciplina Educação Física?

FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DA CRIANÇA NEGRA

Ao abordar o tema da identidade humana deve-se tomar cuidado para não ser tratada de maneira simplista e permanente, primeiramente porque o processo de construção da identidade é contínuo e se processa através das relações sociais que cada indivíduo acessa, nesse caminho pode sofrer inúmeras influências, correndo o risco de tornar esse processo conflituoso.

A construção social da identidade individual é um processo múltiplo. Talvez se possa afirmar, de uma forma um tanto esquemática, que a personalidade, à medida que vai se formando num esquema de relações sociais, vai, progressivamente, sintetizando numa configuração total, nem sempre livre de contradições, um conjunto de identidade particulares, a identidade sexual, a identidade geográfica (urbano-rural, interior-capital, regional), a identidade de classe, a identidade étnica particular (típica de países racialmente compositórios) e, finalmente, como se constituindo no contexto maior desse mosaico de identidades parciais, a identidade nacional, quase sempre construída à base de características étnicas (PEREIRA, 1987, p. 41).

Ao abordar o tema da identidade D'Adesk (2001, p. 76 apud GOMES, 2002, p.39) reforça a dependência das relações sociais nesse processo, bem como a necessidade de um diálogo interno,



A ideia que um indivíduo faz de si mesmo, de seu “eu”, é intermediada pelo reconhecimento obtido dos outros em decorrência de sua ação. Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal quanto a identidade socialmente derivada são formadas em diálogo aberto.

Como dito de antemão a construção da identidade se dá durante toda a vida, através das relações sociais que cada pessoa acessa ao longo da sua existência, tais relações serão confrontadas com a identidade ou as identidades parciais já formadas anteriormente e esse processo dialógico pode ser conflituoso e contraditório.

Souza, Lopes & Santos (2007) trazem algumas reflexões sobre a formação da identidade infantil, reforçam que é nas interações sociais que esse processo acontece, ou seja, na identificação das semelhanças, na comparação das diferenças e na observação em como tais diferenças são tratadas.

Nos anos iniciais de vida essa socialização se dará no meio familiar, grupo este que tem a função de amar, cuidar, respeitar e ensinar. Na interação com essas pessoas a criança observará os hábitos, valores, crenças, costumes e assim começará a formar a sua primeira forma de ser no mundo.

Ainda na primeira infância a criança começará a frequentar um novo espaço muito importante na construção de sua identidade, a escola. Lá deverá encontrar uma diversidade grande de pessoas com características físicas e modos de ser que podem se contrapor ao seu. Através da observação destas diferenças e a forma como elas são tratadas poderá influenciar a maneira que a mesma gostaria de ser enxergada pela sociedade.

Gomes (2002) ao estudar a formação da identidade negra, ressalta o relevante papel da escola neste processo, entendendo que essa instituição é um espaço que extrapola a função de difusão dos saberes sistematizados historicamente e afirmando que neste local,

Deparamo-nos com diferentes olhares que se cruzam, que se chocam e que se encontram. A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura,



no interior da escola, tanto pode valorizar as identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las. (GOMES, 2002, p. 39)

A escola é um dos principais espaços de socialização na infância, é nela que as diferenças físicas, sociais, culturais e emocionais ficam mais evidentes. É nesse ambiente que a criança precisa aprender a lidar com esse universo tão vasto e diverso que muitas vezes se contrapõe aquilo que foi observado dentro do círculo familiar, onde essa criança estabeleceu suas primeiras relações sociais.

A indagação que fica é, como a escola tem trabalhado as diferenças multiculturais que lá coexistem? Como é o negro, sua história, sua cultura, sua contribuição para a formação do país e do mundo tem sido retratado no ambiente escolar?

O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DA CRIANÇA NEGRA

A escola é historicamente definida como o local destinado à promoção da educação, porém não é único, já que se aprende em outras diferentes instituições, como família, trabalho, igreja, em diferentes associações e grupos aos quais estamos inseridos, além dos espaços virtuais como as diferentes mídias digitais tão presentes no universo infantil na atualidade.

Entretanto, a escola pode ser considerada a instituição oficial cujo objetivo é proporcionar a aprendizagem do saber sistematizado e historicamente construído, assim corroborando com Gomes (2003), entende-se neste trabalho que a escola extrapola essa função, ou seja é vista como “um espaço em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos escolares, mas também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade”. (GOMES, 2003, p. 170).

Diante destas considerações, a escola é aqui entendida como o principal espaço de socialização infantil, exerce um papel de extrema relevância na formação da identidade da criança,

A constituição da identidade do ser humano como expressão de grupos e categorias sociais, está indissolúvelmente ligada ao



processo de socialização *locus-courti*. Daí poder-se afirmar que uma das funções da socialização é a construção da pessoa humana dentro dos parâmetros do seu *locus* espacial, temporal e sócio-cultural, ou numa linguagem mais filosófica, dentro dos ideais de modelo ou de pessoa definido pela sociedade a que pertence. Em tal modelo cabe desde o adiestramento técnico dos educandos para atender demandas da estrutura social (principalmente, ocupacional), até o inculcamento de valores que dão os referenciais de sua visão de mundo, de sua própria imagem ou auto-representação. (PEREIRA, p. 41, 1987).

Assim, a escola em nenhum momento consegue se distanciar desse movimento de construção de um modo de enxergar o mundo, ou seja, a educação é um ato político, ao abster-se de levar os alunos a questionarem a realidade em que vivem a escola estará contribuindo para a manutenção dos valores e ideias construídos historicamente, bem como para a manutenção de preconceitos e injustiças que foram consolidadas ao longo do tempo em nossa sociedade.

De acordo com Pereira (1987), a construção da identidade sofre influência do modelo de sociedade e de pessoa que se tem como ideal em determinado tempo e espaço. Cabe refletir qual a visão de mundo e de cidadão que a escola está defendendo? Como a escola pode colaborar na construção da identidade de cada aluno, especialmente do aluno negro? O que prevê a legislação educacional brasileira neste sentido?

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, documento lançado em 1997 pelo governo federal com o objetivo de dispor diretrizes para orientar o trabalho docente já previa um trabalho valorizando a diversidade cultural presente no território brasileiro com vistas a combater diferentes tipos de discriminações, inclusive a de etnia.

[...] conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sócio-cultural 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 ou sociais (BRASIL, 1997, p. 6).

Anos mais tarde, outra relevante mudança na lei educacional reconhecendo a necessidade de se garantir o acesso dos estudantes à história da cultura negra como traz a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, alterou a Lei de Diretrizes e base da Educação Nacional, determinando a obrigatoriedade da temática "História e Cultura

Afro-Brasileira", de acordo com o descrito artigo 26-A, mais especificamente em seus parágrafos 1º e 2º:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (BRASIL, 2003).

Como pode-se perceber o estudo deverá focar na luta dos negros, sua cultura e na contribuição para formação do país. Apesar do tema ser preferencialmente tratado nas áreas de Educação Artística (Arte), Literatura e História Brasileiras, isso não exclui as demais áreas de estudo na escola, como a Educação Física por exemplo.

Será que as escolas estão conseguindo seguir tais orientações e legislações?

Ao mapear a implementação de leis que visam a valorização da cultura negra, Souza e Pereira (2013) dialogaram com gestores, coordenadores, professores e estudantes de seis escolas da região nordeste do Brasil e identificaram que:

A Lei 10.639/2003 não é desconhecida dos gestores, o que pode significar que ela foi divulgada nos meios de comunicação e nos materiais enviados às escolas pelo MEC. No entanto, constatamos que é fraco o seu grau de institucionalização. Porém, algumas escolas não fazem referência à Lei 10.639/2003 no PPP; gestores/as e professores/as não dominam os conteúdos e nem os métodos de ensino que contemplem História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Educação das Relações Étnico-Raciais; os gestores não demonstraram familiaridade com as propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e alguns a desconhecem totalmente (SOUZA; PEREIRA, 2013, p. 63).

Sabendo das dificuldades em implementar ações que mudam os paradigmas escolares, a próxima seção será destinada a investigar possibilidades de trabalho no campo da Educação Física escolar com o objetivo de valorizar a cultura negra, bem

como atuar efetivamente no combate a qualquer tipo de discriminação, especialmente a de etnia.

COMO A EDUCAÇÃO FÍSICA PODE CONTRIBUIR PARA A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA

A Educação Física é a disciplina que trabalha com os conteúdos da cultura corporal de movimento, ou seja, todos aqueles elementos que foram construídos culturalmente ao longo da história da humanidade atrelados às manifestações corporais. Atualmente esses elementos são divididos em alguns blocos temáticos como danças, lutas, esportes, jogos e brincadeiras, ginásticas e práticas de aventura.

Esse leque de conteúdos propiciam uma diversidade muito grande de possibilidades para se conhecer, problematizar e valorizar as manifestações corporais dos diferentes grupos culturais que integram o espaço escolar, inclusive aqueles de origem afro-brasileira. Diante dessa consideração, pode parecer fácil a implementação de práticas que auxiliem na construção de uma identidade positiva da criança negra.

Entretanto, historicamente a Educação Física nem sempre trabalhou com essa perspectiva cultural e com uma grande diversidade de conteúdo, mas sim para atender as demandas das classes dominantes, focando em conhecimentos específicos de acordo com os anseios daqueles que estavam no poder em cada período histórico.

Inicialmente, a Educação Física era chamada de “ginástica” e tinha uma visão higienista, onde seus objetivos estavam voltados para uma política familiar buscando diminuir o alto índice de mortalidade infantil brasileira e a construção de um “novo homem”, nesse período os aspectos físicos, princípios higiênicos e formação moral eram o foco do trabalho pedagógico (SILVEIRA & JUNIOR, 2021).

Essa política familiar não incluía a população negra, mesmo porque a escola foi pensada para atender as demandas da elite branca dominante considerando-a uma raça superior. “Ainda nesse contexto, as elites dirigentes forjavam e acentuavam o caráter “irracional”, “bárbaro” e “primitivo” dos negros, reforçando sua inferioridade e configurando-os como ameaça” (SILVEIRA & JÚNIOR, 2021, p. 6).

Outro forte movimento que influenciou a Educação Física foi o modelo esportivista que começou a ganhar força na Educação Física escolar após a Segunda

Guerra mundial, no período do Estado Novo no Brasil. O foco era o rendimento, com seleção dos mais aptos, onde o professor assume um papel de treinador ressaltando valores como superação e dedicação (SOARES et al, 2009).

Darido & Neto (2005) observam que apesar de o esporte de alto nível já estar presente no âmbito nacional desde as décadas de 20 e 30, a Educação Física esportivista ganha grande relevância no Brasil após as vitórias da seleção masculina de futebol nos mundiais de 1958 e 1964. Apoiados nesse cenário, os governos militares que assumiram o poder a partir de 1964, passam a utilizar a Educação Física como meio de promoção do país como potência em competições esportivas pelo mundo, buscando eliminar críticas internas e favorecer uma imagem mundial positiva de país.

Soares (2007 apud Silveira e Junior, 2021) revela que nesse percurso a Educação Física sofreu influências do positivismo e do liberalismo, do iluminismo herdou a concepção de homem puramente biológico e orgânico, já o liberalismo influenciou a formação das regras dos esportes modernos e a visão de que o sucesso ou fracasso de cada indivíduo depende unicamente dos esforços e vontade próprios.

Percebe-se que tais correntes, que até hoje influenciam a Educação Física escolar não previam conteúdos oriundos de origem afro-brasileira, aliás a grande maioria deles eram de origem europeia ou norte americana, desconsiderando assim a herança cultural dos povos originários e africanos, grupos estes que deram origem ou atuaram significativamente na construção e constituição do povo brasileiro.

Somente prever a implementação de um ou outro conteúdo não garante a efetivação de um bom trabalho na prática. A atuação de um professor de Educação Física sofre influências de toda a sua experiência da educação básica, as vivências extraescolares relacionadas aos conteúdos ligados às categorias da cultura corporal de movimento como dança, jogo, ginásticas, lutas e esportes, formação superior e em serviço.

[...] a lógica da prática dos professores de Educação Física tem por eixo um lugar “estratégico”: o corpo desses profissionais. Corpo este que, considerado como produto da sociedade e da cultura, pode ser compreendido em termos de tradição social, sendo que os movimentos por ele expressos transmitidos através de gerações (DAÓLIO, 2010, p. 91).



Logo, grande parte dos professores que ainda hoje atuam nas escolas foram muito influenciados por uma tradição esportiva, sendo que muitos deles tiveram sucesso e se beneficiaram desse modelo educacional, trazendo impressões positivas e valorizando essa forma de atuação da Educação Física.

Assim para que ocorra uma institucionalização de um trabalho que considere a diversidade cultural dos povos que constituem o Brasil e em especial que dignifique a herança cultural afro-brasileira de maneira a permitir que toda comunidade escolar conheça e aprecie essa história não se dá de maneira rápida e espontânea, mas sim com muito investimento em formação profissional e em serviço, bem como a valorização e divulgação de boas práticas que já estão sendo implementadas, mas sobretudo promover uma sensibilização para relevância do tema.

Diante disso, acredita-se aqui que esse trabalho já tenha iniciado um processo de sensibilização sobre a importância da ação da escola na formação da identidade da criança negra através da vinculação de uma imagem positiva de sua história e suas origens e, a partir de agora se preocupará em trazer alguns caminhos já trilhados por outros professores de Educação Física com conteúdos relacionados à História e Cultura Afro-Brasileira.

POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Ao iniciar um trabalho que vise o reconhecimento e valorização da cultura afro-brasileira em qualquer esfera, inclusive na Educação Física, faz-se necessário diagnosticar os conhecimentos e as relações dos alunos sobre o tema, identificando possíveis preconceitos para que possam ser desconstruídos ao longo do trabalho.

Cabe ressaltar também que se deve garantir que haja diversidade de conteúdos trabalhados, para não correr o risco de limitar a visão dos alunos sobre as manifestações corporais ligadas à cultura afro-brasileira. Esse problema foi identificado por Lima & Brasileiro (2020) em uma busca a periódicos científicos sobre trabalhos envolvendo a Educação Física e a cultura afro-brasileira publicados entre os anos de 2001 a 2017, foram 92 artigos encontrados, onde verificou-se que os trabalhos se concentravam em duas grandes temáticas, racismo no futebol e capoeira.

Após pesquisa bibliográfica sobre as possibilidades de trabalho com as questões étnico-raciais nas aulas de Educação Física, optou-se por trazer um breve resumo de

duas intervenções reançadas por professoras pesquisadoras que se propuseram a investigar o tema em suas dissertações de mestrado. A escolha se deu pelas autoras considerarem a identidade dos estudantes durante a realização das ações pedagógicas e também pela preocupação em ampliar os conhecimentos dos alunos sobre a cultura africana e/ou afro-brasileira.

O primeiro trabalho “No movimento do jongo: a educação física e as relações étnico-raciais na escola”, cuja autora é a professora Gleisiele Saraiva Rangel, que realizou sua intervenção com 18 alunos de um 5º ano na EMEF Cricaré, da cidade de São Mateus, no Estado do Espírito Santo, no ano de 2017.

O trabalho iniciou com a aplicação de dois questionários com objetivos distintos, o primeiro com a finalidade de identificação, constatou entre outros pontos que apesar de a maioria dos alunos se autodeclararem pardos, nenhum deles se reconheceu como negro, fato que chamou a atenção da pesquisadora, uma vez que o município possui a maior população negra do Estado do Espírito Santo.

[...] o que é “ser negro” e “ser pardo”, por meio de atividades que envolvam o estudo da história e cultura local, formas de identificação e pertencimento, conceitos e abordagens sobre preconceito e discriminação, dentre outros que podem levar à negação de determinados grupos étnico-raciais (RANGEL, 2017, p. 147).

Ainda segundo a autora, tal dado pode ser explicado pela constatação de que todos os entrevistados reconhecerem a existência de preconceito racial e 61,1% declararam já terem sofrido esse tipo de preconceito e que 50% perceberam que há diferenças no tratamento às crianças brancas e negras na escola, enquanto que 44,4% perceberam tratamentos diferenciados em sala de aula, e a grande maioria (88,8%) reconhecem a escola como um local de discussão de temas relacionados ao preconceito e discriminação racial.

Em relação ao segundo questionário sobre os conhecimentos dos alunos acerca da temática, todos afirmaram já ter acessado conhecimentos sobre a história e cultura do negro na escola, porém apenas um deles sobre o Jongo e ainda assim não foi capaz de explicar o que conhecia.

Além dos questionários iniciais, Rangel (2017) realizou atividades diagnósticas trazendo os sons produzidos pelo tambor, imagens de manifestações afro-brasileiras presentes no município de Cricaré, vídeos de flash mob e finalmente os alunos puderam

falar sobre as informações que acessaram nesse início de processo. Percebeu-se que as crianças traziam alguns preconceitos sobre as práticas apresentadas e dentre elas somente conheciam a capoeira. A partir desse diagnóstico Rangel (2017) planejou seu trabalho em cima de sete frentes que serão apresentadas a seguir:

A primeira frente proposta por Rangel (2017) chamada de “Desconstrução de estereótipos associados à imagem, indumentárias e movimentos relativos ao Jongo”, para trabalhar tal frente a professora abordou a história do Jongo e sua relação com o município, explicou que tanto as vestimentas como os costumes relacionados à moda no continente Africano podem se diferenciar dos nossos. Em outro momento, propôs aos alunos que se movessem, com os olhos vendados, ao som de uma música de Jongo e, em seguida, em roda, repetiu a atividade, porém sem as vendas. Para finalizar, orientou que culturalmente em uma roda de Jongo, homens e mulheres assumem papéis diferentes, cabendo aos homens os batuques e entoação dos pontos e às mulheres as coreografias e respostas às entoações masculinas. Depois, dividiu as crianças em dois grupos, sendo que os meninos visualizaram vídeos de pessoas tocando tambor e em seguida vivenciaram uma atividade rítmica com copos, enquanto as meninas construíram um mosaico das indumentárias usadas no Jongo, valorizadas por suas cores vibrantes.

Constata-se inicialmente a preocupação da pesquisadora em observar a maneira como cada estudante se identifica e a forma como estes enxergam a manifestação corporal de origem afro-brasileira a ser estudada, a partir destes dados planeja sua ação pedagógica e se preocupa em valorizar o Jongo e atrelar sua história à do município.

A segunda frente recebeu o nome de “Das cores ao som dos tambores, formas de enfrentar o preconceito racial e aceitação da identidade negra na escola”, onde a professora solicitou aos alunos que trouxessem elementos de sua ancestralidade como tradições, hábitos, características pessoais, origens, etc. Em seguida, pediu que escolhessem imagens de revistas e jornais que representassem algo sobre sua história ou de sua família e justificassem essa escolha. Posteriormente, apresentou um ponto (letra de música) do Jongo e um vídeo, que possibilitou uma vivência onde os meninos entoavam o ponto enquanto as meninas respondiam e reproduziam ou criavam novos passos para a coreografia (RANGEL, 2017).

Já na terceira frente, chamada de “Intervenção prática: O ponto, a dança e o batuque, pensando os elementos do Jongo associados à proposta de Educação Física”, a

professora dividiu a turma em dois grupos, enquanto os meninos exploravam o tambor e um reco-reco construído a partir de materiais que seriam descartados, as meninas se concentravam na composição de uma coreografia (RANGEL, 2017).

Ao trabalhar a quarta frente “Meu cabelo minha identidade”, Rangel (2017) propôs a observação de imagens de mulheres negras, enaltecendo alguns de seus traços, em especial o cabelo. Em seguida, explicou que as características do cabelo se deram por adequações biológicas para que este protegesse seus ancestrais da incidência do forte sol no território africano, porém após a imigração do negro para outras partes do mundo, dominadas pela cultura branca, as características relacionadas à pessoa negra passaram opressivamente a serem consideradas inadequadas ou feias, inclusive seus cabelos. A professora lembrou que em contrapartida, esse processo de desvalorização da beleza negra, tem sido desconstruído lentamente, especialmente após a criação de salões de beleza especializados em cabelo “afro”. Para finalizar os alunos, retrataram suas faces, incluindo seus cabelos, aos quais tiveram que atribuir uma qualidade.

Observa-se que a identidade pessoal e familiar assume uma relevância grande na ação pedagógica da professora, que se empenha em trazer elementos positivos da cultura e do corpo afrodescendente, buscando a desconstrução de uma visão negativa desse povo e sua cultura que foi sendo consolidada ao longo da história da humanidade.

Outra frente trabalhada foi “Compreendendo os pontos de Jongo”, onde após a leitura de três pontos de Jongo, os alunos foram levados a refletir sobre os significados dessas letras no passado e nos tempos atuais, refletindo sobre como estes significados podem se alterar ao longo do tempo. Ao final, os alunos escolheram um dos pontos para registrar através de um desenho (RANGEL, 2017).

A professora traz nesse momento a reflexão sobre como os significados atrelados ao Jongo podem se modificar com o passar do tempo e também de acordo com as características de cada localidade, embora talvez não fosse a preocupação da professora, mas seria possível inclusive pensar na criação de um ponto de Jongo que retratasse a situação atual do negro em nossa sociedade e também questionar se hoje haveria a necessidade de estabelecer papéis diferentes para homens e mulheres.

A quinta frente foi “Vivências práticas do Jongo”, onde Rangel (2017) possibilitou o aperfeiçoamento e finalização da coreografia a ser apresentada à escola posteriormente, e também uma maior exploração dos instrumentos musicais.

Para finalizar o trabalho, a última frente foi a “socialização dos resultados na escola” através de uma apresentação de Jongo pelos alunos, bem como a participação de um convidado de fora da comunidade escolar que explanou sobre as manifestações da cultura afro-brasileira e tocou o tambor além de convidar todos os alunos a vivenciarem o “Maculelê” (RANGEL, 2017).

O trabalho é finalizado com a divulgação do Jongo à toda a comunidade escolar, e ainda há a apresentação de outra manifestação da cultura afro-brasileira, o Maculelê. Ao promover tal evento os alunos que participaram de todo o processo de ensino-aprendizagem se comprometem a divulgar o conhecimento a que tiveram acesso e os demais alunos da escola passam a se familiarizar e valorizar um dos elementos da cultura afro-brasileira.

O segundo trabalho analisado foi “Viajando pela Cultura Africana e Afro-brasileira: Relações Étnico-Raciais na Educação Física” desenvolvido no primeiro semestre de 2019, em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental I da cidade de Bauru, pela professora Suzy Dornelas e Silva Rocha que elaborou vinte sequências didáticas que foram se construindo no decorrer do processo de acordo com as curiosidades e demandas dos alunos. Tais sequências didáticas serão brevemente descritas a seguir.

Na primeira sequência chamada por Rocha (2020) de “Viagem pela África”: A pesquisa se propõe a investigar através de uma roda de conversa os conhecimentos dos alunos sobre a África e sua Cultura e, a apresentar a proposta de estudo convidando os alunos a realizarem uma Viagem pela África.

Já na segunda sequência didática a pesquisadora traz a brincadeira “Quando viajei à África”, na qual os alunos ficam em círculo e o primeiro deve dizer “Quando viajei à África...” e continua a história trazendo uma frase que se relacione ao continente Africano. A próxima criança deverá repetir a história contada e acrescentar mais elementos. Quando uma criança erra é eliminada, sendo que o vencedor será a última criança a repetir toda a sequência sem errar. E finaliza a proposta, refletindo com os alunos sobre os conhecimentos e impressões que trouxeram sobre a África (ROCHA, 2020).

Na terceira proposta de aula, Rocha (2020) traz um questionário para observar como as crianças se autodeclaram em relação à cor/raça, o que sabem e o que gostariam de aprender sobre a cultura e história afro-brasileira. A professora indica também a necessidade de um caderno de registro para que os alunos possam colocar suas impressões sobre as aulas ao longo do processo, e pede que façam um autorretrato e uma biografia simples nas folhas iniciais do caderno.

Observa-se nestas primeiras aulas da trajetória que a professora denominou “Viagem pela África” uma preocupação em observar como as crianças se reconhecem em relação à raça/cor de pele, bem como os conhecimentos que as mesmas possuem relação à história e cultura afro-brasileira. Diferente do trabalho anterior, a professora Suzy Dornelas e Silva Rocha, que é professora de Educação Física não se limita aos conteúdos relacionados à disciplina, abrindo espaço a um trabalho multidisciplinar e/ou uma ampliação dos conhecimentos sobre a África, africanos e afro-brasileiros para melhor contextualizar o estudo.

De acordo com Rocha (2020), as atividades propostas da 4^a, 5^a, 6^a, 8^a, 9^a, 10^a e 11^a sequências didáticas são brincadeiras e histórias pesquisadas no livro “Ndule Ndule: assim brincam as crianças africanas” de Rogério Andrade Barbosa (2011), onde a pesquisadora se preocupa em ler história relacionada a cada brincadeira e em trazer características dos países de onde se originaram as brincadeiras, para isso usa um mapa e indica a possibilidade em articular o estudo com outros componentes curriculares.

Na sequência didática número 7, chamada de “Caminhos da África”, Rocha (2020) realiza a leitura do livro “Caminhos da África” de Adyr Assumpção (2013), que trata do surgimento dos mapas, da relevância do conhecimento ancestral, a origem dos primeiros homens e mulheres e sobre os territórios do continente africano e, ao final, propõe um jogo de tabuleiro anexado ao livro com perguntas sobre os temas tratados.

Após a vivência de várias brincadeiras pesquisadas no livro Ndule, Ndule: assim brincam as crianças Africanas e a leitura do livro Caminhos da África, Rocha (2020) propõe na 12^a sequência didática a atividade “Testando os conhecimentos”, onde une a brincadeira “Cão que rouba osso”, retirado do livro “Ndule, Ndule: assim brincam as crianças africanas” com um quiz com questões relativas aos temas estudados até o

momento. Assim, a professora adapta uma atividade lúdica de origem africana para observar a aprendizagem das crianças em relação aos conteúdos estudados.

Ainda buscando avaliar o processo de ensino vivenciado até então, Rocha (2020) planeja para a 13ª sequência didática outra atividade avaliativa, onde pede aos alunos que façam um relato escrito acompanhado de um desenho sobre as experiências vivenciadas.

A 14ª sequência didática prevê um trabalho com a música África e roda africana do grupo “Palavra Cantada”, quando as crianças conhecerão e analisarão a letra da música “África: Palavra Cantada” de Sandra Peres, Paulo Tatit e Arnaldo Antunes e em seguida farão uma vivência da Roda Africana, com apoio do vídeo disponibilizado no youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=QjlmRDk9ktI> (ROCHA, 2020).

Na 15ª sequência didática a professora propõe a construção e vivência de um jogo de memória chamado por ela de “MemorAfro”, onde faz um levantamento junto aos alunos dos conhecimentos adquiridos sobre a cultura africana até aquele momento e depois divide tarefas de maneira que cada aluno fosse responsável pela construção de cartões de memória sobre os temas tratados nas aulas (ROCHA, 2020).

Já na 16ª aula, Rocha (2020) propõe uma vivência chamada de “Escravidão e o jogo G’bala”, onde transforma dados relativos ao processo de escravidão negra, movimentos da capoeira e a palavra G’bala da língua Iorubá, que significa “salvar, resgatar” num jogo de fuga e captura, onde os alunos vivenciam de maneira lúdica o processo de fuga dos negros escravizados de fazendas até o “Quilombo dos Palmares”.

Rocha (2020) prevê para a 17ª aula a atividade “Amagamulamulazetxê” retirada do livro Jogos de Moçambique (PRISTA; TEMBE; EDMUNDO, 1992), e se preocupa de trazer algumas informações sobre o país africano Moçambique antes de iniciar o jogo.

Para a 18ª sequência didática Rocha (2020) propôs a realização de um festival com a realização de brincadeiras africanas, decorações, comidas de origem afro-brasileiras, danças e outros elementos históricos de matriz africana. Tal atividade previu a participação de outros atores da escola, como professores e pais, fazendo com que todo o conhecimento adquirido no processo atingisse um número maior de pessoas.



A 19ª e 20ª sequências didáticas preveem atividades avaliativas, sendo que a primeira se preocupa em verificar aquilo que foi mais significativo para cada criança que será responsável por escrever uma história sobre a “Viagem pela África”, ou seja sobre aquilo que aprenderam sobre a África e a cultura Africana, já a segunda atividade avaliativa é mais direcionada pela professora com questões abertas e fechadas para identificar as aprendizagens dos alunos ao longo do processo (ROCHA, 2020).

Faz-se necessário ressaltar a preocupação da professora em acompanhar todo o processo de aprendizagem através de atividades avaliativas propostas ao longo de todo o caminho trilhado e também através de rodas de conversa ao final de cada aula, onde solicitava que a turma dialogasse sobre o novo conhecimento trabalhado.

Percebe-se que a identidade negra é resgatada nesse trabalho através da preocupação da professora em observar como as crianças se enxergam em relação à raça/cor em um questionário inicial e no decorrer do caminho a mesma traz luz à conhecimentos relativos ao continente, à história e à cultura africana e afro-brasileira, trazendo valorização e relevância a esse grupo tão negligenciado pelos currículos escolares na maior parte da história educação brasileira até o presente momento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A docência exige daqueles que se dispõem a realizá-la um olhar atento a particularidades de cada aluno, sejam elas relacionadas à aprendizagem, ao emocional, às características físicas, sociais e culturais, já que todas essas questões podem influenciar no processo de aprendizagem, bem como na sua formação enquanto cidadão.

Contribuir com a formação da identidade de cada aluno, especialmente daqueles que tiveram negados ao longo de muitos anos a valorização de suas raízes culturais e históricas poderá ser um excelente meio de facilitar as aprendizagens, fortalecer tais crianças emocionalmente e psicologicamente, além de favorecer a formação de uma sociedade mais justa e plural.

A identidade individual é um processo contínuo que se dá ao longo de toda a vida e se dá principalmente pelas relações sociais que cada pessoa estabelece em seu caminho. O ambiente escolar propicia um processo intenso de socialização que pode



contribuir tanto positivamente quanto negativamente na construção das identidades que ali frequentam, de acordo como se estabelecem as relações e de como as diferenças são tratadas neste espaço.

A escola atual tem o desafio de desconstruir toda uma cultura de negação do negro e toda a sua história, construir caminhos para a valorização da história e cultura africana e afro-brasileira deveria ser uma preocupação constante por todos os atores da comunidade escolar.

Aos professores, inclusive os do componente curricular educação física, cabe uma especial atenção à observação de como as relações sociais estão se estabelecendo no ambiente da escola, que características e modos de ser são considerados positivos ou negativos, ser criterioso na seleção de conteúdos de maneira a garantir a valorização da história e cultura de todos os grupos sociais que ali frequentam e/ou fazem parte da história da humanidade, especialmente àqueles que foram negligenciados ao longo da história da educação brasileira

Ao trabalhar conteúdos relativos às matrizes africanas como jogos, danças e brincadeiras o professor de educação física precisa relacionar tais manifestações corporais à história afro-brasileira e também dignificar essa cultura para que aqueles que dela descendem possam se reconhecer, gerando um sentimento e de orgulho de suas origens, favorecendo assim para a formação da identidade negra na escola.

REFERÊNCIAS

- ASSUMPCÃO, Adyr. **Caminhos da África**. Belo Horizonte: Ed. Dimensão, 2013
- BARBOSA, Rogério Andrade. **Ndule ndule: assim brincam as crianças africanas**. São Paulo: Melhoramentos, 2011.
- BATISTA, M. H. **Ausência da construção da identidade racial da criança negra no contexto escolar**. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia) pela Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT. Juara, MT, p. 11, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003** (Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e

Cultura Afro-Brasileira, e de outras providências BRASIL - DF. 9 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm Acesso em: 23 set. 2022.

CONCEIÇÃO, H. C.; CONCEIÇÃO, A. C. L. A Construção da Identidade Afrodescendente. **Revista África e Africanidades** - Ano 2 - n. 8, fev. 2010 - ISSN 1983-2354. Disponível em: https://africaeafricanidades.com.br/documentos/Construcao_identidade_afrodescendent_e.pdf Acesso em 23 set. 2022.

D'ADESKY, Jacques. **Racismos e anti-racismos no Brasil; pluralismo étnico e multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

D'ADESKY, Jacques Edgard François D'. **Pluralismo étnico e multiculturalismo - racismos e anti-racismos no Brasil**. 1997. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000746177>. Acesso em: 12 nov. 2022.

DAÓLIO, Jocimar. **Da Cultura do Corpo**. 15 ed. Campinas: Papyrus, 2010.

DARIDO, S. C., SANCHES NETO, L. O Contexto da Educação Física na Escola. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (org.). **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. (p. 2- 24).

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afro-descendente: identidade em construção**. Rio de Janeiro: Pallas, 2000.

GOMES, N. L. Educação e Identidade Negra. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**, [S. l.], v. 9, p. 38–47, 2002. DOI: 10.17851/2317-2096.9.38-47. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/17912>. Acesso em: 12 nov. 2022.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003

LIMA, I. T. G. de; BRASILEIRO, L. T. A cultura afro-brasileira e a educação física: um retrato da produção do conhecimento. **Movimento**, [S. l.], v. 26, p. e26022, 2020. DOI: 10.22456/1982-8918.93164. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/93164>. Acesso em: 25 nov. 2022.

MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre a Diversidade e a Identidade Negra no Brasil. In: MINISTÉRIO, da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Diversidade na Educação: reflexões e experiências**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/diversidade_universidade.pdf Acesso em: 23 nov. 2022.

PERES, Sandra; TATIT, Paulo; ANTUNES, Arnaldo. 1 vídeo (3 min 57 s). **Publicado**



pelo canal **Palavra Cantada Oficial**, 2014. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=yGv47mv7874>. Acesso em: 25 dez. 2022.

PEREIRA, João Baptista Borges. **Criança negra: identidade étnica e socialização**.

Cadernos de Pesquisa, v. no 1987, n. 63, p. 41-45, 1987. Disponível em:

<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1268/1270> Acesso em: 22 set. 2022.

PRISTA, A.; TEMBE, M.; EDMUNDO, H. **Jogos de Moçambique**. Lisboa: Instituto Nacional de Educação Física, 1992.

RANGEL, Gleisiele Saraiva. **No movimento do Jongo: a educação física e as**

relações étnico-raciais na escola. Dissertação de Mestrado apresentado na

Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, ES, 219 f., 2017. Disponível em:

https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/8375/1/tese_10708_Gleisiele%20Saraiva%20Rangel.pdf Acesso em: 25 nov. 2022.

ROCHA, Suzy Dornelas e Silva. **Viajando pela cultura africana e afro-brasileira:**

relações étnico-raciais na Educação Física/ Dissertação (Mestrado)–Universidade

Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 212 f. 2020. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/192836> . Acesso em: 20 out. 2022.

SILVEIRA, Keylla Amélia Dares; JÚNIOR, Wilson Alviano. A educação das relações

étnico-raciais no contexto da educação física: reflexões sobre a disciplinarização, o

silenciamento e suas possibilidades. **Dialogia**, São Paulo, n.39, p. 1-15, e20452,

set./dez.2021 Disponível em:<https://doi.org/10.5585/39.2021.20452>. Acesso em 10 nov. 2022.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física: raízes européias e Brasil**. 4º edição.

Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. 2 ed. São Paulo:

Cortez, 2009.

SOUZA, S. S.; LOPES, T. M.; SANTOS, F. G. S. **Infância Negra: a representação do**

negro no início da construção da sua identidade. III Jornada Internacional de

Políticas Públicas UFMA. São Luis - MA. Ago, 2007. pdf Disponível em:

http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIII/html/Trabalhos/EixoTematicoD/76b6e5093718cec24873SEPHORA%20SOUZA_TARC%C3%8DLIA%20LOPES_FABIANNE%20SANTOS.pdf Acesso em: 06 set. 2022.

SOUZA, Florentina da Silva; PEREIRA, Leticia Maria da Souza. Implementação da Lei

10.639/2003: mapeando embates e percalços. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p.

51-65, mar. 2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/MNXGXGyqnGXvcJF4WZvfLqP/?lang=pt&format=pdf>

Acesso em 17 nov. 2022.

AS DIFICULDADES NO ACESSO E UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO (TDICs) EM UMA ESCOLA QUILOMBOLA

Maricélia de Souza¹

Tássia das Graças Sales Leite²

RESUMO:

O trabalho foi feito através de revisão bibliográfica baseada em obras que abordam o tema, pois como sabemos a pandemia do covid-19 modificou a forma de ensinar e aprender. Então essa pesquisa tem como objetivo analisar as dificuldades que os docentes de uma escola quilombola enfrentaram na utilização das TDICs durante o período remoto e híbrido no processo de ensino e aprendizagem. Verificando a luta das comunidades quilombolas notou-se que os profissionais da educação que atuaram durante a pandemia nessas comunidades, tiveram que se reinventar diante dos desafios e tentaram superar as dificuldades, criando novas possibilidades de aprendizagem.

Palavras-chave: Pandemia do coronavírus; Professores; TIC; Ensino; Quilombo.

Introdução

A pandemia do vírus covid-19, que tem afetado o mundo desde 2020, trouxe novos desafios para o processo de ensino e aprendizagem, decorrente das dificuldades de acesso na utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs). As TICs são definidas

[...] como um conjunto de recursos tecnológicos, utilizados de forma integrada, com um objetivo comum. As TICs são utilizadas das mais diversas formas, na indústria (no processo de automação), no comércio (no gerenciamento, nas diversas formas de publicidade), no setor de investimentos (informação simultânea, comunicação imediata) e na educação (no processo de ensino aprendizagem, na Educação a Distância). O

desenvolvimento de hardwares e softwares garante a operacionalização da comunicação e dos processos decorrentes em meios virtuais. No entanto, foi a popularização da internet que potencializou o uso das TICs em diversos campos. (PACIEVITCH, 2020 apud BEZERRA NETO e NASCIMENTO, 2021, p. 4).

É fato que o isolamento social necessário no combate à covid 19 prejudicou todas as instituições de ensino, devido a suspensão brusca das aulas presenciais. (AZEREDO e MOTA, 2021). No entanto, esses fatores afetam mais profundamente escolas rurais e quilombolas no ensino remoto e híbrido. (CARRIL, 2017).

O Ministério da Educação (MEC), o principal responsável pela educação no Brasil, para não causar danos ao ano letivo, estabeleceu a portaria nº 343, de 17 de março de 2020, que permitiu a substituição das aulas presenciais pelas aulas remotas. (MEC, 2020).

As salas de aula foram trocadas por salas virtuais, situação que a maioria dos alunos e professores nunca tinham vivenciado. Os professores tiveram que trocar a lousa e a caneta por computadores, notebooks e tablets e se reinventar fazendo lives e videoaulas. Portanto a transição das aulas presenciais para as aulas remotas causaram um grande impacto no cotidiano escolar, pois não houve tempo para os professores e os alunos se adaptarem a essa nova realidade.

Corroborando com AZEREDO e MOTA, 2021:

Apesar das resoluções do MEC que permitiam o ensino remoto na Educação, devido à falta de infraestrutura, de acesso à internet e à escassez de recursos tecnológicos nas instituições públicas, dificilmente escolas estaduais e municipais acompanharam o ano letivo de forma remota.

A partir deste contexto, este projeto de pesquisa busca compreender e analisar os desafios enfrentados na prática da educação escolar quilombola desde o ano de 2020 até os dias de hoje. O interesse em pesquisar sobre o tema surgiu com a adoção repentina da tecnologia no ambiente escolar devido ao isolamento social necessário no combate ao covid19.

A dependência das TICs no processo educativo evoluiu repentinamente para uma nova forma de ensinar e aprender, causando ansiedade, estresse e cansaço tanto em professores quanto em alunos.

Assim, as dificuldades encontradas na utilização das TICs refletiu na qualidade do ensino e aprendizagem nas escolas públicas, em especial, nas escolas do campo e entre elas as escolas quilombolas.

Diante do exposto surgiu a indagação “As escolas quilombolas estavam preparadas para a utilização das TICs no processo educacional?”.

As comunidades quilombolas sofrem com a escassez de recursos tecnológicos, sendo assim, é importante ter um olhar direcionado para estas populações.

O contexto inicial

No ano de 2019, a China alertou o mundo sobre um vírus onde recebeu o nome de covid-19 que se espalhou pelo mundo com uma velocidade muito rápida e em 2020, a pandemia gerou vários problemas não só na saúde, mas também na educação e demais setores do Brasil incluindo territórios rurais. (COSTA, J. E. S. e SILVA, J. P., 2021).

Em março de 2020 para evitar a propagação do vírus, o mundo aderiu o isolamento social e, a partir daí, as escolas e universidades suspenderam as aulas presenciais, acarretando prejuízo no ensino e aprendizagem. (AZEREDO, F. A. e MOTA, E. A. 2021).

Foi preciso que se pensasse em outra logística para o ensino e por meio da Portaria nº 343, o Ministério da Educação (MEC) se manifestou sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durasse a situação de pandemia do vírus covid-19, para instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino. (COSTA, J. E. S. e SILVA, J. P., 2021.)

Mais tarde, essa portaria foi reajustada por meio das Portarias nos 345 e 356/2020. (MEC, 2020, p. 1). Então as salas de aula foram trocadas por salas virtuais por computadores, notebooks e tablets e professores e aluno se adaptaram fazendo lives e videoaulas. (AZEREDO, F. A. e MOTA, E. A. 2021).

Com essa medida de isolamento, evidenciou, as diferenças sociais que destróem o país. Entende-se que nem todos os estudantes têm acesso a celulares, computadores, internet de qualidade e nem recursos tecnológicos, ressaltando assim as desigualdades

socioeducativas e a necessidade de políticas públicas fundamentada que atestem a inclusão de todos.

Esse cenário trouxe a oportunidade de pensar sobre os recursos tecnológicos, respeito a diversidade, dignidade humana e o papel da educação na sociedade (Ferreira, A. T., Rodrigues, H., Moreira, G. M. Apud Vieira & Moreira, 2018).

Os professores tentaram “ajeitar” o país durante a pandemia, porém a miséria só piora durante essa crise.

Então, o momento impõe ser empáticos e solidários, sobretudo, necessita de uma ação Estado, para assegurar uma educação crítica e humana no pós-pandemia.” (Ferreira, A. T., Rodrigues, H., Moreira, G. M. Apud VIEIRA & MOREIRA, 2020, p. 185).

As Tecnologias Digitais da comunicação e Informação (TDICs)

As TDICs podem ser compreendida como um conjunto de recursos tecnológicos que, juntas entre si, promovem, por meio de hardwares, softwares e telecomunicações, a comunicação de vários processos de trabalho. (PACIEVITCH, 2020 apud BEZERRA NETO e NASCIMENTO, 2021, p. 4).

As TICs são utilizadas para melhorar as produções do governo, ciência e educação. Isso inclui, assim, a internet, redes sem fio, telefones celulares e outros meios de comunicação. A TIC é de extrema importância, em particular para educação, saúde, ciência, inovação, pesquisa e desenvolvimento, comércio exterior e para a economia como um todo entre outros, pois é por meio dela, que se abrem oportunidades para o indivíduo, melhorando sua condição de vida. (Portal TCU apud Qiang, Rossotto e Kimura (2009) e da União Internacional de Telecomunicações (2013)).

Seu uso traz chances concretas, pois melhora a qualidade de vida pela equidade de oportunidades, porém, pode ser um risco ao equilíbrio social, porque pode demonstrar a disparidade de renda entre as classes sociais e perpetuar as desigualdades por mostrar as classes excluídas digitalmente.

Pensando assim, o TCU apud BONINA (2004, p. 8) diz que inclusão (...) significa que aquele que está incluído é capaz de participar, questionar, produzir, decidir, transformar, é parte integrante da dinâmica social, em todas as suas instâncias. ”

De acordo com A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) as tecnologias digitais não se tratam apenas de um meio de suporte e motivação, mas também serve para construir conhecimentos.

Porém, analisando o cenário atual da educação brasileira, mesmo o Centro de Inovação para a Educação Brasileira (Cieb) elaborando em 2018 e disponibilizando de forma aberta e gratuita o [Currículo de Referência em Tecnologia e Computação \(2018\)](#), que prevê eixos, conceitos e habilidades alinhadas à BNCC e voltadas exclusivamente para o desenvolvimento de competências de exploração e de uso das tecnologias nas escolas, não sendo visível essa inclusão. A inclusão digital garante que os cidadãos tenham meios e capacitação para acessar, utilizar, produzir e distribuir informações e conhecimento, por meio das TIC, de forma que possam participar de maneira efetiva e crítica da sociedade (Portal TCU apud CGPID, 2010) e isso não foi assegurado nas escolas quilombolas e do campo, sendo assim, esse acesso não é igual para todos devido a vários fatores.

Então, diante da relevância das TIC na economia e na vida cotidiana, garantir o acesso a elas é um dever do Estado, que busca o progresso econômico e social e a redução das desigualdades.

A pandemia, educação e as TDICs

Durante a pandemia houve a necessidade de se reinventar para impulsionar as aulas remotas e isso foi um desafio, pois surgiu o Ensino Remoto Emergencial (ERE) e as aulas tiveram que ser replanejadas com as TICs para suprir as necessidades dos alunos.

A modalidade ERE é o ensino utilizando a tecnologia como apoio onde alunos e professores se conectam pela internet, dispensando o espaço físico e interagem em tempo real e essas ferramentas podem utilizar diversas plataformas como Google Classroom, o Whatsapp, o Zoom, o Meet, CMSP entre outras. Porém no que se refere não houve formação adequada para os professores.

Desse modo, é fundamental salientar a importância da formação continuada como aprimoração dos saberes pedagógicos, que auxiliam muito o professor no seu dia-a-dia. (Ferreira, A. T., Rodrigues, H., Moreira, G. E. Apud Sandes & Moreira, 2018, p. 103).

O professor é o orientador na intervenção para esse novo desafio, pois deve desenvolver atividades com a mesma dificuldade, promovendo assim a progressão da aprendizagem. A integração das TICs facilita as aulas síncronas e assíncronas. Porém não garante a aprendizagem.

Sem a interação da TIC na ERE não teria como continuar os estudos, ou seja, o processo de ensino e aprendizagem na escola seria interrompido, mas nota-se um problema, pois nem todos tem acesso as TDICs devido vários fatores e a falta de preparo dos professores.

Desigualdades socioeconômicas e educação

Antes da pandemia, os dados sobre a desigualdade educacional e o abandono escolar já eram preocupantes. Quando ela chegou no Brasil, essa desigualdade só piorou, alcançando principalmente estudantes pretos, pobres, da periferia ou do campo, onde o abandono escolar, devido a implementação do ensino remoto e das diferenças de materiais concedido para o ensino público e privado, foi uma das consequências dessa desigualdade, que aparece na educação do Brasil.

Nota-se que essa nova realidade de informatização está presente na vida de todos e em vários lugares inclusive nas escolas.

Os professores tem que estar sempre em formação para que a sua técnica alcancem seus objetivos na educação. (Azeredo, F. A. E Mota, E. A., 2021 apud VILLA, 1998).

A pedagoga Nilma Lino Gomes (2020), ao analisar a história, diz que os negros e negras constituem 56% da população brasileira e a maioria mora em condições desiguais e indignas de vida, e outras doenças são mais letal nessas áreas do que em tempo de pandemia. (Azeredo, F. A. E Mota, E. A., 2021, apud GOMES, 2020, p. 3).

Nesse momento de pandemia que as situações precárias das periferias e quilombolas deve-se atentar para essa população que já sofre no dia-a-dia com a letalidade e que só piorou com o vírus.

A população negra, mesmo com todas as medidas necessárias de isolamento teve que trabalhar para continuar sustentando suas casas. Azeredo, F. A. E Mota, E. A. apud Gomes (2020) diz que os negros estão mais expostos ao vírus devido a sua condição de pobreza, desemprego, de trabalho informal, de localização em regiões periféricas [...], de maior necessidade do uso dos serviços do Sistema Único de Saúde (SUS). (Azeredo, F. A. E Mota, E. A., 2021 apud GOMES, 2020, p. 4).

Uma forma de se incomodar onde predomina o racismo, é mostrar os efeitos que a pandemia vem acarretando nas escolas públicas, onde a maioria dos alunos é negro.

Os trabalhos tiveram que continuar durante a pandemia onde as aulas passaram a ser online e para continuar o ano letivo, só que nessas escolas as tecnologias são poucos presentes.

Os resultados sinalizam que houve uma diferença entre os meios disponibilizados pelas esferas públicas e municipais, onde foi ofertado Google Classroom, CMSP, Teams, Zoom, nas na rede estadual e na municipal não, porém mesmo com todos os aplicativos, a maioria dos professores e alunos tiveram muita dificuldade.

Diante dos levantamentos realizados, constata-se que os problemas enfrentados pelas escolas em questão, foi a falta de infraestrutura, e isso não mudou para os alunos quilombolas, pois no quilombo dificilmente tem acesso a internet e quando tem, o valor é três vezes maior que a média normal e ainda assim, muito lenta .

Pesquisas mostram que, nas classes baixas, 59% não conseguem navegar na rede e onde a família recebe menos que um salário mínimo, 78% usam apenas o celular (Azeredo, F. A. E Mota, E. A., 2021 Apud TENENTE, 2020).

Assim, pode-se observar que os educandos dos quilombos sofrem devido a dificuldade de acesso à internet e, como consequência, tem dificuldade de acesso ao ensino durante a pandemia e notou-se então que aumentaram as dificuldades que a população do quilombo enfrentou nesse período.

Quilombo

A utilização do trabalho escravo no Brasil foi uma prática marcada por diversas manifestações de resistência contra esse tipo de relação de trabalho opressivo. Entre tantas alternativas, a constituição dos quilombos foi uma das mais ousadas e bem articuladas ações que buscavam quebrar as imposições da administração colonial.

O Conselho Ultramarino de 1740 determinou quilombo como “todo grupo com pelo menos 5 negros fugido, em parte carente. Diz que é também, uma reação guerreira a uma circunstância opressiva.

O quilombo era formado a partir de uma assembleia com vários escravos fugitivos, passando a construir um tipo de comunidade bem diferente das criadas pelos portugueses. (SILVA, F. J. A. Et all. apud SOUSA, 2020).

Os quilombolas, nome dado aos moradores dos quilombos, participavam de todo o afazer para a extração de alimentos e fabricavam suas roupas, utensílios domésticos, ferramentas de trabalho e móveis. (SILVA, F. J. A. Et all. apud SOUSA, 2020).

Um dos mais importantes quilombos do período colonial foi criado na serra da Barriga Verde, no estado de Alagoas. O Quilombo dos Palmares, formado no início do século XVII, abrigava uma série de quilombos menores e constituía uma grande comunidade integrada por milhares de pessoas. O período de expansão desse quilombo aconteceu durante as invasões holandesas, momento em que vários escravos aproveitaram do distúrbio para fugirem dos engenhos. Atualmente, existem várias comunidades que são remanescentes de quilombos formados durante a época colonial.

Reconhecendo a presença e a soberania dos descendentes de quilombolas nessas regiões, o governo concedeu títulos de propriedade aos habitantes dessas regiões. Mais do que uma simples comunidade, o quilombo era formado em locais de difícil acesso e isso causa diversas dificuldades, principalmente no que se trata de TDICs.

Dificuldades no uso da tecnologia nos quilombos

A falta de preparação escolar, alunos e seus pais é a principal dificuldade na educação a distância realizada durante a pandemia. O fechamento das escolas tem

trazido vários problemas como a falta de infraestrutura e condições relacionadas à educação (CARRIL, L. F. B. Apud Machado, 2020).

A pandemia ajudou a educação brasileira a evidenciar as diferenças raciais e sociais, mostrando as disparidades estruturais como falta de acesso a internet para assistir as aulas remotas, gerando um dos maiores problemas educacionais e evasão escolar.

O jornal Data Folha publicou em janeiro de 2020 que um dos principais motivos de abandono escolar foi a dificuldade no acesso as aulas e problemas financeiros.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - Tecnologia da Informação e Comunicação (Pnad Contínua TIC) de 2018 divulgada pelo IBGE diz que um em cada quatro brasileiros não têm acesso à internet, representando cerca de 46 milhões de pessoas.

A falta de utilização das TICs com mais frequência, deve-se ao fato da falta equipamentos tanto para professor como para alunos. Em geral, as escolas públicas não têm o suficiente para uso ou estão danificados.

Outros problemas relatados foi que os discentes não foram capacitados para tal uso, mas, um dos principais fatores de desmotivação é a rede de internet, deixando o professor com a sensação de impotência e gerando estresse.

O estado emocional do professor também interfere em suas atividades de ensino, em sua motivação para aprender e aplicar novas tecnologias ou para resistir a qualquer inovação, sendo um grande problema também, pois não recebem auxílio emocional.

As escolas devem fornecer suporte emocional e pedagógico aos seus docentes e alunos, considerando os desafios do COVID-19 (SILVA, F. J. A. Et all. apud MÉDICI et al., 2020).

O fechamento de escolas causou alguns problemas em relação à aprendizagem remota em casa entre os pais, embora os pais apoiassem a política de fechamento da escola.

Muitos professores relatam que, para a eficácia das aulas e do desempenho dos alunos, precisaria melhorar na infraestrutura da escola, principalmente laboratorios, a

melhoria na internet e o conserto aos projetores, sendo que a falta desses investimentos leva as limitações encontradas por eles em usar as TICs.

Outras dificuldades encontradas pelos professores são que a maioria tem baixo conhecimento ou apresentam dificuldades na utilização de equipamentos tecnológico, mas que as capacitações ajudariam bastante.

A pesquisa mostrou que os professores tem essa dificuldade, mas gostam de utilizar, pois deixa a aula mais atrativa e dinâmica e através da tecnologia podem orientar seus alunos. Os alunos também podem fazer pesquisas online, trazendo materiais importantes e atualizados para o grupo, também gera a comunicação com os docentes, grupos e institucionais muito além das fronteiras físicas do prédio (FAGUNDES, E. F.; M, F, F. et al., apud Moran, 2015, p.19). Além de facilitar a apreciação de imagens e compreender conteúdos, porém a falta de infraestrutura e formação continuada para professores prejudica o andamento.

A formação continuada, de acordo com Ferreira, a. T., Rodrigues, H., Moreira, G. E. Apud Moreira e Manrique (2019), deve ser exigida pelos professores, pois contribuiu para a investigação e o capacita para ter uma visão sobre políticas e sociais.

O professor, ensino remoto e educação continuada

O trabalho do professor precisa sempre estar em formação constante. (CARRIL, L. F. B. Apud Freire (1986)). Ao pensar sobre os saberes necessários à prática docente defende a pesquisa, a compreensão da realidade do estudante e a formação científica. A formação de início do docente não consegue responder todas as questões. (Ferreira, a. T., Rodrigues, H., Moreira, E. M. Apud SANDES E MOREIRA (2018)).

Quando foi criado o cenário atual da educação devido pandemia do Covid-19, com a carência de políticas públicas educacionais (Ferreira, a. T., Rodrigues, H., Moreira, G. E. Apud Cardoso, Ferreira & Barbosa, 2020, p. 39), os professores que tinha resistência TIC e gostavam do tradicional se viram retirados da sala de aula e colocados em frente ao computador para dar aulas.

No momento está se vendo grande desenvolvimento tecnológico e mídias digitais no âmbito das relações sociais, culturais e econômicas. Para SILVA, V. A. e CHARLOT, B. Apud Castells (2007) o período atual é nomeado como “cultura da

virtualidade real por estar apresentando diversas informações em redes interativas, possibilitando várias formas de comunicação humana.

Como a educação é algo vivo, ou seja, está em constante transformação a formação continuada, de acordo com Ferreira, A. T., Rodrigues, H., Moreira, G. E. Apud Moreira e Manrique (2019, p. 2), “[...] deve ser uma exigência profissional, contribuir para uma prática investigativa, reflexiva e que seja capaz de capacitar o profissional para as demandas políticas e sociais.”

Com a formação constante o professor pode realizar as intervenções mais adequadas. Sendo assim, o professor assumiu um novo método de ensinar, se antes ele adaptava a forma de ensinar conforme a forma de aprender de cada aluno, hoje sem qualquer formação de ensino à distância, são professores de ensino remoto, uma modalidade de emergencial que surgiu durante a pandemia.

Nesse sentido Ferreira, a. T., Rodrigues, H., Moreira, G. E. Apud Moreira, Henriques e Barros (2020, p. 352, aspas dos autores), afirmam que:

É importante considerar os dois fatores que são decisivos para a prática docente nesse período: 1) ter acesso a um computador conectado à internet; e 2) saber utilizar o computador de forma intencional e pedagógica, pois o fato de ter acesso ao recurso tecnológico não implica, necessariamente, em saber utilizá-lo.

Desse modo, é importante ressaltar o papel da formação continuada como um diferencial para aquisição dos saberes pedagógicos, que apoiarão o professor no seu dia a dia letivo (Ferreira, a. T., Rodrigues, H., Moreira, G. E. Apud Sandes & Moreira, 2018, p. 103).

Esses cursos rápidos são muitos importantes nesse novo cenário educacional principalmente esses que aperfeiçoam em plataformas digitais, pois evitam estresse ao professor que vai conseguir lidar com a modalidade (Silva e Charlotti, 2020 Apud Nóvoa, 2021, p. 3).

Outro aspecto importante a ser considerado ao longo do ensino remoto é a mediação da aprendizagem. Ferreira, a. T., Rodrigues, H., Moreira, G. E. Apud Ferreira e Botelho (2021) afirmam que a mediação, além do conhecimento técnico, demanda disponibilidade e engajamento.

Conforme esclarece Ferreira, A. I., Rodrigues, H., Moreira, G. E. Apud Kirchner (2020), “no processo de mediação pedagógica, tanto a comunicação como o conhecimento implicam processos de co-criação de significados construídos a partir de práticas, relações e identidades. (p. 49)”

Isso é importante, pois torna o conhecimento enriquecedor. Assim, um processo de educação justa, perpassa pela formação do professor, em investimento em cursos de capacitação de qualidade e em “respeitar e compreender o valor da diversidade humana exige, muito além de boa intenção, realizar ações que viabilizem condições de equidade”. (Ferreira, A. T., Rodrigues, H., Eustáquio, G. M. Apud Fraz et al., 2020, p. 73).

Relatos de experiências das autoras

A pandemia chegou em nosso país, trazendo muita dor e muitos desafios relacionados a educação.

A necessidade do isolamento social, como medida do enfrentamento da COVID-19, provocou o fechamento das escolas por decreto municipal, e criou a necessidade dos professores pensarem em estratégias alternativas para o ensino das crianças que permaneciam em suas casas.

Então, começou o desafio do professor, pois mesmo sem capacitação teve que criar e se reinventar, tendo que trabalhar de forma remota, assim gerando uma grande preocupação devido ao grau de dificuldades que os alunos apresentam e como solucionar essa situação com ensino remoto.

Nesta parte do texto, será apresentado relatos das experiências das autoras no enfrentamento das dificuldades impostas pela emergência decorrente da pandemia do coronavírus 19.

Vale ressaltar que uma das autoras é quilombola e leciona na escola da comunidade, no Quilombo André Lopes e a outra lecionou por cinco anos nos quilombos de Eldorado, São Paulo.

Elas falam que a maior preocupação com os alunos quilombolas era em como ajudá-los, pois sabiam que não poderiam atender a todos, porque a maioria não tinha

acesso à internet, principalmente nessas comunicações, que sofrem com falta de acesso às mídias digitais.

Antes mesmo da pandemia, já havia grande problema quando se tratava das TICs, pois as escolas municipais não têm equipamentos tecnológicos. Mesmo as escolas estaduais que têm computadores, tablets, Datashow, kit multimídia, não possuem internet de boa qualidade, onde trava muito para assistir qualquer tipo de vídeo.

Durante o período pandêmico, para trabalhar, as autoras tiveram que investir em equipamentos de alto custo como notebooks, impressora e Wifi. Além disso, aprenderam a manusear as ferramentas tecnológicas praticamente sozinhas e assim levaram a sala de aula para dentro de suas casas.

Porém, tinham como dificultador os alunos terem baixa renda não conseguindo acessar a internet ou ainda, por não possuírem equipamentos tecnológicos, e isso se tornou um grande desafio, devido não poder atender a todos com equidade.

A pandemia sobrecarregou os cuidadores e pais. Embora pouca pesquisa tenha sido realizada para entender as opiniões dos pais durante a pandemia, as experiências dos pais de ensino remoto podem influenciar a qualidade e a quantidade do aprendizado online no futuro (SILVA, F. J. A. Et al. apud Rosa, 2020).

Pensando nisso, uma das alternativas, foi optar em realizar as atividades impressas, semanalmente ou quinzenalmente.

Então, eram realizadas as impressões das atividades em casa, pois a sede das escolas quilombolas, fica na cidade de Eldorado a 60 km dos quilombos, dificultando ainda mais o processo e essas atividades eram disponibilizadas para os alunos.

Também foi criado um grupo no WhatsApp para aqueles pais que tinham acesso à internet ou que usavam a do vizinho, que acontece muito nos quilombos, devido a internet via satélite ser de alto custo, os quilombolas dividem a mensalidade, assim disponibilizando a senha, pois a maioria dos moradores da comunidade são de baixa renda e precisam da ajuda do governo para se manter.

Na mensagem, era avisado qual o dia e a hora eram para ir buscar e devolver as atividades já respondidas pelos alunos.



Então no dia combinado, os pais iam até a escola, seguindo todos os protocolos de segurança para retirar as atividades dos seus filhos.

Quando os pais não ficavam sabendo do recado ou não podiam comparecer, era mandado a atividade pelo vizinho, para ninguém ficar sem material.

Pela rede estadual também foi disponibilizados pelo governo um canal aberto da TV, pela Univesp, que em determinados horários tinha aula das diversas áreas para tentar sanar essa dificuldade.

Isso ajudou um pouco, pois era mandado o cronograma das aulas para os alunos seguirem pela televisão em casa, mas nem todos conseguiam acompanhar, principalmente os estudantes do Ensino Médio que aproveitaram que não tinha aula, para começar a trabalhar e ajudar no sustento da sua família.

Aos pais que não apareciam nas datas marcadas para retirar e devolver atividades, fazia-se a busca ativa e era verificado se ele estava conseguindo fazer a lição ou se não tinha recebido e ali mesmo na rua ou na porta de casa, realizavam a explicação para o aluno, para os seus pais ou responsável.

Já os alunos que conseguiam ter o acesso a internet, ficava mais fácil de tirar as dúvidas, alguns deles realizavam a chamada de vídeo do celular para solicitar orientação. Até foi tentado dar aula pelo Centro de Mídias (CMSP), aplicativo disponibilizado para os alunos da rede pública do estado de São Paulo onde da para acompanhar as aulas com professores do Efape e também o próprio professor da sala consegue lecionar online. Também foi cogitado utilizar o Zoom e o Teams, mas não deu muito certo, devido a internet, a falta de equipamentos e até mesmo pela presença de pouquíssimo alunos.

Quanto aos problemas nos recursos tecnológicos, a realidade é que as comunidades quilombolas são esquecidas pelos órgãos competentes, pois o que precisa mesmo é da implementação de políticas públicas, principalmente quando se trata de escolas municipais.

Acabando a pandemia, o sistema educacional não pode esquecer das experiências que ganhamos durante o ensino à distância de emergência. É provável que surjam outros desastres e espera-se que o fechamento de escolas implemente o ensino à



distância de emergência de qualidade para todos. (CAKKIL, L. F. B. Apud Machado, 2020).

E assim foram quase dois anos de sofrimentos para os alunos, pais e professores, mesmo com todos os desafios e dificuldades que foram enfrentadas, observa-se que foi tentado fazer o possível para plantar uma sementinha e motivar a vida escolar dessas crianças e mostrar a importância do estudo.

Apesar dos contratemplos, essa modalidade só deu certo pelo esforço do professor, que na maioria das vezes ainda não é reconhecido o suficiente e que fizeram muito a diferença quando se tratou de inovar com o uso das TDICs.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A modalidade de ensino por meio tecnológico, ainda é algo muito novo para todos da rede de educação. Se antes já havia muitos contratemplos no ensino e aprendizagem, hoje, observa-se a desigualdade de realidades pelas diferenças sociais, causando alguns impasses no andar da educação.

Essa forma brusca que a tecnologia entrou na educação, levou todos à prova, então uma forma que os professores e alunos buscaram foi reinventar-se.

Os professores não tiveram nenhuma capacitação, nem formação digital. Gestores e equipe escolar tiveram que buscar meios de como atender os alunos. Pais de alunos não tiveram tempo de escolher a tecnologia necessária e ficaram preocupados em trabalhar e ainda em auxiliar o filho nos estudos.

A partir das leituras, notou-se as dificuldades dos professores quando se trata das aulas remotas. A maioria dos casos é por não ter uma internet adequada, ou não ter dispositivos em bom estado, ou até mesmo tem dispositivo, mas não tem internet ou vice e versa.

Porém a maior dificuldade encontrada foi observada nas escolas do campo e principalmente nas escolas quilombolas que por serem de baixa renda, não dispõem de vários recursos tecnológicos.

Diante dos levantamentos a falta de formação e infraestrutura foi a que mais prejudicou as escolas quilombolas principalmente por ser um local de difícil acesso.



Algumas escolas tinham dispositivos e até mesmo aplicativos, porém o acesso a internet é precário, principalmente no que se trata dos alunos, pois os pais muitas vezes dependem de auxílio do governo para se manterem e sua renda é muito baixa e a internet rural o valor é muito acima da média e ainda assim, muito lenta, travando muito.

Isso dificultou muito na aprendizagem dos alunos que saíram prejudicados se comparados com escolas urbanas.

Estas observações demonstram as desigualdades vivenciadas pelos docentes nas escolas quilombolas da rede pública de ensino, que sofrem quando se trata de ensino híbrido e remoto.

Portanto, se deve ter um olhar específico, cuidadoso e direcionado as comunidades quilombolas e rurais, pois os problemas que existem nestas, não são as mesma das urbanas.

Algumas formas de suprir esses problemas é implementar políticas públicas, atentando-se a realidade de toda a comunidade escolar, principalmente no que se trata de recursos tecnológicos, para que esse novo método de ensino e aprendizagem possa contribuir significativamente na vida de todos os envolvidos.

Mesmo que o foco tenha sido de emergência, é importante que comecem a pensar em projetar ações pós-pandêmicas para amenizar as dificuldades entre os grupos na qual se evidenciou as desigualdades decorrentes do confinamento/isolamento social, pois provavelmente aparecerá outras circunstâncias parecidas e pode ser que outros desastres aconteçam então devemos estar preparados para não deixar ninguém prejudicado.

Os desafios enfrentado são muitos e as dificuldades também, mas, mesmo assim os professores tentam dar o seu melhor para não prejudicar a qualidade de ensino dos seus estudante e assim continuar o ano letivo com equidade.

Uma das recomendações observadas ao realizar esse trabalho, é que sejam feitas mais pesquisas referente esse tema, só que voltado aos alunos, pois nosso limite foi até os professores devido ao tempo de pesquisa, necessitando assim de um levantamento aos desafios enfrentados pelos aluno e seus pais.

Referências

ARRUDA, G. Q., SILVA, J. S. e BEZERRA, M. A. D., 2020. **O uso da tecnologia e as dificuldades enfrentadas por educadores e educandos em meio a pandemia.**

Disponível

em:https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA_ID2426_04092020084651.pdf. Acesso em 19 de Setembro de 2022.

AZEREDO, F. A. e MOTA, E. A. **Educação e tecnologia:** No ensino remoto e o aquilombamento em tempo de pandemia em escolas de campos dos goytacazes - rj f. 2021 Disponível em:

https://editorarealize.com.br/editora/anais/enanpege/2021/TRABALHO_COMPLETO_EV154_MD1_SA104_ID177105112021170442.pdf. Acesso em 28 de Julho de 2022.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR- **Educação é a base.** Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/%20aprofundamentos/193-tecnologias-digitais-da-informacao-e-comunicacao-no-contexto-e-scolar>

[possibilidades?highlight=WyJocSJd#:~:text=contexto%20escolar%3A%20possibilidade%20Tecnologias%20Digitais%20da%20Informa%C3%A7%C3%A3o%20e%20Comunic%C3%A7%C3%A3o%20no%20contexto%20escolar%3A%20possibilidades.se%20relacionar%20e%20de%20aprender](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/possibilidades?highlight=WyJocSJd#:~:text=contexto%20escolar%3A%20possibilidade%20Tecnologias%20Digitais%20da%20Informa%C3%A7%C3%A3o%20e%20Comunic%C3%A7%C3%A3o%20no%20contexto%20escolar%3A%20possibilidades.se%20relacionar%20e%20de%20aprender). Acesso em: 19 de Novembro de 2022.

BEZERRA NETO, L. .; NASCIMENTO, M. N. M. Da maquinaria às TICs: um contínuo processo de exploração do trabalhador. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 21, n. 00, p. e021046, 2021. DOI: 10.20396/rho.v21i00.8664135.

Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8664135>. Acesso em: 13 set. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação – MEC. **PORTARIA Nº 343, DE 17 DE MARÇO DE 2020.** Disponível em:

<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 28 de julho de 2022.

CARRIL, L. F. B. **Os desafios da educação quilombola no Brasil:** o território como contexto e texto. 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/L9vwgCcgBY6sF4KwMpdYcfK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 de Julho de 2022.

Currículo de Tecnologia e Inovação. **CIEB- Centro de Inovação para a Educação**

Brasileira. Disponível em: <https://curriculo.cieb.net.br/>. Acesso em 19 de Novembro de 2022.

COSTA, J. E. S. e SILVA, J. P., 2021. **Educação na comunidade quilombola de Serra Feia, em Cacimbas/PB, em meio à pandemia da covid-19.** Disponível em:

<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/20/educacao-na-comunidade-quilombo>



[la-de-serra-feia-em-cacimbaspp-em-meio-a-pandemia-da-covid-19](#). Acesso em 28 de Julho de 2022.

FAGUNDES, E. F.; M, F, F. et al. **As dificuldades e limitações encontradas pelo docente no uso das tic no âmbito da educação pública**. Disponível em:

<https://cointer.institutoiv.org/inscricao/pdvl/uploadsAnais2020/AS-DIFICULDADES-E-LIMITA%C3%87%C3%95ES-ENCONTRADAS-PELO-DOCENTE-NO-USO--DA-S-TIC-NO-%C3%82MBITO-DA-EDUCA%C3%87%C3%83O-P%C3%9ABLICA-.pdf>. Acesso em 20 de Setembro de 2022.

FERREIRA, A. T., RODRIGUES, H., MOREIRA, G. E. **Prática docente quilombola: desafios e possibilidades em tempos de pandemia**. Revista Brasileira de Educação do Campo Brazilian Journal of Rural Education ARTIGO/ARTICLE/ARTÍCULO DOI:

<http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e13175>. Acesso em: 02 de Novembro de 2022.

FERREIRA, L. E. E CALIXTO, V. L. **Desigualdade educacional no Brasil é**

agravada pela pandemia. Disponível em:

<https://sites.ufop.br/lamparina/blog/desigualdade-educacional-no-brasil-%C3%A9-agravada-pela-pandemia>. Acesso em: 16 de novembro de 2022.

Planeta Educação- **Formação continuada e tecnologia**: Como se manter atualizado.

Disponível em :

<https://www.plannetaeducacao.com.br/portal/formacao-continuada/a/330/formacao-continuada-e-tecnologia-como-se-manter-atualizado>. Acesso em 19 de novembro de 2022.

POLÍTICA PÚBLICA DE INCLUSÃO DIGITAL. **Portal TCU**. Disponível em:

<http://portal.tcu.gov.br/file/fileDownload>. Acesso em 19 de Novembro de 2022.

SAE DIGITAL. Disponível em: <https://sae.digital/tdic-no-ambiente-escolar/>. Acesso em 19 de Novembro de 2022.

SILVA, V. A. e CHARLOT, B. **Eixo 8**: Tecnologias, mídias e educação. Disponível:

<https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/13730/28/27>. Acesso em 19 de Novembro de 2022.

SILVA, F. J. A. Et all. **As dificuldades encontradas pelos professores no ensino**

remoto durante a pandemia da COVID-19. Disponível em: <https://rsdjournal.org> >

rsd > article > download. Acesso em 18 de Novembro de 2022.



EDUCAÇÃO DO CAMPO EM ESCOLA URBANA um estudo de caso: a Escola Estadual Cesarino Borba

Maria Stela Brasileiro Nato Souto⁹

stelacoordenadra@gmail.com

Neide Maria Ferreira do Nascimento¹⁰

neides2juba@gmail.com

Orientador (a): Luiz Bezerra Neto¹¹

RESUMO

⁹ Formada em Geografia pela FAESLI; professora titular da E.M.E.I.E.F. Prof. Noedir Tadeu Santini e coordenadora de Gestão Pedagógica da E.E. Cesarino Borba.

¹⁰ Formação Normal Superior pela Uniararas; professora titular da E.M.E.I.E.F. Prof. Noedir Tadeu Santini.

¹¹ Pós doutor pela UFBA; professor titular do departamento de educação da UFSCar.



O objetivo deste trabalho é compreender a educação no campo no município de Iracemápolis-SP, mais especificamente na Escola Estadual Cesarino Borba, a partir da investigação de como foram criadas e como se aplicam as políticas educacionais urbanas e rurais. Para isso, os procedimentos metodológicos adotados estão baseados em análise documental e análise de bibliografia pertinente. Desse modo, a pesquisa se alicerça em leitura e análise de capítulo de livros, Teses, Dissertação, Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação, Artigos de periódicos, documentos oficiais do Governo Federal e Plano de Gestão 2020-2023 da Escola Estadual Cesarino Borba.

Palavras-chave: Educação do Campo. Educação Básica. Escola Rural. Educador do Campo.

INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa busca compreender, de forma ampla, a educação no campo a partir da investigação das políticas educacionais urbanas e rurais. Ademais, tem como foco principal diagnosticar a aplicação de tais políticas em uma escola localizada na zona urbana do município de Iracemápolis-SP que possui alunos oriundos da zona rural: a Escola Estadual Cesarino Borba. Aliando-se a isso, é importante discutir o papel dos educadores do campo e da cidade na formação do sujeito rural, bem como as possibilidades de contribuir para a formação dos educadores para maior compreensão da realidade de seus educandos a partir da percepção dos elementos constitutivos do meio em que vivem. Por fim, cabe mencionar a necessidade premente de discutir o tema educação do campo com a comunidade e criar mecanismos que possam contribuir no processo de construção de um currículo diferenciado e atividades diferenciadas para proporcionar aos estudantes do campo um acolhimento que respeite seu modo de vida, hábitos e particularidades dentro da escola urbana.

O MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST) E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

A questão dos trabalhadores rurais sem terra, sua luta pelos direitos à Reforma Agrária, com estatutos possibilitando os assentamentos familiares em terras desapropriadas. Houve muitos conflitos, iniciando o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra¹², que se consolidou em 1984 e 1985, movimento decisivo de como realizar a Reforma Agrária.

A luta pelos direitos foi ganhando forças no decorrer dos anos e novos meios de organização dos sujeitos rurais, indo além da Reforma Agrária a posse de terras, mas com a preocupação das condições de vida dos assentados, iniciando em conjunto um movimento social, tendo em pauta a educação visando dar aos assentados uma identidade social

pode-se identificar a educação como fundamental na formação das crianças, dos jovens e adultos para se tornarem futuras lideranças do Movimento. As professoras relatam que, além de levarem em conta o conteúdo formal, também valorizam as questões históricas, políticas e ideológicas. Propõe-se uma educação que não se limite à transmissão de conhecimentos teóricos pré-estabelecidos, mas capacite a criança e o jovem para o trabalho agrário e para a concretização de suas expectativas de vida própria e do Movimento do qual fazem parte. (RODRIGUES, 2007)

Os trabalhadores do campo no âmbito da educação lutaram por uma educação que fosse além do currículo das escolas urbanas. Mesmo diante dessas lutas no município de Iracemápolis fecharam-se as escolas rurais, os alunos são transportados das áreas rurais para estudarem na área urbana. Os alunos são recebidos e cumprem o currículo da escola urbana, que não leva em conta a sua vivência. A situação da escola Cesarino Borba não difere da situação de nosso país, de acordo com Gobato

em nosso país, mesmo tratando-se até poucas décadas atrás de um país com fortes traços agrários, por muito tempo a educação da população que vive e trabalha em áreas rurais foi deixada de lado ou então buscou-se levar para escola do campo uma cópia da educação que era oferecida na cidade, sendo que nas últimas décadas, procurou-se levar as crianças e jovens do campo até a cidade para que pudessem estudar. (GOBATO, 2012, p.21)

¹² <https://mst.org.br/>

Os militantes do MST sempre lutaram para que a educação seja primordial aos educandos do campo, como relatado por Rosana Mara Chaves Rodrigues (2007)

A educação pensada pelos Sem-terra visa ao mesmo tempo garantir o acesso de todas as crianças à escola, como também de uma escola transformada, com uma nova ideia de educação, em que ele não seja somente sinônimo de aula, de conteúdos e obediência, mas que seja um espaço que possa permitir aos educandos e educadores a não aceitação passiva do fatalismo da reprodução social. (RODRIGUES, 2007, p.9)

ESTUDANTES RURAIS EM ESCOLAS URBANAS

As políticas públicas privilegiam a educação urbana, sendo necessário o movimento para valorização da educação no campo. De acordo com Henrique et al (2017, p.18) as pesquisas realizadas pelo Inep¹³ tem apontado como principais dificuldades em relação à educação do campo:

insuficiência e precariedade das instalações físicas da maioria das escolas;
dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar;
falta de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade;
falta de conhecimento especializado sobre políticas de educação básica para o meio rural, com currículos inadequados que privilegiam uma visão urbana de educação e desenvolvimento;
ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais;
predomínio de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade;
falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais;
baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade-série;
baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores, quando comparados com os que atuam na zona urbana;
necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas e de implementação de calendário escolar adequado às necessidades do meio rural.

¹³ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (<https://www.gov.br/inep/pt-br>)

A Educação Urbana necessita de melhorias e planejamento em seu acolhimento para ofertar à comunidade rural uma educação com qualidade. Faz-se necessário estudar as fases da educação no meio rural, metodologias, currículo que se atende à comunidade.

O fechamento das escolas rurais, obrigam os alunos do campo estudar no meio urbano, privando os mesmos de estudar com sua comunidade.

O professor da Educação Urbana que recebe alunos do campo deve fazer com que o aluno seja o sujeito da aprendizagem, e que aproveite suas vivências, valorizando os conhecimentos, sem preconceitos, proporcionando uma educação de qualidade e significativa. Utilizando-se dos itinerários formativos, projeto de vida e eletivas, o aluno da zona urbana teria que se sujeitar aos interesses do campo juntamente com os alunos do campo. Nas eletivas o professor pode produzir projetos junto aos alunos de interesse agrário, até mesmo de ações e movimentos sobre MST, Reforma Agrária e uso da terra.

Os professores da escola urbana devem conhecer os projetos educacionais do campo em todos os âmbitos municipal, estadual e federal. Alguns estudos relatam a situação do educador

para a prática social o professor tem que assumir valores sociais, uma preocupação comum regime social em que não exista mais uma sociedade dividida em classes. O docente precisa favorecer a compreensão da sociedade para seus alunos, trabalhando a realidade atual, seus fenômenos e suas relações, promovendo para os discentes a natureza dos fenômenos, o papel de cada classe explorada e proporcionando conhecimentos para que cada aluno possa iniciar sua própria luta, ou seja o professor transformando conteúdos em concepções ativas. (BARBOSA e LEITE, 2018, p.9)

As escolas urbanas devem constituir conselhos ouvindo a comunidade. Permitindo que a educação ultrapasse sala de aula, proporcionando conhecimentos sociais, para conscientização das famílias trabalhando a importância da escola para seus

filhos aprenderem a ler, escrever e ser protagonista de ações, buscando uma classe social justa sem dominação.

A educação do aluno campo é um desafio, o educador deve reconhecer a realidade, para proporcionar uma educação transformadora, valorizando e preservando a identidade rural do educando.

É importante a integração dos educadores com a comunidade do campo. Conhecendo os seus trabalhos, suas ações sociais e culturais, ou seja, seu modo de vida proporcionará uma interação entre o ensino e a aprendizagem através do elo de relação entre os educadores e os educandos.

Conhecendo o lugar inserido, o educador poderá construir um conteúdo significativo para seus educandos fazendo-os perceber a importância de sua posição, valorizando seus conhecimentos e proporcionando reflexões sobre o mundo, oportunizando a realização de seus sonhos, já que

por ser uma prática diferenciada, isso requer do professor uma concepção filosófica em que ele se baseie para aplicar medidas qualitativas e assim compreender a realidade do aluno e da maneira que ele é constituído. Conforme essa relação, o educador também aprende com o aluno, e quando o docente consegue apreender a cultura do outro, torna-se possível um aprendizado coletivo, e a reflexão entre os dois sujeitos e com o mundo, compreendendo o contexto e rompendo com a visão única do mundo. (BARBOSA e LEITE, 2018, p.11)

A escola além de ensinar, deve trabalhar as ideologias de movimentos, cultura, valores, crenças, brincadeiras e canções. Formando cidadãos críticos, conscientes na busca de seus ideais. Para essa realização é necessário uma qualificação dos profissionais da educação.

Segundo dados do Censo Escolar/INEP/2020 89,1% dos alunos estão matriculados na área urbana, a presença de alunos oriundos do campo nesses espaços são acompanhadas de ações que corroborem para que haja um sentimento de pertencimento desses estudantes, que são deslocados de suas realidades. O fechamento de escolas no campo contribui para que estereótipos sejam perpetuados e acentuam a perda da valorização de diferentes saberes (LEAL e DA TRINDADE, 2018).

Refletindo com a comunidade escolar sobre o atendimento oferecido pela Unidade Escolar (UE) ao aluno proveniente do campo, foi destacada a categorização da E. E. Cesarino Borba como escola urbana e não escola rural; fato que, de certo modo, não coloca a educação no campo como pauta prioritária na organização prática e burocrática da escola. Os alunos do campo recebem tratamento igualitário aos alunos urbanos. Sabemos que os alunos são transportados por veículos do município, eles esperam em pontos diferentes, o que ocasiona saída antecipada de sua casa para ida ao ponto e aguardar a chegada do transporte. Após embarcar para a cidade, vai circulando por outros locais pegando mais alunos. Quando chegam à cidade ainda pegam alguns alunos antes de chegarem à escola, essa situação é elucidada no artigo *O ACESSO ÀS ESCOLAS DO CAMPO E O TRANSPORTE ESCOLAR*

Os ônibus que fazem o transporte estão sucateados, sem a mínima condição de trafegar com segurança. Além disso, no período das chuvas, os atoleiros são os maiores problemas, na época da seca é a poeira devido à falta de infraestrutura básica nas estradas camponesas. A vida delas é exposta a uma aventura perigosa todos os dias. Saem de casa sem saber se chegarão à escola e como irão voltar. (SILVA e ARNT, 2008,p.8)

Muitos alunos passam mal pelo tempo permanecido dentro do veículo que os transportam e entram desanimados em sala de aula não participando corretamente. Dentro do veículo junto aos alunos tem uma cuidadora, porém quando chegam à cidade eles ficam nas ruas ou na praça aguardando o momento para entrar. Neste momento de espera os alunos ficam à mercê de situações que fogem ao domínio familiar e escolar, originando problemas com envolvimento com pessoas de vulnerabilidade social e não participação em aula, acarretando uma defasagem na aprendizagem e os colocando em níveis diferentes dos alunos urbanos. Podemos analisar em pesquisa relatos de situações idênticas, mostrando a falta de comprometimento e considerações humanas pelo educando do campo,

Na verdade, o que aparece nesse depoimento é apenas uma preocupação com os atrasos ou as ausências dos alunos no período do inverno, pois uma parcela significativa das estradas fica intransitável devido as chuvas e muitos alunos não têm

como comparecer as aulas durante esse período. A percepção que esses alunos são sujeitos que tem uma identidade, uma história, uma ligação com o mundo do trabalho no campo que a escola precisa perceber, valorizar e contribuir para a aquisição de novos conhecimentos que façam sentido para a vida não aparecem nos depoimentos dos professores que colaboraram nesta pesquisa. Outros relatos discorrem sobre as diferenças no rendimento escolar, identificando os alunos do campo como sendo aqueles que tem “uma dificuldade maior” e a proposta realizada é uma „adaptação” na avaliação (THEOTONIO, 2016,p.7)

No período de chuvas os alunos do campo faltam a muitas aulas, pois não existe um calendário que os favoreça, mesmo havendo resoluções que os permitam compensar suas ausências, os memos ficam comprometidos na aprendizagem e nas menções

essa rotina de espera, chegar sempre atrasados na aula, cansaço por acordar cedo, esperar ônibus, engolir poeira ou tomar chuva, talvez, seja um dos motivos de termos estudantes tidos como desinteressados, apenas repetindo conhecimentos na sala de aula, sem ter noção para que sirvam, ou mesmo como utilizá-los no seu dia a dia. Assim, os alunos são tachados como desinteressados, como não querendo “nada com nada”. Não que não exista este tipo de discente, mas como ser um educando interessado em realmente construir conhecimentos se a acessibilidade à instituição lhe é quase negada? Como ser um docente motivado se para chegar à escola é um grande desafio? (SILVA e ARNT, 2008, p.8)

Sabemos que futuramente nossos alunos podem ser submetidos a análise de histórico escolar, tornando o aluno do campo prejudicado em relação ao aluno urbano. Faria (2011, p. 70) indica que “em nosso estudo, pudemos considerar que, de um modo geral, as expectativas de formação e trabalho dos alunos da zona urbana seriam mais promissoras que a dos alunos da zona rural”.

Os responsáveis pelos alunos do campo, nem sempre conseguem participar das reuniões de pais e de participar das festividades escolares, nem mesmo fazem parte dos conselhos escolares. Analisando essa vivência, notamos a necessidade de criar espaços (materiais e imateriais) e estratégias para acolher de modo mais adequado os alunos do campo e seus responsáveis, valorizar suas vivências, aproveitar seus conhecimentos promovendo momentos de trocas de experiências para que os alunos se sintam

acolhidos, embora, o ideal fosse que cada criança pudesse acessar a escola na região em vive, sem ter que se deslocar para ter acesso a ela.

A ESCOLA ESTADUAL CESARINO BORBA

A Escola Estadual Cesarino Borba está situada no espaço urbano do município de Iracemópolis-SP e atende, majoritariamente, estudantes que residem na zona urbana municipal. De acordo com dados de matrícula levantados na própria escola, no início do ano de 2021, aproximadamente 93% das matrículas fazem referência a residências urbanas, e as restantes, em torno de 7%, a imóveis rurais. Não há registro de alunos de acampamentos e/ou assentamentos da reforma agrária ou quilombolas; e, mesmo recebendo alunos que vivem na zona rural, a E. E. Cesarino Borba não é caracterizada como uma escola do campo.

Para o ano de 2021, de acordo com o Plano Gestor (2020-2023) vigente, as turmas obedecem a duas lógicas de organização: turmas seriadas no Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) modalidade Ensino Médio; e turmas multisseriadas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) modalidade Ensino Fundamental. As turmas multisseriadas são organizadas do seguinte modo: multisseriada 1, com alunos matriculados nos 6º e 7º anos; e multisseriada 2, com alunos matriculados nos 8º e 9º anos. A escola não contempla as possibilidades de organização escolar previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional¹⁴ e demais leis educacionais referentes a educação no campo e, por isso, não possui pessoal dedicado exclusivamente à educação no campo.

Ainda de acordo com o Plano Gestor (2020-2023), as disciplinas ministradas para as turmas seriadas de Ensino Fundamental, ciclo II (6º ao 9º ano), são: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Físicas e Biológicas, Arte, Educação Física, Inglês - e, desde 2020, as disciplinas introduzidas pelo programa Inova Educação¹⁵: Projeto de Vida, Eletivas e Tecnologia. Para as turmas seriadas de Ensino Médio, as disciplinas ofertadas são as seguintes: Língua

¹⁴ https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso: verão de 2022.

¹⁵ <https://inova.educacao.sp.gov.br/> Acesso: verão de 2022.

Portuguesa e Literatura, Matemática, História, Geografia, Biologia, Química, Física, Arte, Filosofia, Sociologia, Inglês, Educação Física¹⁶ e, para os alunos matriculados no período diurno, inclui-se desde 2020, Projeto de Vida, Eletivas e Tecnologia – que fazem parte do programa Inova Educação.

O programa Inova Educação foi criado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo com o propósito de oferecer novas oportunidades para todos os estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio do Estado de São Paulo. O Programa traz inovações para que as atividades educativas sejam mais alinhadas às vocações, desejos e realidades de cada um. De acordo com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC)¹⁷, essas novidades são essenciais para promover o desenvolvimento intelectual, emocional, social e cultural dos estudantes; reduzir a evasão escolar; melhorar o clima nas escolas; fortalecer a ação dos professores e criar vínculos com os alunos.

Já para as turmas de Suplência multisseriadas, Ensino Fundamental ciclo II, as disciplinas ministradas são: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Físicas e Biológicas, Arte, Educação Física e Inglês. E, para as turmas de Suplência seriadas, Ensino Médio, a grade curricular contempla as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa e Literatura, Matemática, História, Geografia, Biologia, Química, Física, Arte, Filosofia, Sociologia, Educação Física e Inglês. Os alunos matriculados no período noturno (Educação de Jovens e Adultos – Ensino Fundamental ciclo II e Ensino Médio) podem requerer a dispensa da prática das aulas de Educação Física, nos termos da já indicada Lei9394/96 alterada pela Lei 10.793/2003.

O corpo docente da E. E. Cesarino Borba, em sua totalidade, é formado por educadores que possuem formação em nível superior (nível graduação – bacharelado, licenciatura e licenciatura plena), havendo portadores de diploma em níveis de pós-graduação *latu-sensu* (aperfeiçoamento, especialização) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado). A equipe gestora é composta por um diretor, dois vice-diretores e dois professores coordenadores pedagógicos, sendo todos eles portadores de diploma de

¹⁶ Os alunos matriculados no período noturno podem requerer a dispensa da prática das aulas de Educação Física, nos termos da Lei 9394/96 alterada pela Lei10.793/2003: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.793.htm Acesso: verão de 2022.

¹⁷ <https://www.educacao.sp.gov.br/> Acesso: verão de 2022.



licenciatura plena. DADOS DO PLANO DE GESTÃO Quadriênio: 2020 – 2023 da E.E. Cesarino Borba.

PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA ESTADUAL CESARINO BORBA

Ainda de acordo com o Plano Gestor (2020–2023), a proposta da E. E. Cesarino Borba é proporcionar condições favoráveis ao processo de ensino-aprendizagem dos educandos, baseando-se no Currículo Paulista¹⁸ e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹⁹, além de considerar as experiências prévias, a realidade e as necessidades dos estudantes. Para que o desenvolvimento dos trabalhos aconteça de modo adequado e satisfatório, as reuniões de trabalho coletivo são usadas como momentos de formação, discussão e participação coletiva para se traçar metas, priorizando as formas unificadas de trabalho com ética, autonomia, responsabilidade e respeito à comunidade e às diferenças. Pontos fundamentais nesse processo são a participação democrática, a união e o comprometimento de toda a comunidade.

As atividades desenvolvidas na escola são voltadas para a promoção do conhecimento, da cultura, a valorização da autoestima e da autoconfiança, e o respeito ao próximo, valendo-se de práticas pedagógicas diferenciadas que buscam explorar os diversos espaços físicos oferecidos pela Unidade Escolar (UE), como a utilização das salas de leitura e informática, ou só de recursos audiovisuais e materiais pedagógicos diversificados, atividades interdisciplinares, além da busca constante por atualização e capacitação por parte dos corpos gestor e docente com o objetivo de aperfeiçoar métodos e práticas didático-pedagógicas. Dados do PLANO DE GESTÃO Quadriênio: 2020 – 2023 da E.E. Cesarino Borba.

Considerando os papéis fundamentais da escola na sociedade, que residem em socializar e democratizar o acesso ao conhecimento e propiciar o desenvolvimento ético e moral dos indivíduos, a equipe da E. E. Cesarino Borba busca estimular nos estudantes a capacidade de analisar e questionar racionalmente situações (desenvolvimento do senso crítico), respeitar os direitos e deveres dos cidadãos,

¹⁸ <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/> Acesso: verão de 2022.

¹⁹ https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso: verão de 2022.



exercer a cidadania e a democracia de formas plenas, debater ideias, aceitar as diferenças e a diversidade, respeitar o meio ambiente e desenvolver a criatividade-respeitando o ritmo de aprendizagem de cada discente e atendendo as necessidades dos educandos das diferentes faixas etárias -, sem negligenciar o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para a vida da sociedade atual: solucionar problemas, expressar e defender pontos de vista com embasamento em informações confiáveis, compreender fenômenos físicos e sociais, utilizar e dominar linguagens e ferramentas tecnológicas, trabalhar em equipe e lidar com conteúdo de modo significativo e contextualizado. Com isso, busca-se que o educando seja capaz de se situar no mundo físico e social que o envolve, sendo capaz de ler, analisar, discutir e interpretar a grande quantidade de informações existentes, além de conhecer e compreender as tecnologias existentes e vindouras para que possa aprender e se desenvolver de forma autônoma e protagonista. Dados do PLANO DE GESTÃO Quadriênio: 2020 – 2023 da E.E. Cesarino Borba.

Na condição de instituição acolhedora e aberta à diversidade e às diferenças, a E. E. Cesarino Borba esforça-se para praticar a pedagogia inclusiva, considerando as experiências vivenciadas pela comunidade escolar e o desenvolvimento de projetos tendo como foco temas transversais e inclusivos. Nesse particular, os estudantes com necessidades especiais contam com os esforços da equipe escolar para garantir-lhes o acesso às informações, conhecimentos, habilidades e competências assegurados por lei, valendo-se de atendimento educacional especializado (AEE) com professor interlocutor, professor para a sala de recursos e cuidador. Com isso, o objetivo da equipe escolar da E. E. Cesarino Borba reside em suprir as necessidades de todos os seus educandos para o exercício pleno de seus direitos e deveres como cidadãos. Periodicamente, visando à conscientização do corpo discente, os professores coordenadores pedagógicos incentivam e promovem discussões relativas à pessoa com deficiência, propondo leitura e reflexão acerca da Lei nº13.146,06 de julho de 2015²⁰, especialmente o “Capítulo 2: Da igualdade e da não discriminação”, para incentivar a aceitação e o respeito ao próximo. Dados do PLANO DE GESTÃO Quadriênio: 2020 – 2023 da E.E. Cesarino Borba.

²⁰ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm Acesso: verão de 2022.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a equipe da E. E. Cesarino Borba busque atender de forma acolhedora todos os seus estudantes, é fundamental salientar que a temática educação do campo não recebe destaque protagonista nos documentos oficiais da Unidade Escolar. Não há registros sobre qualquer referência à educação no campo, acompanhamento de alunos de acampamentos, assentamentos de reforma agrária ou quilombolas. Do mesmo modo, a organização do calendário escolar e os planejamentos de ensino não consideram, de modo adequado, as especificidades da zona rural e dos educandos provenientes do campo, assentamento ou comunidades quilombolas. Os planos de ensino são bimestrais, seguem a documentação oficial exigida pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC) e só consideram o espaço rural como foco de análise a partir de um ponto de vista urbano sobre o campo.

Cabe mencionar, ainda, que embora a educação seja direito de todos e dever do estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho²¹, as temáticas Educação do Campo e Educação para turmas multisseriadas não têm sido alvo de formação específica para os professores e recebem pouco destaque nos documentos oficiais de grande parte das escolas, o que pode prejudicar o processo de ensino-aprendizagem. Embora haja autonomia para os educadores no momento de planejamento e preparação de aulas, não são difundidos conhecimentos prático-teóricos que lhes sejam úteis para trabalhar em salas multisseriadas e com alunos que habitam a zona rural, acampamentos, assentamentos da reforma agrária ou quilombolas. Em Geografia, matéria escolar ministrada por muitos anos pela professora Maria Stela, é possível tratar de conteúdos e desenvolver habilidades que estejam relacionadas com o dia a dia do campo, tais como leitura e interpretação da paisagem agrícola, organização do espaço agropecuário, relações de trabalho no campo e objetos técnicos agrícolas; o que, decerto modo, não deixa de ser uma “abordagem urbana do campo”, uma vez que não considera, *apriori*, o modo de vida dos camponeses e se concentra, sobretudo, em aspectos técnico-produtivos do campo.

²¹ https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_05.10.1988/art_205_.asp Acesso: verão de 2022.



Refletindo com a comunidade escolar sobre o atendimento oferecido pela Unidade Escolar ao aluno proveniente do campo, foi destacada a categorização da E. E. Cesarino Borba como escola urbana e não escola rural; fato que, de certo modo, não coloca a educação do campo como pauta prioritária na organização prática e burocrática da escola. Por outro lado, foi realçada, também, a necessidade de criar espaços (materiais e imateriais) e estratégias para acolher de modo mais adequado os alunos do campo e, além disso, otimizar o tempo que eles passam na escola, evitando ociosidade, pois chegam e saem em horários diferentes dos demais alunos.

REFERÊNCIAS

AGUILAR, A. C. L. **Educação no e do Campo**: muito mais que luta, uma nova proposta educacional. São Carlos. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de São Carlos, 2009.

BARBOSA, G. C. e LEITE, A. A. O MOVIMENTO SEM TERRA – UMA EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Anais do V Congresso Nacional de Educação**. Olinda, 2018. Disponível em:
https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA5_ID_6613_06092018161548.pdf

BEZERRA NETO, L. **Sem Terra Aprende e ensina: estudos sobre as práticas educativas do movimento dos trabalhadores**. Campinas: Autores Associados. 1999.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente (ECA)**. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, MEC, 1997.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário, INCRA. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA**. Manual de Operações. Brasília, 2004.

ESCOLA ESTADUAL CESARINO BORBA. **Plano de Gestão**: quadriênio 2020 – 2023.

Iracemápolis, 2020.

FARIA, R. M. **Habitus, expectativas e as estratégias de formação e trabalho de alunos de escolas urbana e rural do ensino médio**. São Carlos. Dissertação (mestrado em Educação).



Universidade Federal de São Carlos, 2011. Disponível em
<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2575>

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 30ª Edição. São Paulo, Editora: Paz e Terra, 2001.

GOBATO, A. T. S. C. **Educação no campo**: escola do assentamento Monte Alegre. São Carlos: Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas). Universidade Federal de São Carlos,

2012. Disponível em:

<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2626/4398.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

HENRIQUES, Ricardo et al. (Orgs.). **Educação do campo: diferenças mudando paradigmas**. Brasília, DF: 2017. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaocampo.pdf>.

LEAL, M. E. T.; DA TRINDADE, D. R. SOU DO CAMPO: COMO ME SINTO NA ESCOLA DA CIDADE? **Reunião Anual da SBPC**, 70, Maceió, 2018.

RODRIGUES, R. M. C. O projeto pedagógico do MST: a experiência em escolas de Vitória da Conquista. In: NASCIMENTO, A. D. E HETKOWSKI, T. M. **Memória e formação de professores**. EDUFBA, 2007. 310 p. Disponível em:

<https://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-08.pdf>.

SILVA, E. S. L. e ARNT, A, M. O ACESSO ÀS ESCOLAS DO CAMPO E O **TRANSPORTE ESCOLAR**. Taguará da Serra. Universidade do Estado de Mato Grosso, 2008. Disponível em: http://need.unemat.br/4_forum/artigos/ester.pdf.

THEOTONIO, A.C. R. INCLUSÃO DOS ALUNOS DO CAMPO NA ESCOLA URBANA; DESAFIOS E PERSPECTIVA. **II CINTEDI**, Campina grande, 2016. Disponível em:

http://editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2016/TRABALHO_EV060_MD1_SA18_ID_1349_01092016215253.pdf.



TIC'S NAS ESCOLAS DO CAMPO: Comparativo das estruturas e formação docente oferecidas na EMEIEF “Prof. André Freire”, EM Belarmina Fernandes Borges e EE Bairro São Miguel, localizadas respectivamente em Guaratinguetá, Lorena e Cachoeira Paulista.

Carolina Aparecida Escobar Baesso²²

carolinabaesso@estudante.ufscar.br

Marcos Antonio dos Santos Troglio²³

marcos.antonio@guaraedu.com.br

Orientador: Luiz Bezerra Neto²⁴

²² Graduada em Matemática pela Universidade Paulista em São José de Campos/SP e Pedagogia pela Faculdade Associada Brasil. Professora nas redes Estadual do Estado de São Paulo e Municipal da Estância Turística de Guaratinguetá.

²³ Graduado em História pelo Centro Unisal em Lorena/SP e Pedagogia pela Faculdade Campos Eliseos/SP. Professor na rede Estadual do Estado de São Paulo e Gestor Escolar na rede Municipal da Estância Turística de Guaratinguetá.

²⁴ Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professor Associado do Departamento de Educação (DEd) e do PPGE da Universidade Federal de São Carlos.



RESUMO

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa acerca da implementação das TIC's (Tecnologias de Informação e Comunicação) em três escolas, destas, duas são municipais, que contemplam os ensinos infantil, fundamental anos iniciais e finais, e uma terceira estadual, que contempla o ensino fundamental anos finais e ensino médio, ambas localizadas em zona rural com realidades distintas, em três municípios no Vale do Paraíba Paulista, com o intuito de traçar um panorama sobre a utilização das ferramentas tecnológicas enquanto instrumentos que facilitam e promovem a aprendizagem de forma mais atrativa e conectada aos desafios e necessidades da sociedade da informação e comunicação. Para tanto, foram realizadas leituras em conformidade com o tema, bem como, pesquisas de campo para aplicação de questionários aos professores e gestores das três unidades escolares, a fim de levantar e comparar os dados de diferentes realidades das escolas do campo.

Palavras-chave: Tecnologias da informação e comunicação. Escola do Campo. Limitações. Processo de ensino aprendizagem. Formação docente.

ABSTRACT

The present work is the result of a research about the implementation of ICT's (Information and Communication Technologies) in three schools, of these, two are municipal, which contemplate children's education, preschool and elementary, and a third state, which contemplates elementary school and high school, both located in rural areas with different realities, in three municipalities in the Vale do Paraíba Paulista, with the aim of outlining an overview of the use of technological tools as instruments that facilitate and promote learning in a more attractive and connected to the challenges and needs of the information and communication society. To this end, readings were carried out in accordance with the theme, as well as field research for the application of questionnaires to teachers and managers of the three school units, in order to raise and compare data from different realities of rural schools.

Keywords: Information and communication technologies. Rural School. Limitations. Teaching-learning process. Teacher training.

CONTEXTUALIZANDO: TIC's, SOCIEDADE E ESCOLA

Remonta ao advento da revolução industrial, que teve início ainda em meados do século XVIII, consolidando-se a partir do século XIX, a transformação do trabalho manufaturado para a produção maquinofaturada, que retirou o homem do centro do processo produtivo colocando a máquina no seio das relações de produção, de modo a acelerar os lucros e concentrar o capital nas mãos da burguesia. Daí por diante, tudo foi consequência da alienação dos meios de produção, até que a sociedade adentrou o século XX, com a reafirmação do capitalismo enquanto sistema econômico vigente em todo o mundo, após as grandes guerras, se concretizando principalmente, após a Guerra Fria.

Em meio a este processo, todo o arcabouço tecnológico que foi sendo construído aos poucos, foi influenciando e transformando não somente as rotinas dos meios de produção de forma compartimentada com o foco no lucro, mas também, os comportamentos sociais e com eles a sociedade do consumo, e lançando as bases da era das TIC's (tecnologias da informação e comunicação), que não poderiam se eximir de influenciar o chão da escola, a sala de aula e as formas de construção do processo de ensino e aprendizagem:

As TICs estão presentes na educação desde o século XVII com o uso de alguns materiais e objetos auxiliando o processo de ensino. No século XIX, teve alguns avanços, sobretudo com a introdução da pedagogia denominada de “lições de coisas”, que passou a empregar muitos equipamentos auxiliares do processo de ensino-aprendizagem [...]. (BEZERRA NETO; NASCIMENTO, 2021, P.05)

Trazendo para a sociedade atual, outro fator que contribui em larga escala para a implementação das tecnologias da informação e comunicação no ambiente escolar, é o fato de que com o limiar do século XXI, as gerações de alunos da atualidade, chegam à escola já familiarizadas com as ferramentas tecnológicas, o que impõe ao professor a tarefa de ensinar sem poder se furtar do imperativo de lidar com as TICs, para auxiliar nas resoluções de situações problema, debater sobre a apropriação das informações de modo consciente como por exemplo, aprender a distinguir uma fake news de uma notícia verdadeira.

[...] as TIC estão, cada vez mais, presentes em novas formas de produzir e ou representar o conhecimento. Este fato, desta feita induzido pela sociedade, leva o professor a buscar os saberes

sobre estas tecnologias. Contribui para isto o fato de que seus futuros alunos já têm contato com tecnologias, cabendo ao professor orientá-los na mediação pedagógica. (ALVES; PEIXOTO, 2013, P.09)

À luz do processo de modernização tecnológico, a educação sofre os impactos positivos e também negativos desta transformação:

[...] No contexto atual de utilização massiva das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem, o trabalho docente passa a ser caracterizado pelo tempo não definido de dedicação às atividades docentes, pelo espaço de trabalho no ambiente familiar, muitas vezes adaptando os cômodos e móveis da casa, e a necessidade de novos equipamentos e serviços para estar conectado com a escola e seus estudantes, como celular, computador, internet, plataformas digitais de videoconferência, e outros. (BEZERRA NETO; NASCIMENTO, 2021, P.06)

Se por um lado a tecnologia cumpre papel fundamental, favorecendo a construção do processo de ensino aprendizagem, por outro lado, ela interfere diretamente no e para o trabalho docente, quer seja encurtando caminhos e tornando as aulas mais atraentes por meio de ferramentas diversificadas ou talvez, dependendo da forma como é utilizada e das condições oferecidas pelo poder público, se tornando um fardo capaz de sobrecarregar o educador que ao invés de ser um facilitador, acaba por ser um dificultador, que nem sempre exerce eficiência em sala de aula.

O objeto de estudo deste artigo, porém, é o apoderamento das tecnologias pela escola do campo e seu uso dentro do ambiente escolar, com foco na observação da efetividade e funcionalidade no uso das TICs, que podem ser grandes aliadas para encurtar as distâncias entre os alunos da zona rural, garantindo o alcance destes à informação e comunicação junto às comunidades, que em muitos casos vivenciam a realidade do difícil acesso até mesmo à Escola.

As tecnologias asseguram a difusão rápida de materiais didáticos e de informação de interesse dos professores, pais e alunos, além de proporcionar a construção interdisciplinar de informações produzidas individualmente ou coletivamente por parte dos alunos e o desenvolvimento colaborativo de projetos por parte de alunos pertencentes a escolas diferentes, sítios e comunidades geograficamente afastadas, auxiliando assim informação a transcender os limites territoriais impostos pelas paredes de uma sala de aula. (SILVA, 2017, P.27)

Escolas rurais também devem se apropriar de novas ferramentas de ensino aprendizagem, mas será que isto realmente acontece? Como se dá esse processo nas escolas rurais? Visitamos três escolas, EMEIEF “Prof. André Freire”, EM “Belarmina Fernandes Borges” e EE “Bairro São Miguel”, localizadas, respectivamente, nas cidades de Guaratinguetá, Lorena e Cachoeira Paulista, a fim de identificar as TIC's disponíveis, verificando se as mesmas estão em condições adequadas de uso e se atendem às necessidades reais das comunidades escolares.

TIC's NAS ESCOLAS RURAIS E A FORMAÇÃO DOCENTE

É um consenso no mundo atual que as tecnologias da informação e comunicação são um caminho sem volta para a construção do conhecimento e a consolidação dos saberes necessários à formação de uma sociedade que almeja desenvolvimento.

Nesse sentido, falar em educação e não associá-la ao mundo das tecnologias é retroceder no processo de ensino aprendizagem, sobretudo quando pensamos no cotidiano escolar, que está cada vez mais submetido a uma gama de informações absorvidas a todo momento pelos estudantes e docentes, que precisam se reinventar a cada dia, para que a construção dos saberes seja mais significativa e eficiente.

Ao mesmo tempo, tornou-se uma tarefa fundamental da escola, despertar nos alunos o senso crítico frente à gama de informações que são despejadas todos os dias na sociedade, a fim de que estes aprendam a filtrá-las e utilizá-las de forma consciente e construtiva.

Diante de toda essa realidade à qual nos deparamos rotineiramente, faz-se necessária a reflexão por parte dos educadores, irrestritamente, a respeito da instrumentalização das Tics, de modo que estas, estejam cada vez mais a serviço do conhecimento, de forma concreta e funcional, também na realidade das escolas do campo, pois:

[...] **educar** em uma sociedade da informação significa muito mais que treinar as pessoas para o uso das tecnologias de informação e comunicação: trata-se de investir na criação de competências suficientemente amplas que lhes permitam ter uma atuação efetiva na produção de bens e serviços, tomar decisões fundamentadas no conhecimento, operar com fluência os novos meios e ferramentas em seu trabalho, bem como

aplicar criativamente as novas mídias, seja em usos simples e rotineiros, seja em aplicações mais sofisticadas. Trata-se também de formar os indivíduos para “aprender a aprender”, de modo a serem capazes de lidar positivamente com a contínua e acelerada transformação da base tecnológica. (TAKAHASHI, 2000, P.45, grifo do autor)

Para tanto, espera-se que haja condições mínimas para o acesso a estas ferramentas de modo que elas dêem suporte de maneira eficaz dentro da escola, garantindo o acesso dos estudantes à informação de qualidade e a promoção da cidadania.

Quando falamos em inclusão social, observamos a necessidade de uma formação para a cidadania, pois o avanço das tecnologias de informação fomenta a necessidade do aumento da transparência de políticas e ações do governo, assim, estimulando os cidadãos a serem politicamente ativos. Vale salientar que formar cidadãos significa capacitar pessoas para escolherem de forma mais informada e assim tomar decisões que poderão afetar suas vidas e de toda a sociedade. (SILVA, 2017, P.24)

Se levado em consideração que ainda estamos a passos lentos e bem aquém do ideal nos quesitos: acesso e eficácia das ferramentas digitais no chão da sala de aula, esta situação fica ainda mais alarmante no tocante ao uso destas nas escolas, sobretudo, as do campo, onde muitas vezes pelas distâncias e dificuldades do meio rural, nem sempre é possível propiciar o alcance de todos os alunos com equidade às Tic's, como ferramentas de ensino aprendizagem.

Muitas vezes a culpa pela ausência, ineficácia ou precariedade, recai sobre as autoridades públicas, outras recaem no discurso sobre a má administração de recursos financeiros e da gestão de equipamentos, e até mesmo sobre a falta de familiaridade das equipes gestoras e dos docentes para operar determinados equipamentos, softwares e programas:

É importante que o professor também esteja capacitado para o trabalho a partir das tecnologias, não basta apenas disponibilizar os recursos tecnológicos, bem como os conteúdos e a forma de aplicabilidade precisa estar adequada aos interesses da escola do campo, não se tornando uma dificuldade para o cidadão, mas integrando na escola do campo. (LEAL; MENGARELLI, 2014, P. 10)

O fato é que o acesso, compreensão e utilização das tecnologias da informação e comunicação, é uma das competências gerais da BNCC:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, grifo nosso)

garantida, pelo Art. 32 - II da LDB que diz:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, **da tecnologia**, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade” (BRASIL, 1996, grifo nosso)

amparado pelo Art. 23 - V da Constituição Federal:

Art. 23. É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios: V - proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, **à tecnologia**, à pesquisa e à inovação” (BRASIL, 1988, grifo nosso)

Portanto, deve-se fazer cumprir, mesmo diante dos desafios e dificuldades do cotidiano escolar e, ainda, com mais atenção em regiões de difícil acesso como no caso do campo. E é fortuito que toda a sociedade tome para si a responsabilidade de cobrar, fiscalizar e incentivar quanto à garantia de direitos, não apenas para cumprir o que se ordena, mas visando os aspectos qualitativos no processo de ensino aprendizagem.

Com a tecnologia cada dia mais presente em nosso cotidiano, é importante que a escola acompanhe e se aproprie da mesma, no intuito não só de tornar a escola mais atrativa, mas também, colaborar com o trabalho docente, de forma a facilitá-lo.

Nas últimas décadas, as TICs têm estado em grande evidência na área da educação, com muitos discursos ressaltando o seu poder milagroso de transformação e de solução dos problemas do setor. Assim, muitos pesquisadores, professores e ativistas defendem a utilização das TICs como estratégia de fortalecimento das práticas pedagógicas, ou mesmo como potencializadora dos processos de ensino-aprendizagem,

considerando as TICs uma ferramenta aliada ao trabalho docente. (BEZERRA NETO; NASCIMENTO, 2021, P.03)

Nesse sentido, o uso de ferramentas digitais, desde que bem assessorado e utilizado com o intento de favorecer o processo de ensino aprendizagem, pode agregar muito mais qualidade, corroborando com a construção dos saberes necessários à sociedade da informação. Cabe aos educadores a tarefa de ensinar os estudantes a fazer a leitura das transformações que vivemos paulatinamente com o advento das tecnologias, para que os alunos possam utilizá-las de forma crítica e reflexiva a seu favor e ao bem comum.

O uso da tecnologia pode sim reforçar o processo educativo. Por meio da internet os estudantes podem apresentar como é a sua vida no campo, seus interesses no assentamento e apontar desejos para uma escola que envolva a sua realidade. Assim, acreditamos que por meio da ressignificação do uso das tecnologias, podemos ter grandes mudanças. (SILVA, 2017, P.13)

No campo, o desafio do despertar e do apropriar-se destas ferramentas é uma tarefa ainda maior, devido a todos os empecilhos que se colocam como: a distância que às vezes impede a escola de ter o acesso a uma internet de melhor qualidade, a ausência ou insuficiência de aparelhos, a deficiência na formação dos educadores, que muitas vezes lhes impede de ter um maior aproveitamento junto aos alunos.

Para acompanhar mais de perto essa realidade e poder tratar com maior clareza esta temática, procuramos nos debruçar sobre a realidade de três escolas do campo em cidades distintas, com situações heterogêneas, a fim de traçar diferentes panoramas sobre o acesso e utilização das Tic's nas escolas de zona rural, confrontando as expectativas e realidades, para evidenciar a acessibilidade dos estudantes a estes recursos em conformidade com o que a legislação educacional prevê.

Ao visitar a EMEIEF “Prof André Freire”, situada no Bairro Colônia do Piagui, escola que fica a 9,9 km do centro da cidade de Guaratinguetá e que hoje possui cerca de 334 alunos, sendo estes das etapas ensino infantil, fundamental 1 e 2, na modalidade regular, com a média de 25 alunos por turma, constatamos que a unidade escolar oferece uma estrutura considerável no quesito aparelhos, pois a escola conta com cerca de 30 Chromebooks, em razão da parceria da Secretaria Municipal de Educação com o



convênio Google for Education. Quanto a estrutura física, o prédio oferece ambiente favorável ao uso das ferramentas, contando com uma sala apropriada para o acesso dos alunos. A grande problemática, contudo, está relacionada à conexão, que segundo a maioria dos entrevistados, não permite estabilidade permanente no uso dos aparelhos em grande quantidade, o que acarreta muitas vezes, atrasos ou frustrações dos alunos e docentes, em determinadas situações, mas que este fator não impede o uso da sala. Segundo informações, ainda há dificuldade da empresa fornecedora do sinal para uma conexão mais rápida, pois o sistema de fibra não é uma realidade no bairro. Os alunos podem agendar para utilizar os computadores e a internet, quando necessário, pois nem todos contam com aparelhos exclusivos em suas casas, sendo a média de dois filhos por família na comunidade, porém, chegando em alguns casos, a 4 crianças.

Já no município de Lorena, a EMEIF “Belarmina Fernandes Borges”, que situa-se cerca de 26 km do centro da cidade, atendendo cerca de 70 estudantes das etapas de ensino infantil, fundamental 1 e 2, na modalidade multisseriada, sendo a média de 10 alunos por turma, possui 20 computadores com acesso à internet. Segundo o coordenador pedagógico Wagner Nogueira, a internet funciona regularmente graças ao sinal fornecido pela empresa que atende à Secretaria Municipal de Educação, e também, graças ao reforço da parceria que a unidade escolar estabeleceu com o Centro Universitário Salesiano, presente no município. Segundo o coordenador, a parceria com o programa promovido pelo curso de engenharia, colabora para reforçar o sinal da internet, porém, em períodos de muita chuva, o acesso à internet é prejudicado, uma vez que chega a faltar energia elétrica. Os desafios são grandes, mas de acordo com a pesquisa aplicada aos professores e gestores, os estudantes têm contato com as ferramentas tecnológicas e a escola dá apoio quando estes precisam realizar alguma pesquisa que requeira maior disponibilidade de acesso. As famílias geralmente têm de dois filhos para mais, e os aparelhos celulares não atendem às crianças com exclusividade em sua totalidade, sendo necessário esperar para utilizar os smartphones dos pais, como ocorreu em muitos casos durante o período mais crítico da pandemia da Covid 19, no Biênio de 2020 a 2021.

Em Cachoeira Paulista, a E E “Bairro São Miguel”, com distância aproximada de 28 km do centro da cidade, atende cerca de 66 alunos entre o ensino Fundamental II e o Ensino Médio, na modalidade regular, tendo em média 15 alunos por turma. A



escola possui acesso a internet, aparelhos e conexão, mas estes não são suficientes para dar atendimento satisfatório à totalidade de alunos, pois a unidade escolar conta com apenas 13 notebooks, sendo necessário, de acordo com a demanda dos alunos, ceder os computadores do administrativo, para utilização. Segundo o vice-diretor da Escola, Sr. Laurindo Pinto, durante a pandemia, a escassez de recursos fez com que muitas vezes os alunos tivessem que subir em árvores ou nas porteiros das fazendas para conseguirem acesso ao sinal, pois as famílias na sua quase totalidade possuem aparelhos, contudo o acesso à internet é bem restrito devido à localização. No entanto, os alunos não deixaram de ser assistidos, mesmo com as limitações, em alguns casos, eram oferecidas atividades impressas para que ninguém ficasse para trás.

Quanto à formação docente, somente os professores da escola municipal da cidade de Lorena, EMEIF “Belarmina Fernandes Borges”, alegaram não terem recebido nenhuma formação para uso das TICs, nem antes nem durante, nem depois da pandemia. Na E.E. “Bairro São Miguel”, houve formação por plataformas online de estudo: youtube e aplicativo CMSP (Centro de Mídias São Paulo). As formações no CMSP aconteciam no formato ao vivo, em horários pré estabelecidos, porém o professor que não conseguisse assistir ou que quisesse rever a formação, poderia fazê-lo através do youtube ou por meio do repositório (plataforma dentro do site da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo), disponível para os professores da rede através de senha, mesma utilizada para acessar a secretaria digital escolar (SED). Entretanto, mesmo com essas formações disponíveis, a maioria dos professores declararam bastante dificuldade com o uso das TIC’s, pois as formações ao serem ofertadas no formato online, partiam do pressuposto de que os professores detinham as TIC’s disponíveis para formação e que possuíam a mesma afinidade com as ferramentas, uma vez que as formações eram as mesmas para toda a rede de professores do estado, que conta com pelo menos 250 mil profissionais. Outro fator de grande impacto, foi o tempo que os professores teriam que dispor para estudo, que ultrapassaria a sua carga horária de trabalho diário, pois o estado não conta os momentos de estudo como momento de efetivo trabalho, desta forma, o professor acaba deixando sua formação como não prioritária, pois ele precisa cumprir com as demandas diárias de sua atribuição docente, que acabam ocupando todo tempo de sua jornada de trabalho.

Na escola EMEIEF PTOL ANDRÉ FREIRE, os professores declararam que antes mesmo da pandemia, o município já vinha fazendo formação de docentes e de alunos monitores em parceria com a Google Educator, o que facilitou muito o trabalho docente na pandemia, pois a maioria dos docentes já conheciam as ferramentas disponíveis e contavam com a ajuda de colegas e gestores com certificações Google Educator para auxiliá-los, através de tutoriais e reuniões de formação via google meet. Os professores da escola André Freire, alegaram ainda, que a formação docente quanto ao uso das TIC's continua acontecendo através dos cursos via parceria Google e SME (Secretaria Municipal de Educação), e também em HTPCs (hora de trabalho pedagógico coletivo), onde os coordenadores fazem formação conjunta, PEB 1 e PEB 2, sobre aplicativos pedagógicos como: kahoot, wordwall e plickers. Além de formação sobre o uso da tecnologia como meio facilitador do trabalho docente, através do uso dos aplicativos da google, como o Sala de aula, onde os coordenadores criaram uma sala com os professores, que facilita entrega de documentações pedagógicas, e também foram criadas salas de aula de cada turma da escola, para facilitar compartilhamento das atividades e até mesmo avaliações, feitas através do google forms.

Partindo do pressuposto que as escolas visitadas coadunam-se com a realidade da grande maioria das escolas do país, no que concerne ao preparo dos professores e à formação continuada destes profissionais e com todas as singularidades por estarem inseridas no campo, evidencia-se a importância do investimento não apenas em aparelhos tecnológicos ou espaços como por exemplo, as Salas Google, ou laboratórios de informática, mas principalmente, no fortalecimento da especialização docente para o desafio do uso da tecnologia no seu trabalho.

A inclusão das TICs no processo formativo dos professores não é simples, pois implica na necessidade de se efetuar uma reestruturação curricular, que está intrinsecamente interligada às concepções de formação docente praticadas pelo curso de formação. Além disso, o próprio professor formador²⁵ dos licenciandos deverá obter formação complementar sobre as tecnologias, constituído por saberes oriundos de um processo de autoformação, formação continuada²⁶ e de sua prática; saberes partilhados pelos sujeitos do processo formativo –

²⁵ Formador é o professor que atua na formação para o magistério

²⁶ Formação oferecida por programas oficiais de formação de professores.



alunos e colegas de profissão e, também, os envolvidos por orientações organizacionais. (ALVES, PEIXOTO, 2013, P.03)

Desse modo, à luz das realidades das escolas visitadas, é possível observar que a relação entre teoria e prática, de forma mais coerente na formação docente, tem acontecido apenas na escola municipal de Guaratinguetá, onde o professor tem formações presenciais oferecidas não só pelo convênio da SME com a Google, mas também lhes é propiciado momentos de estudo em horário de trabalho pelos coordenadores pedagógicos, que assumem papel de formadores, ajudando o professor a articular as habilidades adquiridas através das formações, com a prática em sala de aula, como colocado por Alves e Peixoto:

[...] para que haja a apropriação dos saberes sobre TIC e para que estas sejam incorporadas às futuras práticas dos professores, é necessário um processo de formação e aprendizagem, o que exige que os saberes que envolvam o uso pedagógico das TIC estejam presentes de forma transversal no processo formativo (ALVES, PEIXOTO, 2013, P.05)

Evidencia-se assim, que o educador precisa perceber o sentido do que de fato está fazendo, apropriar-se das ferramentas tecnológicas, e incorporá-las como parte do processo de ensino aprendizagem no repertório oferecido aos alunos, uma vez que o uso das TIC's já não é mais uma opção no mundo atual, mas sim, uma necessidade que se impôs ao longo do tempo e que inclusive, deve ser garantida conforme a legislação educacional prevê através da LDB, assegurada também pelo Conselho Nacional de Educação, conforme:

Resolução 1/2002, do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP), que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, graduação em licenciatura plena, prevê, em seu Artigo 2º, Inciso VI, “o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores” (CNE, 2002, P. 01)

Outro fator de relevância que pudemos perceber através da pesquisa, é o tempo que as escolas possuem os computadores: nas escolas de Cachoeira Paulista e Lorena, os professores declararam que os computadores estão na escola por volta de 1 a 2 anos, já na escola municipal de Guaratinguetá, os computadores para uso discente estão



presentes a cerca de 5 anos. Quanto ao sinal, foi unânime nas três escolas a irregularidade das conexões de internet como regulares ou ruins.

Sobre os alunos, as três escolas oscilaram quanto aos discentes possuírem pré-requisitos para utilização das TIC's, alguns professores indicaram que sim, mas a maioria indicou que não. Ao conversar com os professores percebemos que as indicações positivas foram quanto ao uso cotidiano das TIC's, para acesso a redes sociais, porém quando se trata de formatação de trabalho, pesquisas, utilização de softwares pedagógicos, navegação em sites especializados e confiáveis para pesquisa, houve concordância dos professores das três escolas, quanto à dificuldade dos alunos. Indagamos também se a comunidade possui acesso às TIC's das escolas, e a resposta foi negativa nas três.

Durante a pandemia os professores precisaram fazer uso das TIC's, perguntamos para os mesmos se as redes forneceram meios para tal, e somente os professores da rede estadual, responderam de forma positiva. Os professores da rede estadual de São Paulo, que optaram em aceitar as regras para tal, contaram com auxílio no valor de R\$ 2.000,00 para aquisição de tablet, notebook ou um computador de mesa, e também foi oferecido um chip de celular com dados móveis patrocinado pelo estado, que também foi opcional, pois assim como o auxílio, também possuía algumas exigências a serem cumpridas. Já os professores das redes municipais de Cachoeira Paulista e de Guaratinguetá, não receberam nenhum auxílio para aquisição de aparelhos nem para dados móveis, porém, os professores do município de Guaratinguetá que o desejassem, poderiam fazer uso dos chromebooks e internet da escola. Quanto aos alunos, os da escola estadual também puderam optar pelo chip de celular com dados patrocinados, desde que também aceitassem algumas exigências impostas, porém não receberam auxílio algum para aquisição das TIC's. Já nas escolas municipais, assim como os professores, os alunos não receberam nenhum auxílio.

É imprescindível destacar que são diversos os desconhecimentos que geram atrasos no processo de ensino aprendizagem, incluindo o uso das TIC's, e este desafio se torna ainda maior nas escolas de zona rural. Nesse caso, a formação dos educadores é o primeiro entrave, e precisaria chegar antes ou pelo menos, junto com as ferramentas



oferecidas nas escolas, para que o processo seja encaix e significativo evitando maiores agravantes.

Um agravante adicional, é que existe um descompasso entre o processo de atualização da formação inicial de professores e o processo de equipar tecnologicamente as escolas, prioridade de alguns dos programas governamentais (ALVES, PEIXOTO, 2013, P.06)

É sabido o esforço de muitos educadores na tentativa de introduzir em seu repertório pedagógico, novas ferramentas e não só estas, mas principalmente se especializarem, na busca por melhores resultados, aulas mais alinhadas com as novidades e exigências do mundo atual e sobretudo, no pós pandemia, que abriu precedentes para um caminho sem volta no quesito tecnologia. Contudo, há um caminho longo a se traçar para que seja possível cumprir a lei, no que diz respeito ao direito dos estudantes de estarem inseridos num contexto educacional, que saiba organizar os saberes de modo a relacionar o conhecimento com a informação consciente, para a construção da cidadania e a formação de bons profissionais, alinhados com os instrumentos e ferramentas tecnológicas do mundo atual. Para tanto, o caminho do sucesso passa sem dúvida, pelo preparo e formação contínua dos profissionais da educação, principalmente, os professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ser humano desde suas origens, traz em sua essência o aprimoramento das tecnologias e ferramentas que lhes são úteis para o desenvolvimento de sua vida e existência. Desse modo a humanidade passou por diversos processos de transformação tecnológica sendo o processo da Revolução industrial um dos mais significativos e determinantes para a formação do mundo atual, essencialmente influenciado pelas TIC's.

Nesse contexto, a escola fortemente influenciada pelas tecnologias da informação e comunicação, precisa alinhar aos saberes elementares à formação do cidadão e ao preparo deste para o mercado de trabalho, sua capacidade de interagir, aprender e saber fazer uso das TIC's no seu dia a dia, de forma consciente e significativa. Para tanto, foram analisadas três escolas de Zona rural, das cidades de Guaratinguetá, Lorena e Cachoeira Paulista, no Vale do Paraíba Paulista, com o objetivo

de verificar a estrutura das mesmas quanto ao uso das TIC's, o acesso e aproveitamento das mesmas pelos alunos, bem como, a formação docente ou ausência desta nas escolas, a fim de construir um comparativo que evidencie como é na prática, aplicado e garantido o direito dos estudantes ao acesso às tecnologias.

Ficou constatado, através da pesquisa de campo, que o acesso às ferramentas tecnológicas, mesmo com todas as limitações enfrentadas pelas escolas rurais, existe em todas as três realidades pesquisadas, e em alguns casos de forma satisfatória, porém, ainda necessitando de aperfeiçoamentos e melhorias que favoreçam e facilitem os processos educativos por meio das TIC's.

Verifica-se que nas três unidades escolares, onde se deram as pesquisas, é quase unânime a problemática acerca da perenidade em relação à estabilidade da conexão à rede. No geral, não faltam aparelhos, ainda que em menores números, como é o caso da escola estadual do bairro São Miguel, em Cachoeira Paulista. Mesmo assim, de alguma forma, os discentes conseguem ter contato com as ferramentas tecnológicas, o que pode avançar ainda mais, à medida que os professores conseguirem se apropriar, buscar formação continuada e utilizarem com mais frequência os recursos tecnológicos.

O fato da deficiência nos sinais das prestadoras de serviço é uma realidade, que apesar de dificultar, não impede que os professores incrementem o fazer pedagógico, mesmo com todas as intempéries da zona rural, exemplo disso é a falta do sinal e principalmente, as interrupções na energia elétrica, sobretudo em épocas chuvosas, para dar conta de atender às demandas do mundo atual e introduzir as ferramentas da tecnologia da informação e comunicação na rotina escolar.

Porém, foi possível perceber também, as TIC's como facilitadoras do trabalho docente quando há domínio de todos envolvidos, professores, gestores e alunos, o que foi evidenciado com maior amplitude, apenas na EMEIEF "Prof. André Freire", em Guaratinguetá, onde o Município já vem realizando trabalhos de formação presencial com professores e alunos há algum tempo, por meio de Oficinas de Treinamento oferecidas pela SME em parceria com a Google. Já nas outras duas realidades, com a formação acontecendo de forma distante, ou não ocorrendo, a dificuldade acaba onerando o trabalho do professor, que precisa trabalhar fora do horário para entender o funcionamento das ferramentas disponíveis e assim utilizá-las. O famoso "se vira nos



trinta” ou “se vira como pode , que invés de agregar quantidade, acaba por tornar a realidade da tecnologia um fardo para o educador.

As TIC's precisam servir como instrumentos e caminhar lado a lado como um facilitador ao professor, alinhado às exigências e necessidades do mundo globalizado. No entanto, é necessário que as autoridades responsáveis por garantirem o direito à Educação, se responsabilizem por oferecer e garantir os meios essenciais para a formação continuada de professores, não somente em suas áreas específicas de atuação, mas instruindo-os frente ao saber fazer pedagógico e nisso, se inclui o desafio de mergulhar no mundo das tecnologias da informação e comunicação, como parte significativa do processo de ensino aprendizagem. Afinal, em todas as redes educacionais, estão presentes docentes que concluíram suas licenciaturas em tempos longínquos, em que os computadores, tablets, o wi-fi, os podcasts, as plataformas educacionais e tantas outras ferramentas, não faziam parte do contexto e universo educacionais de forma tão robusta. Hoje os tempos são outros e é preciso despertar nos docentes, principalmente, o sentido para as tarefas executadas em sala de aula, sem perder de vista a atividade fim que é a garantia do aprendizado dos estudantes. Se isso puder ser ancorado em práticas que agreguem mais significados, que tornem a escola e o gosto pelo conhecimento mais atrativo, melhor será. Mas tudo passa pelo sentido da prática docente, que necessita ser reinventada para estar em compasso com os desafios da atualidade.

Todavia, fica evidente que a maior questão no que diz respeito ao acesso dos estudantes de zona rural das três realidades pesquisadas, em relação às tecnologias da informação e comunicação, não está em ter ou não aparelhos, ou até mesmo possuírem um amplo acesso às ferramentas digitais, mas sim na forma de condução deste processo que precisa ser reavaliada e estruturadas sob a perspectiva do saber fazer pedagógico, à medida que os professores de todas as redes tiverem os meios básicos, e a garantia da formação continuada como parte de sua jornada de trabalho docente, propiciando a inserção das TIC's em seus cardápios pedagógicos, provocando a auto reflexão destes em relação à utilidade, funcionalidade e eficiência destes instrumentos que podem incrementar de forma muito positiva e satisfatória, o dia a dia no chão da sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lenice Miranda ; PEIXOTO, JOANA . **Formação de professores para o uso das TIC: uma necessidade ou uma imposição?**. In: V EDIPE - ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 2013, Goiânia - GO. V EDIPE, 2013. p. 1-12. Disponível em:

<<http://cepedgoias.com.br/edipe/vedipefinal/pdf/gt09/co%20grafica/Lenice%20Miranda%20Alves.pdf>>. Acesso em: 04 de jan de 2023.

BEZERRA NETO, L.; NASCIMENTO, M. N. M. **Da maquinaria às TICs: um contínuo processo de exploração do trabalhador**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 21, n. 00, p. e021046, 2021. DOI: 10.20396/rho.v21i00.8664135. Disponível em:< <https://bit.ly/3nMwCQ8>>. Acesso em: 16 de set de. 2021.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular de 2018** . Disponível em:
<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao>>. Acesso em: 14 de set de 2022.

BRASIL, **Constituição Federal de 1988**. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> . Acesso em: 14 de set de 2022.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996**. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 14 de set de 2022.

BRASIL, **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002**. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 10 de jan de 2023.

SÃO PAULO, **Dados educacionais**. Disponível em:
<<https://www.educacao.sp.gov.br/dados-educacionais/>>. Acesso em: 04 de jan de 2023.

LEAL, Osni César da Luz; MENGARELLI, Rodrigo Rosi. **A importância da tecnologia na educação da escola do campo**. Disponível em:
<<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/54446>>. Acesso em: 14 de set de 2022.

SILVA, Rachel Reis da. **EDUCAÇÃO DO CAMPO E O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: um olhar sobre a estrutura e o funcionamento na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental João Bernardo Semeão**. Disponível em:
<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/14604?locale=pt_BR>. Acesso em: 19 de set de 2022.

TAKAHASHI, Tadao. **Sociedade da informação no Brasil: livro verde / organizado por Tadao Takahashi. – Brasília. Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000**. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ci000005.pdf>>. Acesso em: 22 de set de 2022.



Universidade Federal de São Carlos
Curso de Especialização em Educação no Campo



EDUCAÇÃO NAS ESCOLAS DO CAMPO NA CIDADE DE CUNHA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Magda Aparecida Santana Pereira²⁷

²⁷ Magda Aparecida Santana Pereira, Graduada em História/Geografia pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL, licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências Wenceslau



Email: maspco3@gmail.com
Raquel Aliam Espíndola Leite²⁸
Email: raquelaliam@yahoo.com.br
Orientador(a): Luiz Bezerra Neto²⁹

RESUMO

O presente artigo visa apresentar como se deu a Educação no Campo na cidade de Cunha-SP em tempos de Pandemia. Será descrito como os professores e alunos enfrentaram esse tempo tão complicado para a Educação. Será apresentado e discutido, sobretudo, com o uso de entrevistas realizadas com professores que estiveram à frente das salas de aula nesse período, baseado também em referências bibliográficas que discutem a Educação no campo em tempos de Pandemia de COVID19.

Palavras-chave: Educação no campo. Pandemia de COVID19. Tecnologia na educação no campo.

INTRODUÇÃO

A motivação para esta pesquisa se deu por conta de algumas experiências vivenciadas pelos professores da rede municipal de educação da cidade de Cunha-SP no contexto da pandemia de COVID19. De acordo com Bezerra Neto (2013), para a população do campo o sistema educacional sempre foi ainda mais perverso do que para os alunos dos centros urbanos, os prédios escolares se encontravam sempre em condições miseráveis, os professores, na sua maioria eram leigos e muitas vezes voluntários. Pouco tempo de aulas nas classes multisseriadas, pouco ou quase nenhum investimento em recursos pedagógicos, infraestrutura inadequada e sem falar que muitas vezes a manutenção dessas escolas fica a cargo dos próprios professores ou do fazendeiro. A educação escolar no campo sempre foi muito prejudicada com a falta de políticas públicas voltadas para o benefício dos habitantes nesta área, com isto, a educação no campo sempre foi deixada de lado ou colocada em segundo plano pelos

BrazFACIBRA, docente da Rede Municipal de Educação da cidade Cunha-SP no Ensino Fundamental e Educação Infantil.

²⁸ Raquel Aliam Espindola Leite, Graduada em Letras/Espanhol pela Faculdade Teresa D'Ávila, licenciada em Pedagogia pelo Instituto Educacional Vale do Paraíba, docente da Rede Municipal da Educação Infantil no Município de Cunha.

²⁹ Luiz Bezerra Neto, Graduado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, especialista em Economia do Trabalho e Sindicalismo com mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, pós-doutorado pela Universidade Federal da Bahia - UFBA. Professor titular da Universidade Federal de São Carlos, atuando na graduação e na pós-graduação.

governos, tanto nos estados, quanto na maioria dos municípios brasileiros e, principalmente em âmbito federal.

O meio rural deve ser contemplado tanto como produto quanto produtor de cultura, como espaço de criação do novo e do criativo, não deve ser reduzido a espaço de produção econômica, mas reconhecido e considerado enquanto e como espaço de produção econômica, não como espaço do velho, do passado, do antigo e da não cultura, mas como parte do componente de um universo mais amplo, “associado e imbricado ao espaço urbano, às periferias, aos rios, aos mares ao mundo e à sociedade em toda a sua extensão e heterogeneidade” (BEZERRA NETO, 2013, p.190).

Assim, a escola inserida no campo, deve ser valorizada tanto quanto as escolas do meio urbano. Pois, as pessoas que ali moram e frequentam as escolas são de grande importância para a sociedade em geral, bem como produtoras de cultura e conhecimento. A escola do Campo sempre foi deixada em segundo plano. Em tempos de Pandemia, da COVID-19 causada pelo novo coronavírus, foi um dos maiores desafios sanitários em escala global deste século. Muitas medidas precisaram ser tomadas pelos governos de todos os países, incluindo o Brasil, dentre elas o fechamento temporário das escolas, paralisando as aulas presenciais. Com isso, o ensino escolar, professores e alunos, enfrentaram muitas dificuldades, evidenciando toda a dificuldade já vivida. Diante da situação de isolamento, o uso das tecnologias foi muito importante, mas muitos alunos não tiveram acesso ao conjunto de mídias necessários para o desenvolvimento dos estudos, o que necessitou de muito esforço por parte dos professores para levar até eles, mesmo com toda distância, os conteúdos a serem desenvolvidos. O fato de os professores irem até os alunos fazer a entrega de materiais de estudo foi necessário devido à dificuldade dos alunos em irem à busca destes materiais apostilados, o que contribuiu para que o aprendizado não fosse interrompido de uma vez.

Essa dificuldade ainda existe, a falta de informações, a falta da cultura digital evidencia e potencializa as dificuldades de aprendizagem. Nas Escolas do Campo, as dificuldades foram maiores ainda. A escolha do tema “Educação nas Escolas do Campo na cidade de Cunha em tempos de Pandemia”, vem ao encontro desse debate, ou seja, da importância das escolas do Campo, focando no município de Cunha-SP, bem como a maneira que o ensino foi tratado no Campo, sobretudo a partir da vivência das pesquisadoras.

Espera-se discutir sobre os desafios enfrentados por seis professores de escolas rurais multisseriadas e alunos da educação infantil e do ensino fundamental 1, os casos em que professores andaram quilômetros a pé para entregar materiais pedagógicos aos alunos, em que alunos subiam morros ou andavam longas distâncias para ter acesso a internet e ouvir um áudio com a explicação do professor, ou mesmo participar de uma chamada de vídeo dentre outros desafios enfrentados no período mais difícil da pandemia, quando ainda não tínhamos a vacina, nem os meios necessários para o enfrentamento dessa situação.

A ESCOLA DO CAMPO E O NOVO CORONAVÍRUS

O Novo Corona Vírus, começou a se manifestar em 2019. Em âmbito mundial vivemos desde fins do ano de 2019 sob constante estado de alerta em razão da crise sanitária mundial provocada pelo novo Coronavírus (SarsCov2), quando começou a ocorrer o surto da doença, inicialmente na província de Wuhan, capital de Hubei na China. Em território brasileiro, o primeiro caso de um paciente contaminado fora notificado em 25 de fevereiro de 2020. Em razão da rápida disseminação geográfica do Covid-19 em 11 de março de 2020 a Organização Mundial de Saúde – OMS – decretou Emergência Sanitária de Importância Internacional provocada pela disseminação do vírus em questão. (ALVES, 2021)

No início de 2020, foi necessário o fechamento das escolas em quase todos os países para conter a disseminação do vírus da COVID-19. No Brasil, a suspensão das aulas prejudicou ainda mais a já deficiente aprendizagem dos alunos. Contudo, os alunos do campo, foram os mais prejudicados no que diz respeito ao acesso ao saber escolar. A maioria não possuía acesso às aulas online, dificuldade em participar remotamente das atividades propostas, sem apoio dos pais para realização das mesmas, pois a maioria não possui estudos e condições de ajudar aos seus filhos nas tarefas escolares.

De acordo com SILVA (2021), as taxas de contágio e evolução da Covid-19 têm desafiado a Ciência, e nesse sentido, a OMS ancorada por recomendações científicas tem preconizado a adoção de protocolos de segurança, que visam minimizar as taxas de

transmissão do vírus, bem como diminuir a pressão sobre os sistemas de saúde. Assim, distanciamento social, o uso de máscaras faciais, a constante higienização das mãos com água e sabão/ou álcool em gel tem sido colocadas como medidas importantes para conter as altas taxas de transmissão. No território nacional, em âmbito federal por falta de normas claras e de ações coordenadas e de uma voz uníssona com as recomendações estabelecidas pela OMS, somado ao negacionismo dificultou ainda mais as ações de combate à pandemia, embora, se estabelecesse que “[...] estados, os municípios e o Distrito têm autonomia para baixar normas destinadas a limitar a circulação e a reunião de pessoas com vistas a impedir ou diminuir o contágio viral e suas consequências [...]” (OLIVEIRA; PIRES, 2021, p. 2).

Em março de 2020, o estado de São Paulo através do Decreto 64.881, de 22 de março de 2020, entrou em quarentena oficial, adotando medidas de prevenção. Essas medidas decretaram a suspensão de atividades presenciais que pudessem causar aglomeração, uma dessas atividades foi a suspensão das aulas presenciais nas escolas, pois como aponta Arruda:

O novo coronavírus torna a escola um dos espaços mais temidos pelo risco da transmissão, pois a sua multiplicidade e heterogeneidade cria vínculos entre aqueles que são menos propensos aos sintomas graves da doença (jovens) a todos os demais que podem ser até mortalmente propensos. Crianças e jovens entram em contato diário com adultos de diferentes grupos familiares: professores, profissionais da educação, pais e mães, avós e avôs, parentes de maneira geral. (ARRUDA, 2020, p. 259).

Diante dos desafios enfrentados no período da Covid-19, com isso a necessidade de pensar alternativas de ensino é visto que,

As escolas e instituições de ensino devem procurar inserir os recursos midiáticos com maior frequência, visando incentivar, estimular e preparar o corpo docente em prol de utilizá-los, para que professores e alunos considerem seu uso necessário, cabendo não somente a instituição de ensino, mas também aos professores fazerem pesquisas contínuas e se atualizarem a respeito das novas mídias para sala de aula (PERFEITO, 2020, p.20).

A necessidade de inserir as mídias disponíveis no processo educativo e fazê-los chegar ao campo se mostrou indispensável, dado que este setor é o que mais sofre com a falta de investimentos que possibilite maior qualidade no acesso, sobretudo aos bens



produzidos pela microeletrônica, disponíveis para grandes partes da sociedade e, entregados aos trabalhadores que vivem no meio rural.

De acordo com Leite (2021), ao se considerar os avanços decorrentes dos processos históricos de luta dos movimentos sociais na luta por uma educação do campo, ainda há muito o que se pleitear para a busca de uma educação de qualidade em nosso país, principalmente nas escolas de áreas rurais. Dadas as desigualdades baseadas nas diferenças de classes, os povos camponeses enfrentaram e ainda enfrentam imensos desafios nesse campo ideológico, dentre eles as políticas educacionais de inclusão digital voltadas aos sujeitos moradores das áreas rurais.

A EDUCAÇÃO NO CAMPO EM CUNHA-SP EM TEMPOS DE PANDEMIA

Por isso, esta pesquisa evidencia a importância do trabalho dos professores diante de uma realidade tão complicada como esta de Pandemia. O professor da Escola do Campo, que antes já enfrentava dificuldades, agora precisou adequar suas dificuldades às novas dificuldades desta nova realidade Educacional. O presente estudo vem ao encontro do uso de novas tecnologias no ambiente educacional, sua utilização pedagógica e os desafios a ela impostos, para os professores e alunos no dia a dia.

De acordo com SANTOS e BEZERRA NETO, (2021, p. 1) ao abordar a temática “Educação no Campo” no Brasil, se faz necessário, primeiramente contextualizar historicamente, como se deu o acesso à educação escolar nas américas. É certo que a invasão europeia às terras denominadas americanas, onde hoje se situa o Brasil teve como um dos principais invasores os portugueses a partir do ano de 1500. A educação proposta pelos governantes naquele momento, já era uma educação dual, com um projeto de formação intelectual para a elite portuguesa e uma instrução para os indígenas. Althusser ao escrever sobre Ideologias e Aparelhos Ideológicos do Estado, reitera que: “[...] a força de trabalho disponível devia ser «competente», isto é, apta a ser posta a funcionar no sistema complexo do processo de produção.” (ALTHUSSER, 1985, p. 19). Visto isso, observamos que o problema da educação dual é algo recorrente que afeta a classe trabalhadora ao longo da história.



Também vem mostrar através de estudos já realizados, bem como a pesquisa de campo em que realizamos, como os professores das escolas rurais de Cunha-SP, de classes multisseriadas, precisam buscar se aperfeiçoar em novos métodos para se adequar à nova realidade da educação depois da pandemia, principalmente os professores do campo, os quais já enfrentam lutas diárias para fazer a diferença na vida dos educandos.

Considerando o contexto da crise sanitária global, fomos todos nós – professores, alunos e famílias – lançados em um contexto de incertezas e medos; ao mesmo tempo diante da necessidade de nos ajustarmos às novas necessidades impostas pela pandemia fomos obrigados a nos adaptarmos para dar continuidade aos processos educativos. Importante considerar que para muitos de nós o uso das novas tecnologias no processo de ensino/aprendizagem constitui-se como mais um dos desafios a serem vencidos em tempos pandêmicos, seja pela falta de conhecimentos sobre o funcionamento destas; seja por resistência, ou ainda por não termos recebido durante nossa formação, orientações para lidar com todas estas ferramentas tecnológicas em nossa prática pedagógica. Logo, tivemos que aprender a fazer, fazendo! Assim, manusear os recursos digitais, aplicativos e plataformas como recursos para auxiliar nossa prática pedagógica tornou-se parte do cotidiano de todos nós professores ao longo desse período. (ALVES, 2021, p. 4)

Foram entrevistados cinco professores (Ensino Fundamental 1 e Ensino Infantil, todos de classes multisseriadas) que trabalharam durante a pandemia de modo que descrevessem quais foram as principais dificuldades encontradas e quais os desafios enfrentados, sendo dois professores da educação Infantil que dobram a jornada. Também, dialogamos com autores que discutem sobre o uso e benefícios da tecnologia e como ela tem contribuído para o processo de ensino-aprendizagem.

Muitas dificuldades foram apontadas e enfrentadas pelos professores, como: aprender a trabalhar com as TICs, falta de material, falta de formações, estes relataram que em pouco tempo tiveram que aprender muita coisa para atender aos alunos. Muitos professores tiveram que comprar celulares mais modernos que possibilitasse pelo menos fazer uma chamada de voz ou vídeo. Outras tiveram que aumentar o uso de “megas” da internet de casa para preparar, gravar e enviar aulas, fato em que todos

foram pegos de surpresa e não receberam o apoio da Secretaria de Educação Municipal no que se refere aos recursos midiáticos, ou seja, não foi oferecido auxílio na internet e nem equipamentos para os professores darem suas aulas, tampouco aos alunos. Bezerra Neto, evidencia que é possível perceber que a educação escolar no campo sofre muito com a ausência de políticas públicas. A educação em geral e em especial a educação no campo vivem um abandono escancarado do poder público. Durante a pandemia esse abandono só se fez mais evidente.

De modo geral a educação destinada para a formação da classe trabalhadora, é mais esvaída de conteúdos e conhecimentos clássicos, historicamente, no Brasil ela se torna um direito e não um privilégio no ano de 1988, com a promulgação da constituinte, o artigo 205 é que assegura a educação como um direito de todos e dever do estado. Mesmo com a educação escolar sendo um direito assegurado por lei, ainda temos muitos analfabetos no país, segundo dados do IBGE no ano de 2010 a porcentagem de brasileiros com 15 anos ou mais que não sabiam ler ou escrever era de 10% da população nacional, no ano de 2015 essa porcentagem caiu para 8%, um pequeno avanço em relação ao combate ao analfabetismo. (SANTOS; BEZERRA NETO, 2021, p.2)

Muitas escolas também não tinham equipamentos de qualidade e nem em quantidades suficientes para atender aos alunos, sendo que aqueles alunos que não tinham acesso à internet ficaram sem aula, valendo-se apenas do material apostilado que foi entregue em parceria e ajuda com a secretaria da Educação.

Alguns alunos da área rural que tiveram acesso a internet em suas casas por conta própria, tiveram dificuldades de acesso, porque nas áreas rurais a internet é ainda mais lenta do que nos centros urbanos e muitas vezes não funciona, dificultando assim a comunicação, além disso, no caso do uso de dados móveis, estes são limitados. Nesse sentido, infere-se que as operadoras não entregaram ou não deram conta de entregar os pacotes oferecidos pela grande demanda ou porque, por não ser tão lucrativo como nos meios urbanos, não gera maior interesse por parte das mesmas.

Outro problema enfrentado pelos alunos também foi a quantidade de aparelhos por casa, que sempre eram insuficientes, pois numa mesma casa sempre tinham 2 ou 3 alunos, irmãos em séries diferentes para assistir aula no mesmo período com apenas 1 aparelho de celular.



Diante de toda essa problemática, nosso trabalho pretende discutir como as TICs foram importantes nesse período e como vem crescendo seu uso pós pandemia como um recurso possível de contribuir no processo de ensino e aprendizagem.

Com base nas entrevistas realizadas com professores do campo no período da pandemia obtivemos as seguintes considerações: Os professores P1, P2, P3, P4 e P5 relataram que são professores concursados da Rede Municipal e todos têm curso superior de Pedagogia como formação.

Para os professores P1, P3 e P4, além de todas as dificuldades que uma Escola do campo enfrenta, o que mais torna dificultoso o trabalho na classe rural é o fato das classes serem multisseriadas (muitas séries/anos em uma só) e o professor (a) ter que fazer tudo sozinho (a) na escola: preparar merenda, limpar escola e outras coisas que surgem. A professora P1, também relata o fato de ter que ficar com os alunos na hora do intervalo, pois é o momento de arrumar a cozinha que ficou da merenda, muita coisa para uma pessoa fazer sem ajuda.

A professora P3 tem 48 anos de idade e trabalha na educação há 17 anos. Ela possui um segundo cargo de professora no Ensino Fundamental.

Para a professora P5 a maior dificuldade é trabalhar com as classes multisseriadas e ter que acompanhar a mesma metodologia de ensino de classes com uma série/ano só. Também o fato da maioria das classes rurais não possuir o ensino infantil, os alunos já ingressam no 1º ano.

Para Bezerra Neto, 2021 a educação escolar destinada ao campo sempre foi posta como uma adaptação do planejamento escolar da cidade, sendo assim, sempre foi algo que não fez parte da realidade do homem do campo, causando estranheza, o que vem ao encontro com as falas dos professores.

Todas as escolas possuem classes multisseriadas, fundamental do 1º ao 5º ano e Ensino Infantil Etapas I e II.

Todos os professores responderam que durante o período de maior incidência da pandemia, trabalharam remotamente (via internet para alguns e apostilado para os outros alunos por falta de acesso à internet). A professora P5 descreve que no momento em que foram comunicados sobre “ter que dar aula em casa, online”, começou a se

desesperar, pois não sabia como trabalhar, como os alunos iriam receber o conteúdo, como iriam fazer as atividades sozinhos? Alguns que possuíam internet, entravam em contato com a professora, outros só recebiam o material impresso de 15 em 15 dias, ou mensalmente. Sem contar que as atividades na maioria das vezes não estavam completas, algumas foram feitas pela metade, outras realizadas por terceiros e algumas sem fazer. De acordo com a professora P2, no tempo em que estavam trabalhando online, ficava à disposição dos alunos o dia todo, até mesmo no período noturno, pois alguns precisavam esperar os pais para utilizar o celular, ampliando o tempo de trabalho do professor. Outros precisavam utilizar a internet sem que o patrão dos pais soubesse, por isso o horário era indefinido. Segundo Bezerra Neto (2021), é importante ressaltar que, essa medida de interrupção do ano letivo salvou inúmeras vidas, tanto dos alunos, quanto dos professores entre outros. Entretanto, no dia 28 de abril de 2020 o Conselho Nacional de Educação aprovou um parecer que recomendava a execução de aulas não presenciais (remotas, a distância). Mas essa recomendação, não preparou os pais para tal tarefa, que o professor realizava na escola. Como ajudar seus filhos e dar suporte a eles? Os pais não receberam pacotes de dados do estado ou do município durante a Pandemia. O pacote de dados utilizado pelo professor foi o que ele já possuía por conta própria. A professora P5 afirma que tanto professores quanto alunos, não tiveram o apoio do município durante esse período, os professores P1, P2, P3 e P4 também confirmaram a informação.

Para o professor P2, uma das maiores dificuldades de seus alunos foi o fato de a escola não oferecer ajuda para os alunos nesse período tão complicado, simplesmente deixar tudo por conta dos professores. Os pais tiveram que procurar recursos para ajudar aos seus filhos. Esse professor trabalha na rede municipal de Cunha há 13 anos, todos em classes multisseriadas, tem 36 anos de idade.

Os alunos não receberam telefones ou tablets para utilizar durante a pandemia. Os alunos dos professores P1, P2, P3, P4 e P5, conforme relato dos mesmos, em sua grande maioria, não possuíam celulares nem tablets, os alunos que possuíam acesso, usavam celular dos pais, àqueles que não tinham acesso era disponibilizado apostilas com as atividades, distribuídas quinzenalmente ou mensalmente, de acordo com a logística de cada professor. As Professoras P5 e P2, realizavam quinzenalmente a entrega das atividades pessoalmente na casa de seus alunos, o que fez com que

conhecessem a realidade de cada um. Onde moravam, quais as reais condições das crianças, o caminho que percorrem para chegar à escola, as condições desse caminho, o tempo gasto. Um relato também da professora P3, foi o fato de estar mais próxima a realidade da família, presenciou a necessidade que a mesma se encontrava, se mobilizando em fazer doações de alimentos para as crianças.

Para piorar ainda mais a situação, o município de Cunha possui uma grande extensão territorial, a internet não funciona em todas as partes, somente nos lugares que possuem internet via satélite. Muitos locais ainda não chegaram a internet. Os alunos que possuíam internet (poucos) não conseguiam entrar no horário estipulado e quando conseguiam o sinal caía constantemente. A professora P3, relata, que uma aluna sua, precisava subir em um morro muito alto para tentar conseguir sinal de internet para entrar em contato e postar as atividades e questionar sobre suas dúvidas. A professora P5, relata que nenhum aluno possuía internet. Seus alunos recebiam as atividades impressas.

Para a P1 seus alunos, maioria deles, tem um só aparelho de celular em casa e mais de um estudante, os aparelhos são dos pais ou irmãos mais velhos e foram compartilhados para realização das atividades durante a pandemia. Muitas famílias não tinham nem um aparelho celular.

Uma das alternativas encontradas como forma de minimizar os prejuízos daqueles alunos com dificuldade de acesso às tecnologias (equipamentos) e a rede de internet, foi a entrega de atividades impressas pela escola semanalmente, por meio do transporte escolar. (ALVES, 2021)

As atividades impressas eram levadas mensalmente e voltavam praticamente todas feitas. A professora P5, relata que algumas atividades não eram entregues no prazo estipulado, alguns não entregavam por falta de apoio dos pais. A professora P3, possuía aluno que perdia suas lições quando brincava com as mesmas.

Para P2, P3, P4 e P5 ficou vago, porque muitas atividades eram feitas compartilhadas pelos pais ou irmãos mais velhos, não dava para saber se os alunos tinham realmente entendido o conteúdo apresentado. Para a professora P1, a maior lacuna foi na educação infantil, pois a aprendizagem depende muito do lúdico e da interação dos alunos com o professor e colegas.

O principal aplicativo utilizado por todos os professores entrevistados foi o WhatsApp.

A Professora P5, tem 45 anos e 11 anos que leciona, a 4 anos está na mesma escola, atende alunos do 1º ao 5º ano, numa classe multisseriada de 17 alunos, para ela a maior dificuldade de trabalhar na escola do campo é ensinar ao mesmo tempo, alunos com diferentes níveis de idades e conhecimento com materiais diferentes.

Durante a pandemia, segundo a professora, com as aulas remotas, os alunos receberam atividades impressas em suas casas e dos 17 alunos apenas 3 tinham acesso a internet, os quais recebiam explicações em áudio pelo WhatsApp.

A Prefeitura disponibilizou aos professores Internet na escola sede, na zona urbana. E isso fez com que cada professor fizesse uso de sua própria internet. Os alunos não receberam internet da prefeitura, receberam apenas o material impresso mensalmente. Além disso, a internet funciona com muitas interrupções, causando falha na conectividade.

A professora P1. tem 40 anos e trabalha a 12 na educação. Há 5 anos leciona na mesma escola, para ela a maior dificuldade de trabalhar numa escola do campo é o professor ao mesmo tempo que tem que ensinar as crianças, tem que fazer a merenda, limpar a escola, lavar louça, etc. além de distribuir o tempo de forma igualitária à todos as séries.

O trabalho com os alunos durante a pandemia teve excesso de trabalho e desgaste mental para atender toda a demanda de 13 alunos de 1º ao 5º ano e mais 6 alunos da Educação Infantil.

A internet foi oferecida pelo município para atender os professores apenas na escola de zona urbana, na zona rural não foi atendida. Poucos alunos tinham acesso à internet, estes recebiam em casa as apostilas impressas, às vezes emprestavam a internet do vizinho ou dos patrões onde moravam, subiam em morros para tentar conectar-se. Tudo isso dificultou a conexão durante a pandemia.

A escola é um espaço de interação, aprendizagem e construção do ser humano, esse tempo em que os alunos ficaram afastados da escola, está refletindo não só no conhecimento e educação, mas no processo de desenvolvimento do aluno como ser

humano. Muita coisa precisa ser resgatada e agregada no dia a dia de nossas escolas, para preencher essa enorme lacuna causada pela forma como ocorreu o processo educacional, frente às condições de trabalho durante a Pandemia, o que vem refletir diretamente no professor, em sua formação, o que precisa fazer para ajudar esse aluno.

Durante esse período de distanciamento social, observamos também que a função social da escola para os alunos desta instituição em específico, transcende a função da produção e socialização do conhecimento, a saber, a escola é também o espaço do convívio, das trocas e das relações sociais que se tecem neste coletivo, o que confere, portanto, outros contornos para a importância da escola, nesta comunidade, pois é ali que promovem também outras formas de socialização e que foram quebradas pela mudança de rotina. (ALVES, 2021, p.5)

Isso reforça a negação do direito a educação e deixa claro que no curso da história, a educação como está escrita na Constituição Federal, pública de qualidade e de acesso a todos, ainda não é uma realidade. Ela deve propiciar ao indivíduo capacidade de pensamento crítico e reflexivo, e não deve ser utilizada como uma ferramenta de exclusão social. (BEZERRA NETO, 2021)

Referências

ALVES, Jackeline Silva. Os reflexos na escolarização no campo e os desafios docentes provocados pela pandemia covid-19. In: BASSO, Jaqueline Daniela, *et al* (Org.). **Simpósio: Capitalismo e Educação no Campo em Tempos Pandêmicos**. Universidade Federal de São Carlos, evento online, outubro de 2021. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/simposiocapitalismo-e-educacao-no-campo-em-tempos-pandemicos>. Acesso dia 19/09/2022.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede-Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.

BEZERRA NETO, Luiz. A difícil, mas necessária relação entre os movimentos sociais e a universidade: “Educação e movimentos sociais: práticas pedagógicas, desafios e novos rumos” In: BEZERRA NETO, Luiz; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos; SANTOS NETO, José Leite dos. **Na luta pela terra a conquista do conhecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013, 177 p.



BEZERRA NETO, LUIZ; SANTOS NETO, JOSE LEITE DOS. A Educação do Campo e a pandemia. Universidade Federal de São Carlos. **Simpósio: Capitalismo e Educação no Campo em Tempos Pandêmicos**. Universidade Federal de São Carlos, evento online, outubro de 2021. Disponível em:
<https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoesseminarios-do-gepec/simposio-capitalismo-e-educacao-no-campo-em-tempospandemicos>. Acesso dia 19/09/2022.

OLIVEIRA, Nelson; PIRES, Yolanda. Falta de normas claras e ações coordenadas para distanciamento social prejudica combate a Covid. 9 abr. 2021. Disponível em:
<https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2021/04/falta-de-normas-claras-e-de-aco-es-coordenadas-para-distanciamento-social-prejudica-combate-a-covid>.

PERFEITO, Artur Ericsson. **O uso das tecnologias da educação**. Monografia (em docência do ensino superior). Instituto Federal Goiano, Campus Ipameri, 2020.

SANTOS, Patric Oberdan dos; BEZERRA NETO, Luiz. Educação no campo e condições de acesso à escola: diagnósticos dos meios de transporte para o acesso à escola no Assentamento Guarani. In: BEZERRA NETO, Luiz; SANTOS NETO, José Leite dos. **Políticas “públicas” e educação rural no contexto da América Latina**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019, 213 p.

SANTOS, Patric Oberdan; BASSO, Jaqueline Daniela; et. all (Orgs). **Anais do Simpósio Capitalismo e Educação no Campo em tempos pandêmicos**. São Carlos, 2021.



O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO NO CAMPO: um olhar sobre a singularidade da escola municipal Caloi Pedrinha de Guaratinguetá/SP

Liliane Aparecida Justino Dias³⁰
Email: liliane.dias@guaraedu.com.br
Klívia de Cássia Silva Nunes²
klivia.nunes@ufu.br

RESUMO

Este artigo tem como objetivo de refletir sobre a singularidade curricular proposto pela Escola Caloi, situada na zona rural do município Guaratinguetá/SP, com vista às necessidades da realidade da comunidade Pedrinha, uma vez que o currículo em sua parte diversificada deve atender às peculiaridades inerentes às comunidades nas quais estão inseridos. Nessa perspectiva é que se discute a relevância de currículos que abordam conteúdos de acordo com a realidade dos alunos do campo, partindo do particular para o geral com vista a superar uma visão idealista da sociedade e preparando o aluno para compreender e atuar criticamente na sociedade. Diante do exposto, surge a questão problematizadora: de que forma a proposta curricular da Escola Caloi vem contribuindo com a singularidade da realidade da comunidade Pedrinha? Quanto aos aspectos teórico-metodológicos, optou-se em realizar uma pesquisa empírica, tendo como procedimento a pesquisa bibliográfica e documental. Nesse sentido, analisou-se a organização escolar e a proposta pedagógica da Escola Caloi na construção de uma educação que atenda aos interesses da comunidade escolar Pedrinha. Conclui-se que cada escola apresenta sua singularidade, portanto deve-se considerar os aspectos locais e regionais no processo de ensino e aprendizagem dos alunos e fazer-se valer o que é previsto em lei para um currículo diversificado, que corresponda em 40% de conteúdos que atendam a demandas específicas do educando e de sua localidade.

Palavras-chave: Currículo Diversificado. Organização Escolar. Educação do Campo

1. Introdução

³⁰ Comunicação Social – Jornalismo – UFJF / Letras – Faculdade Paulista São José / Pedagogia – Faculdade de Conchas SP / Pós-graduação Alfabetização e Letramento – Instituto Doctori / Pós-graduação Gestão Escolar Faculdade Campos Elíseos / Pós-graduação Atendimento Educacional Especializado Faculdade Campos Elíseos. Diretora da EMEIEF “Profª Francisca de Almeida Caloi”² Doutorado em Educação. Profª da Universidade Federal de Uberlândia.

Este trabalho tem como contexto a escola municipal rural de Ensino Infantil e Ensino Fundamental “Professora Francisca de Almeida Caloi”, mais conhecida como Caloi Pedrinha, localizada no bairro da Pedrinha, na cidade de Guaratinguetá, interior do estado de São Paulo. O bairro dista 25 quilômetros do centro comercial e por esse motivo a escola tem suas características essencialmente rurais. Atualmente são 11 salas de aula, 10 seriadas e uma multisseriada de Educação Infantil, atendendo 130 alunos, desses, 11 são assistidos também na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). O bairro apresenta peculiaridades bucólicas, com economia agrária e turística.

Diante do exposto, surge a presente pesquisa que discute sobre a singularidade da Proposta Curricular da Escola Caloi Pedrinha. O tema se justifica uma vez que o currículo da escola do campo não pode ser inserido num conglomerado homogêneo de currículos preparados para escolas comumente urbanas. Assim como há diferenças entre escolas periféricas e escolas centrais, as escolas rurais devem ser analisadas quanto aos currículos, nas partes diversificadas previstas em lei, sendo assim obrigatórias, com ponderações, principalmente pelas suas formações de lutas sociais dos homens do campo e ou pelas diferenciações de aprendizagens que requerem os estudantes para que permaneçam ou não no campo. Assim, os conteúdos devem ser complementares à realidade do aluno e contemplar regionalidades e localidades, desta forma as escolas e redes de ensino terão autonomia para escolher os temas de interesse de sua comunidade.

É notório que ao contemplar as peculiaridades locais, se está tratando dos 40% da parte diversificada que a escola pode desenvolver em seus currículos, pois a Base Nacional Curricular, como um documento normativo, deixa claro 60% do currículo deve ser contemplar o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2017).

A Base Nacional Comum Curricular prevê um currículo único para todo o território nacional, porém existe também a previsão de uma demanda diversificada como já é descrito pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada,



exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural. (BRASIL, 2017)

Nessa perspectiva é que se discute a relevância de currículos que abordam conteúdos de acordo com a realidade dos alunos do campo, partindo do particular para o geral com vista a superar uma visão idealista da sociedade e preparando o aluno para compreender e atuar criticamente na sociedade.

No entender de Nunes e Santos (2021),

Um currículo para a educação no campo, que visa a preparação do educando para compreender e atuar criticamente na sociedade, visa a superação da visão idealista (aquela que obscurece as lutas contraditórias contidas na sociedade capitalista), para que se possa situá-lo no mundo materialista, histórico e dialético. (NUNES, SANTOS, 2021, p. 7)

Para Bezerra Neto (2010)

[...] o objetivo final é a transformação da realidade, de forma que os movimentos sociais e as pessoas da comunidade sejam beneficiadas, passa-se a defender que as pessoas ligadas aos movimentos sociais sejam consideradas protagonistas da história e não apenas receptáculos de resultados de ações demandadas de ambientes exógenos e distanciados de seus interesses. Com isto, busca-se favorecer o desenvolvimento local enquanto estratégia de ação, voltada a um possível desenvolvimento com equidade atribuindo à educação um papel fundamental na transformação social. (BEZERRA NETO, 2010, p. 158)

Diante dessa assertiva, Bezerra Neto demonstra que os defensores da educação do campo, entre eles o MST, atribui a educação como o principal fator de

desenvolvimento, sendo que ela é mais um elemento para contribuir para a transformação e não conservação do que está posta pela sociedade atual, porém, “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p.67). Freire, nos adverte que a educação se fundamenta na unidade entre a prática e teoria, entre o trabalho manual e o intelectual, portanto, a educação deve ser vista como um ato político, vivenciado na prática concreta e na construção da história (FREIRE, 1989).

Alinhada a esta concepção crítica freiriana, Nunes e Santos (2021) consideram que a educação é um evento próprio do ser humano, e que é por meio do trabalho que o homem transforma a natureza, através de ação intencional, para sua existência no mundo, juntamente a isso se “produz também as ideias, os conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, e habilidades, produz-se saber, saber sobre a natureza, produz-se cultura.

Assim, na sociedade moderna, a escola fica responsável por repassar à humanidade os conhecimentos historicamente construídos pela sociedade. Para tanto são construídos currículos escolares. Deste modo,

Currículo é um documento que orienta o trabalho pedagógico e como tal, “se configura a partir de uma compreensão de sociedade e almeja formar indivíduos com intencionalidade e numa determinada direção” (ORSO; MALANCHEN, 2016, p. 02), ou seja, todo currículo aponta um caminho, indica um tipo de ser humano que se quer forjar e traz implícito, um modelo de sociedade. (NUNES; SANTOS, 2021, p. 7)

Diante destas perspectivas, surge a questão problematizadora desse trabalho: de que forma a proposta curricular da Escola Caloi vem contribuindo com a singularidade da realidade da comunidade Pedrinha? Buscando responder à questão problematizadora, define-se como objetivo geral refletir sobre a singularidade curricular proposto pela Escola Caloi, situada na zona rural do município Guaratinguetá/SP, com vista às necessidades da realidade da comunidade Pedrinha, uma vez que o currículo em sua parte diversificada deve atender às peculiaridades inerentes às comunidades nas quais estão inseridos. Como desdobramento do objetivo geral, os objetivos específicos foram: analisar a proposta curricular da Escola Caloi; investigar se a parte diversificada do currículo da Escola Caloi contempla a especificidade da vida no campo da comunidade



Pedrinha; identificar no planejamento dos professores da Escola Caloi como estão materializando os saberes, a cultura e peculiaridade do campo.

As reflexões resultaram de uma pesquisa empírica na escola do campo, os quais teve como subsídio metodológico a análise bibliográfica, documental e campo. Tendo como objeto o currículo utilizado pela EMEIEF Rural “Profª. Francisca de Almeida Caloi”, da rede municipal, localizada na cidade de Guaratinguetá, estado de São Paulo. Além desses procedimentos, foi feita a observação de como a parte diversificada é aplicada a fim de atender os educandos em suas necessidades de inserção social e cultural.

2. Currículo da Educação do Campo: marcos regulatórios

As Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, com um dos marcos regulatórios para a educação do campo, instituída pelo Conselho Nacional de Educação, no ano de 2002, por meio da Resolução nº 1, além de deixarem claras em seu artigo 2º que o intuito é adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal; a Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, no parágrafo único, artigo 2º, esclarece que

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorandose 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)

A relevância dessa diretriz para a organização da proposta curricular para a educação do campo é um dos instrumentos de luta dos movimentos sociais para a garantia ao direito a educação dos povos que vivem e trabalham no campo e que traz na

sua base a pluralidade de vozes e, portanto, se faz necessária a valorização dos aspectos inerentes à cultura local dos discentes. Se faz necessário situarmos a educação do campo no campo dos direitos, porque situar no terreno dos direitos é “[...] nos leva a vincular educação com saúde, cooperação, justiça, cidadania. O direito coloca a educação no terreno dos grandes valores da vida e da formação humana” (ARROYO, 1999, p.18), e, ainda afirma, “[...] a garantia do direito do povo à instrução e à educação ainda tem de ser defendida com a ênfase que merece” (ARROYO, 2002, p. 19).

No artigo 4º, desta diretriz, podemos verificar que a proposta deste artigo vem ao encontro do que diz o texto legal da LDB nº 9.394/96, uma vez que versa a possibilidade de a escola ser um espaço de aprendizagem voltado para o mundo do trabalho

Art. 4º O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável. (BRASIL, 2002)

Observa-se que a preparação para o trabalho citada na Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e a LDB, ao explicitar a preparação para o trabalho está a relação com a teoria e prática para a compreensão dos processos produtivos, o que orienta para a organização curricular ligada a dimensão da cidadania, porém estes dois marcos legais, se diferenciam, pois para o movimento Por uma Educação do Campo, a preparação para o trabalho, vem ao sistema de produção ecologicamente sustentável e não como processo de produção ligada a um desenvolvimento de destruição das riquezas naturais como apregoa o sistema capitalista.

Deste modo, é reafirmar que a educação no campo é resultado de lutas reivindicatórias de movimentos populares, assim versa Paulo Henrique de Vasconcelos (2018) e vários outros autores que defendem uma educação voltada para as necessidades do homem do campo. Os objetivos da educação no campo devem ser



voltados para a formação de cidadãos aptos a compreenderem a sua situação e a lutarem pela transformação de suas realidades.

Segundo Vasconcelos, a educação no campo deve combater a cultura dominante, a fim de valorizar as culturas camponesas.

A escola, na perspectiva da educação do campo, deve esforçar-se na diluição da penetração das culturas dominantes veiculadas pelas instituições escolares tradicionais e pelo currículo oculto. A reprodução da cultura dominante nas escolas acarreta um sentimento de inferioridade na população rural com relação à sua própria cultura, culminando em uma falta de identidade dos indivíduos com o espaço rural que ocupam. (VASCONCELOS, 2018, p. 867)

Além das Diretrizes Operacionais de 2002, existem mais oito documentos nacionais oficiais que orientam sobre a educação no campo, são eles:

- Parecer CNE/CEB nº 36/2001, aprovado em 4 de dezembro de 2001 - Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
- Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002 - Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
- Parecer CNE/CEB nº 21/2002, aprovado em 5 de junho de 2002 - Responde consulta sobre possibilidade de reconhecimento das Casas Familiares Rurais.
- Parecer CNE/CEB nº 1/2006, aprovado em 1º de fevereiro de 2006 - Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA).
- Parecer CNE/CEB nº 23/2007, aprovado em 12 de setembro de 2007 - Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.
- Parecer CNE/CEB nº 3/2008, aprovado em 18 de fevereiro de 2008 - Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.
- Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008 - Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

- Parecer CNE/CP nº 22/2020, aprovado em 8 de dezembro de 2020 – Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior.

Os documentos aqui relatados orientam as normas para organização da oferta do ensino do campo. Nesse sentido, o município de Guaratinguetá, que faz parte do sistema educacional do Estado de São Paulo, segue a regulamentação nacional, as quais sinaliza a constituição dos currículos voltados para a realidade do campo em seus aspectos culturais, artísticos e ambientais.

Há de se considerar o contraponto dessas leis promulgadas com o novo momento que estamos vivenciando na educação brasileira após a aprovação da Base Nacional Comum Curricular, que versa um caráter classista e mercadológico vinculadas a ideologia dominante, que prioriza as avaliações censitárias, secundarizando a parte diversificada que corresponde a 40% do currículo e, que, portanto, são fundamentais para a proposição da Educação do Campo. Nesse sentido, há um desafio a se alcançar entre o que se prevê legalmente e a prática curricular de se aplicar experiências diferenciadas aos alunos do campo, uma vez que a porcentagem do currículo diferenciado acaba se tornando refém das cobranças que advém das avaliações externas.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são abordados os Temas Contemporâneos Transversais, os TCTs, com intuito de promover a interdisciplinaridade através da diversidade de temáticas que ajude a dialogar com a realidade vivenciada pelos alunos e sua realidade, promovendo o aumento do interesse dos estudantes durante o processo de ensino.

O maior objetivo dessa abordagem é que o estudante conclua a sua educação formal reconhecendo e aprendendo sobre os temas que são relevantes para sua atuação na sociedade. Assim, espera-se que a abordagem dos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) permita ao estudante compreender questões diversas, tais como cuidar do planeta, a partir do território em que vive; administrar o seu dinheiro; cuidar de sua saúde; usar as novas tecnologias digitais; entender e respeitar aqueles que são diferentes e quais são seus direitos e deveres como cidadão, contribuindo para a formação integral do estudante como ser humano, sendo essa uma das funções sociais da escola. (BRASIL, 2019)



Para cumprir a legislação e garantir os direitos de aprendizagem previstos na BNCC, os TCTs possibilitam a formação para o trabalho, para a cidadania e para a democracia, além de respeitar as características locais e regionais, da cultura, da economia e da população que frequenta a escola.

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino. Assim como as escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. (BRASIL, 2017, p. 19).

Embora este TCTs, traga elementos que possibilitam o trabalho interdisciplinar e possa vir a dialogar com a realidade, ainda assim, os 40% do currículo para trabalhar as questões da diversidade, fica a desejar, como dito antes, as avaliações censitárias, elas que ditam o currículo e, portanto, o que será selecionado de conteúdo a ser trabalhado/treinado em sala de aula.

3. Singularidade da escola Caloi: contexto e proposta

A Escola Municipal EMEIEF “Professora Francisca de Almeida Caloi” está instalada às margens da bacia hidrográfica Ribeirão Guaratinguetá, sendo fundada no ano de 1963, através do decreto Estadual nº 42703, de 29/11/1963, publicado no D.O.E. de 30/11/1963.

O prédio passou por diferentes reformas e ampliações ao longo dos anos, tendo sido realizada a última ampliação/reforma, no ano de 2015. Atualmente há sete salas de aula para comportar os alunos da fase I e II da pré-escola, Ensino Fundamental I e II, bem como sala de Atendimento Educacional Especializado; uma sala administrativa comportando a secretaria da escola, coordenação e direção; sala de multiletramentos, ou seja, um espaço onde são utilizados diferentes recursos tecnológicos como computadores, livros, jogos, etc.; duas salas para os professores e funcionários realizarem alimentação e repouso/capacitação; uma cozinhas, onde são manipulados

alimentos para o corpo administrativo, docente e discente; um sanitário para uso exclusivo dos alunos da Educação Infantil, quatro sanitários para uso dos alunos de Ensino Fundamental, dois sanitários de acessibilidade, além de contar com um de uso exclusivo para funcionários; pátio coberto, quadra poliesportiva coberta, estacionamento não coberto, áreas verdes e sustentáveis, bem como um parque recreativo contendo uma horta vertical e brinquedos de resíduos sólidos como pneus. Na sala de multiletramentos conta-se com dois equipamentos de projeção, dezenove *Chromebook*, uma caixa de som para áudio, há diversos jogos, caixas de experimentos contendo produtos eletrônicos, bem como um microscópio óptico e uma rede própria de internet.

A escola atende hoje 130 alunos de 4 a 14 anos, divididos em uma sala de Educação Infantil (multisseriada - fase I e II), e uma sala de cada ano do ensino fundamental de nove anos.

De acordo com o Plano de Gestão da Escola, o seu objetivo geral é “o pleno desenvolvimento do educando, assegurando-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Plano de Gestão, 2019, p. 7). Desta forma, encontra-se nesse documento e citação o cerne para o desenvolvimento deste trabalho, sendo que o discente não pode ser visto apenas como um reprodutor de conteúdos pré-estabelecidos pelo sistema educacional, porém deve considerar-se a sua atuação no mundo. Portanto a luta pelo currículo diferenciado não deve ser deixada de lado ou “engolida” pelo sistema.

Atualmente, observa-se que a Escola Caloi segue o currículo que a Secretaria Municipal de Educação (SME) impõe, ou seja, mesmo que as escolas urbanas da rede realizam, não havendo nenhuma diferenciação por ser uma escola rural e por estar inserido numa região diferenciada. A proposta é que se sigam PNLD's e se preparem para avaliações externas como SAEB, ANA, SARESP, Avaliativa (avaliação externa do municipal), sem espaços para os 40% do currículo diferenciado previstos por lei na BNCC.

Importa dizer que não se considera a localização da escola no currículo proposto, mesmo que o bairro esteja inserido num contexto rural agrário, de caráter turístico, no qual a escola poderia explorar a cultura local e muito se perde dessa

realidade. Em meio ao roteiro do Caminho da Fé, o local conta com a passagem de milhares de peregrinos durante todo o ano que se destinam até o Santuário Nacional de Aparecida e se hospedam nas pousadas locais e passam pelos bares, lanchonetes e restaurantes do bairro. São peregrinos a pé, de bicicleta, de moto, a cavalo e de carros. Nada dessa realidade tem sido contemplada no desenvolvimento curricular da escola, continua-se ignorando e desperdiçando uma formação sólida de novos sujeitos sociais e culturais, impossibilitando a dinamizarmos a sociedade rural a partir da escola, com a ação pedagógica que acompanha o movimento da dinâmica do campo (ARROYO, 1999).

Além de uma formação voltada para o campo, que se valoriza a cultura local, que pelo clima frio cultiva a criação de trutas, a escola, em seu currículo diferenciado, poderia formar para o turismo e atendimento ao peregrino, tornando o ofício, que muitos virão a realizar, especializado. Questões como essa, que parte da prática social dos alunos e que possibilite o diálogo com os conteúdos trabalhados em sala de aula, para que eles possam pensar sobre sua realidade e os meios para contribuir com o desenvolvimento produtivo ecologicamente sustentável.

Em outra vertente, mesmo transgredindo as orientações, mas acreditando que pode ser diferente a proposta pedagógica em nível de uma educação diferenciada no âmbito da proposta curricular que aborde elementos que identifiquem os saberes, a história, a cultura, as características ambientais e econômicas locais em integração com os conteúdos pertinentes às áreas de conhecimento (Humanas, Linguagens, Ciências Naturais e Exatas), caracterizando, assim, uma proposta de interculturalidade³¹. A escola Caloi, na linha da transgressão, propõe atividades que dialogue com a realidade dos alunos, com por exemplo, as produções textuais e artísticas dos alunos voltadas para a realidade na qual estão inseridos, mas ainda é muito pouco, precisa-se avançar.

³¹ A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade (CANDAUI, 2008).³ A construção da proposta curricular e de formação permanente dos educadores das escolas do Pouso e do Sono foi elaborada a partir de algumas reuniões com o “Coletivo de Apoio à Educação Diferenciada”, composto por estudantes e professores de universidades (UFF, UFRJ, UFRRJ), lideranças comunitárias e do Fórum de Comunidades Tradicionais. Chegou-se à definição do tipo de projeto que interessaria ao coletivo, sendo apresentada a proposta para a prefeitura (BARROS; RODRIGUES, 2019, p. 6).



No ano letivo de 2022, houve um projeto de leitura na escola Caloi, intitulado “Entrelinhas e Palavras”, em que muitos textos foram relatos sobre os peregrinos que passam pelo bairro, além do muro da parte externa da escola que foi pintado pelos próprios alunos em homenagem a esses turistas. Observa-se que há um desejo latente de se estudar e falar sobre esse assunto que permeia a realidade dos discentes. Seus pais e responsáveis trabalham e são donos dessas pousadas e restaurantes, criam as trutas, atendem os turistas e muitos alunos já ajudam a realizar essas tarefas.

Vale destacar que existem muitas formas de se trabalhar com a diversidade que cercam a escolas do campo, deixando seus currículos ricos e que dialoguem com a prática social dos alunos. Há um exemplo, em Paraty, no estado do Rio de Janeiro, nas Escolas do Pouso e do Sono, de Ensino Fundamental II³, que adotaram a educação diferenciada de acordo com a cultural local e o turismo, apoiadas por universidades e entidades locais que geraram bons resultados. Os alunos eram ensinados a partir de guias de aulas e eixos temáticos que abordaram sobre a cultura caiçara e sobre o turismo local e autossustentável. Ao final produziram um guia turístico do local, o orientando sobre as principais atrações turísticas e culturais. A iniciativa foi criada por meio dos próprios moradores que sentiram a necessidade de um atendimento mais especializado e de uma orientação sustentável ao turista. A proposta é que exista uma educação continuada aos estudantes.

A proposta pedagógica que está sendo utilizada se caracteriza pela interculturalidade e por uma “educação diferenciada”, buscando uma aprendizagem significativa através dos projetos de ensino, que trazem para a escola diversos aspectos da cultura caiçara e do território. Dentre as premissas que compõem a perspectiva intercultural, Candau (2008) destaca a inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade. Nessa perspectiva, as culturas não são consideradas estáticas no tempo, mas estão em um constante processo de construção e reconstrução. (BARROS e RODRIGUES, p. 6)

A proposta para a escola Caloi é apropriar-se de um currículo, em sua parte diversificada, que atenda às necessidades locais e regionais dos alunos, com conteúdo e metodologias que os façam se sentir pertencentes ao meio que vivem, tal como a proposta de Paraty. A exploração local do turismo e da agropecuária, como trabalhar

com essas demandas de forma profissional e mais eficiente pode tornar a aprendizagem mais significativa e interessante, além de formar para o mercado de trabalho, que muitos discentes já estão inseridos juntos com suas famílias. Por estarem inseridos dentro da comunidade, a possibilidade de aulas práticas e a oportunidade de trazer conteúdos ofertados pelos próprios alunos será uma prática real.

No Ensino Fundamental I, pode-se ofertar conteúdos teóricos sobre a região e conhecimentos culturais locais, enquanto no Ensino Fundamental II, a oferta pode-se pautar em aulas práticas que possibilitem ao aluno a ambientação do que foi estudado anteriormente.

Por fim, pode-se dizer ainda, que se faz necessário que os sistemas de ensino avancem na proposta para a educação do campo, embora, nesses últimos anos de governo, para ser mais específico, desde 2019, vinha sendo realizado um desmonte na lideranças comunitárias e do Fórum de Comunidades Tradicionais. Chegou-se à definição do tipo de projeto que interessaria ao coletivo, sendo apresentada a proposta para a prefeitura (BARROS; RODRIGUES, 2019, p. 6).

Educação no campo, ou melhor, um colapso educacional, que repercute na efetivação das propostas políticas pedagógicas em andamento como previa as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. E, ainda, na mesma linha do desmonte do Estado brasileiro e da política educacional, o ônus coube à educação do campo, com consequências irreparáveis, sobretudo com o corte dos recursos que impuseram paralização de projetos de formação de professores, corte dos livros didáticos, entre outra (SILVA et al., 2021).

Assim, considerando o que foi exposto, pode-se afirmar o caráter classista e mercadológico contido no desmonte da educação destinadas a classe trabalhadora, em especial, do campo. Estas propostas tensionam o Projeto Política Pedagógica da Escola, consequentemente, a prática docente, geralmente, reproduz o adestramento da formação humana que traz no bojo das concepções ideológicas contidas nos documentos oficiais e na atual BNCC, inseridos no projeto de desestruturação e desinstitucionalização da educação pública brasileira nos 6 (seis) últimos anos, favorecendo o empobrecimento da organização e participação ativa na sociedade civil por parte de uma parcela da



população que viram seus direitos sendo usurpados, sem poder propor, por exemplo, um currículo que atenda às necessidades da realidade onde a escola está inserida.

4. Considerações

Atualmente, observa-se que as demandas externas da educação acabam ocupando um local que por direito seria destinado ao currículo diversificado nas escolas brasileiras. Considerando que a parte diversificada é importante, uma vez que insere e faz imersão do aluno em seu mundo local e regional, garantido que ele se aproprie culturalmente e socialmente da sua realidade, esse artigo defende que a os 40% do currículo diversificado seja garantido, especialmente na Escola Caloi de Guaratinguetá - SP.

Foi analisado o Plano de Gestão do Quadriênio de 2019-2022 e não há menções para um currículo diversificado, que considere as peculiaridades da escola rural. Com características essencialmente rurais e turísticas, o local onde a escola está localizada, necessita de mão de obra qualificada para o seu desenvolvimento, além disso, sabe-se que muitos alunos já desenvolvem atividades junto aos seus pais e familiares. A escola seria parceira na profissionalização dos alunos e não uma mera instituição que repassa conteúdos, mas poderia fomentar e transformar a realidade local, além de tornar suas metodologias mais dinâmicas e significativas.

Deste modo, deve-se, que cada cidadão brasileiro deve ficar vigilante, atentos e se juntar as lutas por uma educação que visa a garantia de direitos dos alunos, a fim de não comprometerem a formação intelectual e de atuação cidadã dos estudantes, sendo “escravizados” por demandas externas e não atenderem o que realmente a sociedade precisa como demanda social. O currículo e principalmente sua parte diversificada precisa ser revista e colocada em prática em prol do cidadão e sua atuação no mundo.

5. Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez e FERNANDES, Bernardo Mançano A educação básica e o movimento social do campo / Miguel Gonzalez Arroyo e Bernardo Mançano Fernandes. – Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo,

1999. **Coleção Por uma Educação Básica do Campo**, n.º 2. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/edbasicapopular.pdf>.
Acessado em: 12 de dez. de 2022.

BARROS, André Loureiro Ribeiro de; RODRIGUES, Camila Gonçalves de Oliveira.
DIFFERENTIATED EDUCATION AND COMMUNITY-BASED TOURISM IN THE
CAIÇARA TERRITORIES OF PARATY (RJ). **Ambiente & Sociedade** [online]. 2019,
v. 22 [Acessado 6 Janeiro 2023], e02951. Disponível em:
<<https://doi.org/10.1590/1809-4422asoc0295r1vu19L1AO>>. Epub 13 Maio 2019. ISSN
1809-4422. <https://doi.org/10.1590/1809-4422asoc0295r1vu19L1AO>.

BEZERRA, Luiz Neto. **Educação do Campo ou Educação no Campo**. Revista
Histedbr On-line, Campinas, n38, p 150-168, jun.2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Linguagens,
educação física, ensino fundamental, 2017. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 11 de
set. de 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394/1996. Disponível
em:https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 11 de set. de
2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC:**
Proposta de Práticas de Implementação. MEC, Brasília, DF, 2019. Disponível em:
<[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_con
temporaneos.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf)>. Acessado em: 15 dez. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Pronacampo** - Programa de Educação no Campo
<<https://pronacampo.mec.gov.br/legislacao>> Acessado em: 17 de nov. de 2022.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002**. Diretrizes
Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em:
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1380
0-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192). Acessado em: 06
de jan. 2023.

CALOI, Escola. **Plano Gestão, 2019-2022**. Guaratinguetá - SP, 2019.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre
igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr.
2008. Disponível em:



<https://www.scielo.br/j/rdeau/a/5SZSVWIMVGSVFKGNWCO/BJUC/?lang=pt&format=pdf>.

Acessado em: 07 de jan. de 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam** / Paulo Freire. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

NUNES, Klívia de Cássia; SANTOS, Maria Cristiana dos. **CURRÍCULO E SABER OBJETIVO NA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NAS SALAS MULTISSERIADAS**. Revista Exitus, Santarém/PA, Vol. 11, p. 01 - 25. 2021.

SILVA, Maria do Socorro Pereira da; RODRIGUES, Jusandra dos Santos; SILVA, Taynara Fernandes da. MARCOS REGULATÓRIOS DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: ATUALIDADE DO PRONERA E PROCAMPO NO GOVERNO BOLSONARO. Anais. Congresso Internacional e Congresso Nacional Movimentos Sociais & Educação, Vol. 1, No 1 (2021). Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/cicnmse/article/viewFile/10073/9879>. Acessado em: 06 de jan. de 2023.

VASCONCELOS, P. H. **EDUCAÇÃO DO CAMPO: MARCOS NORMATIVOS. QUAIS INDIVÍDUOS AS POLÍTICAS PÚBLICAS PRETENDEM FORMAR?** Revista Histedbr On-line, Campinas/SP, Vol. 18, n. 3 p. 865 - 883. 2018.



O TRABALHO DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM LIMEIRA: Desafios, Perspectivas e Práxis

Gláucia Rodrigues Sanches³²
glaucinha@gmail.com:
Juliana de Cássia Aparecida Marinho³³
jullimarinho@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo compreender o trabalho dos professores do campo do município de Limeira, considerando os principais desafios, perspectivas e práxis no contexto atual da formação docente. Para tanto, parte-se da seguinte pergunta norteadora: Quais são os desafios, perspectivas e a práxis dos professores das escolas do campo, na cidade de Limeira? Para responder essa pergunta utilizou-se a abordagem qualitativa para a análise documental e bibliográfica, bem como, na realização da pesquisa de campo, através do uso do questionário on-line disponibilizado pela ferramenta Survey para os professores das 6 (seis) escolas do campo, onde foram convidados (as) a descrever de modo breve e sucinto a realidade de um educador do campo, seus desafios, perspectivas e práxis que permeiam a rotina deste profissional. Vale salientar que o propósito deste trabalho é contribuir para o aperfeiçoamento

³² Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas e Pós-graduada em Psicopedagogia pelo Centro Universitário de Araras “Dr. Edmundo Ulson”

³³ Graduada em Pedagogia pelas Faculdades Integradas Einstein Limeira; em Artes e Letras pela UNIJALES; Especialista em Neuropsicopedagogia Clínica e Psicopedagogia Institucional pela UNIBF e Mestranda em Educação.



contínuo da educação do campo romentando políticas educacionais para formação de professores que atendam esta modalidade de ensino tão carente de (re)conhecimento.

Palavras-chave: Educação do Campo. Trabalho docente. Formação de Professores

INTRODUÇÃO

O presente trabalho compreende que o fazer docente é construído coletivamente, especialmente quando se trata da educação do campo, visto que esta modalidade requer que o processo de ensino e aprendizagem contemple a cultura, os saberes e a identidade camponesa. Deste modo, o tema - Trabalho do professor na educação do campo em Limeira: desafios, perspectivas e práxis, torna-se relevante devido o município atender seis escolas localizadas em área rural, porém, estas instituições aparentemente não contemplam a proposta por uma Educação do Campo, em seus Projetos Políticos Pedagógicos, bem como, a práxis docente está longe de uma formação que contemple o fazer a partir da especificidade do campo, o que reforça a importância do estudo que visa compreender os desafios, perspectivas e a práxis dos educadores das 6 (seis) escolas localizadas na zona rural, cidade de Limeira, de modo a perceber o protagonismo do professor em seu fazer docente.

Visto que, o trabalho do professor tem suas especificidades, de acordo com Farias et al (2011) citado por Silva et al (2019), o professor é uma das pessoas responsáveis pela organização do trabalho educativo no âmbito da escola e da sala de aula considerando o planejamento uma de suas principais atividades as quais necessitam de saberes específicos. Segundo Tardif (2002), são constituídos por saberes pessoais, saberes da formação escolar, saberes da formação profissional para o magistério, saberes provenientes de livros didáticos e saberes provenientes de sua própria experiência como educadores no ambiente escolar, no caso em tela, na escola do campo.

De acordo com Nóvoa (1995) citado por Silva et al. (2019, p.16) “a identidade do professor é um lugar de luta e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”. Na Educação do Campo, acredita-se que os desafios são ainda maiores devido a especificidade deste território que não é simples espaço de

produção de mercadoria, mas espaço de relações sociais e de produção de cultura. Portanto, “educação, cultura, produção, trabalho, infraestrutura, organização política, mercado etc., são relações sociais constituintes das dimensões territoriais. São concomitantemente interativas e completivas” (FERNANDES, 2006, p. 2).

Deste modo, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, os quais dispõe em seu art. 2º, Parágrafo único, a seguinte prerrogativa:

Art. 2º [...]

Parágrafo único – A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação

às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e nos 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 associam as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (Brasil. CNE. CEB, 2002).

Tal pressuposto legal, reafirma a importância da práxis pedagógica dos professores que atuam no campo com seu vínculo nas lutas pela terra e educação camponesa. Diante do exposto, o presente artigo, parte da seguinte questão norteadora: Quais são os desafios, perspectivas e a práxis dos professores das escolas do campo, na cidade de Limeira? Com objetivo de compreender o trabalho dos professores do campo do município de Limeira, considerando os principais desafios, perspectivas e práxis no contexto atual da formação docente. Para tanto, utilizou-se como procedimento a pesquisa bibliográfica, documental e de campo, ancorado na abordagem qualitativa, baseado no método descritivo. A pesquisa qualitativa proporciona ao pesquisador conhecer a singularidade de cada pessoa que participa da atividade investigativa, porque sua subjetividade se manifesta na experiência e na vivência do grupo social em que ela se insere (MINAYO, 2012).

Para a realização da pesquisa de campo, utilizou-se a aplicação do questionário on-line, o qual foi disponibilizado através da ferramenta Survey, para 48 professores de 6 (seis) escolas do campo, onde foram convidados (as) a descrever de modo breve e sucinto a realidade de um educador do campo, seus desafios, perspectivas e práxis que permeiam a rotina deste profissional.

Para efeito metodológico o presente artigo se constitui de três partes, excetuando-se a introdução, considerações finais e referências. A primeira parte aborda sobre os elementos que constituem o fazer docente e identificando os pontos que especificam estas atividades no meio rural; a segunda parte discorre sobre a práxis pedagógica nas escolas do campo e as diferentes estratégias utilizadas para o aprendizado dos educandos; a terceira parte deste trabalho, apresenta-se o resultado da pesquisa de campo a partir de autores que estudam o campo e o trabalho docente, a saber: Almeida e Biajone (2007); Almeida e Filho (2015); Araujo e Souza (2017); Bezerra e Jesus (2016); Fernandes (2006); Ferreira (2015); Gentil e Machado (2021); Lelis (2014); Lopes et al. (2014); Nóvoa (1992); Nóvoa (1995); Pereira (2007); Pimenta (1997); Pimenta (1999); Silva et al. (2019); Tardif (2002); Viero e Medeiros (2018).

DESENVOLVIMENTO

1. Trabalho docente e a Educação do Campo

Fazer docente é o conjunto de saberes e vivências evidenciado por meio de práticas, estratégias e práxis. Tais ações fundamentam parte significativa da aprendizagem, pois interpõe sobre a forma/ meio como o docente poderá apresentar e desenvolver os conteúdos com os educandos. Vale pontuar que o currículo municipal da cidade de Limeira além de apresentar os objetivos e orientações para cada ano de escolaridade traz como referência a pedagogia histórico-crítica, ou seja, prioriza a escola como espaço de humanização e aprendizado dos mais altos saberes científicos.

A Pedagogia Histórico-Crítica, tem como fundamento o materialismo histórico-dialético, que tem como proposição em sua base teórica e metodológica a transmissão do conhecimento sistematizado como um ato intencional e fundamental para a formação humana, que possibilite a compreensão do processo histórico, econômico, político e social em que o sujeito está inserido para o enfrentamento dos desafios que a sociedade contemporânea impõe. Nesse sentido, compreende-se que uma educação escolar fundada no materialismo histórico-dialético se coloca como um importante instrumento de luta para a transformação social.

Assim, o trabalho docente, de acordo com a PFC, deve ter como base em sua atividade, a apreensão dos nexos e suas relações com a realidade e, isso, é a própria atividade de ensino, o que pressupõem que:

[...] a ontologia se debruça sobre o processo de constituição e produção da realidade e, tendo-se em vista que a educação, para a pedagogia histórico-crítica, é uma mediação da prática social, esta que é ponto de partida e ponto de chegada do trabalho educativo, a atividade de ensino sempre se realiza concretamente por um horizonte ontológico de compreensão dessa prática social. Tal aspecto é válido para a relação entre ensino e aprendizagem, ou seja, tanto para professor quanto para alunos. Nessa perspectiva, a atividade de aprendizagem possibilita aos alunos a apropriação dos conteúdos escolares necessários para o conhecimento da realidade (dimensão epistemológica) e, ao mesmo tempo, a apreensão dos nexos e relações que lhe permitem compreender e explicar o que essa realidade realmente é (dimensão ontológica). (LAVOURA; MARTINS, 2017, p. 534).

A partir destes apontamentos iniciais e para além desta teoria pedagógica, este trabalho apresenta como reflexão sobre os saberes docentes a partir dos autores Tardif (2002) e Nóvoa (1995), com base nos pressupostos de que induz a compreensão de que para o professor no processo de formação de sua práxis precisa desenvolver suas atividades mais próximas de seus princípios educacionais que coadunam com sua visão de mundo, de projeto de sociedade e luta pela sua própria identidade profissional.

A este respeito, Bolfer (2011) diz:

Não é possível alguém facilitar o desenvolvimento do que não se desenvolveu em si mesmo pois não se promove a aprendizagem de conteúdos não dominados nem a transmissão de significados não adquiridos, ou ainda, a autonomia que não teve a oportunidade de ser construída ao longo do tempo. (BOLFER, 2011, p.3)

Nesse sentido, o saber docente, segundo Tardif (2002, p. 64) é construído “na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, de formação”. Por intermédio do conhecimento demonstrado por meio da práxis, o docente desenvolve estratégias significativas, capazes de formar os discentes com pensamento crítico e não reprodutores da ideia dominante, como se tem visto um movimento crescente no Brasil. Daí a importância de se garantir a formação cultural, científica e pedagógica vinculada a

formação de uma prática sólida, fundada na valorização da pluralidade e heterogeneidade do saber docente, baseado nos saberes da experiência. (TARDIF, 2002)

Nesta mesma linha temos Pimenta (1997) que aborda sobre a velocidade em que as informações são transmitidas na geração atual e o impacto que a formação do educador tem no aprendizado do educando. Se faz imprescindível repensar a política de formação docente assegurando o elevado padrão de qualidade na educação escolar, oportunizando a inovação do processo educativo, valorizando ideias e concepções pedagógicas garantindo o domínio dos conhecimentos técnico, científico, pedagógico, promovendo a articulação entre teoria e prática conforme as demandas e necessidades formativas da rede.

quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já têm saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar (PIMENTA, 2007, p. 20).

Nóvoa (1995) compreende a formação docente como a busca pelos saberes profissionais/pedagógicos e os saberes culturais apreendidos ao longo da vida e esta dicotomia precisa de constantes renovações para que atenda as demandas educacionais de cada período. Seguindo esta mesma linha de pensamento e da pedagogia do aprender a aprender, que tem como base a reflexão sobre a vida, a inserção no mundo do trabalho e a práxis docente, considerando uma nova organização do espaço-tempo da prática pedagógica, Delors et al. (1998) no relatório que elaborou para a UNESCO, instituiu princípios comprometidos com os 4 (quatro) pilares fundamentais a educação básica para o século XXI:

*Aprender a Conhecer: Associação dos saberes culturais com os apreendidos e sua ressignificação com a acomodação do novo saber;

*Aprender a Fazer: Campo da experiência do aprendizado prático, transformando a teoria em ação;

* Aprender a Ser: É o desenvolvimento integral do educando enquanto indivíduo e membro da sociedade;

* Aprender a Conviver: Capacidade de conviver respeitando a pluralidade social além do fortalecimento do senso empático e democrático;

Entende-se que a tríade que norteia o fazer docente (reflexão/ação/reflexão) precisa atender a especificidade do público ao qual se destina, sendo assim compreender

as diferentes nuances que permeiam a educação do campo não trata exclusivamente a teoria, mas também a cultura camponesa, modos próprios e produção e vivência, e a relação de produção com a terra e a natureza.

Se, em todos os espaços o professor é um articulador do conhecimento para seus alunos, na educação rural, este vai além, sendo um impulsionador constante de reflexão sobre a realidade social que permeia este educando e todos que o cercam, não somente na escola, mas em todos os ambientes, afinal, o aprendizado é vivo e não ocorre apenas em estruturas escolares ou de modo planejado, porém, sempre deve haver a intencionalidade do que se quer ensinar.

O professor da área rural está em constante aprendizado, instrumentalizando se continuamente para ter condições de construir com seus educandos uma educação emancipadora, para além disto, trazendo “o mundo” para dentro da sala de aula. Segundo Caldart (2004) “aquele cujo trabalho principal é o de fazer pensar a formação humana, seja na escola, na família, na comunidade, no movimento social”

O fazer docente traz inúmeras especificidades que acentuam se na área rural, pois impele que o educador compreenda o ensino como forma emancipatória e como parte do desenvolvimento humano como afirma Bakhtin (2002) “reflete e refrata uma outra realidade que lhe é exterior”

Culturalmente esta modalidade de Educação do Campo foi criada para atender os filhos dos trabalhadores de áreas rurais, a fim de garantir o direito de escolarização a todos e de acordo com Caldart (2009) “trabalhadores pobres do campo, aos trabalhadores sem-terra, sem trabalho” este era o público-alvo da educação em áreas rurais. Tendo seu protagonismo atrelado aos desenvolvimentos sociais em especial a Reforma Agrária e o MST (Movimento Sem Terra) próximo a 1984, em 1990 foi cunhado o termo Educação Básica Do Campo. Com estes pontos faz se mais que necessário que o educador do campo seja um militante em defesa da educação de qualidade, emancipadora, libertadora, empática e metamórfica; capaz de ressignificar e transformar a realidade e não reprodutora de preconceitos.

2. Práxis pedagógica das escolas do Campo

Considerando que o ponto principal deste trabalho trata sobre a práxis pedagógica nas escolas do campo e as diferentes estratégias utilizadas para o aprendizado dos educandos, torna-se necessário conceituar a palavra “práxis”. De acordo com Bezerra et al. (2019, p.4):

A palavra práxis vem do grego prâksis, que significa “ação concreta e objetiva; prática” segundo o dicionário online Michaelis, e teve suas primeiras atribuições na filosofia de Aristóteles no século V a.C. O termo é mais aprofundado com o filósofo e cientista social alemão Karl Marx no século XIX, que o torna peça central da sua filosofia, sendo o marxismo inclusive considerado como “filosofia da práxis”. (VÁZQUEZ, 2007, p.169)

Segundo Bezerra et al. (2019) a associação da práxis à educação começou principalmente nos estudos de Paulo Freire. O educador pernambucano remete a ideia da práxis pedagógica em relação teoria-prática de maneira dialógica e dialética visando à mudança ou transformação da realidade do mundo, de si mesmo e dos outros assim como uma consciência crítica, da capacidade de diálogo e de aprimoramento constante de suas práticas a partir da própria experiência. Em relação às escolas do campo percebe-se que a práxis no sentido de transformação social tem papel fundamental já que neste espaço de acordo com Fernandes (2006) considera-se o campo como território e não apenas como setor da economia. Assim compreende-se o campo como espaço de vida humana. Dessa maneira a economia passa a ser vista como uma dimensão do território assim como a educação. Fernandes (2006) também destaca que a análise separada das relações sociais e dos territórios é equivocada gerando dicotomias que se tornam uma forma de dominação ao trazer o território para um plano secundário sendo que ambos precisam ser compreendidos em suas completividades.

Neste sentido, os territórios são espaços geográficos e políticos, onde os sujeitos sociais executam seus projetos de vida para o desenvolvimento. Os sujeitos sociais organizam-se por meios das relações de classe para desenvolver seus territórios. No campo, os territórios do campesinato e do agronegócio são organizados de formas distintas, a partir de diferentes classes e relações sociais. (FERNANDES, 2006 p.29).

Neste contexto, ainda segundo o autor, a educação como política pública se torna fundamental para o campesinato, pois é um espaço para o desenvolvimento de

seus territórios ao promover as condições pontuais essenciais, pois se trata de uma política social com importante caráter econômico. Desse modo, a Educação do Campo deve ser “pensada e praticada na amplitude que a multidimensionalidade territorial exige” e que também considere a população camponesa como protagonista propositiva de políticas. Assim, atribui-se a:

Educação do Campo, a política educacional voltada para o desenvolvimento do território camponês como parte do campo brasileiro. Este território é um campo específico e diverso que possui singularidade na sua organização por meio do trabalho familiar. Portanto, não estamos falando de um campo genérico, mas sim de um Campo como território camponês. (FERNANDES, 2006 p. 30)

Nas escolas do campo a práxis requer o professor como protagonista de seu fazer docente, pois de acordo com Souza (2016):

[...] falar em práxis ou prática educativa nos remete à intencionalidade do processo formativo. Essa intencionalidade poderá estar voltada para a dominação ou para a transformação. Fato é que toda prática educativa, quando marcada por reflexão crítica, constituirá a verdadeira práxis, que é a revolucionária ou libertadora, como denomina Freire” (SOUZA, 2016, p. 44).

Assim, pode-se dizer que o professor como protagonista de seu fazer docente tem a clareza de sua intencionalidade não sendo apenas executor de programas de ensino e sua prática segundo Souza (2016) não se reduz a escolha de técnicas de ensino.

Neste sentido as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC), no seu art. 13, destaca que a formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo deve seguir os seguintes componentes:

I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas. (BRASIL, 2002).

Como se observa, a formação docente perpassa pela relação entre conhecimento popular e científico, valorizando os saberes das comunidades e as experiências

educativas integradas a luta dos povos do campo vinculadas ao território, à questão agrária, à sustentabilidade, à produção e à cidadania (ARROYO, 1982), ou seja, a dimensão da diversidade está estreitamente articulada com democratização do saber e do espaço acadêmico e científico na superação das desigualdades educacionais e sociais.

3. Prática docente e as escolas do campo no município de Limeira: resultado e discussão

A prática dos professores que trabalham em territórios rurais, deve ter como direcionador de suas atividades a dimensão da prática social gerada a partir dos saberes das comunidades e as experiências educativas integradas a luta dos povos do campo alicerçadas para a formação de sujeitos de direito e atuantes na sociedade.

Com base em Freire (1987) "práxis é o compromisso entre a palavra dita e nossa ação humanizadora, em um processo de ação-reflexão, evidenciando um caráter que pode transpor a sala de aula e tem no seu cerne possibilidades para emancipação do sujeito" assim será estabelecido um diálogo com os dados coletados *in loco* nas Escolas Municipais localizadas em área rural na cidade de Limeira. As mudanças impostas atualmente para o fazer pedagógico dos professores, vêm exigindo que este assumira postura cada vez mais reflexiva sobre sua atividade docente a partir das experiências vivenciadas na sala de aula, tendo a prática como ponto de partida e de chegada do ato pedagógico.

Nessa perspectiva, os dados coletados serão apresentados através da pesquisa de campo realizada no município de Limeira, no ano de 2022, no horário de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), pelo *Google Meet*, o qual aproveitou-se para explicar a proposta de pesquisa para os professores presentes, explicando os objetivos do trabalho para a fomentação de reflexão sobre as políticas educacionais específicas para a educação do campo no município.

Como ponto de partida da atividade, foi enviado um questionário on-line, disponibilizado pela ferramenta Survey para os professores das 6 (seis) escolas do campo, os quais foram convidados (as) a descrever de modo breve e sucinto a realidade de um educador do campo, seus desafios, perspectivas e práxis que permeiam a rotina deste profissional. A princípio o questionário era para ser respondido pelos 48 (quarenta

e oito) professores, porém, somente 11 (onze) se dispuseram a responder das seis escolas. Vale ressaltar que as referidas Unidades Escolares estão se organizando para a organização de um documento base para as escolas do campo, tal documento visa ser um norteador para a construção de Projetos Políticos Pedagógicos na área da Educação do Campo.

A fim de compreender o contexto, foi realizado um levantamento sobre a formação dos professores. Dos 11 (onze) participantes da pesquisa 18,2% são graduados e 81,8% pós-graduados. Ainda no âmbito de erudição, quando perguntado sobre os cursos que já realizaram sobre a educação do campo, os dados apontam que: 45% (5 educadores) nunca participou de nenhuma formação/course específico na área da Educação do Campo. Desse modo, 55% (6 educadores) já realizaram formação na área visando um trabalho efetivo e de maior qualidade para o público-alvo atendido pela Unidade Escolar.

Um outro dado importante é que a maioria que realizou formação específica para Educação do Campo o fez na UFSCAR demonstrando a importância do papel das universidades públicas na produção de conhecimentos que contribuem amplamente no alcance da educação pública de qualidade para todos.

Para melhor conhecer os educadores que atuam na Educação do Campo, considerou-se, também, o período de docência e sua idade, os dados revelam que 36,4% estão iniciando a carreira na escola rural, ou seja, atuam como educadores entre 1 e 5 anos; 9,1% estão na docência entre 6 a 10 anos; 18,2% estão na docência entre 11 a 15 anos; 9,1% estão na docência entre 16 a 20 anos e 27,3% tem mais de 21 anos como educadores. As idades dos educadores variam de 25 a 52 anos. Tardif (2002) disserta sobre a estreita relação existente entre os saberes profissionais e suas respectivas experiências de vida (sua identidade), tal relação impacta direta e indiretamente o desenvolvimento da práxis do educador e do aprendizado do educando haja vista que o saber experiencial /cultural impacta o saber disciplinar.

Após conhecer um pouco do contexto em que está inserido o professor e para atingir os objetivos propostos do estudo, foram realizadas entrevistas com eles, a partir das perguntas norteadoras deste trabalho, a saber: os maiores desafios na Educação do Campo; as perspectivas como ser professor na zona rural; concepções/autores pedagógicos e a descrição da práxis deste educador. Com base nas perguntas, se realizou a categorização de palavras-chave, tais como: desafios; perspectivas e práxis.

Para efeito metodológico, organizou-se as respostas que mais incidiram na fala dos professores no tratamento dos resultados, o que consubstanciou a compreensão da realidade destes professores, trazendo os destaques principais das falas deles, assim demonstrados:

Quadro 1: Com relação aos desafios

Categoria	Respostas dos professores	Justificativa
Desafios	acesso à tecnologia	devido ao alcance precário da internet na localidade da escola
	estrutura física	ênfatizando o pouco espaço
	comportamento dos estudantes	destacando problemas de disciplina, brigas, aparente falta de respeito e educação
	salas multisseriadas	envolvendo organização e diferença curricular, defasagem dos educandos.
	falta de espaço para as salas seriadas	Como as Unidades Escolares não têm estrutura física que comporte todos os anos e escolaridade algumas precisam utilizar espaços diminutos em uma tentativa de oferecer o padrão escolar adequado.
	adaptação curricular	considerando que o currículo que norteia a prática docente é o mesmo utilizado na zona urbana e rural, faz se necessário um olhar específico ao educando da zona rural, trazendo sua realidade para o currículo escolar, visando uma educação emancipadora trazendo o mundo a este discente.
	transporte	Devido à distância do percurso dos estudantes – Há relatos de educandos que ficam 1h45m em um ônibus, há outros que chegam na escola com praticamente 1h de antecedência e acabam dormindo por acordarem muito cedo.
	proximidade da zona urbana com a zona rural	dificultando a construção da identidade dos estudantes

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras/2022

Quadro 2: com relação às perspectivas

Categoria	Respostas dos professores	Justificativa
Perspectivas	trazer atualidades e modernidade aos alunos	Recursos tecnológicos
	acesso à tecnologia	Computadores, tablets, internet
	contribuir com o crescimento individual na busca de estudos	Maior período de recuperação paralela;
	apropriar do conhecimento como forma de ascensão social envolvendo enriquecimento	Educação emancipadora e não reproducionista;
	oportunidade de empregos	ensino técnico e especializações;

	melhorias nas condições de vida no campo e para o campo	Educação emancipadora e não reproducionista;
	colaborar no aprendizado dos estudantes	Maior período de recuperação paralela;
	oferecer vagas para todos os estudantes que procurem pela escola sem necessidade de multisseriar os anos	neste item pode-se entender como melhorias no espaço físico
	melhorar o transporte com acesso facilitado	evitando que os estudantes precisem acordar de madrugada
	construir a identidade como educador da área urbana e do campo	Compreender as especificidades da docência em diferentes modalidades e espaços
	considerar o trabalho na zona rural como gratificante	vivências dos estudantes e o ambiente no entorno da escola como possibilidades de enriquecimento das aulas

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras/2022

Como pode-se perceber no quadro 1, que aponta o desafio e quadro 2, que demonstra as perspectivas, se complementam a partir do ponto nodal da luta dos movimentos sociais de reivindicações por políticas públicas que vão desde a formação docente, perpassa pelas condições de trabalho e de acesso a escola, bem como, uma educação voltada para a prática social dos sujeitos que vivem e trabalham no campo. Portanto, estão condizentes da luta do movimento Por uma Educação do Campo, que agrega lutas de resistência de outras organizações sociais populares pelo direito à educação escolar considerando seu território (CALDART, 2011) e da diversidade cultural. Nesse sentido, o trabalho docente, deve ter como pressuposto de que “o processo pedagógico é um processo coletivo e por isso precisa ser conduzido de modo coletivo, enraizando-se e ajudando a enraizar as pessoas em coletividades fortes” (CALDART, 2000, p. 45). Para Molina e Sá (2012):

[...] ensinar os alunos e a própria organização escolar a trabalhar a partir de coletivos é um relevante mecanismo de formação e apropriação das funções que a escola pode vir a ter nos processos de transformação social. (MOLINA; SÁ, 2012, p.329)

O que torna nítido, que as ponderações tratadas nos quadros acima, todas elas estão vinculadas as reivindicações dos movimentos sociais do campo desde 1990 e que até hoje, ainda não conseguiram se fortalecer enquanto política de Estado,

especialmente, em momentos que o país passou com o desmonte em todos os aspectos para a área da educação, com a desinstitucionalização das políticas educacionais voltada para o campo e para a cidade, sendo um verdadeiro retrocesso em todos os sentidos, só que para o campo, este desmonte, foi ainda pior com os cortes dos recursos, acabou inviabilizando entre outras ações e projetos, a formação dos professores.

Em relação aos autores pedagógicos, foram mencionados nas respostas: Ana Mae Barbosa, Piaget, Paulo Freire, Ausubel, Dermeval Saviani, Vygotsky, Celestin Freinet, Anísio Teixeira, Maria Montessori e Wallon. Cabe ressaltar que o Currículo Municipal de Limeira se baseia na pedagogia histórico-crítica e alguns educadores mencionaram seguir o currículo ou se basear nesta Pedagogia. Houve professores que trouxeram a pedagogia tradicional como base de sua prática pedagógica. Outros não nomearam uma concepção ou um teórico, contudo um desses professores, por exemplo, citou: “uma prática voltada para a realidade das dificuldades encontradas na Educação do Campo. Outro, disse: “aquela que o aluno também faz parte do processo de ensino e aprendizagem”. Mas, também, teve um professor que mencionou não ter nenhum no momento.

Um dos professores ao responder a esta pergunta trouxe o histórico da escola onde atua desde 1998 relatando que em nenhum momento se trabalhou conteúdo diferenciado para a Educação do Campo e que não foi oferecida orientação, curso ou especialização neste sentido. Ainda destacou que trabalhavam sozinhas na escola sendo a professora do período e uma funcionária multi (que auxiliava na limpeza e na cozinha) e eram auxiliadas pela direção da escola vinculadora através do contato telefônico via orelhão público do lado de fora da escola. Aos poucos foram chegando mais funcionários e alunos com criação de novas salas de aula e a partir de 2018 a escola se tornou sede com equipe gestora e vinculadora de uma outra escola rural.

Em relação a práxis percebe-se que aparentemente não houve a compreensão clara da proposta de descrição da prática que desenvolve, no sentido da unidade entre teoria e prática. As respostas foram mais subjetivas de difícil categorização, que expomos no quadro 3, a seguir:

Quadro 3: Com relação a práxis

Categor ia	Resposta dos professores
---------------	--------------------------

Práxis	<p>Prof. 1: citou em sua praxis o Projeto de Educação Integral que tem como objetivo o desenvolvimento integral dos estudantes envolvendo o convívio social, identidade, talentos, autoestima, higiene, princípios e outros assuntos do cotidiano.</p>
	<p>Prof. 2: citou que realiza seu planejamento seguindo o Currículo Municipal e projetos que estimulem a escrita e a leitura e destacou não haver projetos na Unidade Escolar voltados e diferenciados para a Educação do Campo mesmo o corpo docente e a gestão sentindo essa necessidade, mas que diante do cumprimento de metas e diferentes propostas de trabalhos por parte da Secretaria Municipal da Educação falta tempo, recursos e orientação para esta organização.</p>
	<p>Prof. 3: citou que por ter passado por educação tecnicista ainda percebe muito em sua prática traços dessa educação, porém se interessa pelas pedagogias críticas e pós críticas em que o estudante aprende a ler o mundo respeitando o multiculturalismo em oposição aos preconceitos de classe, gênero, cor entre outros além de trazer elementos do cotidiano dos estudantes para as aulas.</p>
	<p>Prof. 4: enfatizou ter pouca experiência como docente e descreveu seu trabalho com os alunos com diferentes gêneros textuais em Língua Portuguesa e a partir de um poema por exemplo contextualiza a gramática, o significado das palavras e a produção de um poema para um colega realizar a leitura. Ele ainda destaca a seleção dos recursos didáticos envolvendo livros didáticos, atividades do acervo digital, vídeos do Youtube para trabalhar conteúdos de Ciências e História. Em Matemática inicia o trabalho com os conceitos de forma concreta e vai aumentando o grau de dificuldade, e incentiva os estudantes quanto ao uso de canetas marca texto para buscarem as informações mais relevantes. Antes de finalizar destacou que costuma fotografar os livros de seu acervo e da escola e escanear em um aplicativo do celular que salva o texto e as imagens em PDF para imprimir-los e em seguida trabalhar os aspectos gramaticais, notacionais de textualidade, oralidade e produção.</p>
	<p>Prof. 5: destacou seu trabalho auxiliando na coordenação na parte burocrática pedagógica e os professores nas suas necessidades. É responsável pela pequena biblioteca da escola, conta histórias para os estudantes e auxilia nas atividades on-line como Clube da Leitura e Olimpíadas de Matemática entre outros. Esse educador por estar muitos anos na mesma escola destacou a amizade com as famílias considerando que muitos alunos que hoje frequentam a escola são filhos de ex-alunos da escola. Antes de finalizar a descrição de sua práxis trouxe a história de uma aluna dela e que reside no bairro, ela se efetivou como monitora na escola, fez estágio na escola, se formou em Pedagogia e atualmente é professora efetiva da escola. Essa história a deixa muito orgulhosa porque se trata de uma excelente profissional e consegue perceber que algumas maneiras da professora ensinar e se referir aos alunos lembra muito da sua prática enquanto professora.</p>

<p>Prof. 6: trouxe um pouco da sua trajetória e o tanto que se sente realizado no cargo como professor de Educação Infantil e na escola que sempre almejada por ele. Destaca sua paixão pelos alunos, que enfatiza a pré-alfabetização, mas também anseia por diversão, brincadeiras, cantorias, amizades, pois as crianças aprendem muito mais brincando e assim são felizes. O educador faz uma crítica a quantidade de papéis sugerindo um pouco menos de burocracia para ter mais tempo para a parte prática. Citou o período da pandemia em que as famílias tiveram dificuldades para acessar os conteúdos das aulas remotas por ter apenas um celular em casa e também pelo motivo internet com muitas falhas na área rural. Percebeu-se grande defasagem dos estudantes considerando que muitos chegaram na 2ª Etapa sem conhecer as vogais e os números, mas que está correndo da melhor forma.</p>
<p>Prof. 7: ressaltou que considera o que o aluno não sabe e o que traz de conhecimento. Citou que atuando nas séries finais do Ensino Fundamental I recebeu alunos não alfabetizados e relatou seu trabalho incessante de alfabetização para que os alunos chegassem com clareza nos conteúdos da série, assim considera importante partir de onde o aluno parou e não simplesmente seguir os conteúdos impostos para o ano série.</p>
<p>Prof. 8: ressaltou trabalhar de forma diversificada utilizando a ludicidade e recursos diferenciados. Disse acreditar que a junção de metodologias diferenciadas de forma coerente pode tornar mais adequado e eficaz o processo de ensino aprendizagem de cada estudante.</p>
<p>Prof. 9: citou que não sabe se os estudantes são filhos de chacareiros ou da cidade e que em muitas escolas pequenas os pais querem mandar em tudo até mesmo manter o controle dos professores.</p>
<p>Prof. 10: destacou que por trabalhar com a Cultura do Movimento já é constantemente prática</p>
<p>Prof. 11: ressaltou que seja possível fazer tudo para obter um resultado satisfatório diante das dificuldades encontradas nas famílias que seja possível ver a transformação perante as ações dos educadores.</p>

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras / 2022

Cabe destacar que na participação das pesquisadoras em HTPC para explicação do projeto de pesquisa os docentes apresentaram dúvidas em relação ao conceito de práxis e as respostas indicam que a compreensão da teoria e prática como unidade inerente à práxis não acontece de maneira clara, porém pode-se levantar alguns aspectos para análise que estão relacionados a prática pedagógica como por exemplo, a fala do prof 1 que destacou o Projeto de Educação Integral visando o desenvolvimento integral dos estudantes. Neste ponto Pistrak (2000) citado por Souza (2016) aponta que o trabalho na escola deve estar ligado ao trabalho social, ou seja, à uma atividade concreta socialmente útil, considerando de acordo com Souza (2016) como pressuposto da prática pedagógica, o trabalho como formação integral do ser humano. Na fala do prof.

2 nos chama atenção que diante do cumprimento de metas oriundas da Secretaria da Educação não há tempo de se dedicar a Projetos voltados especificamente para a Educação do Campo. Neste ponto Souza (2016) menciona que:

A prática pedagógica como trabalho humano está orientada a um fim - transmissão, apropriação e problematização de conhecimentos - e está determinada por fatores externos que tendem a subordinar a vontade do trabalhador (SOUZA, 2016 p.49-50)

A autora ainda ressalta que na escola essa vontade está sob determinações da legislação, das diretrizes nacionais e dos processos de avaliação. Na análise dos dados um outro aspecto marcante é a questão do saber docente que de acordo com Tardif (2002) na experiência do professor que resulta o próprio exercício da atividade profissional, por meio das vivências relacionadas ao espaço da escola e sala de aula.

Souza (2016), esclarece que a natureza da prática pedagógica

[...] reside na sua intencionalidade, no contexto da prática social. É como se a prática social fosse a categorização da ação humana, com pilares pedagógicos, econômicos, culturais, ideológicos, políticos etc. Pilares que sofrem múltiplas determinações uns dos outros. A sua natureza intencional expressa objetivos que podem ser formar, modificar, transformar, conservar, dialogar, problematizar, construir, desconstruir etc. (SOUZA, 2016, p.40)

Diante do exposto sobre o conceito de prática pedagógica e comparando com o quadro 3, podemos dizer que ainda falta uma maior compreensão do próprio conceito de prática docente, que traz no bojo que a profissão do educador é uma prática social, carregado de intencionalidade e que ocorre em diferentes contextos, no caso em tela, no território rural. Portanto, é um ato político articulado com a realidade, com a atividade teórica, diálogo e intervenção, pois é no contexto da sala de aula, da escola e do sistema de ensino e sociedade que a práxis se dá (PIMENTA; LIMA, 2012). Melhor dizendo, sabe-se que a práxis está relacionada ao campo da didática, mas é no campo político, na esfera da administração da escola (gestores de escola e secretaria de educação) que o pedagógico se relaciona com as tomadas de decisão na sala de aula e que interfere diretamente no fazer do professor em sua práxis educativa.

5. Considerações Finais

Este artigo abordou de forma clara e direta o trabalho do professor do campo em Limeira subdividindo por três pontos específicos: Desafios, Perspectivas e Práxis; para tanto realizou-se um levantamento bibliográfico atrelado a uma pesquisa *in loco* nas 6 (seis) Unidades Escolares rurais no município de Limeira no ano de 2022. A princípio observou-se uma resistência dos educadores em participar do questionário on-line da pesquisa a qual exigiu das pesquisadoras uma didática mais acolhedora para que o objetivo deste projeto fosse alcançado.

Após a introdução em que se especificou a metodologia adotada unindo arcabouço teórico a pesquisa Survey realizada por meio de interações virtuais e formulários *on-line*; inseriu-se o tópico Trabalho Docente do Campo onde respaldadas por Tardif, Nóvoa, Pimenta e outros autores dissertou-se sobre o fazer docente em meio a dicotomia saberes culturais (da vida) e saberes profissionais. O tópico seguinte abordou a práxis pedagógica das escolas do campo onde se caminhou pela linha teórica junto aos autores Fernandes, Bezerra e Souza que apresentaram para além da definição do conceito de práxis as especificidades desta prática especificamente nas escolas do campo, a este capítulo destacou-se também sobre as diretrizes pedagógicas utilizadas como base as Unidades Escolares. Já nos Caminhos da Pesquisa: resultados e discussões sob a tutela dos autores supracitados dialogou-se com os dados levantados por meio de formulários eletrônicos os quais ofereceram dados concretos sobre os Desafios, Perspectivas e Práxis dos educadores do município de Limeira realizando o cruzamento de dados da idade ao tempo de trabalho como educador fundamentadas por Tardif (2002) que versa sobre saberes culturais e saberes profissionais. Até finalizar com as considerações finais e as subsequentes referências para realização deste projeto. Um ponto evidenciado na construção desta produção é que a carência por cursos específicos a formação do docente que trabalha em áreas rurais impactam significativamente na práxis sendo redundante afirmar que ao compreender o papel mediador, o educador traz o mundo para a sala de aula fomentando neste estudante consciência de luta por melhores condições de vida, porém quando este educador apenas reproduz conhecimentos sem a necessária reflexão/questionamento social sobre os mesmos, ele acaba assumindo o papel de reprodutor dos interesses da classe

dominante ensinando apenas o suficiente para que este cidadão continue como base do sistema capitalista ocupando sempre a posição de dominado.

Este trabalho teve como objetivo principal conhecer e contribuir para o aperfeiçoamento contínuo da Educação do Campo fomentando políticas educacionais para aprimoramento da formação de professores, compreensão dos desafios que permeiam o fazer docente na área rural, identificar a perspectiva dos educadores em relação ao processo de ensino/aprendizagem e num contexto histórico/ filosófico/ cultural e pedagógico conhecer a práxis (teoria aplicada a prática) desses educadores. Os dados presentes neste documento inspiram as pesquisadoras a continuarem os estudos na área por meio de cursos de Lato Sensu e Stricto Sensu.

Referências

ARROYO, M. G. **Escola, cidadania e participação no campo**. Em Aberto, Brasília, v. 1, n. 9, p. 1-6, 1982.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete. (Orgs.). **Projeto popular e escolas do campo**. Articulação Nacional por uma educação do campo. v. 3. 2. ed. Brasília: UnB, 2000.

CALDART, Roseli Salete. **Por Uma Educação do Campo: Identidade, e Políticas Públicas**. V. 4. Brasília, 2002.

CALDART, Roseli Salete. **O MST e a Formação dos Sem Terra: o Movimento social como princípio educativo**. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 28/12/2022.

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BEZERRA, Davi Mota et al. **A práxis pedagógica na formação de professores reflexivos no pibid/pedagogia da urca**. Anais VI JOIN / Brasil - Portugal. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/57395>>. Acesso em: 25/11/2022 10:19



BOLFER, M.M.O. **Os professores e as leituras: contribuições de Bakhtin e Vygotsky**. Anais do SILEL. Volume 2, Número 2. Uberlândia: EDUFU, 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Nova LDB** (Lei no 9394/96). Rio de Janeiro: Qualithmark Editora, 1997.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 20/12/2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. (Lei no 5692/71). <http://www.pedagogiaemfoco.br>. Acesso em 20/12/2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui **Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 abr.2002. Seção 1, p. 32.

DELORS, J. et al. Os quatro pilares da Educação. In: DELORS, J. et al. (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998. p.89-102

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 27-40.

LAVOURA, T. N., MARTINS, L. M. **A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica**. Interface, Botucatu, p. 531-541, 2017.
Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/icse/2017nahead/1807-5762-icse-1807-576220160917>. Acesso em: 13 nov. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade**. Ciência & Saúde Coletiva [online], v. 17, n. 3, pp. 621-626, 2012. [Acessado 28 novembro 2022]. Disponível em:
<<https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>>. Epub 13 Nov 2012. ISSN 1678-4561.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli Salete. et. alii. **Dicionário da educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

NÓVOA, A. Os Professores e as Histórias da sua Vida. NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Portugal: Porto, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de Professores – Saberes da Docência e Identidade do Professor**. Nuances, UNESP/SP, vol. III, p. 5-14, 1997.



PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7 Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SECRETARIA MUNICIPAL DE LIMEIRA. **Currículo da Rede Municipal de Ensino de Limeira**. Disponível em:

https://www.smelimeira.com.br/downloads/arq_pedagogico/CURR%C3ADCULO.PDF .

SILVA, V; ANDREOLI, V. M.; GONÇALVES, B; DAHMER, G.W. **Formação de professores em educação do campo: pedagogia do movimento no paradigma emancipatório**. Revista de Educação, Ciência e Cultura. Canoas, v.24, n. 1, p. 53-70, 2019.

SOUZA, Maria Antônia de. Sobre o conceito de Prática Pedagógica. In: SILVA, Maria Cristina Borges da (Org.). **Práticas pedagógicas e elementos articuladores**. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016. p. 38-65. Disponível em:

https://utp.br/wp-content/uploads/2019/08/miolo_livro_prat_e_elementos_2019.pdf.

Acessado em: 13 de jan. 2023.

TARDIF, M. **Saberes docentes e a formação profissional**. 5ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ALUNOS DO CAMPO NA ESCOLA URBANA: Desafios e perspectivas a partir de um estudo de caso em Limeira, SP

Tatiane Cristina Beck Diotto³⁴
diotto.tati@gmail.com
Viviane Cristina Giuste³⁵
vigiuste@gmail.com

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo geral entender os impactos causados às famílias no deslocamento do transporte escolar e contribuir com ações que amenizem esses impactos, tornando satisfatória a presença e rendimento escolar dos estudantes que são recebidos na Unidade Escolar CEIEF Prof. Jamile Caram de Souza Dias. Especificamente, busca conhecer a realidade dos estudantes provenientes do campo e que são recebidos na UE, a partir de estudos já existentes sobre a situação do estudante do campo, análise de pesquisa documental em relatórios da escola e do município, entendendo as consequências causadas às famílias no deslocamento em transporte escolar, no tempo despendido no transporte e extra.

Palavras-chave: Educação do Campo. Escola. CEIEF Prof. Jamile Caram de Souza Dias. Transporte.

INTRODUÇÃO

Buscamos neste estudo contribuir para os estudos que se voltam para a realidade do aluno do campo com foco especificamente nas práticas pedagógicas de uma escola do município de Limeira (SP), chamada “CEIEF Professora Jamile Caram de Souza Dias”.

Especificamente o trabalho aqui apresentado, se debruça na relação com um grupo de estudantes que residem na área rural e estão inseridas nesta Unidade Escolar localizada no perímetro urbano. Tem como objetivo compreender os impactos causados às famílias no deslocamento, em transporte escolar, notadamente em função do tempo

³⁴ Bacharel em Administração de Empresas, Licenciatura em Matemática, Pós-Graduada em Educação Infantil e Educação Especial.

³⁵ Formação em Pedagogia, Artes Visuais e Pós-Graduada em Alfabetização.



despendido no transporte. Ademais, soma-se a este objetivo outro também importante que é analisar o olhar pedagógico da escola sobre estes discentes.

O ponto que desperta nosso interesse nessa temática corresponde às dificuldades encontradas por esses estudantes, que indiretamente, refletem no ensino/aprendizagem. Fatores como o horário que acordam para conseguir utilizar o transporte escolar, saindo de suas casas pela manhã e retornando somente à noite, em dias chuvosos ou de baixas temperaturas apresentam mais ausências nas aulas, a baixa participação das famílias nas atividades e reuniões escolares, êxodo rural e deficiência de recursos materiais e tecnológicos desses alunos provenientes do campo.

Metodologicamente, as informações que apresentaremos fazem parte do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, que é o documento norteador de toda dinâmica escolar, e podem ser relevantes para questionarmos sobre o planejamento e metas de ensino da escola municipal Jamile Caram. A pesquisa de campo buscou descrever o perfil das famílias dos alunos provenientes do campo e que estudam no CEIEF Professora Jamile Caram, por essa pesquisa ter sido desenvolvida no período da Pandemia, foi aplicado um questionário pelo *Google Forms* via grupo no aplicativo *WhatsApp*, com o objetivo de conhecer a realidade dos alunos da escola estudada.

Acreditamos que o resultado final deste esforço acadêmico poderá colaborar sobremaneira nos estudos sobre a temática como também contribuir para entendermos os limites e desafios em perspectiva micro, da escola estudada e do município de Limeira, mas também em perspectiva macro para os estudos de todos os municípios que atendam os estudantes do campo na área urbana.

CONSIDERAÇÕES E CARACTERIZAÇÕES SOBRE O ESTUDO DE CASO

A Secretaria Municipal de Educação de Limeira possui 82 unidades escolares, que atendem crianças da Educação Infantil, Ensino Fundamental (séries iniciais) e EJA (Educação de Jovens e Adultos). Com aproximadamente 26 mil alunos e mais de 1.800 professores efetivos, além de gestores e coordenadores nas unidades escolares e equipes técnicas instaladas na Secretaria Municipal de Educação.

Projetos como Escola Integral, Curso Pré-Vestibular Colmeia, Recanto de Histórias, Meio Ambiente, Estar Presente Faz a Diferença, em parceria com o Instituto

Votorantim pela educação complementam as ações pedagógicas para a melhoria da aprendizagem dos alunos. Por meio de informações públicas institucionais, investir na qualificação dos profissionais é preocupação constante da Secretaria Municipal de Educação, que disponibiliza ao corpo docente, coordenadores, gestores e comunidade em geral, o Centro de Formação do Professor, localizado no Parque Cidade de Limeira, considerado uma referência no atendimento ao profissional da educação, com equipes especializadas para o desenvolvimento de projetos, formação de professores, coordenadores e gestores, salas equipadas com tecnologias e materiais para reuniões, além de biblioteca pedagógica especializada.

A Secretaria Municipal de Educação conta com todos os processos administrativos e pedagógicos informatizados, como planejamento de aulas, controle de alunos, notas e frequência, avaliações on-line e análise de desempenho pedagógico dos alunos. No Centro de Formação do Professor está localizado o Teatro Nair Bello, destinado a encontros, conferências, palestras, apresentações culturais, espetáculos artísticos, entre outros. Também segundo informações públicas institucionais, o desafio atual da administração municipal é sanar o déficit por vagas em creche e, para tanto, novas unidades escolares estão sendo construídas e outras estão passando por adaptações e ampliações. Além disso, convênios com escolas particulares, através do Programa Bolsa Creche faz com que a cidade de Limeira caminhe na direção da eliminação do déficit de vagas em creches.

Especificamente sobre o Centro de Educação Infantil e Ensino Fundamental Professora Jamile Caram de Souza Dias, ele está situado em um bairro na periferia do município paulista de Limeira. Ela foi inaugurada em 05 de dezembro de 2007, entrando em atividade em janeiro de 2008, atendendo alunos da Educação Infantil (creche e pré escola) e do Ensino Fundamental primeiro ciclo³⁶.

Embora hoje a região seja classificada como área urbana, no início do loteamento ainda era considerada zona rural e pertencia a Fazenda Agrícola Santa Adélia, produtora de cana de açúcar. Por volta de 1997, a Fazenda ficou isolada entre os bairros que avançavam sobre o território e iniciou o processo de fragmentação das terras com o objetivo de criar um loteamento urbano. O bairro criado – Santa Adélia – é

³⁶ Conforme Decreto nº 301, de 03 de outubro de 2007, publicado no Jornal Oficial do Município em 06 de outubro de 2007.



de fácil acesso a tres importantes rodovias que ligam Limeira a Piracicaba, Limeira à Itacemópolis e a Rodovia dos Bandeirantes.

Em meados do ano de 2014, a escola passou a ser uma unidade vinculadora ou nucleada, incorporando a Escola Municipal Isaura Gaiza Penteadó, que atendia os alunos na zona rural (Bairro Parronchi, Bairro Geada, Barra Verde e Graminha). Após reuniões entre a equipe gestora da época e membros da Secretaria de Educação, bem como a comunidade, houve um remanejamento dos alunos para que cada segmento fosse atendido em um prédio, evitando assim, as salas multisseriadas e o fechamento por falta de discentes. Com o remanejamento, o prédio localizado na área rural (Isaura Gaiza) passou a atender os alunos da Educação Infantil (1^{as} e 2^{as} etapas) e os alunos do Ensino Fundamental passaram a ser atendidos no prédio da Escola Jamile, na zona urbana.

Uma escola fica distante 2,4 km da outra e com isso, houve a necessidade de transporte para os alunos da área urbana, que se deslocavam para a área rural e, também, da área rural, que eram transportados para a área urbana. Os alunos eram acomodados em ônibus fornecidos pela Prefeitura e parceiros (via Licitação) e eram acompanhados pelos professores e/ou monitores durante o percurso. A Educação Infantil passou a ser atendida no horário integral, e o Ensino Fundamental (para os alunos que se deslocavam da zona rural para a zona urbana) também. No projeto de ensino para a Educação Integral os alunos do Ensino Fundamental eram atendidos pelo Programa Federal “Mais Educação” até as 15:00 horas e a partir deste horário a escola disponibilizava monitores para realizar atividades extracurriculares.

Este modelo de trabalho durou de 2015 a 2016. No ano de 2017, todos os alunos foram matriculados na Unidade Escolar sede (CEIEF Jamile) e a Escola Isaura passou a não mais atender alunos regulares, somente no contraturno com o Programa Federal “Mais Educação”. Esta situação permaneceu nos anos de 2017 e 2018. No ano de 2019, todos os discentes passaram a ser atendidos no prédio da Escola Jamile. A Unidade Escolar Jamile possui um amplo e privilegiado espaço físico, disponibilizando aos professores e alunos um ambiente adequado às necessidades educacionais da comunidade. Tem várias salas de aula, sala de informática, biblioteca, sala de arte, quadra poliesportiva, pátio coberto, parque, horta, estufa e pomar.



Devido à pandemia mundial de COVID-19, os alunos foram atendidos de meados de abril de 2020 a julho de 2021, de maneira remota ou no ensino híbrido (opcional a seus responsáveis). Cabe ressaltar que, no ano de 2022, a escola contava 547 alunos matriculados, sendo 199 na Educação Infantil (creche e pré-escola) e 348 no Ensino Fundamental.

EDUCAÇÃO, CAMPO E CIDADE

A Educação abrange um conjunto de princípios, ideias e conhecimentos que agregam valores em diferentes fases do desenvolvimento sociocultural. A partir dessa concepção, é necessário discutir sobre a formação docente, a escola do campo e o processo de ensino-aprendizagem nela desenvolvido.

Historicamente, o professor rural sempre ocupou os espaços menos privilegiados na cadeia da valorização profissional do magistério. A falta de qualificação profissional, salários inferiores, condições de trabalho, sobrecarga com elevadas jornadas, alta rotatividade e dificuldades de acesso à escola são algumas questões que contribuem para essa pouca valorização (VIGHI, 2008).

Cabe ressaltar ainda a falta de cursos de aperfeiçoamento para o docente no campo e do campo, plano de carreira e incentivo a qualificação continuada, levando-se em consideração que grande parte dos docentes atuantes no campo acabam por desempenhar outras funções não pertinentes ao cargo. Inerente a profissão, os docentes de um modo geral, encontram dificuldade em encontrar horário destinado para estudo, pesquisa e planejamento, ficando evidente estas dificuldades também no docente que atua em escolas do campo.

É importante destacar o papel fundamental do docente em todas as comunidades em que atuam no sentido de ser o profissional com formação formal, sendo atuante no papel do cidadão em sua construção histórico-crítico. Na comunidade rural, muitas vezes, o único profissional formal acaba sendo o docente, cabendo a este contribuir para que a comunidade se qualifique. Face necessário refletir sobre o trabalho desenvolvido pelos docentes em sala de aula, pois fica sobre sua responsabilidade a adaptação do currículo por meio do ensino, de maneira mais eficiente de acordo com a prática pedagógica do professor.

O histórico brasileiro mostra que não há uma tradição nem na formulação de políticas públicas, nem no pensamento e na prática de formação de profissionais da educação e a formação de educadores do campo como preocupação legítima” (ARROYO, 2007, p. 158). Assim, percebemos que os programas de formação são baseados no modelo de “escolarização formal e urbana”, com o objetivo de “garantir a reprodução das relações sociais de produção” (ARROYO, 2007, p. 158), sendo que as especificidades da escola do campo acabam ficando esquecida pelo profissional docente. O autor relata ainda a importância de que o profissional que irá atuar na escola do campo seja também do campo, para que tenha conhecimento da comunidade que o cerca, o contexto em que está inserida a Unidade Escolar, tornando o processo de ensino-aprendizagem coerente e adequado.

No entanto, o que comumente acontece é o professor oriundo da zona urbana atuando na zona rural, cabendo a este se repertoriar com os alunos, outros profissionais, à comunidade, a fim de que sua prática de ensino corresponda às expectativas e especificidade destes sujeitos sociais. Todavia, não se pode menosprezar que, quando culturas ou contextos diferentes estão inseridos no mesmo ambiente, seja escolar ou outros, o conhecimento de todos os envolvidos se amplia na troca de saberes e experiências.

A dinâmica do desenvolvimento urbano-industrial fortaleceu o êxodo rural para os grandes centros urbanos, com a expectativa de melhores condições de vida e trabalho. As famílias também buscam melhores condições de ensino, pois o paradigma utilizado é que a escola urbana tem muito mais para oferecer do que a escola no campo (ROTTA, 2010).

Desse modo, é importante entender as necessidades dos profissionais, dos alunos e comunidade rural, visando uma reestruturação de ensino, formação de professores, melhores condições de assistência escolar, deslocamento, infraestrutura da unidade escolar e grau de inserção da família no desenvolvimento pedagógico. Neste sentido, a identidade camponesa se torna fundamental. Segundo Rotta e Onofre (2010, p. 4):

A política de identidade do campo precisa compreender que a cidade não é superior ao campo, e, a partir dessa compreensão, introduzir novas relações baseadas na solidariedade entre

campo e cidade e nas formas de poder de produção econômica de gestão política e do cognitivo. O campo é um espaço rico e diverso, tendo produto e produtor de cultura. Essa capacidade que produz cultura, que o constitui um espaço criativo, e não simplesmente um espaço de produção econômica, o campo é, em primeiro lugar, espaço da cultura.

O campo precisa ser reconhecido como um local específico de sujeitos com cultura, identidade e conhecimentos próprios, esses direitos sociais devem ser respeitados e atendidos. Ainda segundo Rotta e Onofre:

Para o fortalecimento da escola rural, a educação é um grande aliado, havendo a necessidade de basear-se em questões que interessam ao próprio indivíduo do campo: defesa do meio ambiente, tecnologias agrícolas, novos maquinários, exercício político, cidadania. Esta estrutura deve respeitar os hábitos rurais, as diferenças regionais, como os horários, a valorização do mundo rural, os temas, a metodologia de ensino e um calendário que respeite o ciclo da agricultura. E não empurrar o camponês para a dinâmica perversa, que é o êxodo rural, seja em busca de emprego ou de escolarização. (ROTTA; ONOFRE, 2010, p. 6).

A educação do campo, portanto, tem como objetivo levar a escolarização à essa população, que são indivíduos que têm peculiaridades, conhecimentos e cultura diferente da população urbana. Desde o princípio do processo de escolarização, essa parte da população tem difícil acesso à educação, na maioria das vezes precarizada, tendo que se deslocar para os centros urbanos em busca de melhor qualificação educacional. E assim, quando pensamos em incluir a população rural na escola urbana temos que ser criteriosos pois podemos, ao invés de incluir, excluir.

Além de terem que se deslocar para a escola, usando um tempo considerável, sem considerar a precariedade do transporte e o serviço, que normalmente é de péssima qualidade, os tiramos do seu ambiente/contexto em que vivem, com professores que não conhecem a realidade rural, dificultando a criação de rotina baseado nos costumes e hábitos desta parcela da sociedade, ficando portanto o professor como mero transmissor de conhecimento acadêmico, não conseguindo transpor para a realidade destes alunos tal sabedoria, tornando difícil a assimilação, uma vez que não consegue interligar à sua vida. Quando a escola se mantém rural, o olhar a estes é especial, onde vê-se a adaptação curricular e a equipe pedagógica centrada nas especificidades destes discentes e seus familiares.



Vemos, portanto, que existem escolas rurais tecnando e conseqüentemente os alunos são trazidos a escolas urbanas, onde o ensino tende a não ser atrativo, provocando desmotivação e em muitos casos a evasão escolar.

Durante as leituras, vemos o quanto é importante pensar no aluno, pelo aluno, no seu contexto, levando em conta a sua diversidade de conhecimentos de mundo, fazendo pontuações no currículo e em todos os documentos da Unidade Escolar, incluindo o Projeto Político Pedagógico. Na realidade, isto raramente acontece, por falta de formação e habilidade. Até a formação dos professores para as escolas do campo deveria ser específica, onde o educador se identificasse com esse segmento, para que seu desempenho seja pleno e satisfatório. No entanto, a realidade se mostra distante, onde professores não conhecem a vida rural, não consegue contextualizar os conhecimentos. Desta forma, segundo Cortella:

(...) ao pensar em Educação no século XXI, uma encrenca muito séria se anuncia. Algumas escolas, alguns educadores, vez ou outra, nos deixamos levar por um armadilha: achamos que já sabemos, que já conhecemos, que a melhor maneira de fazer é como já fazíamos. E deixamos de lado algo que nos alerta. Arrogância é um elemento muito perigoso em Educação. Nossa área é muito complexa para que achemos que ela pode ser simplificada (CORTELLA, 2014, p. 21)

ANÁLISE DOS RESULTADOS

A partir dos procedimentos metodológicos adotados foi possível buscar entender mais sobre as condições de vida dos alunos. A partir das informações coletadas através da pesquisa realizada com pais e estudantes, pudemos constatar que a maioria dos alunos provenientes da área rural são filhos de trabalhadores do campo ou filhos de proprietários de terras. Ademais, 60% têm casa própria e 40% moram em casa cedida pelos patrões.

Também foi possível constatar que 70% dos alunos entrevistados utilizam o transporte escolar oferecido pela prefeitura. Estes relatam ter o ponto de ônibus próximo à residência e os pais acompanham os filhos no ponto até o embarque. De acordo com os dados, os outros 20% dos alunos utilizam veículo particular e 10% vão a

pé para a escola. Apesar dos números mostrarem que a maioria dos alunos utilizam transporte para ir à escola, 80% dos entrevistados disseram morar a menos de cinco quilômetros da Unidade Escolar.

Os alunos chegam à escola em horário próximo ao início das aulas, 7h para aulas da manhã e 12h30 para aulas do período vespertino. Quando chegam, tomam o café e no horário intermediário entre as aulas tem a refeição. Toda alimentação é acompanhada por um nutricionista da Prefeitura.

Os dados apontam ainda que 75% das famílias entrevistadas residem em área rural, 53,8% moram em casa própria, 51,5% possuem até 6 pessoas na residência, 50% moram até 5 km da escola, 76,9% utilizam o transporte escolar que passa próximo à residência e 38,5% das famílias trabalham na agricultura. No período de aulas remotas, devido à pandemia, 53,9% dos entrevistados relataram ter dificuldades no uso das tecnologias.

Segundo pesquisa TIC Educação 2018, realizada pelo Comitê para Democratização da Informática (CPDI, 2022), a falta de estrutura enfrentada pela educação no meio rural do Brasil é um dos principais motivos do atraso no acesso às novas tecnologias. De acordo com a pesquisa, que analisou o uso das tecnologias de informação e comunicação em escolas do país, mais de 50% das escolas rurais não tem acesso à internet.

O acesso às tecnologias é facilitado na zona urbana, porém, apesar de ter mais acesso, os equipamentos tecnológicos ficam em função dos adultos, a qualidade dos serviços prestados não supre as necessidades. Com a dificuldade acentuada pela localização da zona rural, os alunos, que também tem seus equipamentos geridos por adultos, ficam ainda mais segregados de recursos. Percebe-se que a falta dos recursos tecnológicos para o ambiente escolar seja para pesquisas, vivência de mundo ou mesmo diversão, causam impactos negativos quando associados ao desempenho escolar.

Percebe-se que a Educação não é valorizada pelo Governo nem pela sociedade, ficando mais grave quando se trata da Educação do Campo, quando faltam recursos físicos e materiais necessários e formação para os docentes que atuam neste segmento educacional. Com isso, a Educação do Campo apresenta condições precárias de desenvolvimento, descumprindo a legislação brasileira. Assim, apesar de todos estes



obstáculos, os professores, alunos e comunidade fazem da Educação do Campo uma vitória diária, lutando pelos seus ideais, garantindo uma educação transformadora.

Ainda segundo o CPBI, “Estimular os filhos de produtores rurais a permanecerem no campo é um desafio que o país precisa superar investindo nas escolas rurais, oferecendo estrutura e acesso à internet”. Há acordo tácito de que educação de qualidade garante o progresso do país, entretanto, ainda segundo o CPBI “enquanto o governo tratar com descaso as escolas rurais ou até mesmo pensar em fechá-las, o desenvolvimento no campo é prejudicado. E a economia também perde com isso.” OS DESAFIOS DAS ESCOLAS RURAIS NO BRASIL. Comitê para democratização da informática (CPBI), 2018. Disponível em: <https://cpdi.org.br/escolas-rurais/>. Acesso em 14 de set de 2022.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise empreendida, pode-se concluir que, apesar dos alunos da Unidade Escolar serem bem assistidos, ainda tem muito que ser feito pela Educação do Campo e para o campo, mesmo sabendo que atualmente as discussões sobre o assunto aumentam gradativamente e tem despertado cada vez mais o interesse de pesquisadores e estudiosos diversos, fazendo assim com que o assunto seja colocado no centro de muitos estudos. A educação que é oferecida aos povos do campo muitas vezes é tratada com um total descaso, pois é vista por muitos como uma educação desnecessária (ARROYO et al., 2009), e aí a oferecem de qualquer jeito como se eles fossem diferentes, como se fossem pessoas inferiores, não sendo dignas a receber o mesmo aprendizado dos alunos da área urbana.

Ressaltamos a importância da formação continuada dos profissionais da educação, pois estes são essenciais para o processo de mudança de concepção e abertura da mentalidade da comunidade para a importância de uma educação igualitária para todos. Assim, o curso “Escola da Terra” vem ao encontro de uma demanda latente da equipe pedagógica a fim de se embasarem sobre os assuntos e políticas públicas voltadas para a educação do campo. Através das aulas e materiais disponibilizados para os cursistas, podemos nos apropriar e aprofundar quanto a temática, além de serem importantes os momentos de discussão, mesmo que



virtualmente, onde podemos experienciar através do outro, como se dá o trabalho em outras regiões do Brasil e dentro do nosso próprio município.

Referências

COMITE PARA DEMOCRATIZAÇÃO DA INFORMÁTICA (CPBI). Disponível em: <https://cpdi.org.br/escolas-rurais/>. Acesso em 14 de set de 2022.

EMBRAPA, Disponível em: www.embrapa.br. Acesso em 14 de set de 2022.

EZEPELETA, Justa. A Escola: Relato de um processo inacabado de construção. Currículo sem fronteiras, V.7, M.2, PP. 131-147, Jul/Dez/2007.

KLEIN, Lígia R., O professor decreta o fim da escola. Revista do Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Vol. 1, Nº 2, 1985.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

Projeto Político Pedagógico do CEIEF Professora Jamile Caram de Souza Dias. SAVIANI, Demerval. Pedagogia Histórico-crítica: Primeiras aproximações. 9 ed.- Campinas: Autores Associados, 2005.

ROTTA, Mariza; ONOFRE, Sideney B. Educação, Perfil da educação do campo: na escola do São Francisco do Bandeira no município de Dois Vizinhos – PR. Educação, Porto Alegre, v.33, n. 1, p. 75-84, jan./abr.2010.
www.smelimeira.com.br/app/quemsomos

<https://cursosavante.com.br/a-importancia-da-educacao-do-campo/>

APÊNDICE

Questões aplicadas no Google Forms a 13 famílias:

Nome completo do aluno:

- 1- Ano de escolaridade:
- 2- Professora
- 3- Endereço
- 4- A residência está inserida na área rural?
- 5- A residência é própria, alugada ou cedida?
- 6- Quantas pessoas moram na residência?
- 7- Qual é a distância da residência até a Unidade Escolar?
- 8- Como o aluno chega à escola? Transporte escolar, veículo particular ou outros meios?



Universidade Federal de São Carlos
Curso de Especialização em Educação no Campo

Escola da Terra



- 9- No caso de utilizar transporte escolar, o mesmo passa perto ou longe da residência?
- 10- Qual horário chega à escola?
- 11- Qual horário retorna à residência?
- 12- A família tem alguma dificuldade no acesso à escola?
- 13- A família trabalha na agricultura?
- 14- Em período de aulas remotas, a família teve dificuldades no uso das tecnologias?
- 15- Qual a descendência/origem da família?

**ANÁLISE DE UM PPP DE UMA ESCOLA URBANA COM
ESTUDANTES DA ZONA RURAL: Um estudo de caso da E. E.
Arlindo Bittencourt**

Michele Colombo Monaco ³⁷

RESUMO

Este trabalho trata de estudos, análises, reflexões e proposições acerca da valorização e (re)criação de um Projeto Político Pedagógico - PPP -, também referenciado e chamado aqui por Projeto de Vida Escolar, para uma escola híbrida no âmbito da adjacência entre cidade e campo: uma escola localizada na área urbana mas que recebe número significativo de estudantes da área rural. O estudo levanta a organização do trabalho pedagógico através do planejamento e elaboração desse documento como indispensável para a obtenção das realizações e ambições de sucesso pessoais e profissionais dentro de uma unidade escolar, afunilando a análise para a E.E. “Prof. Arlindo Bittencourt” no município de São Carlos, interior de São Paulo. A análise parte de que a escola possui no momento (ano de 2022), seu PPP atual, vivência pessoal da autora como docente efetiva na instituição e estudos bibliográficos; juntando-se, ainda, o acumulado na experiência do percurso como cursista na Especialização em Educação do Campo - UFSCar e na função de Coordenadora pelo estado de São Paulo no Programa do MEC Escola da Terra - financiador deste curso - com toda aprendizagem humana que os envolvidos nesse programa proporcionaram. O trabalho almeja contribuir para a disseminação das ideias atreladas à pedagogia histórico-crítica no alicerce, não só da escola em questão, nem somente das escolas mistas - urbanas e receptoras de estudantes urbanos e camponeses - ou escolas do campo, mas em toda escola que privilegie e priorize a formação humana, social, solidária em prol de uma sociedade menos desigual.

Palavras-chave: projeto político pedagógico; PPP híbrido; escola mista urbana e rural.

ABSTRACT

The present work addresses studies, analyses, reflections, and propositions concerning the valorization and (re)creation of a Political-Pedagogical Project - PPP -, also referred to as School Life Project, of a hybrid school in the ambit of the adjacencies between the urban city and the countryside: a school unity located in the urban area but receiving a significant number of students from the rural area. The study identifies the organization of the pedagogical work through the planning and elaboration of that document as necessary to the realizations and ambitions of personal and professional success in a

³⁷ Formação: Comunicação Social; Licenciatura em Língua Portuguesa e Literatura; Pedagogia.

school unity, focusing the analysis onto E.E. (State School) "Prof. Arlindo Bittencourt" at São Carlos municipality, in the interior of São Paulo State. The essay builds on the present (2022) reality of the school, its current PPP, the author's personal experience as a tenured teacher in the institution, and bibliographic studies — in addition also to her journey as both a student in Rural School Specialization (UFSCar) and as the São Paulo State's Coordinator of the Rural School Program by the Ministry of Education and Culture (MEC) — funder of the present work — along with the humanistic perspective allowed by the program. The work aims to contribute to the dissemination of ideas grounded on the historical-critical pedagogy laying on the foundations not only of the examined school and of the hybrid or rural schools, but also of any school committed to the human, social, and solidarity formation aiming at a less inequalitarian society.

Keywords: Political-pedagogical project; hybrid PPP híbrido; mixed urban and rural school.

1. INTRODUÇÃO

PPP - Projeto Político Pedagógico - é um documento obrigatório a ser confeccionado pelas escolas. Para a educação básica, a LDB, Lei nº 9.394/96, em seu artigo 12, inciso I, estabelece que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”. Segundo Veiga (1998, p. 13) “O projeto pedagógico aponta um rumo, uma direção, um sentido explícito para um compromisso estabelecido coletivamente”. Nesse sentido, pensando em uma reestruturação da proposta da Escola Estadual Arlindo Bittencourt, especialmente por esta ter o diferencial de atender estudantes da zona rural, sendo uma escola urbana, e isto não estar previsto no PPP vigente, este trabalho busca:

Objetivo Geral

Visitar o PPP atual da unidade escolar em que atuo - E.E. “Prof. Arlindo Bittencourt” e outras opções existentes, além de bibliografia sobre o tema, que proponham um planejamento e organização do trabalho pedagógico que atenda à comunidade escolar nos dois âmbitos, entrelaçando-os e promovendo um processo de ensino aprendizagem mais significativo e revolucionário.

Objetivos Específicos

Além de atuações necessárias ao projeto político pedagógico vigente na referida escola - que data de 2019 -, o documento atual, no ano de 2022, não possui uma abrangência ao público proveniente da zona rural - objetivo principal deste estudo e proposta. Analisando isso, busca-se orientações e outras propostas já existentes de PPPs para estudo, além de proposições junto à gestão da unidade escolar e toda equipe docente, de pontos de partida para a formulação de um documento verdadeiramente eficiente e aplicável à escola, culminando na investida da elaboração de um novo PPP no planejamento de 2023; convencendo e engajando toda a equipe e comunidade escolar nesta missão com a esperança de uma reestruturação consciente e sólida em busca de um novo modelo de escola.

Justificativa

Entendemos a questão do aluno do campo na escola da cidade como um tema de suma importância nos estudos que versam sobre a educação na contemporaneidade, haja vista a situação de inadequação e negligência por parte das instituições em relação aos estudantes provenientes da zona rural misturados aos da zona urbana, sem que haja qualquer trabalho pensado e estrategiado para que ocorra um processo mais rico do que o comum, pois, posto este cenário de pluralidade cultural, as experiências e aprendizagens poderiam ser muito mais edificantes, no entanto, negligenciando-se essa amálgama o processo de ensino-aprendizagem é desperdiçado, fragmentado, inócuo muitas vezes.

A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária conhecida popularmente na expressão: gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade (LEITE, 2002, p. 14)

Metodologia

Este trabalho foi pautado em revisão bibliográfica, vivência participativa como professora efetiva na unidade escolar e a leitura e análise do PPP atual da escola. Socialização com a atual diretora e outros membros da gestão, professores e comunidade escolar, chegando-se à conclusão da necessidade de criarmos, inicialmente, questionários e aplicá-los aos alunos e também à comunidade escolar para a obtenção de

dados atualizados. Estes questionários serão feitos por meio de formulário do *Google Forms*.

2. DESENVOLVIMENTO

A Unidade Escolar e seu PPP atual

Para compreender a relevância desse trabalho é importante levantar a situação atual da unidade escolar de acordo com o PPP vigente e minha vivência como docente efetiva na instituição.

Localização e estrutura organizacional

Trata-se de uma escola da rede pública estadual, localizada em bairro central da cidade de São Carlos, interior de São Paulo, a qual oferece ensino básico de nível fundamental - anos finais, 6º ao 9º ano - e médio - 1ª a 3ª série. Funciona em dois períodos, matutino - das 7h às 12h35 - e vespertino - das 12h45 às 18h20 -, compreendendo em cada período sete aulas de 45min, com um intervalo de 20min. após a quarta aula da manhã e após a terceira aula da tarde. No ano de 2022 concentra no período matutino uma sala de cada ano do fundamental 6º, 7º, 8º e 9º anos - e nove salas de ensino médio, sendo, quatro 1ªs séries, três 2ªs séries e duas 3ªs séries; totalizando 13 turmas/salas no período da manhã. Concentra no período vespertino doze salas de ensino fundamental, sendo três turmas de cada ano; mais três turmas de ensino médio, sendo uma de cada série; totalizando 15 turmas/salas no período da tarde. As turmas têm em média 30 estudantes, contando, portanto, com cerca de 850 alunos no total da escola.

Estrutura física

O prédio escolar é antigo, mas o espaço é grande com bastante potencial. Possui andar térreo e 1º andar, também um prédio terreno-abaixo. Conta com duas quadras poliesportivas, sendo uma delas coberta, refeitório, jardim com um pergolado bastante acolhedor, sala de recursos para educação especial - esta, no atual momento, de acordo com as professoras especialistas, precisando de revitalização -, sala de informática com equipamentos razoáveis, laboratório / sala *maker* revitalizada há pouco tempo, sala de leitura com um acervo muito bom - infelizmente desativada e desorganizada por ora. As salas de aula possuem TV *smart*, porém, até o momento, a conexão necessária ainda é insatisfatória. A área verde da escola é extensa e bastante promissora.



Docentes

A equipe docente atual é composta por uma média de 80 professores, sendo, em sua maioria professores não efetivos; contratados ou eventuais. Essa situação do corpo docente da maioria não ser efetivo - proporciona uma equipe bastante transitória, desunida e vulnerável. A equipe gestora é composta por 6 membros, sendo, uma diretora, três vice-diretoras e duas coordenadoras pedagógicas - uma para o fundamental e uma para o médio. No ensino público básico estadual em São Paulo apenas a função de diretora pode ser cargo efetivo, as demais funções de gestão são todas designadas, esse também é um fator de vulnerabilidade para o bom andamento da unidade escolar, visto a maior possibilidade de não pertencimento e instabilidade por parte da equipe. Na unidade escolar em questão ainda há o agravante da atual diretora também não estar com este cargo efetivo e sim designada.

Discentes

Dentre os cerca de 850 estudantes não há uma maioria que seja proveniente do entorno da escola, os alunos vêm de bairros diversos, os motivos disso, de acordo com o PPP vigente, é um relativo baixo índice de crianças e adolescentes morando no bairro onde a escola está localizada, que é um bairro antigo, muitos dos que residem no entorno, por ser um bairro central com moradores menos desfavorecidos em relação a outros bairros periféricos, boa parte frequenta escola privada e também o apreço de públicos de outros bairros por uma escola central com um bom histórico de qualidade de ambiente e ensino.

A respeito do nível socioeconômico dos estudantes, o PPP atual revela que mais de 70% das famílias estão divididas entre os que têm renda mensal de 1 a 4 salários mínimos, sendo cerca de metade disso - 35% - com renda de até 2 salários mínimos, apenas. Isso nos mostra que a maior parte das famílias está entre as classes baixa e média/baixa, realidade condizente com a situação geral do país, conforme reportagem do G1 em 2021 (ALVARENGA; MARTINS, 2021)

Focando na expectativa dos estudantes, de acordo com o PPP vigente e também minha vivência participativa, eles respondem que acham importante investir e prosseguir nos estudos escolares/acadêmicos, no entanto, na prática, a maioria não demonstra esse valor e planejamento. De acordo com minha percepção e pesquisa

peçoal cotidiana com os alunos, **raita, em especial, apoio e perspectiva ue sucesso pessoal e profissional através dos estudos, principalmente nos estudantes campesinos; falta apreço, valorização e significação.** A fonte de tudo isso deveria estar na família, contudo, sabemos bem que a realidade social e cultural do nosso país, por enquanto, está distante de suprir isso na grande maioria de crianças e adolescentes de escola pública das classes sociais baixas e médias-baixas. Não encontrei a informação sobre o grau de escolaridade dos pais no PPP da escola, é um dado a ser coletado na reestruturação do documento, mesmo assim é presumível que, infelizmente, seja condizente com a baixa renda da maioria das famílias, conforme também é registrado na reportagem de Alvarenga e Martins (2021), e na tese abaixo.

Além disso, pais que estudaram por um período maior oferecem um ambiente mais favorável para o desenvolvimento escolar de seus filhos, enquanto que aqueles pais que estudaram pouco e que não têm consciência da importância da educação para os filhos acabam desestimulando sua participação na escola. Por isso, a maioria das crianças carentes tem um atraso no seu desenvolvimento. (SUNTI, 2011, p. 40)

Desse modo, precisamos encarar a missão de fazer da escola um lugar de acolhimento e significado para essas crianças e adolescentes, de fazer da escola um lugar onde estes queiram estar, se orgulhem de estar e trabalhem junto para dar certo.

Estudantes campesinos

A escola recebe esses estudantes em demanda maior que outras escolas urbanas do município, pois é a unidade escolar direcionada pela Diretoria de Ensino para esse recebimento, logo, evidencia-se a necessidade de um olhar mais atento para a formulação de um PPP diferenciado/híbrido que mescle as culturas e circunstâncias de vida de forma a enriquecer esse enlace. No entanto, **esses dados não estão relacionados no projeto político pedagógico atual**, tanto porque o documento está precisando de revisão, mas também porque não faz muito tempo que a escola passou a ser receptora desses estudantes. A maior parte dos estudantes campesinos que a escola recebe estuda no período da tarde - início às 12h45' e término às 18h20' - eles vêm locomovidos por ônibus da prefeitura que têm acordo com a rede estadual para tal trabalho. Uma questão a ser levantada neste estudo, e depois no planejamento do novo Projeto Político Pedagógico, é de que parte desses ônibus, ou seja, uma considerável parte de estudantes, chega muito mais cedo que o horário de início das aulas, alguns



chegam mais de 1h antes. Eles ficam por todo esse tempo esperando apenas servidos de algum lanche como bolacha e leite.

De acordo com o artigo de Goulart, Marais e Vieira Junior (2019), referenciando Guimarães (2004) e Pegoretti (2005), em condições normais, o tempo máximo de viagem entre o ponto de embarque e a escola deve ser de 45 minutos, não sendo recomendado mais que uma hora em um percurso, ou seja, a situação dos alunos passarem mais de uma hora viajando, justamente em horário de almoço, chegarem na unidade escolar e não ter essa refeição, mas uma outra remediadora, não é adequada e precisa ser averiguada com a administração escolar e demais instâncias superiores.

Observações pessoais de vivência

É perceptível que tanto os alunos, em sua maioria, quanto a família, têm uma esperança na escola e gostaria que esta os impulsionasse. No entanto, a escola se mostra, na maior parte do tempo, rendida, especialmente, ao desânimo com a administração política da carreira docente; os professores que trabalham nesta unidade, como todos que não aderiram até o momento ao Programa de Ensino Integral, têm outras demandas como outro cargo, outro trabalho em área diferente, outros investimentos como cuidados com a família etc; sendo esse quesito também um possível motivo para alguns não estarem em circunstâncias ou condições de comprometimento e dedicação mais aprofundados com a escola e o trabalho a se desenvolver.

Os estudantes camponeses, em sua maioria, parecem ter vergonha de sua condição, de chegar nos ônibus, de virem, muitas vezes, com os sapatos embarreados, de serem chamados de “alunos da fazenda” ou “alunos do rural”. Alguns demonstram valorizarem ou se orgulharem de uma cultura diferente da urbana, mas a maioria, na minha percepção, tenta reproduzir, até com certo exagero, a cultura urbana nas roupas e acessórios, nas músicas, no vocabulário, isso é um dos pontos chave a ser refletido dentro do planejamento de uma nova escola com consciência de classe, acolhedora e revolucionária.

Do ano de 2021 para 2022 a escola teve uma mudança significativa na Gestão, tanto em quantidade de gestoras, que aumentou, quanto na troca da diretora e outros membros. Para mim, e para a maior parte dos professores que vivenciaram a mudança, as melhorias prevaleceram, embora ainda se sinta bastante desorganização e falta de

articulação da equipe. Desse modo, mesmo diante da realidade atual descrita, é preciso tentar iniciar a jornada rumo a um novo PPP, a um novo Projeto de Vida para a escola - o PPP deve ser parte de um plano para a vida. (ALBUQUERQUE; CASAGRANDE, 2010, p.139)

O momento atual nos parece propício para avanços, ao mesmo tempo em que revela maior complexidade para a atuação dos movimentos sociais. O desafio que se impõe é o da práxis: avançar na teoria para poder dar um salto de qualidade na luta política e nas práticas produzidas até aqui. É preciso significar o nome que criamos, e constituir teórica e politicamente a nova bandeira. (GOVERNO DO PARANÁ, 2008)

Novos caminhos, novo PPP

Um projeto político-pedagógico representa uma intenção, ação deliberada, estratégica. É político porque expressa uma intervenção em determinada direção e é pedagógico porque realiza uma reflexão sobre a ação dos homens na realidade explicando suas determinações. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.27).

A princípio, havia a intenção de elaborar, a partir dos estudos, um esboço de um PPP atualizado e revitalizado em relação ao atual para ser apreciado e aprimorado pela equipe escolar no planejamento do próximo ano letivo, 2023. No entanto, já no início da pesquisa, percebe-se que, ainda que haja a melhor das intenções de agilizar o processo e a convicção de conhecer a escola e os estudantes, é necessário iniciar com as pesquisas sobre o público e o contexto escolar. Fica compreensível que esse trabalho primário propiciará um (re)conhecimento, uma valorização e um pertencimento da equipe e comunidade escolar com a implementação e a prática do projeto político pedagógico revitalizado. O *programa de vida* deve expressar o compromisso coletivo da escola com a luta pela compreensão e apreensão dos processos sociais, culturais, políticos e econômicos que delimitam/influenciam a formação do ser humano, capaz de interferir nos rumos da vida individual e coletiva. (ALBUQUERQUE; CASAGRANDE, 2010)

Durante a pesquisa bibliográfica me dei por conta do quanto difícil parece ser conseguir engajamento e real apoio da equipe escolar visto que a maioria atual de professores na unidade escolar - e mesmo na rede estadual de São Paulo como um todo - não é efetiva (CAPUCHINHO, 2019), sendo, assim, **uma equipe muito transitória e vulnerável** - além das observações acerca dos professores atuais de unidades escolares com ensino regular como esta, que já teci. Esse me parece ser o principal dificultador na

articulação de um projeto político pedagógico que tenha um real compromisso e valor para a equipe; que está compre a ideia e seja unida.

Contudo, é necessário manter a esperança e seguir rumo ao que se acredita, seja pela utopia, seja por talvez, ainda que poucos que evoluirão, seja por um melhor ambiente e resultados de trabalho possíveis. “Não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmaremos.” (FREIRE, 1996, p. 87). Nesse sentido, apresentarei a seguir algumas premissas vinculadas às propostas para a construção do novo PPP da Escola Arlindo

Bittencourt pensadas a partir dos estudos bibliográficos, estudos ao longo do curso de Especialização em Educação do Campo, ideias pessoais e coletivas, da minha parte como professora e educadora desta escola, e também da equipe docente, estudantes e comunidade escolar com os quais convivo.

Convocar todos da equipe e comunidade escolar para a empreitada

A escola necessita compreender que ser humano deseja formar e como contribuir para formar novos sujeitos sociais. (...) ajudando a formar as novas gerações de trabalhadores e militantes sociais. (ALBUQUERQUE E CASAGRANDE, 2010, p.138).

Logo no planejamento do ano letivo de 2023 a proposta de construir coletivamente o novo PPP da unidade escolar deve ser lançada e traçada através de cronograma/organograma. A gestão deve colocar em pauta do planejamento o momento para essa conversa e os passos a serem alcançados. Abaixo sugiro um cronograma através da Tabela_1 para a (re)construção do PPP da E.E. Arlindo Bittencourt no ano de 2023. Tabela_1

CONSTRUÇÃO DO NOVO PPP DA ESCOLA ARLINDO BITTENCOURT			
<i>O quê?</i>	<i>Quem?</i>	<i>Quando?</i>	<i>Como?</i>
Socialização sobre o PPP, importância e (re)construção	Prof.ª Michele	Reunião de Planejamento 2023	Apresentação através de estudo
Projetos sociais e culturais a serem inseridos	Equipe e Comunidade	Reunião de Planejamento 2023	Momento de socialização e levantamentos
Questionários sócio-econômico-geográfico - elaboração	Pibidianos	jan/2023 a 15/02/2023	Googleforms com supervisão
Questionários sócio-econômico-geográfico - aplicação	Pibidianos	27/02/2023 a 10/03/2023	Cronograma supervisionado
Questionários sócio-econômico-geográfico - curadoria dos dados	Pibidianos	13 a 14/03/2023	Gráficos e relatórios
Redação do documento com os dados institucionais	Equipe/Gestão/GOE	fev/2023 a abril/2023	Dados institucionais + relatórios
Apresentação do documento para análise e ajustes	Conselho de escola	maio/2023	Reunião de Conselho e ATPCs
Documento final	Equipe/Gestão/GOE	junho/2023	Exposição à equipe

Fonte: arquivos pessoais da autora

De acordo com o cronograma sugerido a Gestão da escola (Tabela_1), iniciariamos a socialização sobre a elaboração do documento no planejamento do ano letivo, sua elaboração com as etapas se daria durante o primeiro semestre para que ficasse pronto ao final deste período. Esse prazo é necessário - e ainda curto - diante das pesquisas, como descrito por Albuquerque e Casagrande (2010), no Caderno didáticos sobre educação do campo, no capítulo que trata sobre o Projeto Político Pedagógico: “É importante lembrar que a elaboração de um PPP/Programa de Vida pode durar até um ano ou mais, se esse tempo for necessário para garantir o envolvimento consciente da comunidade interessada.”.

Vale o destaque para a forma como, neste mesmo documento, os autores nomeiam e atribuem importância ao PPP: “(...) e **que estamos propondo, neste caderno, chamá-lo de ‘Programa de Vida’**. Essa é a forma que temos para nos referir à educação de que estamos falando aqui.” (ALBUQUERQUE; CASAGRANDE, 2010, p. 139).

Mudanças e Projetos acadêmicos, sociais e culturais - revolucionários

Estudos indicam que o processo de formação da auto-estima de uma pessoa está ligado, por exemplo, ao sentimento de ser capaz de iniciar e realizar atividades por conta própria, e à capacidade de autoavaliação sobre o que consegue fazer com eficácia, a partir de critérios que lhe são fornecidos pelo ambiente externo. (BRUNER, 2001)

Antes de elencar aqui projeções de mudanças na dinâmica da unidade escolar, projetos sociais e culturais baseados nos estudos, no curso e na vivência com os estudantes, equipe e comunidade escolar, ressaltamos a importância desses projetos estarem alicerçados na chamada “Pedagogia do Movimento”, como explicado por Caldart (2008):

A Pedagogia do Movimento reflete sobre como os **Movimentos Sociais** constituem matriz pedagógica à medida que atuam como educadores ou como sujeitos pedagógicos da formação de novos sujeitos sociais, capazes de interferir de alguma forma no cenário político da sociedade atual. (CALDART, 2008, p. 24)

Nesse sentido é imprescindível ser base para os projetos a correlação deles com a interdisciplinaridade que aborde e impregne os estudantes sobre a identificação e o ativismo que podem e devem ter com movimentos sociais. Seguindo essa premissa, faz parte da conscientização e acordo com a equipe docente a abordagem programática a ser

inserida, planejada e administrada aos estudantes sobre o que são os movimentos sociais, quais movimentos temos, com os quais eles podem se identificar e participar. Essa é uma inserção do indivíduo à política que não se trata de mera opção no projeto político pedagógico; já que esse projeto recebe no nome “político” justamente porque tem essa função.

A Política não é, pois, apenas uma coisa que envolve discursos, promessas, eleições e, como se diz frequentemente, ‘muita sujeira’. Não é uma coisa distinta de nós. É a condução da nossa própria existência coletiva, com reflexos imediatos sobre nossa existência individual, nossa prosperidade ou pobreza, nossa educação ou falta de educação, nossa felicidade ou infelicidade.” (RIBEIRO, 2010, p. 154)

Ter orgulho de ser um humano crítico e pensante, ativo e influente politicamente na sociedade deve ser entendido como objetivo para a equipe e comunidade escolar, este é um dos trabalhos a serem postos em prática já na abertura da socialização, discussões e planejamento para o PPP da unidade escolar.

Militância social: a escola deve ajudar no aprendizado da construção de utopias sociais, porque são elas que permitem relacionar a identidade pessoal com as grandes questões da humanidade; (...) Estamos falando, pois, de militância no sentido amplo, de engajamento em torno de grandes causas, ações pelo bem de outras pessoas, envolvimento em processos de transformação social, que também podem desembocar na militância política ou na participação direta em organizações, movimentos sociais, partidos políticos.” (CALDART, 2008, p. 28)

Tendo a escola básica pública estadual de São Paulo em sua grade as aulas de eletivas e os itinerários formativos, pode/deve-se objetivar em equipe que estes estejam alinhados à ideologia compreendida e acordada no planejamento do PPP, amarrando-se, assim, à base teórica e de treino para que os estudantes compreendam e construam o que se planeja nos demais projetos.

Pensando assim, além da amarração das eletivas e itinerários formativos com a ideologia e projetos acordados, segue algumas ideias de projetos a serem incluídos como institucionais no PPP da escola:

- **Ginástica laboral:** uma vez na semana, sendo a cada semana em um dia diferente, um professor qualificado realiza no início do período uma breve atividade física de alongamento/aquecimento/ginástica.

- **Assembleias bimestrais para as turmas de ensino médio:** a cada proximidade do final do bimestre os estudantes do ensino médio, presididos pelos representantes da sala, autonomamente, sem a presença de professor - este ficaria apenas perto da sala, mas não participaria da reunião - realizariam, em uma aula programada pela escola, uma reunião de autoavaliação do bimestre. Esta autoavaliação deve ter sido previamente orientada por um professor e ter um documento norteador com critérios a serem refletidos e anotações feitas pelos representantes.
- **Dois passeios externos importantes por ano:** além de passeios corriqueiros como, por exemplo, visitas promocionais à instituições - geralmente, particulares e capitalistas - no final do ano, é imprescindível que os estudantes tenham a oportunidade de vivenciar o mundo e os conhecimentos científicos e artísticos acumulados pela humanidade de forma tangível, pois, infelizmente, a maioria não frui isso a partir da família. Então, é necessário deixar planejado quais passeios externos importantes serão investidos para o ano letivo, sendo, pelo menos, um por semestre dois no ano.
- **Datas comemorativas e comemorações selecionadas para apresentações:** visando essa formação humana, cientificista e política do estudante, além das apresentações aleatórias/não planejadas previamente, é importante que a equipe e comunidade selecione datas comemorativas estratégicas relacionadas à proposta política e pedagógica de formação para trabalhos e apresentações. Dentre elas destacariam-se: “**Dia internacional da mulher**”, “**Dia dos povos originários**”, “**Dia da abolição da escravatura**”, “**Dia da consciência negra**” “**Anticonsumismo**”; e outros relacionados à consciência política de liberdade e autonomia a serem selecionados pela equipe no planejamento.
- **Feira do conhecimento ou feiras das áreas:** Uma organização grandiosa e valorizada, com busca por patrocínio, por exemplo, e apresentações orais dos estudantes. Podendo ser agendada para uma vez no ano ou quatro vezes dividindo-se nos bimestres as áreas do conhecimento: ciências da natureza, ciências exatas, ciências humanas, linguagens e códigos.

- **Eventos com a comunidade em data e horários propícios a ela:** Embora a equipe escolar não se anima muito em realizar atividades em horários extra-aulas, como a noite e aos finais de semana, é importante que a comunidade - pais, responsáveis, família e entorno da escola - esteja unida no projeto de educação que é uma escola. Desse modo, como o horário tido como “comercial” é inviável para a participação dessa comunidade por estarem em atividades de trabalho, e como a equipe escolar já tem que cumprir horas de reposições devido à pontos facultativos, essas horas deveriam ser direcionadas no calendário da unidade escolar para reuniões de pais e mestres e eventos festivos que envolvam mais a comunidade à escola, para tanto, em horários alternativos - a noite e/ou aos finais de semana. É um sacrifício a se assumir em prol de um projeto. **“Trabalhar coletivamente não é fácil. Exige um esforço de todos, para que os objetivos coletivos prevaleçam sobre os objetivos individuais.”** (ALBUQUERQUE; CASAGRANDE, 2010). A escola é para a sociedade uma extensão da família, porque é através dela que a sociedade consegue influência para desenvolver e formar cidadãos críticos e conscientes (SOUZA, 2009, p. 17).

Estruturação das mudanças e projetos revolucionários à Educação do Campo

Assim, faz-se necessário romper com a dualidade campo versus cidade, pois, vivendo em uma sociedade global, delimitar o que é do campo, ou da cidade, ou de outra cultura é não enxergar toda a dinâmica que experimentamos e não dar espaço à compreensão de que rural e urbano são mais próximos e complementares do que pensamos. (SOUSA, 2020, p. 17)

Qual a porcentagem da unidade escolar é proveniente do Campo é um dado ainda a ser obtido nos questionários a serem aplicados e/ou nos documentos de matrículas a serem analisados, já que no PPP vigente isso não é levantado; no entanto, nele, e também em minha constatação como parte da escola, é uma parcela considerável que, infelizmente, está sendo negligenciada de ter um olhar de especificidade ao qual merece. Nesse sentido, concomitante aos projetos e processos levantados, é necessário haver um alicerce da educação do campo que não deve estar separada a estes estudantes, visto que eles estão misturados; ainda mais valiosa será se estiver entrelaçada ao

currículo e projetos comuns a todos. Esse é um quesito de destaque no planejamento do novo PPP.

A Educação do Campo não precisa nem deve ser um projeto de educação apenas dos camponeses nem apenas de quem participa de lutas sociais, mas este vínculo lhe confere um traço de identidade importante que não pode ser perdido. A Educação do Campo defende a superação da antinomia rural e urbana e da visão predominante de que o moderno e mais avançado é sempre o urbano, e que a tendência de progresso de uma localidade se mede pela diminuição de sua população rural. Existe uma outra matriz de pensamento, com a qual nos identificamos, que busca construir um outro olhar para esta relação: campo e cidade vistos dentro do princípio da igualdade social e da diversidade cultural. (CALDART, 2010, p. 22)

A equipe escolar precisa estar unida nas premissas ideológicas da pedagogia histórico crítica e educação do campo, tais premissas devem ser explanadas no planejamento do PPP e elencadas inserções temáticas para que esse projeto de educação híbrida e emancipadora se sustente.

Seria interessante, para iniciar essa nova jornada com uma organização do trabalho pedagógico bem estruturada e amarrada à educação do campo, o desenvolvimento da criticidade do educando por meio de eixos temáticos ou temas geradores, conforme estudado por Maria C. dos Santos Bezerra e Adriana do Carmo de Jesus (2016), “(...) os temas geradores facilitam o trabalho dos professores e o aprendizado dos alunos, pois esta metodologia tenta estabelecer relações com o cotidiano e com a vida no campo, de modo que oferecem subsídios para discutir a realidade para além do imediato.”.

Para a escola Arlindo Bittencourt, atrelado ao seguimento normal do currículo estadual paulista através das apostilas usuais, esses eixos temáticos poderiam alicerçar o trabalho pedagógico nas diversas disciplinas que fechassem em equipe no planejamento essa aliança em prol do objetivo que tratamos aqui: o planejamento político e pedagógico de uma nova escola híbrida - campo e cidade - emancipadora, heterogênea em sua essência humana e de circunstâncias de vida, mas homogênea em seus ideais de base social. Para tanto, volto a reforçar através das palavras das autoras: “O compromisso e a disposição docente são elementos fundamentais para que sejam bem sucedidas as propostas mais audaciosas de escola do campo e, para tal, a participação

efetiva nos momentos de planejamento da ação pedagógica e primordial. (BEZERRA; JESUS, 2016).

Contando com a participação da equipe nessa empreitada, trago abaixo a organização já utilizada em escolas pesquisadas pelas mesmas autoras:

1º Bimestre	Identidade e Diversidade (família, tradições culturais, etnia)
2º Bimestre	O trabalho no Campo (boia-fria, agricultura familiar, assentado, meeiros, arrendatários, trabalhador rural, posseiros grileiros, trabalho infantil, cooperativismo, mecanização agrícola...)
3º Bimestre	Conquista da Terra (migrações, imigrações, profissões, movimentos sociais, MST, Feraesp...)
4º Bimestre	O homem e o meio ambiente (agronegócio, agroecologia, agricultura, monocultura...)

(BEZERRA; JESUS, 2016, p. 246)

Vale lembrar que a educação do campo não se desarticula da educação urbana, esse processo pode ser tranquilamente engendrado pois o que ocorrerá será uma multiplicidade de saberes que proporcionará uma transformação humana alicerçada na consciência de classe, solidariedade e generosidade.

Portanto, o foco na escola do campo não implica na opção de se estabelecer uma dicotomia entre escola rural - escola urbana, mas sim em uma opção estratégica a fim de avançarmos na superação das contradições do processo de escolarização mais precarizado. (BEZERRA; JESUS, 2010).

A partir do exemplo de temas geradores apresentado acima espera-se que a equipe escolar, em socialização e planejamento, adeque e acorde com os envolvidos as estratégias para a funcionalidade dessa fundamentação aos alunos, se através de trabalhos bimestrais, se através de feiras, se através de palestras pré-agendadas etc. É necessário nos conscientizar que nem todos os profissionais da escola receberão a proposta, ou partes dela, com bom grado, além da questão da falta de pertencimento e desestruturação da atual conjuntura da educação básica pública estadual em São Paulo - já comentada anteriormente -, há a questão ideológica intrínseca ao indivíduo, as suas preferências no campo político que são, de alguns modos, inseparáveis do fazer pedagógico,

Interessa ressaltar que: educação e política se interpenetram e não estão isentas uma da outra; que, por mais neutra que pareça

a praxia docente, ela carrega um sentido pouco quando tomada em relação ao todo, ainda que esse sentido não se revele, não seja intencional e passe despercebido pelo professor e demais educadores. (STÜRMER, 2019, p. 118)

Logo, haverá barreiras na explanação e no acordo pedagógico. É uma tarefa minuciosa e paciente dos interessados em implementar uma nova jornada, requer, além do que já se destacou, resignação e resiliência, entre mais coisas a serem conscientizadas individual e coletivamente.

Na publicação “Organização do trabalho pedagógico em escolas do campo: limites e possibilidades”, as autoras Maria Cristina e Adriana advertem sobre a experiência com a divergência de condutas docentes:

No entanto, é comum o corpo docente, para não assumir posturas consideradas polêmicas, visto que supostamente buscam a neutralidade, isentarem-se do debate e desenvolverem o trabalho pedagógico a partir de eixos temáticos que permitam abordagens menos problematizadoras da estrutura econômica desigual. De tal modo, há predileção em abordar temas que permitam a análise do micro, do fragmentado, do cotidiano, do indivíduo. Enfim, eixos temáticos que possam dispor de eufemismos, e que, de preferência, culpabilizem o indivíduo, e somente o indivíduo, por sua ação predatória na sociedade. (BEZERRA; JESUS, 2016)

Chegar em um acordo com a equipe pode demorar, mas é um investimento de gestão democrática que, se feito com ética, bom senso e empatia, renderá frutos muito promissores. Uma das sementes a ser plantada, inclusive, é o investimento em educação sociopolítica de qualidade dos professores, “e é neste sentido que um olhar diferenciado para a formação dos educadores se faz necessário, devido à complexidade da intenção político-pedagógica desta proposta de formação humana”, (BEZERRA; JESUS, 2016).

Uma mudança difícil, porém, otimizadora

Como vivenciadora da rotina escolar da escola EE “Prof. Arlindo Bittencourt”, há algum tempo que observo o longo prazo que os estudantes camponeses do período da tarde passam desde que chegam na escola - aliás, acresce a esse prazo o tempo que viajam que precisa ser pesquisado e tabulado - até começar a primeira aula do dia para eles: às 12h45'; esse tempo sendo justamente o horário de almoço. Quantas horas eles passam de casa até a escola? Eles almoçam ou comem o quê antes de sair de casa? Pois, chegando na escola recebem um lanche que se baseia em leite com bolacha, receberão a



refeição equivalente ao almoço apenas as 15h. Os dados quantitativos e qualitativos referente à esses estudantes desta escola ainda não foram levantados e essa é uma das propostas deste trabalho, no entanto, antes mesmo desse levantamento, trago a ideia/proposta a ser pleiteada no planejamento anual para o PPP/Projeto de vida escolar: a mudança da merenda principal - o que é o almoço dos estudantes do período da tarde - ser servida no início do período, o que contemplaria melhor o horário orgânico e/ou cultural do almoço, haja vista o peso dessa importância em relação à idade desses seres em crescimento/desenvolvimento físico, de todos os estudantes, aliás, pois muitos, devido a diversos fatores organizacionais da rotina e das circunstâncias de vida não almoçam antes de ir pra escola; mas especialmente em atendimento aos estudantes camponeses, que passam muito tempo em viagem e, provavelmente, a maioria não almoça antes dessa merenda, atualmente servida às 15h.

Essa mudança é realmente complicada pois demanda muitas ordens e instâncias. A primeira é que o horário de entrada dos estudantes da tarde teria que ser alterado para, pelo menos, das 12h45' para às 13h, para que tumultuasse menos a troca de período manhã-tarde; isso interferiria na vida de muitos professores. Mais uma questão que já estive averiguando é sobre a fiscalização sanitária, não é permitido guardar a comida que sobra do período da manhã para o período da tarde, existe um limite de horas e condições relativas a equipamentos de armazenagem. Não obstante, tudo isso pode ser levantado e possivelmente viabilizado se houver interesse, boa vontade e determinação, pois existem escolas que servem a merenda-almoço da tarde no início do período.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O investimento, debruçamento em um Projeto Político Pedagógico/Projeto de Vida Escolar - o PPP - pela unidade escolar é algo que tem perdido cada vez mais a importância ao meu ver diante das análises, o que é bastante frustrante quando se sabe ou descobre a necessidade - muito além da legislação - sobre como esse é o alicerce de uma escola que sabe o que está fazendo, que sabe onde quer chegar.

Esta é uma ideia muito importante na própria concepção de educação: de certo modo ela recupera um dos elementos constituintes da história da pedagogia e reforça uma ideia forte nos movimentos sociais: **o vínculo de origem da educação, ou de um projeto educativo com um projeto político, com um projeto social.** (CALDART, 2008, p. 21 e 22)

Durante o percurso da Especialização em Educação do Campo revisitei e tive novos olhares sobre a organização do trabalho pedagógico e a (re)descoberta de que o PPP é o instrumento principal para engendrar o sonho de uma escola emancipadora e revolucionária. Tive contato com pessoas e materiais que me elucidaram e me reconfortaram para que a busca pela utopia não morresse, no entanto, ao mesmo passo que a constatação sobre o difícil e penar caminho de desconstrução da visão e mentalidade capitalista, consumista, sem entendimento e consciência de classe de grande parte da população, talvez até a maior parte nessa região do interior de São Paulo, incluindo os próprios professores de base, o que justifica não valorizarem a (re)elaboração do Projeto de Vida Escolar e, pleitear isso dentro da instituição, ser visto por boa parte da comunidade escolar com mau grado. Socializar essa ideia suportando, superando e continuando com o Projeto é uma tarefa árdua, o senso comum tenta não se indispor com o formato de sociedade já estabelecido: “educar para diminuir ao máximo o número dos chamados "desajustados" e que insistem em querer mudar o mundo.” (CALDART, 2008); pagar essa indisposição e contramão com os pares e comunidade é bastante ‘caro’.

Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias. (FREIRE, 1983, p.30)

Por fim, este trabalho representou grande crescimento para mim como educadora e espero que ele e eu transmitamos a mais pessoas tais aprendizagens e práticas que ajudem na evolução para uma sociedade menos desigual. Infelizmente, por



ora, não conto com a receptividade necessária que me certifique que o colocarei em prática na E.E. “Prof. Arlindo Bittencourt”, em última conversa com a gestora principal da unidade escolar, houve, no meu entendimento, um esquivamento sobre colocar ‘a mão na massa’. Contudo, sigamos com o caminhar.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Joelma de Oliveira; CASAGRANDE, Nair. Projeto político pedagógico. In: TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; JUNIOR, Claudio de Lira Santos; ESCOBAR, Micheli
- Ortega (Orgs.). Caderno didáticos sobre educação do campo. Editora: Universidade Federal da Bahia. Salvador. 2010, p. 117-150.
- ALVARENGA, Darlan e MARTINS, Raphael. **Classe média 'encolhe' na pandemia e já tem mesmo 'tamanho' da classe baixa**. Portal G1, 17/04/2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2021/04/17/classe-media-encolhe-na-pandemia-e-ja-te-m-mesmo-tamanho-da-classe-baixa.ghtml>
- BEZERRA, Maria Cristina dos Santos; JESUS, Adriana do Carmo de. **Organização do trabalho pedagógico em escolas do campo: limites e possibilidades**. Revista Linhas. Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 238-260, jan./abr. 2016.
- BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- CAPUCHINHO, Cristiane. **Um eterno recomeço 4 em cada 10 professores nas redes estaduais têm contratos temporários, o que enfraquece vínculo com alunos**. Portal Uol, 10/2019. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/reportagens-especiais/4-em-cada-10-professores-nas-redes-estaduais-tem-contratos-temporarios/#page1>
- FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Editora Paz e terra, 1996.
- CALDART, Roseli Salete, in Cadernos Temáticos, Educação do Campo. **Elementos para construção do projeto político pedagógico da educação do campo**. Curitiba, Secretaria De
- Estado da Educação do Paraná, Superintendência da Educação, Departamento de Ensino Fundamental, 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/caderno_tematico_campo01.pdf



GOULART, L. M. L.; MOKAIS, A. A.; VIEIRA JUNIOR, N. **tempo de permanência no transporte escolar sobre o desempenho estudantil**. Revista Interterritórios. “(no prelo)”, 2019.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 26 nov 2022.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUZA, Maria Ester do Prado. **Família/Escola: a importância dessa relação no desempenho escolar**. Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). Paraná, p. 1764-8, 2009.

SUNTI, Loreni Renita Telles et al. **Problemas de aprendizagem na escola: concepções, percepções e indicações pedagógicas**. 2011.

RIBEIRO, João Ubaldino. **Política: quem manda, por que manda, como manda**. Objetiva, 2010.

Roteiro para Elaboração do Projeto Político-Pedagógico. Prefeitura Municipal de

Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2019. Disponível em: <https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/files/seducacao/pdf/se-roteiro-elaboracao-projeto.pdf>

SOUSA, K. C. d. **Jovens da escola do campo: tessituras híbridas com a cultura do campo e da cidade**. 2020.

STÜRMER, A. B. **Interseções entre educação e política na obra de Demerval Saviani**. Revista DIAPHONÍA, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 113–127, 2019. DOI: 10.48075/rd.v5i2.23190. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/diaphonia/article/view/23190>. Acesso em: 10 jan. 2023.

VEIGA, Ilma Pa et al. **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Papyrus Editora, 1998.



O ALUNO DO CAMPO NA ESCOLA DA CIDADE: Perspectivas e desafios

Érica Cristina Ramos da Silva³⁸
Email:ericacramos02@gmail.com

RESUMO

O aluno do campo na escola da cidade é o tema que embasa este trabalho tendo em vista os desafios e perspectivas diante dos estudos realizados ao longo das aulas do curso de aperfeiçoamento de educação no campo. O objetivo central é abordar e analisar a construção dos PPPs, compreendendo como se dá a elaboração, participação, execução observando as realidades escolares e seus currículos. Propõe-se, assim, apresentar reflexões e analisar a execução observando o contexto em que os alunos estão inseridos. Em termos metodológicos, os instrumentos de pesquisa foram alinhados com a pesquisa qualitativa, sendo realizada inicialmente uma análise documental, pois entende-se que a análise documental é considerada uma técnica de grande complementação de informações. Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os coordenadores das escolas, escolhidos por conveniência, com o objetivo de entender a realidade do processo de construção, execução e controle dos PPPs.

³⁸Pedagoga pela Faculdade Metropolitana de Santos; licenciada em Letras pela Faculdade Anhanguera de Limeira; Psicopedagoga Clínica e Institucional pela Faculdade de Conchas- FACON.



Palavras-chave: Aluno do campo na cidade. Projeto político pedagógico. Currículo.

INTRODUÇÃO

A Educação do Campo é uma política pública que teve como meta educacional, em um primeiro momento, corrigir a falta de acesso à escola, notadamente no caso a educação do campo. De acordo com o levantamento do Censo Escolar e pesquisas recentes, uma grande parte das pessoas que vivem no campo não tem acesso à educação formal e principalmente são carentes de políticas públicas comprometidas com uma educação que tenham suas práticas, vivências e saberes valorizados. Uma forma de garantir à população camponesa seus direitos a uma educação de qualidade, seria um currículo que contemplasse conteúdos de acordo com necessidades de interesses comuns, suas especificidades sociais e culturais. Caldart (2002, p. 24) entende como “construir uma escola do campo significa estudar para viver no campo, como espaço de progresso”.

A educação básica, como direito para a diversidade dos povos do campo foi mantida por décadas no esquecimento. Reconhecer os direitos das pessoas que vivem no campo como sujeitos de transformação tem sido uma busca incessante e debatido por muitos movimentos, pois se trata de uma realidade nova, recente no nosso país e que precisa ser repensada e norteadas por políticas públicas de modo a contemplar a diversidade cultural em que estão inseridos.

Todavia, o que se observa é que, em detrimento do aumento de vagas ou escolas no rural, vê-se muito esforço de autoridades políticas para garantir o acesso da população rural à escola por meio de transferência dos alunos aos centros urbanos por meio de garantia de transporte para escolas na cidade. Percebe-se assim, uma negação da cultura rural, a valorização e a compreensão das suas especificidades. Entretanto, de acordo com Arroyo (2006, p. 9) “se a educação pública no campo está abandonada, a educação dos movimentos sociais é hoje uma das fronteiras mais avançadas do movimento pedagógico brasileiro”.

Caldart (2008), no mesmo sentido, reafirma que a luta dos movimentos de educação do campo é fundamental para que o povo do campo tenha direito de ser

educado no lugar onde vive. E que esta educação seja pensada nos aspectos amplos do território, abrangendo também a cultura e necessidade humana.

Para Rotta e Onofre (2010), a situação da educação do campo, notadamente em escolas isoladas (como são denominadas pelo Poder Público) é preocupante uma vez que elas vêm sendo fechadas. As pequenas comunidades rurais ficam à mercê da boa vontade das autoridades locais para manter as instituições escolares funcionando, ou então, as famílias podem encaminhar seus filhos para a cidade, ou para escolas nucleadas, que recebem estudantes desenraizados de suas comunidades, o que, por seu turno, impõe a necessidade de trânsito de horas por estradas malcuidadas e em condições nem sempre seguras.

Projeto Político Pedagógico: expectativas e contradições a partir do ambiente escolar

A partir dos estudos realizados ao longo das aulas do curso de aperfeiçoamento de educação do campo, para desenvolver o trabalho de conclusão do curso, compartilhamos do entendimento de Lopes (2010), que afirma que toda escola tem objetivos a serem alcançados, metas a serem cumpridas e sonhos a serem realizados. O conjunto dessas aspirações, bem como os meios para concretizá-las, é o que dá forma ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) que sustenta e estrutura um curso e uma escola.

Ainda segundo Lopes (2010), o PPP é um projeto por reunir propostas de ações concretas que serão executadas durante determinado período de tempo; é político na medida em que a escola se constitui como um espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, que atuarão para as transformações sociais necessárias; e é pedagógico porque define e organiza as práticas educativas necessárias aos processos de ensino e aprendizagem.

Compreendemos a escola como lugar de formação humana em todas as áreas, portanto, as ações norteadoras que compõem os PPPs devem considerar as necessidades de todos os envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem considerando as particularidades dos alunos e as especificidades da comunidade em que estão inseridos. Especificamente sobre o PPP, assumimos o entendimento de Pereira e Dabrach (2001) que compreendem o documento como compromisso primeiro da comunidade educacional que, envolvida no processo de gestão escolar, poderá contribuir para a



construção de um espaço que atenda as necessidades sociais dos sujeitos que a integram. A construção do PPP contribui para a formação reflexiva e política dos cidadãos pertencentes a essa realidade, sejam eles professores, alunos, pais ou demais membros da comunidade escolar.

Ao analisar a construção dos PPPs, partimos do entendimento que a educação de qualidade, precisa perceber o aluno do campo como sujeito que é oriundo de um contexto diferenciado. Assim, é necessário que sejam observados calendário, períodos de colheitas, condições de clima, entre outros. Todavia, essas especificidades não podem e não devem ser limitantes para o amplo acesso dos alunos de escolas no campo a todos os conteúdos formativos e conhecimentos artísticos, literário e acadêmicos frutos do saber humano acumulado e disponíveis aos alunos urbanos.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, nº 9394/96), cada escola pública deve construir, executar e controlar seu PPP tendo em vista a organização do planejamento pedagógico com mais autonomia e, assim sendo, direcionar as ações com vistas à melhoria na aprendizagem dos alunos. Entende-se, portanto, que o processo de construção, execução e controle do PPP está embasado legalmente dentro da linha pedagógica numa concepção de gestão democrática, também normatizada pela LDB, onde busca a participação e comprometimento de todos os envolvidos no contexto escolar.

Atualmente existe a concepção de gestão democrática que se encontra estruturada através das ações do governo federal na descentralização dos recursos financeiros para as escolas. Seguindo a linha da democratização em alguns estados e municípios, as escolas e toda comunidade escolar estão amparadas nas legislações constituídas pelas Secretarias de Educação assegurando a efetivação de uma gestão democrática.

Observando essa perspectiva da gestão democrática, o processo de construção e controle do PPP possibilita às escolas uma melhor organização dos processos pedagógicos de uma forma democrática e participativa, tendo a garantia dos envolvimento de todos os membros participantes ativos, em busca de alavancar novas soluções para os problemas básicos enfrentados pela gestão pedagógica.

Dito isso, observando um estudo de caso – a Rede Municipal de Ensino de Limeira – podemos afirmar que ela está alicerçada nas Diretrizes Curriculares da Rede

Municipal de Ensino e no Currículo da Rede Municipal de Educação³⁹. Limeira possui cerca de 300 mil habitantes, caracterizando-se por ser uma cidade industrializada, abrangendo também o setor comercial de serviços.

Buscou-se, por meio de uma análise mais pormenorizada do caso em questão, conhecer e compreender os PPPs de duas escolas municipais de Limeira, no estado de São Paulo, a saber: a escola Professora Maria Paulina Rodrigues Provinciatto e a escola Tenente Aviador Ary Gomes Castro.

A escola CEIEF Professora Maria Paulina Rodrigues Provinciatto está localizada em área urbana e recebia, até 22 de dezembro de 2021, cerca de 60 alunos residentes da área rural e do Assentamento Elizabeth Teixeira. Esta escola tem como modalidade de ensino Educação Infantil e Ensino Fundamental de 9 anos e atende em período integral das 7 às 17h30. A Unidade Escolar está localizada na área urbana. Atende também a Educação Infantil (4 a 5 anos) e o Ensino Fundamental (6 a 11 anos) nos períodos matutino e vespertino, além do Centro Infantil que recebe crianças de 6 meses a 3 anos de idade em período integral. A partir de dezembro de 2022, essas crianças passaram a ser atendidas pela escola EMEIEF Tenente Aviador Ary Gomes Castro, situada na área rural, que funciona das 07h00 às 16h30, oferecendo atendimento para Educação Infantil, Etapa I e Etapa II e, também, Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano.

Em termos metodológicos, os instrumentos de pesquisa foram alinhados com a pesquisa qualitativa, sendo realizada inicialmente uma análise documental, pois entende-se que a análise documental é considerada uma técnica de grande complementação de informações. Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os coordenadores das escolas, escolhidos por conveniência, com o objetivo de entender a realidade do processo de construção, execução e controle dos PPPs.

Escolas e PPPs: contextos e conflitos.

O surgimento da EMEIEF Tenente Aviador Ary Gomes Castro se deu através os esforços dos imigrantes italianos. A educação inicial dos colonos deu-se no Grupo Escolar Professora Isabel Batista de Oliveira, agrupada do Bairro do Tatu, localizada na igreja São Sebastião. Em 1987 passou a EEPG Tenente Aviador Ary Gomes Castro, de

³⁹ Deliberação CME nº 02/2016 e Resolução SME nº 11/2016, respectivamente.

acordo com o projeto de Lei nº 412, de iniciativa do Deputado Juranir Paixão Filho, em homenagem a Ary Gomes Castro.

No ano de 1998, a escola foi municipalizada, passando a denominar-se EMEIEF Tenente Aviador Ary Gomes Castro⁴⁰. Ao longo dos anos, foram diretores dessa unidade escolar Irene Petto Gomes, Deoclécia Forster Franco e Ana Maria Spagnol Trevisol. Esta última assumiu o cargo de diretor em 25 de fevereiro de 1987 e aposentou-se em 07 de setembro de 2018. Em dezembro de 2018 assumiu a direção da escola, em caráter temporário, a professora Vera Lúcia Albertini, permanecendo como gestora até março de 2020, quando assumiu, em caráter efetivo, o professor André da Silva Cruz⁴¹.

Em dezesseis de janeiro de 2019, as unidades vinculadas EMEIEF do Bairro do Lopes e EMEIEF Ângelo Biazotto, tornaram-se extensões. Em 1952 foi inaugurada a primeira escola do Bairro dos Lopes, em terreno de propriedade do Sr. Reynaldo Petrony, ao lado da Rodovia Anhanguera, Km 134. Após quatro anos, o Sr. Reynaldo Petrony e o Sr. José Soares, morador do bairro, firmaram parceria com o então Prefeito Municipal, Sr. Paulo D'Andreia, para construção de um novo prédio e, em 1964, foi inaugurada a EE Bairro dos Lopes. Em 1998, a escola foi municipalizada e reinaugurada, passando a se chamar EMEIEF (R) Bairro dos Lopes. Em 2012, o prédio foi reformado e ampliado. Em 2019 a unidade escolar se tornou extensão da EMEIEF Tenente Aviador Ary Gomes Castro.

As comunidades atendidas pela EMEIEF Tenente Aviador Ary Gomes Castro e suas extensões são bem heterogêneas. Na unidade Tenente Aviador atende-se alunos da comunidade local e, também, de bairros rurais próximos, assentamentos e posseiros, principalmente da região entre o Horto Florestal e a região rural limítrofe entre as cidades de Limeira, Americana e Santa Barbara do Oeste. Os alunos são oriundos das famílias dos moradores destes locais, além de filhos de trabalhadores sazonais, entre outros.

No caso da comunidade do Bairro do Lopes a unidade atende alunos do Bairro do Lopes e alunos da região rural entre Limeira e Cosmópolis. Nesta unidade também

⁴⁰ Ary Gomes Castro nasceu em Promissão/SP, no dia 27 de março de 1924, e mudou-se para Limeira aos dois anos de idade. Ao longo dos anos se formou como piloto aviador na Escola Aeronáutica do Rio de Janeiro e, logo após, passou a trabalhar como instrutor de voo. Em 16 de setembro de 1949, um acidente aéreo culminou na sua morte.

⁴¹ Conforme ofício número 04/2019 de 16 de janeiro de 2019 da Secretaria Municipal de Educação.



se repete a situação dos alunos que são filhos de moradores da região e outros que são filhos de trabalhadores sazonais.

A comunidade atendida no Bairro Jaguari, na Extensão Ângelo Biazotto, é formada basicamente por alunos da comunidade do Bairro Jaguari, filhos dos moradores locais, chacareiros e sitiantes da região, que compreende uma vasta área agrícola e de indústrias de alimentos entre as cidades de Limeira e Americana.

De acordo com um levantamento realizado pela direção da escola, 93% dos estudantes utilizam o serviço do transporte escolar oferecido pela Prefeitura Municipal de Limeira, o que mostra que apenas poucos estudantes que residem no entorno das unidades são levados pelos pais em veículos próprios. Isso também é um fator que leva preocupação para os pais e professores, principalmente em períodos de chuvas em função do tempo de deslocamento de alguns alunos no ônibus. Cabe ressaltar que o serviço é de boa qualidade, os ônibus são novos e os motoristas e monitores bem treinados.

Os alunos dessas unidades encontram dificuldades em acessar a internet. Como moram em áreas rurais, os serviços oferecidos aos moradores, ou são de baixa qualidade ou muito caros. Poucos alunos utilizam *desktop* ou *notebook*, a maior parte deles só tem acesso a rede por meio de celulares e *smartphones*. Neste último caso, os aparelhos são dos pais e como a maior parte trabalha fora, os alunos só têm acesso à internet quando seus pais estão em casa. Em residências nas quais se têm duas crianças ou mais, evidencia-se um problema adicional para que os alunos possam acessar os conteúdos disponibilizados por meio da internet.

No ano de 2020, devido a pandemia do Covid-19, alguns alunos encontraram dificuldades em acessar os conteúdos disponibilizados nos diversos aplicativos, evidenciando a diferença econômica entre as três unidades. Estudos comprovam que, enquanto no Tenente Ary e no Lopes, a média é de 85% de devolutiva nas atividades, esse índice é de 100 % no Ângelo Biazotto.

As unidades também atendem os alunos com deficiências e necessidades especiais presentes da comunidade. A unidade do Tenente já contou com uma Sala de Recursos em 2019, que foi fechada devido a entraves logísticos e burocráticos. Para ter uma Sala de Recursos, os alunos devem frequentá-las no contra turno, com professores especialistas e ambiente adequado. Infelizmente, devido a questões de logística do transporte escolar e infraestrutura a escola não conta mais com



a referida sala. Entretanto, os alunos são atendidos em entidades parceiras como a ARIL e APAE.

A escola CEIEF Prof. Maria Paulina Rodrigues Provinciatto, também no município paulista de Limeira, situa-se na área urbana, operando em período integral. Esta unidade está localizada a cerca de 5 quilômetros do centro da cidade. Atende a Educação Infantil (4 a 5 anos) e o Ensino Fundamental (6 a 11 anos), nos períodos matutino e vespertino, além do Centro Infantil que recebem crianças de 6 meses a 3 anos de idade em período integral.

O prédio atual foi inaugurado pelo prefeito Silvio Félix da Silva, em 8 de fevereiro de 2008, entretanto, a história é mais antiga. Em fevereiro de 1983, no prédio da escola vizinha (EE Prof. José Ferraz da Silva Penteado), foram instaladas duas salas de Educação Infantil por meio de parceria entre a Secretaria Municipal da Educação e a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Assim, em outubro de 1996 foi criada a EMEI “Branca de Neve” que, somente no ano de 2007, passou a oferecer as modalidades de Ensino Fundamental e Educação Infantil.

A unidade escolar possui parcerias com várias instituições e entidades realizando trabalhos conjuntos fomentando o pleno desenvolvimento dos alunos em todas as áreas e garantindo sua segurança e direitos. Além do serviço social prestado dentro da unidade escolar, orientação às famílias, encaminhamentos, visita domiciliar, acompanhamento de frequência dos alunos, reuniões com responsáveis, mantém parcerias com o CRAS, CREAS, APAE, ARIL, Núcleo Nova Vida, PSF, Associação de Moradores, entre outros.

Apesar da conquista que foi a transferência dos alunos do campo que estudavam na área urbana para a escola do campo, não houve adaptações no currículo, reforçando a ideia da negação da cultura, dos valores e costumes, perdendo-se assim, a diversidade da visão de ensino tido como rural.

A participação ativa na elaboração dos PPPs com propostas no coletivo é uma grande oportunidade para se discutir estratégias buscando um novo olhar sobre o campo e a cidade, estabelecendo respeito das diversidades culturais e respeito social, fazendo do campo uma opção de vida, onde os sujeitos tenham oportunidades de se desenvolverem.

A Educação do Campo está diretamente ligada a valorização do trabalho construindo vínculos entre educação e processos produtivos de forma a oportunizar a

formação do trabalhador, de educação profissional, unindo teoria e prática e que desenvolvam alternativas de trabalho e dignidade às famílias e comunidades. Educação do Campo vai ao encontro às perspectivas de se pensar a formação de gerações, valorização dos direitos humanos tendo os sujeitos engajados em causas sociais que permeiem a emancipação, a liberdade, justiça.

Com relação à formação de professores, defende-se uma formação específica, visto que esse ideário deve vir de encontro com a intenção da Educação do Campo. Nesse contexto, se faz necessários debates, reflexões envolvendo os PPPs e a Educação do Campo, políticas públicas de formações específicas tendo um olhar para os sujeitos que formam o campo. Para tanto, os PPPs, o currículo escolar cumpre um papel de suma importância na escolha e seleção de conteúdos e práticas que busquem coerência entre teoria e prática frente a realidade das comunidades.

Sobre o PPP dessa escola urbana, por meio de entrevista realizada com representante da coordenação da escola, evidenciou-se que o PPP em fase final de vigor foi elaborado em 2017. A elaboração do currículo, conforme relato recebido, é sempre bastante democrática, conta com a participação dos funcionários, professores, equipe gestora, pais e responsáveis e alguns representantes da comunidade que fazem parte da Associação de Pais e Mestres.

As dificuldades de construção de um PPP na escola se relacionam com a falta de informação ou até mesmo interesse, mas a coordenação tem como meta orientar para que todos participem, dando suas sugestões, esclarecendo a importância do PPP, observando a realidade escolar. Ainda segundo os relatos colhidos, no período em que se atendia os alunos do assentamento, a escola se deparava com situações diversas, tais como, em período de fortes chuvas, os ônibus não conseguem chegar até o ponto, atrasos, frio e outras questões de cunho social. Houve dificuldade acional, à época mais acentuada da pandemia, da entrega dos kits pedagógicos, além de problemas de acesso à internet, aparelhos, entre outros, que gerou, segundo a coordenação, muitos atrasos para o desenvolvimento pedagógico dos alunos.

No que tange à realidade rural, por meio de observação participante, pode afirmar que o assentamento Elizabeth Teixeira é uma conquista dos moradores com apoio do MST e associações que oportunizaram trabalho, moradia, dignidade e inserção no mercado de trabalho, com um olhar promissor para as futuras gerações. Os

moradores desempenham diversos trabalhos, alguns se deslocam para o centro da cidade e desempenham funções em casas de famílias, mercados, fábricas de joias, comércio, entre outros. Há no assentamento um trabalho de agricultura familiar, onde os moradores realizam o plantio e fazem a distribuição na área urbana, feiras.

O assentamento possui muitas precariedades, falta tratamento de esgoto, água encanada, energia elétrica, manutenção das estradas, financiamentos variados, faltam investimentos em função de ser uma área irregular, ou seja, não é legalizada pela prefeitura. Os alunos que eram atendidos na escola CEIEF Professora Maria Paulina Rodrigues Provinciatio – cerca de 60 –, utilizavam transporte oferecido pela prefeitura municipal, mas muitos eram os problemas enfrentados. O transporte não chegava até as casas de todas as crianças, devido as condições das estradas especialmente em dias de chuva, elas tinham que percorrer um percurso considerável debaixo de sol e chuva para chegarem à escola, muitas vezes não conseguiam chegar.

No contexto escolar, recebiam alimentação oferecida pela escola, material escolar, programas de recuperação, processos de avaliação de desempenho dentre todos os demais instrumentos para o desenvolvimento pedagógico que são oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação. Entretanto, todos os conteúdos eram de acordo com o currículo do município, não levando em consideração as vivências dos alunos e suas particularidades, a não ser os relatos em sala de aula que eram sempre ouvidos atentamente pelos professores e colegas e que por muitas vezes foram alvos de discussões.

Alguns alunos chegavam já cansados em função do trajeto, os materiais sujos ou molhados, atividades que não eram realizadas em casa por falta de energia elétrica. As famílias, muitas vezes, não são alfabetizadas, não possuem acesso à internet. Especialmente nos dois anos da pandemia, essas crianças foram esquecidas pelo poder público, pois eram entregues kits pedagógicos que não tinham acesso às orientações feitas pelo professor. Cabe nota sobre um projeto criado por uma professora da escola, chamado Projeto Educação On-line, beneficiou muitos alunos fazendo doações de computadores com jogos pedagógicos que auxiliaram muitas crianças.

Observando a realidade concreta da escola rural, a partir de entrevista semiestruturada com agente representativo da direção da escola, depreende-se que o PPP atual foi construído em 2019 e, no atual momento, por meio da participação da

gestão escolar, professores, funcionários e pais, estão fazendo no novo PPP que vai vigorar até 2026.

Das dificuldades apontadas na construção do PPP, evidenciou-se assimetria nos sujeitos sociais envolvidos que, segundo a entrevista realizada, se deve ao fato de que gestores e professores acabaram tendo um envolvimento maior, pelas características socioeconômicas da unidade escolar, que é rural e dificulta a presença dos outros membros com maior frequência na unidade escolar, embora conscientes da importância do PPP. Independente disto, a origem social e territorial dos alunos foi levada em consideração na construção do PPP, por meio de pesquisas com os alunos e com os pais, reuniões presenciais na unidade sede e unidades vinculadas, questionários, ligações telefônicas, etc.

Por fim, por meio da entrevista, ficou claro que a direção da escola tem claro que os objetivos e metas colocadas nos documentos foram alcançados, mesmo que nem todos como planejado. Ajustes foram necessários e novas estratégias utilizadas.

Em 2022, esses alunos foram transferidos para a escola rural Tenente Aviador Ary Gomes Castro, situada no bairro do Tatu, próximo ao assentamento. Ao analisar o PPP dessa escola, poucas mudanças podem ser observadas, as propostas seguem as mesmas de acordo com o currículo municipal e em comparação com a escola anterior situada na área urbana.

O PPP encerrou-se no final de 2022 e de acordo com a direção da escola, para os próximos quatro anos serão implementadas ações que contemplem as necessidades, as especificidades e o contexto em que os alunos estão inseridos, projetos voltados para o campo, ações que envolvam os moradores e familiares, dentre outras iniciativas que estão sendo analisadas e discutidas pelos atores que compõem a escola, família, funcionários, professores, comunidade.

Todos os alunos devem ter acesso aos mais variados tipos de informações que promovam o conhecimento, a criticidade, o desenvolvimento em todas as áreas, já que muitos alunos podem optar por seguir outras profissões que não estejam ligadas ao local em que moram, mas se faz necessário valorizar os saberes, oportunizar e ampliar os conhecimentos sobre o meio em que estão inseridos, dar continuidade ao trabalho desenvolvido pelos seus pais, avós e tornando realidade sonhos em conquistas.

Neste sentido, o PPP se torna um aliado na construção da valorização e respeito ao meio em que os alunos estão inseridos. É também uma ferramenta potente que se



bem planejado, amparada por argumentos embasados e bem estruturados podem transformar vidas, recuperando a dignidade e promovendo seu desenvolvimento como um todo. Faz-se necessário, assim, uma educação fundamentada nos valores e na diversidade cultural dos povos do campo, levando em consideração suas vivências, tradições e costumes, além de oportunizar o desenvolvimento em todas as áreas.

Feita essa caracterização, é importante ressaltar que a concepção da Pedagogia Histórico Crítica (PHC) é adotada pela rede municipal de ensino que tem como foco o ensino de conteúdos levando em consideração o desenvolvimento intelectual, cultural e de raciocínio do aluno. A PHC parte do pressuposto que o conhecimento deve ser constituído nas dimensões conceitual, científica, social, histórica, econômica, política, estética, religiosa, ideológica.

Considerações finais

A partir da mudança da forma de pensar a educação do campo, o desafio da escola em construir uma proposta que dê conta das adversidades enfrentadas, este trabalho vem contribuir para as discussões futuras através da construção dos PPPs, considerando a realidade da própria escola.

O objetivo que norteou este trabalho foi o de conhecer e analisar como se dão as práticas pedagógicas, especificamente o Projeto Político Pedagógico das escolas do campo e das escolas urbanas, na perspectiva de perceber a escola como comunidade educativa, com uma gestão democrática e que os interesses sejam articulados em benefício dos alunos, garantindo uma educação de qualidade, de aprendizagens que envolva a participação de todos.

Pelas análises realizadas, pode afirmar que o modelo ótimo de PPP é aquele no qual seu processo de construção seja pautado pelo trabalho compartilhado no qual todos possam ser ouvidos na tomada de decisões, compartilhando ideias, esforços que resultaram na construção de espaços de liberdade, trabalho participativo, responsabilidade que tende a se estender a todos. Assim, não se trata apenas de investir em melhorias físicas e materiais, mudar um currículo, mas de valorização das práticas do cotidiano escolar.



Apreende-se ao estudo realizado, que a educação do campo, em Limeira SP, vem sendo construída a partir do PPP e da participação de todos os atores, que provocam um movimento na perspectiva da conquista ao direito dos povos do campo a uma educação pública de qualidade. Mesmo assim, analisando as propostas dos PPPs das duas escolas, percebe-se que não há diferença na forma como são elaborados, pois atendem o currículo estabelecido pela Secretaria Municipal de Ensino. Embora sejam realidades diferentes, os alunos recebem a mesma formação acadêmica e se observa que os alunos do campo não têm conteúdo adaptados, por exemplo, com relação ao contexto em que vivem, as questões do campo que poderiam ser explorados de forma a valorizar suas experiências, culturas e que não são incluídas no PPP.

Depreende-se que há falta de políticas públicas, financiamento, formação de professores e a busca de soluções para combater as desigualdades do cotidiano escolar, valorização das muitas pessoas que sobrevivem do campo, de modo a evitar o deslocamento dos estudantes do campo para áreas urbanas.

Por fim, é importante considerar que o PPP não pode ser uma peça meramente burocrática que não favoreça uma educação integral especialmente a educação do campo em específico, mas se ele é construindo com os sujeitos sociais envolvidos, visto como importante e fundamental por professores e escola, tende a ser fiel ao contexto no qual está inserido e passa a ser peça chave tanto para a defesa de um projeto pedagógico como, em última instância de uma escola do campo.

Agradecimentos

Agradeço primeiro a Deus por ter me mantido firme durante esse projeto de pesquisa com saúde e vida para concluir com êxito. À minha orientadora pelo seu incentivo e dedicação e pela confiança depositada na minha proposta e a todos os professores do curso. Por último, quero agradecer também à Universidade pela oportunidade de concluir esta especialização, oportunizando conhecimentos,



aperfeiçoamento, agregando valores e motivação para continuar em busca de uma educação para todos.

Referências

- ARROYO, M. G. **Educação básica e movimento social do Campo**. In: Arroyo, M.G; Caldart, R; Molina, M. Por uma educação do Campo. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BRASIL: Ministério da Educação. Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, nº 9394/96).
- CALDART, R. et al. **Por uma Educação do Campo**: Traços de uma identidade em construção. In: Kolling, E.J.; Ceriulli, P.R., Caldart, R. (Org). Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. P.24-36 (coleção por uma Educação do Campo, 4).
- CALDART, R. S. **Sobre Educação do Campo**. In: Santos, Clarice Aparecida dos. Por uma Educação do Campo: campo-políticas públicas-Educação. Brasília: INCRA; MDA, 2008.
- LOPES, N. **Como fazer o PPP da escola**. Disponível em <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/559/como-fazer-o-ppp-da-escola>, 2010. Acesso em 01 dez. 2010.
- ROTTA, M.; ONOFRE, S. B. **Perfil da Educação do Campo: na escola do São Francisco da Bandeira no município de dois vizinhos** – PR. Educação. Porto alegre, v. 33, n. 1, p. 75-84, 2010. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84813117008>>. Acesso em: 13.set. 2019.
- LIMEIRA (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria Pedagógica. Currículo da Rede Municipal de educação de Limeira. Limeira: SME, 2019.



APÊNDICE

Questionário semiestruturado para coordenadores de escolas urbanas e rurais

- 1 – A escola conta com um Projeto Político Pedagógico?
- 2 – Se sim, quando ele foi elaborado? Como se deu seu processo de elaboração? Quem participou desse processo de elaboração?
- 3 – Os sujeitos sociais envolvidos na construção do PPP participaram com o mesmo grau de envolvimento? Sabiam a importância do PPP antes de participarem da construção dele?
- 4 – A origem social e territorial dos alunos foi levada em consideração na construção do PPP? Se sim, como?
- 5 – Depois da construção do PPP, quais as dificuldades da implantação do mesmo? Houve algumas resistências na implantação do mesmo? Se sim, qual ou quais?
- 6 – Olhando em retrospectiva, como você avalia a efetividade do PPP, observando a qualidade do ensino, trabalho docente, aprendizado discente e condições infraestruturais da escola?

DO ENSINO FUNDAMENTAL RURAL PARA O ENSINO MÉDIO URBANO: Um estudo sobre os impactos da transição na vida do aluno do campo

Cristiane da Silva Jacob⁴²
cristiane.jacob@guaraedu.com
Luciane Fontes Polido de Almeida⁴³
lucianepolidodealmeida@gmail.com

RESUMO

No presente artigo se apresenta o desenvolvimento de um Trabalho de Conclusão de Curso, realizado na Universidade Federal de São Carlos. A contribuição de tal pesquisa é refletir e analisar os desafios de alunos que migram do Ensino Fundamental II rural para o Ensino Médio urbano. Observar as leis existentes e o não cumprimento das mesmas e como essa transição pode influenciar a vida de alunos do campo.

Palavras-chave: Ensino médio. Educação no campo. Desafios da educação no campo. Evasão escolar.

INTRODUÇÃO

Na educação brasileira, desde seus primórdios houve uma separação entre os filhos da elite colonizadora, tendo acesso à educação completa e de qualidade na Europa, e os filhos dos colonos e alguns indígenas, aprendendo o português e a doutrina cristã, educados pelos jesuítas. A escassez de oportunidade igualitária fazia com que a elite se mantivesse no domínio e os colonos submissos ao longo do tempo (SAVIANI, 2012).

Ainda atualmente, é possível perceber essa realidade acompanhando os brasileiros, como por exemplo a separação da educação na área urbana e rural com a educação nas cidades e nos campos. Onde a educação na área rural ainda enfrenta dificuldades e desdobramentos como falta de adequação aos períodos climáticos, plantação e colheita, acesso às tecnologias, transportes e até mesmo falta de escolas do ensino médio. É bem verdade que algumas batalhas já foram conquistadas, mas é tudo

⁴² Licenciatura Plena em Biologia, pela Universidade Teresa D'Ávila

⁴³ Bacharelado em jornalismo, pela Universidade São Judas Tadeu e Licenciatura em Letras pela Universidade Metropolitana de Santos



muito recente e em muitos lugares ainda não é feita como rege a constituição e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Dito isso, esse trabalho tem como objetivo buscar entender quais são as problemáticas do cotidiano desse aluno, refletindo sobre sua trajetória e rotina enquanto aluno do campo e quais as mudanças surgem quando passa a ser atendido em escola da cidade. Não se pode negar a disparidade que há entre o meio rural e urbano brasileiro, principalmente nos indicadores educacionais. Há problemas em relação às infraestruturas, bibliotecas, computadores e acesso à internet.

Para responder os objetivos deste trabalho, o estudo se valeu de revisão bibliográfica, observação participante, análise documental, formulação de hipóteses, aliadas a um estudo de caso. Por fim, este trabalho está dividido em 3 tópicos, além dessa introdução e das considerações finais, sendo o primeiro dedicado a apresentar as escolas rurais de Guaratinguetá e o cotidiano do aluno do campo. O segundo dedicado a analisar uma escola na cidade que recebe alguns desses alunos oriundos do campo. No terceiro, o foco recai em compreender essa transição entre o estudo e rotina no campo para estudo e rotina no meio urbano.

AS ESCOLAS RURAIS DE GUARATINGUETÁ E O COTIDIANO DO ALUNO DO CAMPO

A cidade de Guaratinguetá apresenta 1 creche municipal localizada em área rural (creche municipal Prof. Miltes Pereira de Farias) e 3 escolas municipais de ensino fundamental (EMEIEF Prof. André Freire, EMEIF Prof. Antonio da Cruz Payão e EMEIF Profa. Francisca de Almeida Caloi). Neste trabalho se fará menção sobre a escola EMEIF Professor Antonio da Cruz Payão que, de acordo com o Censo Escolar de 2021 possuía 229 matrículas e 7 professores.

O caminho percorrido para que a escola se tornasse independente e atendesse os anos finais foi longo, mas trouxe benefícios para a comunidade. Em 1976 foi criado o Grupo Escolar Professora Guilhermina P. Faria, passando por modificações no nome como EEPG Agrupada do Bairro da Rocinha e desta para EEPG "Professor Antônio da Cruz Payão" que mais tarde se tornaria EMEF Professor Antônio da Cruz Payão. Em 2013 ela foi desvinculada da EMEF Professor Zezé Figueiredo e da EMEF Professora Luzia de Castro Mittidieri. A escola novamente mudou de nome quando passou a

atender também a Educação Infantil, adquirindo o atual nome que tem, a saber: Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) Professor Antônio da Cruz Payão. Em 2018, passando por uma municipalização, a escola começa a atender, também, as séries finais do Ensino Fundamental⁴⁴.

No bairro rural onde a referida escola está situada há uma Unidade Básica de Saúde, uma Igreja Católica denominada Santo Expedito e seis igrejas evangélicas, Assembleia de Deus Belém, Assembleia de Deus Guaratinguetá, Brasil para Cristo, Cristã do Brasil. A região é bem explorada por negócios como hotéis fazenda, pesqueiros e restaurantes, ou seja, o turismo ecológico, devido ao seu relevo montanhoso, clima agradável e belas paisagens.

Falando sobre o território no qual a escola está inserida, sua economia tem bases principais na silvicultura, sendo o eucalipto a cultura predominante na região. A pecuária também se faz presente nesse entorno, priorizando a criação de gado leiteiro. Dessa forma, além do eucalipto, os campos para pastagem predominam no cenário da comunidade. Ademais, em relação à preservação ambiental, constatou-se que há ações ligadas à preservação e recuperação de nascentes, além de algumas matas preservadas. Observou-se, nas atividades de campo, no entanto, que devido ao uso excessivo do solo para a produção do eucalipto e da pecuária, há muitos pontos de erosão nos morros, principalmente em seu eixo localizado junto à SP 171.

A comunidade do bairro tem como referência a família de um policial chamado Joaquim Faria Lopes, como apontado por uma funcionária da escola em conversa com o grupo de autores do trabalho. Segundo ela, as terras do bairro, inclusive onde se localiza a escola, eram desse senhor e posteriormente de seus filhos. O bairro conta também com uma praça que leva o nome “Joaquim Faria Lopes”. Conta-se que os primeiros moradores chegaram ao local como fruto das caminhadas entre Cunha e Aparecida. Muitos passavam por esse trecho e ao longo do tempo foram se instalando pela região.

Os integrantes da comunidade possuem funções diversificadas, alguns pais de alunos são caseiros nas fazendas em outros bairros, algumas mães se deslocam para trabalhar de doméstica, mas os moradores mais próximos da escola se deslocam até o

⁴⁴ Os instrumentos legais que ampararam essas mudanças são, respectivamente, Resolução SE 21/01 - DOE de 22 de janeiro de 1976, Lei 1249 de 30/12/1976 em conformidade com o Decreto 26.662 de 26/01/1987. E, também, o Decreto nº 7.742 de 27 de maio de 2013.

centro da cidade de Guaraungetta para poderem trabalhar. Há ainda alguns que trabalham no bairro, em comércios locais, posto de saúde, etc. Nas fazendas, o que é produzido é consumido pelos proprietários ou caseiro e suas famílias, ou seja, não são grandes plantações para movimentar a economia e ser fonte de renda da família.

Há algum tempo, o bairro tinha uma cooperativa de laticínios que era forte na região, atualmente o foco é para outros insumos como ração e medicamentos para animais. A atividade produtiva predominante no bairro é o leite, recolhido por uma cooperativa localizada em outro bairro.

A escola fica a aproximadamente 2 km do centro do bairro. Os estudantes atendidos não são apenas do bairro Rocinha, a maioria vem de bairros diferentes, sendo até mesmo bairros de outras cidades vizinhas, como Lorena, Lagoinha e Cunha. Em relação à distância entre a casa dos alunos e a escola, um motorista relatou sobre sua rota, que tem 17 km, chamado Berro D'Água, onde as estradas são de terra, e quando chove o acesso fica bem dificultado. A maioria dos alunos chega à escola por meio do transporte escolar.

As crianças pegam a condução em pontos próximos às suas casas, alguns moram um pouco mais distantes e os responsáveis acompanham-nas até o ponto. Sobre o horário, o motorista relatou que a primeira criança entra na van às 6:10h. Essas crianças acordam por volta das 5h, mas há casos de alunos que ajudam os pais com a retirada de leite antes mesmo de irem para a escola. Para o período da manhã, os estudantes saem 12h para almoço e aguardam o transporte até às 12:20h. As últimas crianças a serem entregues são deixadas no ponto por volta de 13:10h. Devido ao contexto da pandemia de Covid-19 os motoristas chegam a fazer até 3 viagens por rota, aumentando o tempo de alguns alunos chegarem em casa.

Com o início da pandemia e do atendimento remoto houve uma pesquisa sobre o acesso dos alunos, foram criados grupos e utilizadas várias plataformas para que o desenvolvimento escolar não fosse tão prejudicado. O acesso à internet acontece por meio de rede *wifi*, pela internet rural, através de aparelhos celulares, já que poucos têm computadores. As redes de telefone também não oferecem muita cobertura, nas áreas em que os alunos vivem o sinal é fraco.



A escola possui 8 (oito) salas de aula, uma sala de direção, uma sala de coordenação, uma sala da secretaria, uma sala dos professores, uma brinquedoteca, uma biblioteca, uma sala de recursos para Atendimento Escolar Especializado e ainda uma cozinha. Conta atualmente com 229 (duzentos e vinte e nove) alunos entre educação infantil e fundamental.

O poder aquisitivo e cultural da comunidade escolar é baixo, pois a grande maioria dos chefes de família são produtores rurais de leite, caseiros, volantes ou trabalhadores temporários, com pouco grau de instrução. Apesar disso, nosso corpo discente, em sua maioria, é disciplinado e interessado no processo ensino/aprendizagem.

Essa Unidade Escolar está organizada em: Sala de Recursos, Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais (de 1º a 5º ano) e Anos Finais (de 6º ao 9º ano). O espaço físico oferecido é adequado e os materiais didáticos para atender aos educandos suficientes. O horário de funcionamento é diurno sendo assim descrito: das sete às dezoito horas (Horário de Brasília).

É importante salientar que em 2012 essa Unidade Escolar ingressou no Programa Escola Ativa do Campo. Essa inserção de nossa escola faz-se cumprir as Leis nº 9.394/96 (LDBEN), nº 9.424/96, nº 10.172/01, que aprova o Plano Nacional de Educação e no Parecer CNE/CEB 36/2001.

Pode-se concluir que esta Unidade Escolar deve atender aos princípios expressos no artigo 2º deste mesmo parecer. Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.

A escola na cidade: uma análise a partir da ETEC Prof. Alfredo de Barros Santos

A ETEC Prof. Alfredo de Barros Santos está localizada na Rua Afonso



Giannico, 350 - Pedreguino - Guaratinguetá/SP. A escola foi criada em 1948 para ministrar cursos profissionalizantes. No ano de 1989, conforme Resolução SE 90 de 25/04/89 passou a funcionar como Escola Técnica e foi transferida para o Centro Paula Souza em 1993. Hoje atende cidades ao entorno de Guaratinguetá como Potim, Aparecida, Roseira e Lorena. Os cursos oferecidos são administração, desenvolvimento de sistemas, design gráfico, eletromecânica, mecânica, segurança do trabalho, nas modalidades técnico e integrado ao ensino médio.

A organização da gestão se dá com direção geral, direção administrativa e direção acadêmica e coordenação geral e coordenação de curso. O PPP Projeto Político Pedagógico da escola não faz citação ou alusão às especificidades do aluno do campo, apenas sobre alunos de escola particular e pública. Segunda a diretora, este ano a escola conta com 42 alunos da zona rural, algo que não é comum, já que a grande maioria que integrava o corpo discente era de alunos de escolas particulares. Após a pandemia, com a análise de currículo por notas e não vestibulinhos, os alunos de escolas da zona rural apareceram.

O que é previsto no PPP é um programa de nivelamento aos alunos que iniciam seus estudos no 1º ano devido a lacuna de conhecimento nos alunos da escola pública o que incluiu os alunos da zona rural neste ano.

Há um convênio com a prefeitura para os 42 alunos em relação ao transporte, onde a 40 foram oferecidos ônibus escolar e a 2 alunos passe. Não há um olhar em relação à rotina de trabalho dos jovens que auxiliam seus pais nos afazeres da vida no campo nem em relação aos horários do transporte escolar.

Analisando um caso de uma aluna egressa da escola EMEIEF Professor Antônio da Cruz Payão, localizada no bairro Rocinha, a 22 km do centro da cidade, estrada entre Guaratinguetá-Cunha, ela mora cerca de 8,5 km de sua antiga escola (Payão) e a 31 km até sua atual escola (ETEC).

Do rural ao urbano: o aluno em perspectiva

Quando há a transição entre uma escola e outra, devido ao fechamento de ciclos, em virtude da conclusão de etapas é comum que ocorram mudanças na vida dos estudantes. Quando as escolas estão em localidades diferentes e bem distantes,

essas mudanças tendem a ser mais atenuantes.

É o que ocorre com os alunos da escola Payão, localizada em bairro rural, pois, quando concluem o ensino fundamental II precisam se matricular em uma escola, no perímetro urbano, para frequentar o Ensino Médio e dar continuidade nos estudos, já que não há escola de ensino médio nas imediações. Nesse momento ocorre, com frequência, o aumento da evasão escolar, já que os alunos terão que sair dos arredores de suas residências para estudar na cidade. Para alguns isso significa um percurso de aproximadamente 40 minutos a 1 hora, mas para outros, que já moravam mais distantes da própria escola rural, pode significar um percurso de 2 horas até a escola urbana.

A razão da mudança de escola, saindo do rural em direção ao urbano se dá pela falta de escola mais próxima à residência dos alunos que contemplem o segmento Ensino Médio, parte importante da Educação Básica, contrariando a lei, conforme decreto abaixo:

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, incisos IV e VI, alínea "a", da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no art. 33 da Lei no 11.947, de 16 de junho de 2009, DECRETA:

Art. 4o A União, por meio do Ministério da Educação, prestará apoio técnico e financeiro aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios na implantação das seguintes ações voltadas à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo em seus respectivos sistemas de ensino, sem prejuízo de outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto:

I - oferta da educação infantil como primeira etapa da educação básica em creches e pré-escolas do campo, promovendo o desenvolvimento integral de crianças de zero a cinco anos de idade;

II - oferta da educação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, com qualificação social e profissional, articulada à promoção do desenvolvimento sustentável do campo;

III - acesso à educação profissional e tecnológica, integrada, concomitante ou sucessiva ao ensino médio, com perfis adequados às características socioeconômicas das regiões onde será ofertada;

Fato é que, esses alunos se deparam com uma série de desafios nessa

jornada e acabam optando por desistir de seus estudos a enfrentar esses desafios. Além da dificuldade com o transporte escolar, com o tempo de deslocamento e a defasagem de conteúdo comparado às escolas urbanas, a evasão escolar também está ligada com a necessidade do jovem auxiliar nos trabalhos rurais familiares. Muito dessa ajuda dos alunos interfere diretamente com a produção e subsistência da família desses jovens. Leite (2002, p. 79) diz “(...)Nem sempre a escola se estabelece como força entre os rurícolas, pois se tratando de sobrevivência material da família, o trabalho em si é mais forte que a escolarização, o que muitas vezes leva à família rural em direção oposta à escola”.

Uma ex-aluna da escola Payão contribuiu com esse trabalho, fornecendo sua perspectiva sobre as mudanças que percebeu ao passar por essa transição. Maria Eduarda conta que a distância, sem dúvida, é o fator mais marcante. Considerando que a distância entre sua antiga escola até sua casa eram de 8,5km e o transporte escolar municipal é que a levava até a escola diariamente e atualmente a estudante precisa percorrer 31km até sua nova escola, tornando esse processo do acesso muito mais demorado e cansativo. Além da distância, os custos para essa viagem diária, muitas vezes, têm que sair das contas da família. Apesar da gestora da ETEC dizer que aos alunos rurais é fornecido passe escolar, a aluna relata que há dificuldades com o horário dos ônibus circulares e os horários das aulas, já que esses não são coordenados. Além da burocracia para conseguir o passe e as informações para a obtenção dos mesmo não serem amplamente divulgadas e os pais, por não terem facilidade com essas informações e por trabalharem o dia todo não conseguem verificar o que pode ser feito, faz com que os próprios familiares precisem arcar com vans particulares para o acesso dos filhos à escola.

Outro problema como a distância é o tempo que se gasta no trajeto. Maria Eduarda estuda em tempo integral, saindo de casa cedo e voltando ao entardecer. Ficando assim, sem tempo para estudar em casa e ajudar seus pais nas tarefas rurais. Essa é uma grande causa da evasão escolar rural, pois não são todos os alunos que conseguem o privilégio de se ausentar dos afazeres cotidianos.

A referida aluna se diz muito acolhida por seus professores e gestão, mas entende que necessita correr atrás dos conteúdos que ela não teve a oportunidade de



aprender na escola rural onde estudou o ensino fundamental. Reconhece que vale seu esforço para seguir adiante com seus sonhos, mas desabafa que é uma árdua tarefa e que não são todos os seus colegas que conseguem conciliar todos esses desafios para seguir adiante com os estudos. A própria diretora da ETEC reconhece que são muitos os desafios e que a escola não tem total estrutura e nem mesmo um PPP (Projeto Político Pedagógico) para acolher todos esses desafios de alunos rurais.

Um ponto que nos levou muito a refletir sobre a fala da gestora e da aluna foi a parcela diminuta de alunos oriundos da zona rural que ingressam nas escolas técnicas. Muito alunos já desistem antes mesmo de tentar enfrentar esses desafios, por medo de não darem conta de todo o processo.

Maria Eduarda foi bem orientada em sua antiga escola por professores de seu ensino fundamental na escola rural a procurar seus direitos e seguir com seus sonhos. Mas essas orientações só foram possíveis graças a cursos de formações que esses docentes tiveram, o que sabemos também que não é uma realidade em todas as escolas rurais.

Garantir treinamento continuado e informações a docentes e discentes garantirá o aumento de alunos oriundos das escolas rurais ao seguimento da trilha educacional.

Considerações finais

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.

Quando dizemos Por Uma Educação do Campo, estamos afirmando a necessidade de duas lutas combinadas: pela ampliação do direito à educação e à escolarização no campo; e pela construção de uma escola que esteja no campo, mas que também seja do campo: uma escola política e pedagogicamente vinculada à



história, à cultura e as causas sociais e humanas dos sujeitos do campo, e não um mero apêndice da escola pensada na cidade.

Isso quer dizer que as necessidades singulares de cada localização, bem como o respeito à pluralidade cultural, devem ser olhadas profundamente e de forma humanizada para que os estudantes do campo possam ter acesso à educação formativa, significativa e de qualidade.

Esta Unidade Escolar deve atender aos princípios expressos no artigo 2º deste mesmo parecer. Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.

No que se refere as características comuns entre as escolas do campo nessa cidade são o difícil acesso à internet, *wifi* ou mesmo de operadoras de celular, a dificuldade com o transporte, inclusive com poucos horários para o transporte público, a distância entre o bairro e a cidade, as condições das estradas que são caminho entre a moradia dos estudantes até as escolas. A maioria dos alunos depende do transporte escolar e mora longe da escola, como não há muitos eventos e opções de lazer nos bairros, sempre que ocorre alguma atração na escola os alunos costumam estar presentes.

Referências

- AGUILAR, A, C, L. **Escola do campo em discussão: estudo sobre os problemas de infraestrutura políticas públicas para escolas que atendem aos sujeitos rurais no município de São Carlos**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa: Política, Estado e Formação Humana como requisito à obtenção do título de mestre em Educação. São Carlos, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, 1996.
- GADOTTI, M. O Projeto político-pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania. **In: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE: produções didático-pedagógicas 2014**. Curitiba: Secretariado Estado da Educação; Programa de Desenvolvimento Educacional, 2014, v.2. Disponível em:



http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portais/cadernospae/paebusca/producoes_pde/2014/2014_unespar-apucarana_ped_pdp_claudia_casavechia.pdf. Acesso em 20 ago. 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Editora Atlas S.A. São Paulo, 2002

SILVA, A. S.; GARBELININETO, G. **A escola do campo: origens e legislação**.

Revistado departamento de Educação. Unifesp. Editora Olhares, 2019

TOLEDO, M. E. R. **Planejamento escolar: do projeto pedagógico ao plano de gestão escolar**. In: Gestão Educacional da Educação Básica. Porto Alegre. Soluções Educacionais Integradas, s/d.



AS ADVERSIDADES E DESAFIOS DO TRABALHO DO PROFESSOR DA ESCOLA DO CAMPO

Custodio Ferreira Filho
custodio.filho@guaraedu.com.br
Darci Fernandes de Souza Cursino
profdarci.fernades@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo, através de pesquisa bibliográfica e descritiva, repensar e refletir sobre a atuação do professor que trabalha nas Escolas do Campo, considerar todas as dificuldades e realidades adversas que estão presentes no seu cotidiano, tais como a falta de recursos materiais, exigências burocráticas e a existência de práticas de ensino ultrapassadas que contribuem para a formação de alunos não participativos. Busca-se entender qual a concepção de educação está presente em suas atividades, e analisar os desafios da construção de uma escola com professores que assumem uma visão libertadora. A pesquisa realizada destaca a existência de ações exitosas e sugere que a interdisciplinaridade é uma das possibilidades de trabalho para esses professores.

Palavras-chave: Professor do Campo. Práticas de ensino. Desafios metodológicos.

INTRODUÇÃO

A realidade vivida por muitos docentes que atuam nas escolas do campo e que serão relatadas aqui, há muito é conhecida pelas autoridades e já foi retratada pela comunidade acadêmica. Este trabalho coloca em evidência o professor do campo, os desafios enfrentados no seu dia a dia, suas dificuldades e angústias.

A formação do professor do campo é um ponto que merece atenção, como ARROYO (2007, p. 158) afirma:

A história nos mostra que não temos uma tradição nem na formulação de políticas públicas, nem no pensamento e na prática de formação de profissionais da educação que focalize a



educação do campo e a formação de educadores do campo como preocupação legítima.

As asserções acima apontam para um dos principais desafios dos professores do campo, atuarem em uma área que exige conhecimento específico e principalmente familiaridade com escolas do campo. Muitos destes, embora tenham uma boa formação acadêmica, não possuem uma formação específica para trabalharem com toda diversidade existente em tais escolas.

Assim espera-se que este “déficit” na formação dos professores seja superado através de formação complementar, com cursos de formação continuada focando na atuação e nas realidades existentes no trabalho com os alunos do campo.

DESENVOLVIMENTO

Uma visão tradicionalista da educação, na qual o aluno é tratado como aquele que não sabe, enquanto o professor sim é considerado detentor de todo conhecimento, é comumente encontrada na prática de muitos professores, frequentemente daqueles que atuam nas escolas do campo, os quais, muitas vezes, desenvolvem atividades desconexas da realidade dos alunos.

Existem professores que adotam a cópia de livros didáticos ou o tradicional “ponto” na lousa, contribuindo assim para a formação de alunos copistas, dependentes e desprovidos de qualquer criticidade diante dos desafios a eles apresentados, repetidores de respostas prontas sem o menor senso crítico ou relevância do que está sendo escrito. Nesse sentido, Fazenda (1989, p.15) afirma:

Somos produtos da “Escola do Silêncio” em que um grande número de alunos apaticamente fica sentado diante do professor, esperando receber dele todo conhecimento. Classes numerosas conteúdos extensos, completa o quadro dessa escola que se cala.

Encontra-se profissionais que acreditam estar usando tecnologia em sala de aula, quando, na verdade, simplesmente projetam em telas textos ou atividades para que os alunos copiem. Tais práticas, totalmente ultrapassadas, persistem em algumas escolas do campo, devido a uma visão errônea de que os alunos frequentadores dessas escolas não conseguirão prosseguir seus estudos, nem compreender os conteúdos tradicionais comumente apresentados nos livros didáticos. E por isso, suprimem parte do que é previsto na legislação.

Contudo, muitos são os professores que agem dessa maneira simplesmente por desconhecerem outras perspectivas de trabalho. Para melhor entender essa questão:

Uma hipótese levantada com frequência é que nosso sistema escolar é urbano, apenas pensado no paradigma urbano. [...] Há uma idealização da cidade como o espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa. A essa idealização da cidade corresponde uma visão negativa do campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural. Arroyo (2007 p. 158)

Analisando as práticas até aqui relatadas, percebe-se que esses profissionais, ao adotarem posturas tradicionais, com condutas ultrapassadas, tornam-se verdadeiros opressores, oprimindo seus alunos e conseqüentemente negando-lhes a possibilidade de transformação e crescimento. Nesse sentido, FREIRE afirma que:

[...] aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, neste poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos [...]. (2022 p. 41)

Ainda analisando posturas opressoras por parte de alguns professores, percebe-se que eles não o fazem intencionalmente para prejudicá-los, mas pelo contrário, as adotam acreditando que estão fazendo o melhor para seus alunos:

[...] grande problema está em como poderão os oprimidos, que “hospedam” ao opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora [...] (2022 p. 43)

Há um estranho comportamento de alguns professores que quando se referem aos seus alunos passam a impressão de que eles são seus “inimigos”, e que ocorre portanto uma “guerra” não declarada, mas sim nas entrelinhas, a qual permeia esta estranha relação professor X aluno. Nesse sentido, é comum nos conselhos de classe se ouvir: “esta nota vermelha é como advertência”, e, no entanto, é sabedor de todos que a nota vermelha neste caso, é o momento de “devolver”, como punição, a resposta atravessada que foi dada, ou, até mesmo, os momentos de indisciplina não controlada pelo professor. Novamente, FREIRE (2022 p.41-42) afirma:

Por isto é que o poder dos opressores, quando se pretende amenizar ante a debilidade dos oprimidos, não apenas quase sempre se expressa em falsa generosidade, como jamais a ultrapassa. Os opressores, falsamente generosos, têm

necessidade, para que a sua generosidade continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça.

Por outro lado, existem professores comprometidos com uma visão libertadora, como aqueles que se baseiam nas ideias defendidas por Demerval Saviani, em particular a Pedagogia histórico-crítica. Porém, constantemente estes docentes estão estressados, sobrecarregados com exigências burocráticas muitas vezes sem nenhum sentido prático: documentos redundantes, preenchimento de fichas desatualizadas.

No dia a dia do professor do campo é comum a falta de material essencial para se desenvolver um trabalho comprometido com a formação de alunos reflexivos. Quando existe um computador, falta conexão à internet, e quando se tem ambos falta sala para exibição; quando se consegue computadores, internet e sala, falta o cabo de som, etc.

Os livros didáticos disponíveis raramente são os escolhidos pelos docentes, além de não serem suficientes em quantidade para todos os alunos. Declaradamente não foram escritos para os alunos do campo, logo, trazem realidades distantes, exemplos que jamais se aplicariam, temáticas que não despertam o interesse.

Conteúdos importantes para os alunos do campo são suprimidos e conceitos são distorcidos de acordo com os interesses dos grandes grupos econômicos que editam os livros, como Adriana do Carmo comenta (2021, p. 246):

A escolha do livro didático, por exemplo, tem se tornado uma questão muito abordada nas escolas do campo, pois muitos profissionais da educação apontam a preocupação em manter a coerência do projeto pedagógico com os conteúdos e abordagens do livro didático adotado. A escolha do livro via MEC acontece a cada três anos nas escolas pertencentes aos municípios que possuem convênio com o PAR (Plano de Ações Articuladas) e que, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), disponibiliza algumas coleções a serem solicitadas pela equipe escolar.

Dentre os problemas enfrentados na escola do campo (também por alunos), é comum a não existência de banheiros anexos às salas de aula. Em muitas escolas rurais existe somente a chamada “fossa negra”, que além do incômodo para o professor, contaminam o meio ambiente. Em outras, a situação se agrava ainda mais pela falta de água potável corrente.

Dentre fatores que dificultam a vida do professor do campo na a própria localização das escolas, situadas muitas vezes a dezenas de quilômetros da zona urbana, com estradas não pavimentadas. A situação se agrava para os docentes que trabalham com dupla jornada diária: as grades horárias são elaboradas pensando sempre na operacionalidade da escola, e não no professor.

Embora não seja o objeto principal deste artigo, é apropriado ressaltar a situação dos docentes que trabalham nas salas multisseriadas, os quais, além de lidar com a complexidade deste trabalho, são professores que geralmente desenvolvem múltiplas funções - muitas jamais constariam no rol de atividades pedagógicas, tais como como o preparo e distribuição da merenda, lavagem das louças utilizadas pelos alunos e a limpeza das salas de aula. A situação desses profissionais se agrava quando são obrigados a realizar todas as atividades pertinentes à Secretaria, como registros de alunos, controle de materiais, controle de alimentos, além de atividades de carpintaria e reparos elétricos.

Um dos desafios a ser superado consiste na dificuldade dos professores que trabalham nas escolas do Campo, em se manterem atualizados, e/ou frequentarem cursos que contribuam para a sua formação continuada, tanto no que diz respeito ao aprofundamento das disciplinas por eles ministradas nas escolas do campo, quanto o acesso ao que existe de mais recente nas discussões em que a realidade das escolas situadas no campo são o alvo das pesquisas.

Constata-se ainda exigências por parte das Secretarias de Educação, tanto municipais quanto estaduais, que muitas vezes dificultam a participação dos professores em cursos de formação continuada. Tais exigências até mesmo descumprem o que prevê a legislação vigente:

Artigo 62 da Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. § 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

E diante dessa realidade adversa para os professores é que surge um questionamento: o professor, enquanto trabalhador, não deveria ter garantida a possibilidade de frequentar cursos de formação continuada como ferramenta para melhor desenvolver sua prática? Tal questionamento remete-se à afirmação de Karl

Marx: “O trabalhador não tem apenas que lutar pelos seus meios de vida físicos, ele tem que lutar pela aquisição de trabalho, isto é, pela possibilidade, pelos meios de poder efetivar sua atividade”. (2004, p. 25)

Marx (2004) discutia a questão salarial dentro de uma relação que envolvia trabalhador concorrendo com trabalhador. Considerando que as secretarias de Educação, ao se tornarem dificultadoras dos Cursos de Formação Continuada, agem como aparato da classe dominante, o professor enquanto trabalhador necessita “lutar pela possibilidade” e também “pelos meios de poder efetivar sua atividade”.

Isso significa lutar também para garantir sua formação continuada, lutar para que se possa frequentar cursos sem incorrer na sobrecarga da já tão difícil jornada de trabalho. Inclusive, como no manuscrito, há concorrência com os próprios colegas, já que os cursos de formação continuada conferem também pontos, que são utilizados nas atribuições de aula e em melhorias salariais.

A própria natureza do trabalho do professor que atua nas escolas do campo requer uma atualização constante, e, ao mesmo tempo, exige do professor uma dupla tomada de consciência: a compreensão de que ele, enquanto professor, também faz parte da classe trabalhadora, e que juntamente com a realidade dele ser um trabalhador, vem a responsabilidade do seu papel enquanto formador dos filhos da classe trabalhadora. Especialmente no caso do professor do campo, esta prática será sempre revestida do peso de formar alunos, que, muitas vezes, carregam consigo o que Paulo Freire (2022, p. 73) chama de “dependência emocional, fruto da situação concreta de dominação”.

Algumas experiências pedagógicas inseguras podem levar os professores a uma busca do trabalho coletivo envolvendo várias disciplinas, isto é, a realização de um trabalho interdisciplinar, porém de modo pseudo-interdisciplinar ou por vezes, encaminha o trabalho dos professores mais experientes, aos caminhos conscientes, para as práticas reais sob o olhar da interdisciplinaridade. Nesta perspectiva, abre-se o dialogismo entre os desejos docente, diante dos objetivos e entre o que se pretende ensinar, e os objetivos do trabalho coletivo, bem como as finalidades dos diversos conteúdos envolvendo as diferentes disciplinas que estabelecem relações significativas nas aprendizagens dos educandos, dentro e além da sala de aula, nos mais diversos espaços da escola.

Mas, quando uma ou mais disciplinas sobrepõe sobre as outras de modo hegemônico, o currículo escolar reflete e mantém a distribuição do poder em uma sociedade e, consequência disso, os conteúdos aparecem socialmente determinados por grupos sociais dominantes.

Segundo (Bernstein, 1971, p. 47), "a maneira como uma sociedade seleciona, distribui, classifica, transmite e avalia o saber escolar que é direcionado ao público reflete ao mesmo tempo a distribuição do poder e os princípios de controle social". Assim, o currículo escolar é claramente considerado sob suas questões sociopolíticas, mas também socioculturais.

Todavia, diante de inúmeras reivindicações em tempos atuais pela sociedade, não se pode perder de vista que é a elite dominante que aprova as leis e essas refletem os seus interesses, insistentemente instauradas nas instituições escolares através dos planos nacionais de educação.

Para Tafarel; Molina (2012, p. 571) " a definição de política educacional a compreensão de como nos tornamos seres humanos e como, ao longo da história da humanidade, organiza o modo de produção e reprodução da vida."

Assim, ao refletir sobre o trabalho do professor na escola do campo e suas práticas pedagógicas buscando uma escola de qualidade, emancipadora capaz de possibilitar mudanças significativas para transformação dos sujeitos do campo, a partir de suas próprias experiências de vida. Exige coragem, pois, para muitos professores, mudar a prática pedagógica pode causar certo receio, incerteza e falta de controle do seu trabalho.

Diante disso, cotidianamente surgem questões complexas para ativar a escola pública do campo, torná-la significativa diferentemente das escolas da cidade, a Escola do Campo deve trazer uma visão completa em termos de aprender e compreender a educação, e entrelaçar questões políticas, sociais e econômicas. Na formação que busca garantir a formação das disciplinas, faz com que as disciplinas se destaquem da experiência e da realidade. Dessa forma, a capacidade de intervenção na sociedade é estabelecida para orientar as necessidades coletivas. Portanto, acredita Caldart que:

A materialidade educativa de origem da educação do campo esta nos processos formadores dos sujeitos coletivos da produção e das lutas sociais do campo. Por isso, ela desafia o pensamento pedagógico a entender os processos, econômicos, políticos, culturais, como formadores do ser humano, e portanto, constituintes de um projeto de educação emancipadora, onde quer que ela aconteça, inclusive na escola (2008, p. 81).

Fica evidente, que na atual conjuntura, frente às constantes mudanças na educação brasileira, o professor que não se dispôr a refletir sobre sua vida profissional, suas práticas pedagógicas a fim de romper paradigmas educacionais, em especial, a fragmentação das disciplinas que levam a um trabalho isolado dos conteúdos, estes muitas vezes, sem conexão com a realidade dos educandos fica fadado ao insucesso enquanto educador. Afinal, transgredir exige mudança

LIGANDO OS PONTOS E DESCOBERTAS

A multiplicidade da prática pedagógica

Ao aprofundar as leituras sobre o trabalho que envolve o professor da escola do campo, deparamos com um olhar mais atento diante da situação que envolve a escola e sua complexidade no processo educativo: A investigação interdisciplinar das práticas do professor que é de fundamental importância, independentemente do nível de ensino ao qual se destina.

Segundo Bru, (2001, 2002), a prática interdisciplinar apresenta três finalidades dominantes: a produção do conhecimento, a profissão docente e a evolução das práticas.

“ Um olhar interdisciplinar sobre as práticas pedagógicas recupera a magia das práticas, a essência de seus movimentos. FAZENDA, (2001, p. 13).

Ainda, conforme afirma (Bru, 2002b.), assim, a prática pedagógica interdisciplinar pode ser definida, segundo os estudos de Alter

como os atos singulares de um profissional da educação bem como os significados que este último lhe atribui, ela é entendida como aquilo que faz o professor no seu estabelecimento de ensino em presença ou não com alunos, antes, durante e depois da sua ação em classe. (2002, p13),



Diante do exposto, ao testemunhar algumas práticas pedagógicas na escola do campo, especialmente na EMEIF Profª Francisca de Almeida Caloi, localizada na área rural, aproximadamente vinte e quatro quilômetros do Município de Guaratinguetá, estado de São Paulo.

Vale considerar a existência de experiência interdisciplinar, que engloba ao mesmo tempo, atividades com alunos, mas também o trabalho coletivo e individual fora da classe e cujas ações não se limita àquelas perceptíveis, mas consiste também nas escolhas e nas tomadas de decisões, nos significados dados pelo professor a suas próprias ações dentro do espaço escolar.

Assim, abre espaço para dar ênfase às diferentes disciplinas que compõem o currículo escolar, uma abertura para o diálogo e trabalho significativo de diversos professores através de ações conjugadas e objetivos propostos, a fim de possibilitar a aprendizagem significativa dos alunos, de modo que estes interajam e construam os percursos educativos, se transformando em protagonistas ao considerar a própria realidade a partir do campo, onde estão inseridos.

Assim, entre as práticas exitosas de professores da escola do campo, destaque para os projetos de leitura, entre eles “Entrelinhas e Palavras”, cujo objetivo é desenvolver o hábito da leitura dos alunos, ampliar a capacidade de ler nas entrelinhas e ativar aprendizagens de multiletramento. A literatura como visão de mundo e reflexão para os principais problemas sociais que merecem serem discutidos, considerando os sujeitos da escola do campo.

Desse modo, através da leitura de obras existentes no acervo da escola, os alunos desenvolvem releituras, pinturas de diferentes desenhos, silhuetas de caminheiros e símbolos de várias formas e cores, sobre o muro externo da escola, a fim de homenagear os romeiros e diversificados grupos de peregrinos que passam diariamente pelo bairro da Pedrinha e Serra da Mantiqueira, com um olhar acolhedor e humanizado das pessoas, cada qual com suas crenças e diferentes propósitos de celebrar os atos de fé cristã. Todos vão em direção aos grandes centros de visitação pelas cidades da região (Aparecida e Cachoeira Paulista) e também agregar valor ao turismo religioso da rota “Caminho da Fé”, é importante destacar que tal projeto municipal, instituído anos



anteriores, só com o envolvimento de comerciantes, sem conhecimento relevante para a comunidade escolar, e oculto de todas as potencialidades econômica – sócio- culturais que o turismo religioso representa para a localidade e o Brasil como um todo.

A finalidade e culminância desta ação pedagógica, consiste em revelar e ofertar aos diversos grupos de peregrinos de todo o Brasil, que passam pelo Bairro da Pedrinha, onde se localiza a escola, e através da Serra da Mantiqueira, pudessem fazer a escolha do trajeto do Caminho da fé, segundo o olhar sugestivo dos alunos e da própria comunidade local, considerando todos os atrativos da natureza e hospitalidade das pousadas e a farta gastronomia, que conta com a especialidade de muitos familiares dos próprios educandos. Assim, fomentar o empreendedorismo tendo a possibilidade de gerar emprego e renda, a médio e a longo prazos.

Paralelamente, diante das leituras realizadas na escola propor uma visão de intertextualidade. A partir da obra “NO LONGE DAS GERAIS” (CRUZ, 2012), narrativa histórica, cuja viagem do menino Rosa, ao acompanhar uma comitiva de boiadeiros pelo interior de Minas Gerais, aguçado pela curiosidade, observações e anotações numa cadernetinha, anos mais tarde, culminaria na publicação de Grande Sertão : Veredas, do consagrado escritor João Guimarães Rosa. Assim como Rosa mostrou ao mundo o sertão, os meninos do campo também sugerem aos devotos, desbravarem o circuito turístico, os caminhos da Mantiqueira através da Fé e seus mistérios, através da coletânea intitulada: NO LONGE DA PEDRINHA, sob o olhar dos meninos (as) da escola do campo.

Outros professores da mesma escola também tem desenvolvido práticas exitosas, tanto nas atividades interdisciplinares, o como naquelas orientadas pela concepção de educação defendida por Demerval Saviani conhecida como Pedagogia Histórico Crítica e para melhor descrever estas práticas, as mesmas serão apresentadas como resultado de um trabalho coletivo, e por isso os nomes dos respectivos professores não serão nominados individualmente, serão mencionadas somente as disciplinas por eles ministradas.

Ampliando o universo de saberes e novas aprendizagens, foram realizadas visitas técnicas aos lugares de maior significância histórica do Município: Museus,



Antiga Estação Ferroviária, igreja construída no século XVIII entre outras. Estas visitas foram acompanhadas pelos professores de História, Geografia e Artes, que no local visitado, desenvolveram rodas de conversas com os alunos, refletindo acerca do que foi observado e aprendido e principalmente o que cada um leva de volta para o campo, para o seu dia a dia.

Estas ações foram planejadas e desenvolvidas com o objetivo de ofertar aos alunos do campo, o que de melhor existe à disposição no que se refere à formação cultural do homem, não somente para cumprir o Artigo 215 da nossa constituição federal “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.”

Mas, por acreditar que os alunos do campo, ao entrarem em contato com essas realidades tão distantes do seu dia a dia, possam refletir, comparar e também fazer suas próprias escolas e assim desconstruir a visão estereotipada do aluno do campo como “matuto”, “roceiro” e Caipira.

Outro exemplo de prática exitosa dos professores dessa Unidade escolar, acontece quando a equipe docente se insere em uma atividade que se desenvolve ao entorno da escola, intitulada, ‘Festival SerTão Caipira’, durante um final de semana, na praça central do bairro, que logisticamente se encontra em frente a escola, acontece o referido festival: músicos, dançarinos, artesãos, poetas e escritores apresentam seus trabalhos com a temática “caipira”. Nos intervalos das apresentações no palco principal, todos os presentes na praça, se dirigem dentro do espaço escolar e assistem a apresentação dos alunos.

Para a preparação do festival, os professores desenvolvem atividades nas quais os alunos refletem o “ser” tão caipira existente em cada um, e assim renasce o orgulho de ser aluno do campo e vem à tona o resultado real de todas as visitas técnicas realizadas, as concepções artísticas observadas e apreciadas, em cada espetáculo, são traduzidas com sentimento de pertencimento é vivenciado por professores e aluno. Este momento tão marcante nas vidas desses personagens, vem de encontro com os princípios de um documento do MEC, elaborado em 2003, pelo Grupo Permanente de



Trabalho em Educação do Campo, intuição e referências para uma política nacional de Educação do Campo - caderno de subsídios

I. A superação da dicotomia entre rural e urbano – não é preciso destituir a cidade para o campo existir, nem vice-versa. O campo e a cidade são dois espaços que possuem lógicas e tempo próprios de produção cultural, ambos com seus valores. Não existe um espaço melhor ou pior, existem espaços diferentes que co-existem, pois muito do que é produzido na cidade está presente no campo e vice-versa.

II. Relações de pertença diferenciadas e abertas para o mundo – O sentimento de pertença é o que vai criar o mundo para que os sujeitos possam existir, se os sujeitos não se sentirem pertencentes ao campo ou à cidade não podem desenvolver suas competências, seus valores. Pertencer significa se reconhecer como integrante de uma comunidade e é este sentimento que faz com que possam defender as suas idéias, recriar formas de convivência e transmitir valores de geração a geração. São esses, sentimentos fundamentais na formação da identidade com o campo ou com a cidade.

A superação da dicotomia entre rural e urbano – não é preciso destituir a cidade para o campo existir, nem vice-versa. O campo e a cidade são dois espaços que possuem lógicas e tempo próprios de produção cultural, ambos com seus valores. Não existe um espaço melhor ou pior, existem espaços diferentes que co-existem, pois muito do que é produzido na cidade está presente no campo e vice-versa. (BRASIL, 2003, p. 32)

Na prática desses professores está presente a preocupação constante em estabelecer uma relação dialógica com os próprios alunos, refletindo e verificando as melhores maneiras de lhes oferecer, possibilidades de crescimento intelectual e humano e nesse sentido os professores de Ciências e Matemática e Língua Portuguesa, realizaram uma visita técnica com os alunos, nas Faculdades de Engenharia de Guaratinguetá, pertencente à UNESP, juntamente com a FATEC, locais onde outros colegas, como eles, moradores do campo, agora ex-alunos da Escola do Campo, frequentam cursos de formação técnica e universitária. São locais bastante significativos para os alunos, pois ali, eles entram em contato pela primeira vez, com uma realidade bastante distante, de tudo o que eles vivenciam, tais como: Laboratórios, oficinas equipadas com maquinaria, ferramentas e objetos bem diferentes daqueles utilizados no trabalho do campo. Porém o ponto alto de toda essa atividade é a apresentação para os alunos, de mais uma possibilidade de escolha para a continuidade dos seus estudos



Conclusão

A importância deste trabalho, se concentra na reflexão do papel do professor do Campo, e conclui-se que é preciso que o professor tenha coragem, e decida romper os paradigmas e transgredir para transformar a realidade através da educação, considerando os vários problemas complexos existentes na educação brasileira, especialmente àqueles existentes nas Escolas do Campo, que vai desde a desvalorização do trabalho do professor, e o espaço geográfico onde está localizada a unidade escolar onde ele trabalha, e em reconhecer o campo como espaço social e de constituição de identidade e sujeitos, contudo podemos construir uma identidade docente, aprimorar gosto pelo conhecimento, alimentado pelo desejo de busca, abertura ao diálogo, descobertas e novas ideias sob diferentes olhares. Fica o desejo da construção de professores da escola do Campo, capazes de enfrentar os desafios e dilemas para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, também no espaço geográfico da escola do Campo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel. **Políticas de Formação de Educadores(as) do campo cad.** Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

BERNSTEIN, B. (1971). **Sobre a classificação e enquadramento do conhecimento educacional.** Em R. Brown (Ed.), Knowledge, Education, and Cultural Change – Papers on the Sociology of Education (pp. 363–392). Tavistock.

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.**

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, GRUPO PERMANENTE DE TRABALHO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios.** Brasília: 2003.

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

CALDART, Roseli Salete. (2008) **Por uma Educação do Campo.** In: Educação do Campo: campo - políticas públicas – educação. Santos, Clarice Aparecida dos. et. al. (org). Brasília. Inca/ Ministério do Desenvolvimento Agrário. 2008.

CRUZ, Nelson. **No Longe das Gerais.** São Paulo: Cosac Naify, 2ª edição, 2012.

FAZENDA, I.C.A. **Didática e interdisciplinaridade.** Campinas: Papyrus, 1989.

FAZENDA, I.C.A. (org.) **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

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



FREIRE, Paulo. **pedagogia da autonomia: saberes necessários a pratica educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2022.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos.** Tradução Jesus Ranieri. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2004.

SANTOS, Maria Cristina dos. NETO, José Leite dos Santos. (org.) **Formação dos professores para escolas rurais no estado de São Paulo: o ensino em salas multisseriadas.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 321p.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE SER PROFESSOR EM ESCOLA DO CAMPO

Flávia Gabriela Fajan de Lima
fajanfla@gmail.com

Roseli Arcangelo Reis

Email: professora.roseli12@gmail.com

Orientador(a): Elan e Rodrigues de Oliveira3

RESUMO

Esse trabalho objetiva analisar os desafios e possibilidades do trabalho docente nas escolas do campo para o reconhecimento e a valorização desses profissionais, também no intuito da valorização e apoio ao meio rural, analisando as dificuldades enfrentadas e dando continuidade no que está dando certo, visando a superação dos desafios encontrados. Através de estudo bibliográfico e da vivência das autoras deste artigo, constatou-se que a atividade docente é bastante complexa, os desafios enfrentados envolvem questões internas e externas à escola e requer do professor domínio da situação. Na história da educação brasileira houve mudanças no que diz respeito ao meio rural, no entanto não foram suficientes de modo que possibilitasse condições de trabalho e sobrevivência, com isso a existência de diversos desafios, nesse caso



específico, na docência daqueles que trabalham no campo. Como possibilidade destacou-se a busca por conhecimentos, apoio pedagógico, participação da família, condições de trabalho, dentre outros. Apesar das dificuldades destacam o prazer em poder trabalhar em escolas localizadas em áreas rurais.

Palavras-chave: Docência. Escola no campo. Desafios. Possibilidades.

INTRODUÇÃO

O artigo trata de uma pesquisa de conclusão do curso de Especialização em Educação no Campo ofertado pela Universidade Federal de São Carlos-UFSCar. Tem por

objetivo discutir sobre a atuação docente em áreas rurais e seus desafios. A escolha do tema se deu a partir de estudos realizados ao longo do curso de especialização, bem como, ser parte da realidade das autoras, seja enquanto moradora e profissional na área rural como é o caso de uma das autoras, a outra, apesar de não morar na área rural tem maior parte da sua trajetória docente nas escolas públicas do campo, dessa maneira, sendo ambas professoras que atuam ou já atuaram nas escolas do campo manifestou o interesse em trabalhar um assunto que tivesse relação com a vivência, fator que contribuiu para a

escolha do tema “Desafios e possibilidades de ser professor em escola do campo”.

Diante disso, sabendo da importância e necessidade de discutir os desafios e possibilidades enfrentadas pelos professores do campo, a princípio, considera-se que “A questão da educação do campo no Brasil sempre foi um desafio a ser vencido. Os problemas que surgem da realidade socioeconômica influenciam a concepção de educação que é oferecida aos povos do campo” (ZEFERINO, 2014, p.10). Por outro lado, os desafios da profissão docente perpassam por diferentes aspectos como abordado por Kuenzer e

Caldas (2009) citada por Vieira (2019), na visão dessas autoras existem os desafios intrínsecos que podemos considerar aqueles que surgem dentro da própria sala de aula, ligados a prática pedagógica, também os mais extrínsecos ao trabalho em sala de aula, como a desvalorização salarial e social, as condições precárias de trabalho, o acúmulo de atividades e pressão de diferentes contextos o que leva a um stress físico e

mental. De acordo com essa afirmação e frente as inúmeras dificuldades enfrentadas no contexto escolar do campo brasileiro, optou-se em desenvolver a pesquisa voltada para estas questões/desafios que envolvem os professores em seus diferentes aspectos: questões pedagógicas, formação docente, quanto estrutural. Nesse sentido, a pesquisa justifica-se em poder compreender e ao mesmo tempo compartilhar a partir da vivência docente das autoras, assim refletir os desafios encontrados no interior e exterior das escolas, sobretudo aquelas situadas nas áreas rurais, a fim de poder contribuir para o enfrentamento dos desafios da educação, com isso contribuir com humanização dos sujeitos.

Ao exercermos a docência em uma escola do campo é possível compreender o que é ser professor nesta área, seus desafios e possibilidades para com a formação humana. Cabe ressaltar que por parte das autoras, este tem sido um desejo realizado, poder trabalhar em escolas situadas no campo, em um ambiente que nos sentimos acolhidos e que de certa forma podemos contribuir além da sala de aula, fato que nos torna pessoas úteis para a sociedade. Com toda essa vivência, infere-se que os professores que atuam em áreas rurais são mais valorizados e respeitados pelas famílias da comunidade rural, uma relação de respeito uns com os outros. Trabalhar na escola do campo é ter consciência e saber que o trabalho vai além do pedagógico, ensinamos e aprendemos. Os desafios são muitos, por isso é estar preparado e saber que a recompensa vem muitas vezes com um simples olhar envergonhado de agradecimento.

Buscando delimitar a pesquisa, a construção da metodologia foi de forma bibliográfica, com estudos que possibilitasse a investigação dos desafios, leituras que proporcionasse a compreensão daquilo que autores vêm discutindo sobre o assunto, assim como a realidade das autoras dessa pesquisa, desse modo, baseamo-nos em autores como: Zeferino (2014), Bezerra Neto; Santos (2019), Vieira (2019), Veiga (2008), Miyuki Hashizume; Lopes (2006) entre outros.

A pesquisa foi realizada nos bancos de dados virtuais, sendo selecionados artigos e textos que abordam a temática da educação, dos desafios docentes e da educação no campo a fim de contribuir na compreensão da temática proposta.

Nesse contexto, a pesquisa teve como objetivo geral analisar os desafios e possibilidades do trabalho docente nas escolas do campo.

Como objetivos específicos da pesquisa, foram definidos: entender a escolha docente; apresentar desafios docentes na educação no campo; discutir a importância do acesso e permanência na educação para o camponês; ressaltar a importância da educação nas áreas rurais.

A pesquisa está estruturada em três momentos:

No primeiro momento começamos com uma introdução e justificativa da escolha do tema, apresentamos aspectos que dialogam com a proposta do texto, seguido pela metodologia da pesquisa. No segundo momento foi feita uma revisão bibliográfica com aprofundamento na temática proposta discutimos sobre a docência e seus desafios de modo a compreender o problema em questão com base em autores que discutem sobre.

No terceiro momento, a partir dos estudos teóricos buscamos dialogar com a realidade das autoras, bem como reflexões sobre a problemática em questão, nesse contexto, o estudo em si girou em torno da análise e interpretação da realidade com vista à redação do Trabalho de Conclusão de Curso. Assim, este texto tem como base os estudos realizados a partir daquilo que tem sido desenvolvido por outros autores, bem como a vivência das autoras em escolas rurais.

A atuação docente na história da educação brasileira

A docência e seus desafios é um tema de grande relevância social, assim, acreditamos que trazer essa discussão irá contribuir tanto para a pesquisa educacional quanto para aprofundar no conhecimento das autoras.

Iniciamos esta pesquisa retomando o trabalho docente na história Brasileira, com ênfase na docência no e para os povos do campo.

Contudo, a docência deve ser entendida para além da ministração de aulas, pois como aborda Veiga (2008) citada por Vieira (2019, p.14),

As funções formativas convencionais, como ter domínio teórico e técnicas sobre o conteúdo, se modificaram e tornaram a profissão docente mais complexa com o passar do tempo e com o surgimento de novas condições de trabalho, além das demandas sociais contemporâneas, que emergem nas escolas.



[...] a docência está implicada com os processos de formação humana, mediada pelos processos de construção do conhecimento, de transmissão, de questionamentos e de renovação da memória construída ao longo do tempo. Não se trata de onde, o que ou como se ensina, a priori, a essência está na relação docentes e discentes, ou seja, vai além de conteúdos e métodos.

De acordo com Neto; Maciel (2008), a história da educação no Brasil teve início com a chegada dos portugueses no século XVI. Em 1534 foi fundada a companhia de Jesus liderada por santo Inácio de Loyola, tratava-se de uma ordem religiosa que realizava trabalhos missionários e educacionais através de seus membros chamados de jesuítas. Em 1549, liderados por Manoel de Nóbrega, os jesuítas chegam ao Brasil juntamente com Tomé de Souza, primeiro governador geral enviado por Portugal para o Brasil. Dessa maneira, infere-se que os primeiros professores no Brasil foram os padres jesuítas que chegaram em 1549. Tinham a missão de catequizar os povos nativos e propagar a fé cristã por intermédio da catequese e do ensino de ler e escrever. Os padres além de catequizar maciçamente os indígenas, também foram responsáveis pelo ensino dos filhos dos fazendeiros, coronéis e colonos, formaram sacerdotes e também a elite brasileira, esse ensino se deu até os anos de 1759 quando os Jesuítas foram expulsos do Brasil.

Um pouco mais tarde, estudos realizados por Rocha e Gomes (2001) citado por Miyuki Hashizume; Lopes (2006, p.102), afirma que, “a educação na Primeira República era destinada a elite e o professor era o centro do processo”, tendo o seu total reconhecimento, e respeitado por todas as outras profissões. “A partir da Segunda

República, com a industrialização do país, dá-se início à liberação dos estudos para parcelas mais amplas da sociedade, devido à necessidade de formação de mão-de-obra e mercado consumidor”. Nesse contexto, com a expansão das escolas existia a necessidade de contratar novos profissionais, no entanto, os cursos de formação não eram suficientes, com isso trazia resultados insatisfatórios para a educação, principalmente com o aumento de professores leigos, assim, na Segunda República, o magistério perdeu seu reconhecimento, justamente no momento em que teve aumento no número de escolas e sem boas condições para o trabalho docente (MIYUKI HASHIZUME; LOPES, 2006). É importante destacar que na história, as

elites brasileiras usavam muito de preceptores, tutores, de professores particulares para introduzir os seus filhos no letramento, aos conhecimentos básicos.

A partir dos estudos realizados percebe-se registros sobre a profissão docente, que devido possuir pouca formação para os docentes, a maioria dos professores eram leigos, ou seja, não possuíam cursos superiores, estes espelhavam sua prática docente dos professores que tiveram ao longo da formação, sobretudo na educação básica. Com a LDB, lei nº 9.394/96 começou a exigir a formação de nível superior para o trabalho docente

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996, s.p)

Com o passar dos anos a sociedade avança e a formação profissional vem ganhando espaço com diferentes modalidades de formação, cursos presenciais ou a distância em instituições públicas e privadas cada qual com seus objetivos e intencionalidade. Assim, o pensar sobre o professor e educação ganhou significativas modificações. Hoje em dia o assunto educação, mais específica sobre a profissão de professor é unânime em dizer que “o docente atual, que educa para a vida no século XXI deve ter, no mínimo, uma formação científica, técnica, política, ética e a partir daí, desenvolver competências e habilidades, isto é, um profissional que busca sua profissionalidade/profissionalismo, nas palavras de Imbernón (2011)”. (SÁ; NETTO, 2016, pág. 2).

Com o avanço das formações seja inicial ou continuada para o trabalho docente leva-nos a pensar na qualidade de formação tem sido ofertada,

Com as pressões populares, com as demandas da expansão industrial e do capital, os investimentos públicos no ensino fundamental começam a crescer e a demanda por professores também aumenta. O suprimento de docentes nas escolas caminha por meio de várias adaptações: expansão das escolas normais em nível médio, cursos rápidos de suprimento formativo de docentes, complementação de formações de origens diversas, autorizações especiais para exercício do magistério a não licenciados, admissão de professores leigos



etc. (GATTI; BARRETO, 2009, p.11 citado por OLIVEIRA;
MONTEIRO, 2021, p. 100)

As autoras ressaltam ainda que, com um crescimento elevado da oferta de cursos, a formação de professores tem caminhado para um cenário influenciado pela lógica mercadológica, em muitos casos sem levar em consideração a qualidade da formação o que acarretará na profissão docente, no desempenho do professor em sala de aula. Nesse sentido, ao discutir sobre a docência, ou seja, a formação de professores seja inicial ou continuada requer pensar se de fato tem contribuído para a formação de profissionais reflexivos capazes de transmitir os conhecimentos produzidos pela humanidade, de modo que o aluno compreenda a sociedade e os mecanismos para melhorá-la a cada dia.

Por outro lado, no chão da escola, os professores vivenciam realidades que demandam ações e que muitas vezes não estão preparados para lidar com determinadas situações seja estrutural ou pedagógica, sobretudo com diferentes modalidades de ensino. Entretanto, isso não se estende a todas os profissionais, na prática há casos e descasos no que tange a educação pública de modo geral e a formação docente de modo específico, em especial a educação do campo. Vale lembrar que o campo é visto por parte da população como um lugar de atraso, ou um depósito do que já não serve mais para as escolas da cidade, isso pode ser, livros, cadeiras, lousas e até mesmo metodologia pedagógica (BEZERRA NETO; SANTOS, 2019). Com todas as questões que envolvem a docência desde a sua formação até o chão da sala de aula é necessário pensar em políticas que envolvam esses profissionais valorizando-os e possibilitando condições de trabalho.

Sabemos que, “baixos salários, péssimas condições de materiais pedagógicos e de infraestrutura, que levam o educador a repensar sobre a educação, em sua prática pedagógica e em sua profissão, chegando ao ponto de abandoná-la” (LIMA; MACHADO, S/D, p.7). De acordo com esses autores, atualmente, o curso normal não é mais procurado como na década de 1990. Pois, nota-se a procura por um “trabalho que lhes dê segurança financeira e não sobrevivência, pensando no capital e não no amor”. Dessa maneira, salientam que “a educação é voltada ao pleno desenvolvimento do ser humano, a cidadania e a vida profissional”, diante disso, “cabe ao professor ser crítico e criativo para a transformação da realidade da sala de aula em busca de sua dignidade

enquanto profissional e na eterna busca do ensino de qualidade (LIMA; MACHADO, S/D., p.8).

Segundo Lima e Machado, s.d. p.9)

Nota-se o trabalho docente marcado por padrão classista, racista, sexista, que nega os direitos de cidadão, como a feminização do magistério que desvaloriza o trabalho da mulher em relação ao do homem, por preconceito. Tempo de redução e instabilidade, principalmente aos contratados das escolas públicas e do campo.

Assim sendo, os autores ressaltam ainda que durante muito tempo, a história da educação foi marcada pela identidade branca, mesmo sendo um país miscigenado” (LIMA; MACHADO, S/D, p.9). Ao ser questionado se o trabalho docente é uma ocupação prioritariamente ocupada por mulheres, Nunes e Selligmann (2001) citado por Miyuki Hashizume; Lopes (2006, p. 103- 104) ressaltam que não se trata de uma simples justificativa, para estes autores

A procura das mulheres pelo magistério deve-se à necessidade da mesma auxiliar nas despesas familiares, além de sua “natural” identificação com a profissão, no sentido de que envolve algo de místico, sacrificante, é uma profissão de doações, ou mesmo um sacerdócio.

Dessa maneira, a discussão sobre as mulheres no magistério envolve diferentes concepções e não é nosso objetivo aprofundar nesse texto, além disso, cabe ressaltar que no início da história da educação brasileira os professores eram formados por homens, as mulheres passam a ocupar esses espaços um pouco mais tarde. Para tanto, ao discutir sobre a docência e seus desafios enxerga-se a necessidade de “olhar os processos tensos e complexos políticos, buscando currículos nacionais que incorporem a interculturalidade, voltados a proposta de formação contextualizada” (LIMA; MACHADO, S/D. p.9).

Nesse contexto, como garantir uma educação de qualidade frente aos inúmeros desafios o qual inferimos enfrentar a docência nas escolas do campo, principalmente em relação a questão pedagógica, estrutural e formação docente inicial e continuada? Lima e

Machado, chama a atenção para o fato de que a questão da qualificação profissional está relacionada às relações sociais, políticas e econômicas que advêm em benefício do capitalismo. Para Alves (2006, p.8) “sentir-se bem no e com o trabalho, desenvolvendo uma atividade profissional que possibilite algum tipo de reconhecimento e identificação pessoal, é uma das condições para a qualidade da educação em geral”.

Ao debatermos a docência e seus desafios numa perspectiva de qualidade, é fundamental discutir sobre a formação dos docentes, pois a formação inicial e continuada dos profissionais da educação é fundamental no qual, são desencadeadas mudanças significativas na prática educativa, assim, “as formações de professores chamam a atenção não só pela complexidade que envolve, mas pela consequência que a formação docente pode trazer na vida dos professores e dos alunos que eles ensinam” (ROCHA, 2007, p. 57). Através da formação, muitos docentes podem além de discutir temas e solucionar problemáticas que implicam diretamente em sua atuação, mas também ressignificar suas concepções sobre a educação como um todo. Por outro lado, Duarte (2001) discute sobre a fragmentação do sistema educacional assunto que envolve diferentes políticas educacionais, principalmente os cursos de formação

De um lado, é preciso manter a população em níveis intelectuais que permitam o controle de suas necessidades e aspirações e, por outro lado, é preciso fornecer a uma parcela dessa população, uma educação de um nível intelectual mais elevado e mais complexo, que permita a reprodução da força de trabalho, além, é claro, da necessidade de formação altamente qualificada das elites intelectuais que têm a tarefa de tentar gerenciar o processo econômico e político do capitalismo contemporâneo. Todas essas contradições acabam se refletindo na educação escolar. (DUARTE, 2001, p.27)

Diante disso, Santos e Bezerra Neto (2019) destacam que os movimentos sociais de luta pela terra têm grande relevância quando se fala em luta pelo direito à educação do campo, sobretudo o MST⁴⁵, que além de lutar pelo direito de permanência, luta por uma educação que leve em consideração as culturas e as especificidades do homem do campo, dentre esta proposta destaca-se a formação de professores para atuação, sobretudo nas escolas do campo.

⁴⁵ Segundo o site: <https://brasilescola.uol.com.br/sociologia/mst.htm> "O Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) é um dos mais importantes movimentos sociais do Brasil, tendo como foco as questões do trabalhador do campo, principalmente no tocante à luta pela reforma agrária brasileira."

A escolha pela docência

De acordo com Vieira (2019), a escolha docente pode estar ligada a diversos fatores, interna e externa, levando em consideração a história de vida e o contexto social vivenciado pelo sujeito.

Miyuki Hashizume e Lopes (2006, p. 104) fazem referência a pesquisa realizada por Nunes e Selligmann (2001), na Paraíba, em 2001, estas relatam “que as professoras entrevistadas optaram pelo magistério por vocação, sugestão/imposição da família ou porque era a única opção que tinham”. Essas professoras também enxergavam o “magistério como lugar de mulher, alegando que jeito e paciência seriam atributos femininos, traduzindo uma visão polarizada em que racionalidade se contrapõe à afetividade, associadas à masculinidade e feminilidade, respectivamente” (MIYUKI HASHIZUME; LOPES, 2006, p. 104).

Nos estudos desenvolvidos por Oliveira e Monteiro (2021, p. 106- 107), as professoras entrevistadas disseram que as escolhas as quais tornaram docentes se deram nas mais diferentes formas: “eu escolhi fazer esse curso (pedagogia), foi devido ser mais acessível na época, questões até um pouco financeira, era mais fácil de acessar”; “aqui para a região só vinha curso de pedagogia, então foi mais sem opção”; “na minha época, por exemplo, todas as crianças queriam ser professor, e eu tinha esse sonho”; “eu escolhi ser professor porque eu acho que é uma área que é bem gratificante, que eu gosto de fazer”. Diante disso, percebe-se que a escolha pela profissão nem sempre é aquilo que a pessoa quer, ou seja, muitas vezes se dá devido a falta de oportunidade ou condições financeiras, contudo, as professoras entrevistadas disseram gostar do que fazem e disseram ter se apaixonado pelo trabalho docente.

Há aqueles que defendem que a docência é um dom, uma vocação, coisa de mulher por estar ligado ao cuidado e afetividade, ou mesmo por falta de opção ou condição. Em se tratando da vocação, para Alves (2006, p. 9) “isto remete à profissão como sacerdócio, que deve ser realizado sobretudo por amor e vocação, sem interesses materiais, como a remuneração digna, carga horária, condições de trabalho e formação”. Supomos ainda que essa concepção possa acarretar prejuízos na prática docente, pois, ao pensar que é um dom e que já nasceu sabendo, faz com que o professor não busque

formação continuada para aperfeiçoar seus conhecimentos, ou seja, gerando um comodismo, prejudicando a aprendizagem do aluno.

Alves (2006) ressalta que, a afetividade é defendida por Freire (1996) como um dos saberes necessários à docência, no entanto, “não pode ser entendida como antagônica à formação científica séria e à clareza política dos educadores”. Por isso, é “preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade” (FREIRE, 1996, p.159 citado por ALVES, 2006, p.8). Sabendo da importância da vocação, a autora busca desmistificar a sua naturalização, “vocação não é um dom inato, mas uma capacidade de realizar bem o trabalho, de superar as dificuldades e lutar pela qualidade da educação. Então, é uma característica profissional aprendida e desenvolvida com muito esforço e estudo” (ALVES, 2006, p.12). Contudo, cabe ao professor ter a compreensão de que a sua prática deve contribuir na formação do sujeito tendo em vista a transformação da realidade.

Enquanto pesquisadoras e professoras de educação básica, a motivação pela escolha docente se deu para as autoras da seguinte maneira: logo no início da infância e por incentivo de sua mãe que gostaria que tivesse uma profissão ao final do ensino médio. No início da vida escolar ao aprender a ler e a escrever a autora recorda ensinar seu irmão menor a ler e escrever com brincadeira de escolinha este foi o seu “primeiro aluno”, essas brincadeiras já despertavam o gosto pela profissão docente. Cabe também ressaltar a influência a partir de outros professores tornando uma inspiração para seguir no magistério. Atualmente, professora na educação básica sente-se realizada em poder trabalhar na área da educação, apesar das dificuldades enfrentadas, especificamente nas escolas de campo local de sua atuação docente.

Já, para a outra autora: “Se não fosse imperador, desejaria ser professor. Não conheço missão maior e mais nobre que a de dirigir as inteligências jovens e preparar os homens do futuro” (Dom Pedro II). Eu tive essa oportunidade. O meu desejo sempre foi ser professora, pela admiração que tinha das professoras durante o processo escolar. Apesar de ser criança via com o maior orgulho o esforço das professoras, e isso era o que a inspirava. Quando adulta o maior sonho era ser uma professora, carregar uma bolsa grande de lado e livros nos braços. Contudo, a oportunidade de ser professora chegou muitos anos depois, quando uma amiga comentou sobre as inscrições que estavam sendo feitas para fazer a realização do curso de pedagogia e foi aí que surgiu a

oportunidade de se tornar uma professora. O loco sempre foi as escolas rurais por gostar e ter dado início ao aprendizado no campo.

Portanto, assim como afirma Vieira (2019), são várias as razões que influenciam na escolha pela profissão docente, ou mesmo outra profissão, permeados de diversos desafios seja pessoal ou profissional, intrínseco ou extrínseco podendo induzi-lo à desistência, principalmente por falta de oportunidade ou limites financeiros, fator que pode interferir na formação docente seja ela inicial ou continuada. Nesta direção, a autora afirma ainda que “a escolha pela profissão docente envolve a consciência de que se trata de uma profissão de formação contínua” (VIEIRA, 2019, p.22). A autora cita então Veiga (2008, p.15), a fim de afirmar que é processo “[...] multifacetado, plural, tem início e nunca fim. É inconcluso e auto formativo”.

Alguns desafios da docência

Quando pensamos em desafios enfrentados pelos docentes, nesse caso específico aqueles que trabalham nas escolas do campo, tomemos como base estudos já realizados, além de memórias e vivências das autoras a partir dos desafios particulares enfrentados no dia a dia. Dessa maneira, em concordância com as ideias de Vieira (2019, p.34) enxergamos a importância de “refletir sobre os desafios enfrentados pelos/as profissionais da educação, tendo em vista o reflexo que os mesmos causam na dinâmica do trabalho docente e nas relações com os discentes, ou seja, no processo de ensino-aprendizagem”.

Antes de adentrarmos nos desafios docentes, permite-nos abrir um parágrafo para destacar que ao tratar da educação que envolve os sujeitos do campo, os desafios do povo camponês têm início ao demandar por uma escola em sua própria comunidade, direito muitas vezes negado, os governantes não respeitam as comunidades agrárias, pensam somente em custo benefício, tirando muitas vezes do aluno a oportunidade de estudar próximo às suas casas, levando estes a ficar horas dentro de um ônibus escolar que o leve para uma escola na zona urbana, sem respeitar sua origem e local onde mora.

Nesse contexto, cabe destacar a importância de igualdade de condições de modo que o aluno tenha acesso e permaneça na escola com acesso a um ensino de qualidade para todos. E, está qualidade no nosso entendimento vai desde a participação, a questão estrutural, pedagógica e de formação, a fim de contribuir com a consciência crítica e ser



capaz de participar e agir na vida política, econômica e social. Para tal, a qualidade do ensino ofertado está relacionada, também, com a formação inicial e continuada dos professores, as condições de trabalho, remuneração, os recursos didáticos e pedagógicos, dentre outros. Assim, consideramos que outro desafio latente que envolve a docência tem início na própria formação acadêmica, na qual não se forma professores para enfrentar os diferentes desafios, por exemplo, o trabalho docente a ser realizado com as salas multisseriadas. A formação acadêmica falha na formação geral do professor, deixando a realidade enfrentada muito distante do que nos é passado dentro das instituições superiores de ensino. Nesse sentido, acreditamos que a formação continuada é um direito daqueles que trabalham na escola de modo que favoreça condições para um melhor desenvolvimento do trabalho docente frente aos desafios encontrados e deve ser ofertada pela secretaria municipal ou estadual a qual a escola pertença. Cabe ressaltar que não estamos culpabilizando os professores, mas enfatizando que a sociedade capitalista que vivemos influencia em certas escolhas e ações, nesse caso, na vida docente.

Quanto aos desafios no que diz respeito a parte interna da escola Vieira (2019, p. 36) chama a atenção para diferentes desafios, destaca-se:

Indisciplina e falta de interesse (motivação) dos alunos, reflexo de contextos social e familiar onde vivem, causas emocionais, falta de perspectivas sobre a escola etc.; a falta de apoio familiar, ligada às diferentes formas e contextos das famílias, a falta de tempo por conta do trabalho e outros fatores; a atualização de práticas pedagógicas, limitada devido à falta de uma política de formação continuada ou de oportunidades de formações de qualidade; o domínio e a utilização de tecnologias pelos/as docentes, que pode ocorrer por falta de oportunidades e recursos para aprender ou até mesmo a resistência por parte deles/as em aprender e utilizar novas tecnologias.

Além disso, dentre os limites do trabalho docente está a falta de estrutura nas escolas, dentre eles: salas, biblioteca, internet, quadras esportivas. A falta de condições de trabalho, muitas vezes faltam recursos pedagógicos dentre outros. Não podemos deixar de frisar que estas condições estão ligadas a interesses, esbarram na burocracia e na falta de interesse dos entes responsáveis que não priorizam as escolas rurais, um descaso com os povos do campo. Outro desafio está no transporte, pois quando chove

os estudantes passam tempo sem aula, pois, tanto os alunos como os professores não conseguem chegar às escolas, devido às condições das estradas, as condições precárias requerem constante manutenção nos transportes. Os professores ao fazer uso do próprio transporte, este danifica devido às condições das estradas e assim o custo para trabalhar no campo se torna muito alto, desestimulando o professor. Além disso, aqueles que não possuem transporte próprio e que necessitam do transporte público, além da inexistência destes serviços em muitos casos, também acontece de quando existir, os horários não condizem com a necessidade de o professor estar na escola, dificultando assim o acesso e o trabalho docente.

Existe também o desafio quanto a falta de funcionários em determinados setores, isso se torna um problema porque sobrecarrega os professores existindo casos, principalmente nas escolas isoladas do professor ter que dar aula, preparar a merenda, fazer a limpeza e fazer serviços de secretaria, além disso, o professor acaba por exercer papéis que vão além da sala de aula. Além disso, muitos professores preferem as escolas da cidade, principalmente pelas condições de acesso e de estrutura, isso não significa que não existam escolas nas áreas urbanas em condições precárias.

Diante dos desafios apresentados, além de outros desafios que os professores enfrentam, nos faz entender determinadas ações resultado da sociedade em que vivemos, uma sociedade de classes que exclui cada dia o trabalhador assim, enquanto professores da classe trabalhadora estes devem promover o saber aqueles que foram historicamente excluídos. Com base em Miyuki Hashizume; Lopes, (2006, p.103), “ressaltamos, portanto, que a desvalorização do trabalho docente e a desqualificação de seu exercício têm causas na forma de organizar o trabalho escolar decorrente de políticas de ensino embriagadas de liberalismo e neoliberalismo”.

Diante dos inúmeros desafios, não podemos deixar de destacar a resistência ao não fechamento das escolas no campo, na luta para que mais escolas sejam construídas nas áreas rurais e para aquelas que já existem possam permanecer e que suas condições estruturais e pedagógicas sejam melhores. Frente aos constantes ataques do poder público para esse setor, Alentejano e Cordeiro (2019) denunciam que em 21 anos mais de 80 mil escolas foram fechadas no campo, por isso e por outros desafios requer um olhar para a educação do campo cada vez mais urgente. “Contudo, não são só os

desafios intrínsecos a sala de aula que atingem os docentes, na os desafios ligados às condições de trabalho, à desvalorização social e salarial, à carga horária de trabalho e a outros, que se relacionam com causas extrínsecas a sala de aula” (VIEIRA, 2019, p. 35).

Destaca-se como possibilidades e alternativas para os desafios encontrados no trabalho docente a importância de cursos de formação inicial, sobretudo as licenciaturas em pedagogia que discuta as diferentes modalidades de ensino, seriadas e multisseriadas, que proporcione o acesso a conhecimentos teórico e prático que aborda situações do cotidiano escolar, “grande parte dos cursos de formação trata de matérias específicas e predominantemente teóricas, deixando o recém formado despreparado e ávido por outras formações no âmbito pedagógico” (MIYUKI HASHIZUME; LOPES, 2006, p.106). Os autores ressaltam que, além de assuntos ligados ao magistério é importante haver discussões relacionadas aos “cuidados com a saúde docente [...] bem como outros conhecimentos necessários para que os professores e futuros professores possam realizar o trabalho docente de forma prazerosa, organizando os espaços e tempos para que a sua atividade não se transforme em fonte de desprazeres que afetem sua saúde”.

Nesse contexto, requer que o professor esteja em constante formação continuada que possibilite o domínio teórico com subsídios suficiente para exercer a docência de modo a suprir as necessidades frente a prática, assim, pensar estratégias e práticas pedagógicas, que possibilite o trabalho interdisciplinar, também, requer o apoio da equipe gestora, participação da família e comunidade na escola, acesso às condições básicas de estrutura, infraestrutura e recursos pedagógicos, dentre outros.

Face aos desafios aqui desvelados e a outros encontrados no cotidiano escolar, tanto a escola quanto os professores buscam ressignificar seus papéis, a fim de oferecer um ensino de qualidade aos educandos, pois, “[...] diante das exigências contemporâneas, o desafio que se põe à educação escolar é oferecer serviços de qualidade e um produto de qualidade, de modo que os alunos que passem por ela ganhem melhores e mais efetivas condições de exercício da liberdade política e intelectual” (LIBÂNEO, 2009, p. 10). (MARTINS, et AL, 2017, p.3-4).

Nesse sentido, concordamos com Martins, et AL (2017) ao afirmar que os desafios docentes são frequentes, o que requer que o professor esteja em constante

formação continuada, levando em consideração recursos e metodologias para que a aprendizagem dos alunos ocorra da melhor maneira possível.

Considerações finais

Os desafios docentes enfrentados desde a formação inicial para trabalhar nas escolas do campo tornam a profissão complexa e desafiadora, contudo, a partir da vivência enquanto professoras de áreas rurais ousamos salientar que apesar das dificuldades cabe ao professor ensinar os conhecimentos historicamente construídos pelos trabalhadores, desenvolver o seu trabalho nas escolas do campo com prazer e por gostar de trabalhar nessas escolas, pois acreditamos que seja no campo ou na cidade é direito de todos de forma igualitária o acesso aos conhecimentos.

Diante do exposto, constatamos os inúmeros desafios enfrentados pelos professores tanto dentro quanto fora da sala de aula, diante disso, cabe a nós professores demandar junto aos órgãos competentes condições de trabalho e programas de formação que amenizem os diferentes desafios enfrentados na docência e nas escolas do campo, formação e condições para além dos conteúdos curriculares, mas também discussões que possibilite atender a demandas da escola e da sociedade como um todo. Entende-se que trabalho docente não pode ser confundido com trabalhar por amor, o trabalho do professor é feito com amor o que é diferente, no nosso específico, escolher trabalhar nas escolas do campo é escolher trabalhar com amor, entender os desafios e enfrentá-los visando a sua superação.

Defendemos que não se pode ver a escola do campo como inferior a escola urbana, é preciso oferecer condições de acesso, permanência e qualidade. É fundamental que todas as escolas que atendem a classe trabalhadora sejam no campo ou na cidade proporcione uma formação que possibilite o acesso aos conhecimentos construídos pela humanidade, com alunos conhecedores da realidade capazes de contribuir com dias melhores.

Conclui-se que na trajetória docente, a convivência com os desafios é frequente, e nesse sentido, é preciso estar sempre buscando possibilidades para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra no intento de desenvolver a educação da melhor qualidade (MARTINS, et AL. 2017, p.6) tendo a clareza de que a escola é uma organização com finalidades numa sociedade de classes.

Referências bibliográficas

ALENTEJANO, Paulo; CORDEIRO, Tássia. 80 mil escolas fechadas no campo brasileiro em 21 anos. **Produtos do MST**, Paraná, 2019. Disponível em: <https://mst.org.br/2019/11/28/80-mil-escolas-fechadas-no-campo-brasileiro-em-21-anos/>.

ALVES, Nancy Nonato de Lima. Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende” significados da docência em educação infantil na ambiguidade entre a vocação e a profissionalização. **GT: Educação de Crianças de 0 a 6 anos** / n.07, 2006. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-2570.pdf>.

BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 03 dez. 2022.

BEZERRA NETO, Luiz; SANTOS, Patric Oberdan dos. Educação no campo e condições de acesso à escola: diagnóstico dos meios de transportes para o acesso à escola no Assentamento Guarani. In: BEZERRA NETO, Luiz; SANTOS NETO, José Leite. dos.

Políticas “Públicas” e Educação Rural no Contexto da América Latina. São Carlos. Pedro & João Editores, 2019, p. 111-144.

SÁ, Tiago Tavares de; NETO, Francisco Raimundo Alves. Docência No Brasil: História,

Obstáculos E Perspectivas De Formação E Profissionalização No Século XXI. **Revista Tropos** (ISSN: 2358-212X), [S. l.], v. 5, n. 1, 2016. Disponível em:

<https://periodicos.ufac.br/index.php/tropos/article/view/461>. Acesso em: 10 jan. 2023.

VIEIRA, Alexia Júlia Lima. **Os desafios da profissão docente vivenciados por professores/as com diferentes tempos de carreira**. Monografia (graduação)-UFPB/CE- João Pessoa, 2019.

OLIVEIRA, Elane Rodrigues; MONTEIRO, Maria Iolanda. **Educação no Meio Rural: A Prática das Professoras Alfabetizadoras nas Classes Multisseriadas no Município de**

Indaiabira- MG. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos- UFSCar/SP. 2021.

DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento, **Revista Brasileira de Educação**, n.18, set./out./Nov./dez., 2021. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04>.

LIMA, Antonio Carlos Ribeiro; MACHADO, Aniara Ribeiro. **Limites e possibilidades do trabalho docente nas escolas municipais do campo em Dom Pedrito- RS**. Disponível em:

<https://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/riu/4333/1/Antonio%20Carlos%20Ribeiro%20Lima.pdf>. Acesso 20 de Nov. de 2022.

MARTINS, Aline Rambo; et AL. Desafios e possibilidades encontrados pelos professores em suas praticas pedagógicas a fim de efetivar o processo de aprendizagem. Universidade Federal do rio Grande – FURG. **EDEQ-37 anos: Rodas de formação de professores na educação química**. 09 e 10 de novembro de 2017. Disponível em: <https://edeq.furg.br/images/arquivos/trabalhoscompletos/s01/ficha-185.pdf>. Acesso nov. de 2022.



MIYUKI HASHIZUME, Cristina; LOPES, Marinete Maria. Trabalho docente rural: dores e prazeres do ofício. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, vol. 6, núm. 1, enero-junio, 2006, pp. 99-108. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v6n1/v6n1a09.pdf>. Acesso dez. de 2022.

NETO, Alexandre Shigunov; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino Jesuítico no período colonial brasileiro: algumas considerações. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008. Editora UFPR. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/VKN68qKSCDDcvmq5qC7T6HR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso dez. de 2022.

ROCHA, Solange Helena Ximenes. **Construção da ação docente**: aprendizagem de professoras leigas em classes multisseriadas no campo. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2007.

ZEFERINO, Vânia Maria. A educação do campo e seus desafios. Curso de Especialização em Educação do Campo, Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná, 2014.



Evanira Cristiana de Oliveira Ferraz⁴⁶

ecrisoliveira1974@gmail.com

William Frederico da Silva⁴⁷

willfredsilva@gmail.com

Orientador(a): Elane Rodrigues de Oliveira⁴⁸

RESUMO

O artigo reflete sobre a organização das salas multisseriadas inseridas no meio rural, no município de Cunha, localizada no interior do estado de São Paulo, na Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte. As salas multisseriadas estão sob o comando de somente um professor, denominados de unidocentes. As classes multisseriadas resistem em meio a diferentes desafios nesse contexto, o objetivo geral se dá em analisar as formas de organização e do tempo escolar em classes multisseriadas. Foi adotada a base metodológica de caráter qualitativa, com pesquisas em fontes documentais e bibliográficas com foco no ensino das classes multisseriadas, a pesquisa de campo se deu por meio de entrevista estruturada, cujo resultado demonstrou que as salas multisseriadas possibilitam, em alguns casos em um nível bem mais elevado do que nas turmas tradicionais. Conclui-se que na sala de aula acontecem as aprendizagens significativas, onde alunos e professores vivenciam situações de interação entre si, tendo o professor o papel de ensinar os conhecimentos.

Palavras-chave: Educação no campo. Classes multisseriadas. Unidocentes. Prática docente.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem por finalidade refletir e compreender a organização das salas multisseriadas inseridas no meio rural, no município de Cunha, localizada no interior do estado de São Paulo, na Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte. É resultado do trabalho de conclusão do curso de Especialização em Educação do Campo, do Programa Escola da Terra, ofertado pela Universidade Federal de São Carlos-UFSCar-SP. A escolha do tema da pesquisa se deu a partir dos conhecimentos

⁴⁶Pós-graduanda em Especialização em Educação no Campo – Escola da Terra- Universidade Federal de São Carlos- UFSCar, campus São Carlos.

⁴⁷Pós-graduando em Especialização em Educação no Campo – Escola da Terra- Universidade Federal de São Carlos-UFSCar, campus São Carlos.

⁴⁸Doutoranda em Educação na Universidade Federal de São Carlos- UFSCar, campus São Carlos. E-mail: elane.ufscar@yahoo.com.br.

adquiridos ao longo do curso de especialização em Educação no Campo, bem como ser a multisseriada uma realidade vivenciada pelos autores.

Para início de conversa é preciso ter claro que a “multisseriação indica muitas séries”, diferente da seriação em que “significa divisão de acordo com uma classificação”, deste modo, “[...] as escolas multisseriadas são organizadas, mantendo em uma mesma sala de aula, várias séries (anos) sob a regência de um só professor, sendo, por isso, também denominada de escolas unidocentes.” (CARDOSO, 2013, p. 33 citado por NUNES; BEZERRA, 2018, p. 260). De acordo com Oliveira e Monteiro (2021, p.3), “há de se considerar que as escolas multisseriadas se caracterizam como uma realidade em todo o mundo, principalmente nas regiões Norte e Nordeste brasileiro”, com base em Ferri (1994), estas autoras também salientam que apesar das classes multisseriadas serem concebidas como estranhas para alguns, são a única possibilidade de escolarização, nos primeiros anos de vida escolar, para outros.

Nesse contexto, Oliveira e Monteiro (2021, p. 3) chamam a atenção para o fato de que as salas multisseriadas têm sido “regulada na norma jurídica junto a outras possibilidades de agrupamento de ensino, como sinalizado no artigo 23 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN/96”.

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL, 1996, s.p.)

Contudo, Ximenes-Rocha e Colares salientam que:

Não identificamos um marco histórico que indica quando iniciaram as classes multisseriadas no Brasil. Todavia, é possível inferir, que a existência de tal forma de organização, está estritamente vinculada ao projeto de desenvolvimento econômico adotado pelo Brasil e sua política agrícola. (XIMENES-ROCHA; COLARES, 2013, p.92)

Nesta direção, as classes multisseriadas resistem em meio a diferentes desafios enfrentados desde a sua criação até a atualidade, desafios que voltaremos a discuti-los adiante com base na realidade das escolas multisseriadas no município de Cunha/SP,

visando proporcionar aos alunos melhores condições no acesso à educação e permanência nestas escolas, com condições necessárias para o processo de ensino aprendizagem. Nesse contexto, o objetivo geral se dá em analisar as formas de organização e do tempo escolar em classes multisseriadas, no município de Cunha/SP, seguido pelos objetivos específicos:

- Discutir as classes multisseriadas no município de Cunha/SP.
- Demonstrar através de dados coletados, as condições das classes multisseriadas das escolas do campo.
- Pesquisar a prática docente nas salas multisseriadas.

Fizemos uso de diferentes instrumentos de coleta de dados, assim adotamos uma base metodológica de caráter qualitativa, com pesquisas em fontes documentais e bibliográficas com foco no ensino das classes multisseriadas, a pesquisa de campo se deu por meio de entrevista estruturada e da vivência dos autores deste texto. Foram entrevistadas 3 professores da rede pública municipal, lotadas em escolas com classes multisseriadas localizadas na área rural de Cunha, a estes denominamos de professor A, B e C. Cabe destacar a existência de 25 escolas com 33 classes multisseriadas no município de Cunha, no entanto, optou-se em pesquisar três destas escolas, a escolha das três escolas, quanto dos professores se deu, devido ao tempo da realização da pesquisa considerando ser um período curto para que pudéssemos acessar todos os professores destas 25 escolas, outra opção foi devido os autores deste trabalho residirem no bairro em que estas escolas estão localizadas, bem como lecionar nessas escolas, além disso, são estes os três professores que trabalham com a modalidade de ensino multisseriada, nestas escolas.

A coleta de dados no campo aconteceu no mês de novembro de 2022, aos professores que participaram da pesquisa foi entregue um termo de consentimento livre e esclarecido, para a realização da pesquisa. Logo após, encaminhamos as entrevistas impressas para os professores, estes nos responderam de forma escrita, as quais se encontram sob responsabilidade dos autores. De modo a preservar a identidade dos professores entrevistados optamos em denominá-los de A, B e C.

Foram escolhidas três classes multisseriadas: duas no município de Cunha e uma no Distrito de Campos Novos de Cunha. Justificamos a escolha para garantir que seja abordada diferentes especificidades das classes multisseriadas do município em questão. A Escola EMEF Bairro do Mato Dentro, localizada no Distrito de Campos de Cunha,

está localizada a 40 km da sede da cidade de Cunha e atende ao 2º ao 5º ano. A segunda escola, EMEF Prof. Mestre Pedro Belarmino de Araújo, localiza-se a 25 km de distância até a sede do município, esta atende alunos do 1º ao 5º ano, mas a entrevista foi feita com a professora que leciona no primeiro ciclo (1º ao 3º ano), já a terceira escola, EMEF Bairro da Paineira de Cima, atende alunos do 1º ao 5º ano e, está localizada a 20 km de distância da área urbana da cidade de Cunha. O questionário entregue aos professores no mês de novembro de 2022, visava entender como se dá sua prática a partir da organização do tempo e espaço nas salas multisseriadas de modo a cumprir o calendário anual.

Assim, para a exposição das ideias contidas neste artigo esta pesquisa está estruturada em 5 partes: inicialmente de modo introdutório serão destacados pressupostos do que se entende do tema sobre a multisseriação. Na parte dois apresenta-se o contexto histórico da cidade de Cunha que consiste no cenário da pesquisa. A terceira parte apresenta elementos que caracterizam as salas multisseriadas a partir do estudo de referenciais bibliográficos. Logo após, são utilizados instrumentos de coleta de dados como a entrevista realizada junto aos professores das salas multisseriadas de Cunha sendo destacados elementos da prática pedagógica e, por fim, as considerações finais.

Caracterização do município de Cunha

Os dados disponíveis na Wikipedia nos mostram que, o município de Cunha fica em uma região de muitos encantos e desde 1948 transformou-se em estância turística. Distante 230 km da capital paulista, tem acesso pelo km 65 da BR-116 (Rodovia Presidente Dutra), de onde se deve tomar a SP-171, em direção a Guaratinguetá, SP e Paraty, no litoral fluminense, seguindo essa direção a entrada para a cidade é no km 46. A cidade de Cunha está localizada no Alto Vale do Paraíba sendo rodeada por serras e parques de reserva ambiental como Parque Estadual da Serra do Mar e Serra da Bocaina. Estas possuem inúmeros atributos naturais: clima, paisagem, cachoeiras, trilhas, flora e fauna, características da Mata Atlântica.

Nessa mesma fonte de pesquisa afirma que, a Estância Climática de Cunha tem suas origens por volta do ano de 1695, quando os primeiros aventureiros que percorriam a chamada Trilha de Guaianases, estes paravam para descansar da subida da serra ou

simplesmente para reabastecimento das provisões necessárias a retomada do percurso, com destino às Minas Gerais. Por causa dessa parada obrigatória, Cunha passou a ser conhecida na época como 'Boca do Sertão', por ser um local para o descanso e reabastecimento das tropas no sopé da Serra do Mar.

Ainda com base nas informações obtidas através do IBGE - Censo 2010, o município de Cunha tem 21.866 habitantes (12.167 – zona urbana, 9.699 – zona rural), com uma população estimada de 21.373 habitantes para o ano de 2021, a área total do município é de 1.407,319 Km² altitude média: 1.100 m – ponto culminante: 1.840 m (Pico da Pedra da Macela). O Clima de Cunha é classificado como do tipo Clima Oceânico tipo, chamado também de temperado marítimo ou mesmo subtropical. O município possui 3229 propriedades agrícolas cadastradas. É a maior produtora de pinhão do estado de São Paulo. No âmbito da questão educacional, com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (BRASIL, 2021, p.16), o Brasil tem 178,4 mil escolas de Educação Básica, das quais 32,04% se encontram na zona rural. Uma característica marcante nessas escolas rurais é a quantidade de alunos que são atendidos: 47,3% delas têm até 50 matrículas nos anos iniciais. Nesse contexto, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁴⁹, a partir de dados do Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad, 2017), a taxa de analfabetismo no campo é de 17,7%, contra 5,2% nas cidades. Já a escolaridade média é de 8,7 anos no campo e 11,6 nas cidades. Com isso podemos afirmar que a multissérie ainda se faz presente nas comunidades rurais com pouca densidade populacional e de difícil acesso.

Contudo, cabe destacar com base nos dados do INEP, que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra- MST (2019) chama a atenção e ao mesmo tempo faz a denúncia quanto ao fechamento das escolas no campo, sendo que em 21 anos, 80 mil escolas foram fechadas no campo brasileiro, o que nos leva a acreditar que quase 4 mil escolas rurais foram fechadas por ano, apesar do problema se intensificar principalmente nas regiões norte e nordeste brasileiro, não significa que estamos ilesos dessa situação, ao contrário, o problema do fechamento de escolas nas áreas rurais atingem todo o campo brasileiro, ainda que em alguns lugares essa questão tem maior

49

Disponível em:
<https://www.brasildefato.com.br/2019/11/29/artigo-or-80-mil-escolas-no-campo-brasileiro-foram-fechadas-em-21-anos>.



impacto, assim todo esse fechamento de escolas no campo brasileiro se resume na negação da educação para a classe trabalhadora do campo. Com todo o avanço do fechamento de escolas no campo muitas escolas do estado de São Paulo, assim como outros estados brasileiros, vêm resistindo às diversas dificuldades. Outra questão que cabe destaque é que em 1996, o governo do estado São Paulo deu início a municipalização dos anos iniciais do ensino fundamental (NUNES, 2005, p.5). De acordo com Félix (2019) a municipalização da educação no município de Cunha-SP, ocorreu parcialmente no ano de 2000 e no ano de 2018, todas as escolas que atendem este segmento passou a ser de exclusividade do município. As classes multisseriadas se mantiveram para atender os alunos mais próximos de sua residência.

Quanto às salas multisseriadas, o município de Cunha possui 25 escolas do campo, com 33 classes multisseriadas do 1º ao 5º ano pertencentes à Rede Municipal, isso se dá devido a extensão rural do município, e por grande parte da população residir no meio rural segundo o Censo demográfico de 2010, além do fato de que boa parte de sua economia advém da pecuária leiteira e de corte, agricultura familiar e do turismo rural. Assim sendo, os dados até aqui coletados, têm proporcionado compreender o contexto do município de Cunha e, a partir disso adentrarmos nas questões relacionadas a multissérie, sobretudo, compreender a organização e adequação do tempo escolar nas classes multisseriadas.

A escola multisseriada no cenário brasileiro

No que tange a questão das classes multisseriadas, a oferta da educação escolar multisseriada é realidade no mundo inteiro, no entanto é pouco conhecida por muitas pessoas, vista de forma negativa por alguns autores, e de forma positiva por outros. Dessa maneira, na história do sistema educacional brasileiro,

As escolas com classes multisseriadas têm uma longa história. Foram – e continuam sendo – os primeiros tipos de escolaridade possíveis para as zonas rural e urbano periféricas (embora sejam maioria nas zonas rurais). Sua característica básica, a de reunir em torno de um professor vários alunos de séries diferentes, data de décadas atrás e perpetua-se até hoje, embora na história da educação brasileira existam apenas vagas notícias sobre a educação rural e a educação da população em geral, excetuando-se o caso daquela dirigida aos filhos das

entes e a catequese jesuítica . (FEKKI, 1994, p.28 citado por OLIVEIRA; MONTEIRO, 2021, p. 3)

Desse modo,

As classes multisseriadas caracterizam-se por reunir em um mesmo espaço físico diferentes séries que são gerenciadas por um mesmo professor. São, na maioria das vezes a única opção de acesso de moradores de comunidades rurais (ribeirinhas, quilombolas) ao sistema escolar. As classes multisseriadas funcionam em escolas construídas pelo poder público ou pelas próprias comunidades, ou ainda em igrejas, barracões comunitários, sedes de clubes, casas dos professores entre outros espaços menos adequados para um efetivo processo de ensino-aprendizagem. (XIMENES-ROCHA; COLARES, 2013 p.93).

Nesse sentido, uma das características mais acentuadas das escolas com turmas multisseriadas localizadas no meio rural é a precariedade de infraestrutura, pois, na história das classes multisseriadas em muitas situações, elas não possuem prédio próprio chegando a funcionar em fazendas, na casa de um morador local ou em barracões, igrejas, como citado pelas autoras. Locais com espaços muito pequenos e precários construídos de forma inadequada, às vezes em péssimo estado de conservação, fortalecendo o estigma da escolarização empobrecida e abandonada.

É válido reafirmar que esse tipo de organização escolar, multisseriada, está previsto no artigo 23 da LDB nº 9394/96, que, pela baixa densidade demográfica em que habitam pessoas que lá vivem e trabalham e, conseqüentemente, o baixo número de alunos, faz com que torna inviável a criação de turmas seriadas, com isso, essa tem sido a única organização possível que se apresenta atualmente diante de situações como essa. Contudo, a oferta de educação na modalidade multisseriada não se dá apenas nas áreas rurais brasileiras, existindo casos destas se dando, também, em áreas urbanas e distritos como um dos casos citados nesta pesquisa.

As escolas multisseriadas encontram grandes dificuldades de funcionamento no sistema educacional brasileiro. Além de correr risco de fechamento pelas prefeituras por não haver demanda de alunos, elas são marginalizadas pela sociedade como escolas com o ensino deficiente. Nesta perspectiva, tenta-se legitimar a ideia de que para o homem do campo não são necessárias as letras, apenas a enxada. Por outro lado, as escolas multisseriadas podem ser compreendidas como possibilidade de desenvolver um processo educativo diferente,

em que alunos de diversas faixas etárias e experiências podem participar/criar formas coletivas de apropriação do conhecimento. É preciso repensar a organização secular da instituição escola, os tempos e espaços fragmentados. (SOUZA; SANTOS, 2007, p. 213)

De acordo com Oliveira e Monteiro,

Sendo a multisserie uma modalidade presente na atualidade, com predomínio de um único professor atender diversas séries no mesmo tempo e espaço, as salas multisseriadas vêm sendo rotuladas como atrasada e de má qualidade, ao mesmo tempo, ainda que tímida, tem sido objeto de estudo e pesquisa que contribui para reverter esta situação de abandono vivenciado pelo sujeito do campo. (OLIVEIRA; MONTEIRO, 2021, p. 03).

Outra questão que cabe destaque é que apesar da multissérie no Brasil ser regulamentada na norma jurídica junto a outras possibilidades de agrupamento de ensino no artigo 23 da LDB (BRASIL, 1996)

O estudo dessa modalidade de ensino não se encontra presente em disciplinas dos cursos de formação de professores que lidam, por exemplo, com a legislação e organização da educação básica ou com disciplinas do campo da didática e prática do ensino. (SANTANA, 2018, p.84 citado por OLIVEIRA, 2021, p. 50).

Nesse sentido, as autoras defendem ainda, que a educação escolar deverá se realizar sob condições de infraestrutura, de materiais e de pessoal, em especial os professores, altamente qualificados, capazes de garantir a transmissão de conhecimentos sistematizados e historicamente construídos pela humanidade, pois apesar dos desafios que a multissérie enfrenta, seus objetivos são os mesmos de uma escola seriada: contribuir para o desenvolvimento integral do educando, em outras palavras,

As práticas pedagógicas que nelas se materializam têm os mesmos objetivos que as demais, ou seja, a transmissão do conhecimento, fundamental para a formação humana e, portanto, requer um projeto pedagógico sistematizado e intencional, que ajude os alunos a compreender criticamente a sociedade em que estão inseridos para, a partir desta compreensão, participar ativamente no processo de transformação social. (NUNES; BEZERRA, 2018, p. 261).

Assim sendo, Medeiros (2010, p.59) citado por Nunes e Bezerra (2018, p. 261), afirma que “esta estrutura escolar é complexa, e requer que os profissionais que nela

lecionam, “[...] tennam condições didáticas, pedagógicas e técnicas (genere outras) diferenciadas face às exigências da situação e contexto”.

Desta maneira, com o presente artigo esperamos contribuir com o tema abordado e levar sugestões apurado aos órgãos competentes após este estudo, visando melhoria na qualidade do ensino e de trabalho dos professores de classes multisseriadas, sobretudo, no município de Cunha-SP.

Caracterização de escolas e classes multisseriadas de Cunha

A Escola EMEF Bairro do Mato Dentro localizada no Distrito de Campos de Cunha, está localizada a 40 km da sede da cidade de Cunha e atende alunos do 2º ao 5º ano. Com horário de funcionamento das 07h30 às 12h, a escola possui 2 salas de aula, 1 sala de leitura, 1 banheiro feminino e 1 masculino, 1 cozinha, refeitório e um amplo espaço onde é realizada as atividades extraclasse. O abastecimento de água se dá por meio de poço artesiano e o esgoto é feito através de fossa séptica. Tem 1 funcionário responsável pela merenda e limpeza da escola. Os alunos recebem o desjejum ao chegar na escola e mais tarde recebem a merenda, o cardápio é variado sendo organizado pela nutricionista do município.

A segunda escola, EMEF Prof. Mestre Pedro Belarmino de Araújo, localiza-se a 25 km de distância até a sede do município, esta atende alunos do 1º ao 5º ano, com duas classes multisseriadas uma atende alunos do 1º ao 3º ano, e outra classe que atende alunos do 4º ao 5º ano. Com horário de funcionamento das 07h30 às 12h. Esta escola funciona junto com a escola estadual Bairro da Barra, que possui 7 salas de aulas, sala de leitura, sala de professores, uma cozinha ampla e bem equipada, quadra coberta, um pátio de uso para o refeitório de tamanho razoável, 3 banheiros femininos e 3 banheiros masculino. O abastecimento de água é encanada e captada através de uma mina, o esgoto é coletado por fossa séptica, quanto aos funcionários a escola tem 4 funcionários em comum, 2 merendeiras e 2 faxineiras. Assim como na escola anterior, os alunos recebem o desjejum ao chegar na escola e mais tarde recebem a merenda, o cardápio também é variado e de boa qualidade, e é feito pela nutricionista do município.

A terceira escola, EMEF Bairro da Paineira de Cima, atende alunos do 1º ao 5º ano e está localizada a 20 km de distância da área urbana da cidade de Cunha. Com horário de atendimento das 07h30 às 12h. Ambiente agradável, bem arejado, composta

por 1 sala de aula com tamanho razoável, com as mobílias necessárias, 2 banheiros feminino e masculino, 1 cozinha, refeitório, existe uma área verde em torno da escola, com espaço externo amplo para atividades extraclasse. Com água encanada e captada por mina, o esgoto é realizado por meio de fossa séptica. A escola possui 1 funcionário responsável pela merenda e limpeza da escola. Nesse contexto, a professora A acredita que, “o que faz a escola ter qualidade é disponibilizar condições que julgamos necessárias para o desenvolvimento pedagógico, bem como trabalhar com comprometimento na aprendizagem dos alunos e ter a família atuante em seu cotidiano escolar”.

Os professores A, e C relatam que na escola têm acesso a internet com uma boa conexão. O professor A relata que, no início da aula, um aluno é escalado para ler a notícia do dia e ver a previsão do tempo. E ainda relata que na alfabetização digital, dois alunos por dia digitam o início da aula, usam o desktop e o notebook. Os alunos realizam pesquisas em sites de busca, ouvem músicas, assistem vídeos pertinentes ao conteúdo que está sendo desenvolvido. Fazem vídeo chamada com alunos de outras escolas para socialização. Além de jogos educativos on-line.

O professor C relata que tem acesso, mas não menciona como utiliza a internet. O professor B não tem acesso a internet, relata que esse recurso faz muita falta, destaca que tanto a internet quanto computadores principalmente, além de outros recursos pedagógicos, são itens inexistentes na escola em que trabalha. Ressalta ainda, que a maioria do material pedagógico exige pesquisas as quais ficam indisponíveis por falta de biblioteca e internet.

Nas salas multisseriadas, além da diversidade e das diferentes funções, o professor desenvolve funções com alunos com necessidades educacionais especiais.

Os sujeitos da pesquisa

A professora A tem 45 anos, é formada em pedagogia, efetiva e possui pós-graduação. Atua há 11 anos na educação e há 4 anos na escola EMEF Bairro da Paineira de Cima, atualmente numa sala multisseriada com 17 alunos com idade entre 6 e 10 anos. A professora diz ter sido influenciada para a docência por outros professores que conheceu e que continuam influenciando a sua jornada. Cabe ressaltar que a

professora A possui curso de aperfeiçoamento e atualmente cursa especialização em educação do campo, ambas na Universidade Federal de São Carlos, formações que tem possibilitado a professora o contato com discussões sobre as salas multisseriadas.

A professora A procura preparar uma rotina diária considerando as habilidades e competências de cada ano e dos alunos, com atendimento individualizado. “O grande desafio é trabalhar com várias séries juntas e desenvolver as habilidades necessárias dentro do tempo esperado”.

O professor B tem 56 anos. O professor possui formação superior completa, é efetivo na escola e trabalha há 38 anos na área da educação, sendo há 10 anos nesta escola atual. Atualmente leciona para o ensino fundamental numa sala de doze alunos com idade entre 7 a 11 anos. O professor relata que foi influenciado para a docência devido o irmão que também era professor. Considera que as classes multisseriadas possibilitaram o crescimento profissional, destaca que durante o magistério, nem mesmo nas faculdades que teve contato e, não obteve formação no que diz respeito a classes multisseriadas.

A professora C tem 58 anos, moradora de Cunha - SP, possui formação em pedagogia e psicopedagogia, atua na área da educação - PEB I há 33 anos e atualmente ministra aula numa sala multisseriada para 10 alunos na faixa etária de 9 a 11 anos, trabalhando há 7 anos nessa escola (E.M.E.F. Belarmino Pedro de Araújo). Já a professora C escolheu ser professora porque desde criança observava na família, parentes que eram professores, isso despertou simpatia pela profissão.

Perguntamos aos professores o que é ser professor em classe multisseriada, as respostas foram as seguintes:

A professora A relata que: “tem que ser dinâmica! Professora de classe multisseriada precisa realizar multitarefas ao mesmo tempo. Precisa ter uma boa formação acadêmica e mais do que isso, gostar de ensinar, gostar de crianças”.

Segundo o professor B: “é cansativo, mas ao mesmo tempo prazeroso. Quando vejo aqueles olhinhos brilhando a cada conteúdo aprendido é indescritível”.

Para a professora C: “É muito bom, apesar do excesso de trabalho. O professor precisa ter habilidades para exercer ao mesmo tempo diversas funções, e dar atenção e atendimento individual às crianças em diferentes fases de aprendizagem e diferentes dificuldades.

Diante da vida dos professores nota-se que apesar das dificuldades, principalmente do excesso de trabalho, os professores gostam do que fazem e se dedicam para dar o melhor de si para os alunos, ou seja, proporcionar a aprendizagem.

A atuação pedagógica na sala multisseriada

Em relação ao planejamento das atividades, todos os professores entrevistados consideram que, devido à diversidade, o planejamento deve ser frequente, planejado e avaliado sempre que necessário.

Nesse sentido, a professora A complementa dizendo que o planejamento de ensino é anual, juntamente com a equipe gestora, porém faz planejamento de aula semanalmente.

O planejamento de ensino, que diga de passagem, é bem diferente do ato de planejar para as escolas seriadas, pois o trabalho com a sala multisseriada, por ter um número reduzido de alunos por turma, faz com que este professor tenha que trabalhar com a diversidade de alunos que estão em anos diversos e etapas de ensino diferentes (NUNES; BEZERRA, 2018. p. 266).

Os professores A, B e C se dizem polivalentes, pois lecionam em todas as disciplinas. Não há outro profissional na escola para dividir as disciplinas. Os professores A e C relatam priorizar a alfabetização, Língua Portuguesa e Matemática, já o professor B dá destaque a matemática. Isso não quer dizer que as outras disciplinas não são trabalhadas ou são menos relevantes. Para a professora A, essa prioridade se dá devido o tempo escasso na sala multisseriada, salienta ainda que busca aproveitar o tempo em que os alunos estão na escola para a aprendizagem. Na visão da professora C o fator tempo pode comprometer o processo de ensino e aprendizagem.

Perguntamos aos professores entrevistados como se dá a prática pedagógica na sala multisseriada.

A professora A relata que separa os alunos por nível de aprendizagem, formando pequenos grupos. Esta acredita que ao formar pequenos grupos compostos por um aluno de cada série ou nível de conhecimento, a potencialidade de um pode suprir a dificuldade do outro, ou seja, um aprende com o outro a partir de uma boa intervenção pedagógica. Há sequências didáticas em que as atividades são dadas de acordo com o

nível de aprendizagem de cada um, isso torna mais fácil o trabalho do professor e o retorno é mais satisfatório. Uma maneira de fazer isso é escolher um tema para a aula que será trabalhada por todas as séries, mas de diferentes formas.

O professor B disse que trabalhar com a multissérie no começo não foi fácil, mas com o passar do tempo se tornou prazeroso ao ver a aprendizagem dos alunos. Nas atividades coletivas, o professor costuma realizar práticas com tarefas que não sejam muito fáceis, valorizando a diversidade de conhecimentos. Relata que, depois que atende uma série e vê que os alunos já alcançam autonomia no que aprendeu, volta para outra série para fazer as intervenções necessárias.

Para a professora C, o professor precisa conhecer bem seus alunos para poder preparar sua rotina diária de aula de acordo com sua turma, integrando os livros didáticos de cada série, projetos e atividades complementares para contemplar as habilidades e competências de cada série/ano (Professora C).

De acordo com a professora A os aspectos que dificultam a ação pedagógica “estão relacionados a dificuldade de ensinar ao mesmo tempo alunos com diferentes idades e níveis de conhecimento com materiais (livros didáticos) diferentes”. Para o professor B “o fato de se ter classes diferentes e a clientela que na sua maioria não frequentam o ensino infantil e são de famílias carentes”. Já a professora C considera que a maior dificuldade das salas multisseriadas é fazer tudo sozinho, cumprindo o currículo de todas as séries, porém é muito positivo ver que, mesmo com dificuldades, os alunos conseguiram aprender.

Para o professor B “uma estratégia que tem dado certo é pedir para os alunos que têm mais facilidade na aprendizagem ensinarem aos que necessitam de ajuda”. Cabe destacar que essa ajuda se dá enquanto o professor atende outros alunos, desse modo aproveita o tempo e não deixa os alunos mais adiantados desocupados.

Em relação ao material pedagógico oferecido pela rede municipal de ensino o professor A enfatiza que:

Livros didáticos que a escola sede fornece é uma relação de luta constante. O material pedagógico que usamos na zona rural é o mesmo que é usado nas escolas da zona urbana e das escolas estaduais, o que foge um pouco da realidade dos alunos.

Os livros nem sempre vem a quantidade de acordo o número de alunos.

São muitos livros que tornam o trabalho do professor impossível de ser realizado com sucesso.

A tuita que me reitro e na nora de planejar as aulas. Preciso vasculhar todos os livros para encontrar os mesmos temas, ou os mais próximos para que o plano de aula atenda a todas as séries. Quando isso não é possível, tenho que trabalhar determinado conteúdo separadamente. O que gasta mais tempo. (Professor A)

O professor B diz que: “devora-os, por ser serem praticamente o único material disponível em sala de aula”.

Já a professora C diz o seguinte:

Tenho obtido uma boa relação com o material pedagógico. O que atrapalha é o excesso de livros oferecido pela rede municipal. Sendo preciso que o professor saiba nomear prioridades, contemplando livros que tenham conteúdos relevantes para a aprendizagem. (Professor C)

Os professores explicitam ainda, a maneira em que se organizam para atender a todas as séries no mesmo espaço e com níveis de aprendizagem diferenciada: Para a professora A, quando tem que ensinar um conteúdo novo para uma série, passa atividades que as outras séries tenham autonomia para realizar. Depois que atende uma série e vê que os alunos já alcançam autonomia no que aprendeu, volta para outra série para fazer as intervenções necessárias. Outra estratégia que tem dado certo é pedir para os alunos que tem mais facilidade na aprendizagem ensinarem aos que necessitam de ajuda.

Segundo o professor B, devido conhecer os alunos, distribui atividades que possam realizar sem o seu auxílio para poder auxiliar aqueles que apresentam dificuldades em conteúdos novos. A professora C busca dividir o trabalho com todas as turmas, enquanto uma turma recebe uma orientação a outra já tem outra tarefa para executar, a professora diz que costuma explicar para cada turma e volta tirando as dúvidas e resolvendo as atividades na lousa.

Além dos professores entrevistados serem polivalentes, estes precisam se organizar de modo que dê conta das questões pedagógicas e da preparação da merenda escolar quando não possui outra pessoa para desenvolver essa função. Nesse contexto, perguntamos aos professores o que as crianças fazem enquanto os professores preparam a merenda/lanche. Segundo a professora A, não consegue fazer merenda e dar aula ao mesmo tempo. Portanto, paga uma pessoa com recursos próprios para que faça. Relata

ainda que, das vezes que tive que fazer a merenda e dar aula, não foi nada agradável. Os alunos menores ficavam o tempo todo na porta da cozinha para tirar dúvidas. É impossível dar aula e fazer merenda. O professor B diz que não faz merenda, mas sempre contrata com recursos próprios alguém do bairro para fazer a merenda. A professora C distribui e explica as atividades e, após terem trabalho a executar, prepara a merenda nesse espaço de tempo.

Os professores expressaram sua opinião a respeito das escolas nucleadas. A professora A considera que a nucleação das escolas rurais irá distanciar os alunos, a comunidade da escola-núcleo. O município é vasto demais, e isso implicaria num deslocamento muito grande por parte dos alunos para chegarem às escolas-núcleos. A professora acredita que as salas multisseriadas com toda sua complexidade ainda são a melhor escolha para as zonas rurais da cidade de Cunha, pois ela garante a presença da comunidade presente na vida escolar do aluno, garante mais segurança durante o deslocamento de suas casas, bem como menos tempo de viagem. São necessárias políticas públicas que garantam condições de existência e o direito de o aluno estudar perto de onde mora, valorizando suas raízes, seu modo de viver, que valorize o homem do campo.

O professor B “não gosta de escola nucleada porque não condiz com a realidade dos alunos” e a professora C “não vê necessidade de escola nucleada, pois o sucesso da aprendizagem está nas mãos do professor”.

A professora A acredita ser essencial para melhor aprendizagem dos alunos da zona rural dispor de professores especialistas de Educação Física e Arte, bem como um profissional específico de responsabilidade do município para a limpeza e preparo da merenda escolar, diz que tenta usar todo o tempo em que os alunos estão na escola para aprendizagem. Tudo o que é realizado no período de aula é pensado, planejado para que todos estejam envolvidos e conseqüentemente aprendendo.

Diante do contexto apresentado, os professores ressaltam aspectos que acreditam contribuir para o aperfeiçoamento de um ensino com maior qualidade como: trabalhar com comprometimento na aprendizagem dos alunos e ter a família atuante em seu cotidiano escolar (professora A); quando o professor sente que, apesar de tudo superou os obstáculos e alcançou bons resultados (Professor B); a educação de qualidade acontece independente do espaço, pois depende do interesse e participação dos alunos e intervenção do professor (Professor C).



Considerações Finais

Ao final da pesquisa percebe-se que no contexto da cidade de Cunha, as escolas das classes multisseriadas estão em boas condições de conservação (estrutural), diferente da situação de abandono vivenciada pela maioria das escolas multisseriadas no campo brasileiro como aponta os estudos realizados, contudo, aspectos como materiais pedagógicos, profissionais responsáveis pela limpeza e merenda escolar, bem como verbas para a manutenção desses espaços e profissionais ainda é fator que necessita de atenção, portanto, enxergamos a necessidade da continuidade de investimentos públicos, sobretudo, para as escolas multisseriadas de Cunha. Além disso, ressaltamos a importância sobretudo dos professores de classes multisseriadas terem acesso a formação continuada a fim de melhor desenvolvimento da sua prática pedagógica, diante dessa modalidade de ensino, multisseriada.

Nesse contexto, apesar das dificuldades defende-se a permanência das escolas no campo próximo ao local de moradia dos alunos. Também, ousamos inferir que as salas multisseriadas de Cunha possibilitam um nível considerável de ensino, assim com as turmas seriadas, isso não significa que as salas seriadas não tenham problemas, ensino que se dá a partir do professor e a construção coletiva do conhecimento entre os educandos e educadores. Espaço que acontecem as aprendizagens significativas, onde alunos e professores, em situações de interação entre si, os alunos apropriam do conhecimento a eles ensinado, através de práticas que visa contribuir no desenvolvimento dos alunos.

Referências

BRASIL. **Censo Demográfico 2010**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Panorama cidades. Disponível em:

[Htpps://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/cunha/panorama](https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/cunha/panorama). Acesso em: 21 out. 2022.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- Inep**. Panorama da educação do campo. Brasília, 2021. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaonocampo/panaorama.pdf>. Acesso em 15 de Nov. de 2022.



BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: nov. 2022.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-Inep**. Sinopse Estatística da Educação Básica 2021. Brasília: Inep, 2022. Disponível em <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ce-nso-escolar/resultados>>. Acesso em: 30 de Nov. de 2022.

CUNHA (SÃO PAULO). **Wikipedia**. Disponível em:
[https://pt.wikipedia.org/wiki/Cunha_\(S%C3%A3o_Paulo\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Cunha_(S%C3%A3o_Paulo)). Acesso em 30 de Nov. de 2022.

FÉLIX, Antonio. Municipalização da educação em SP? Qual a situação do seu município? Escolar Web, 2019. Disponível em:
<https://www.escolarweb.com.br/2019/08/28/municipalizacao-da-educacao-em-sp-qual-a-situacao-do-seu-municipio-veja-analise-de-dados/>. Acesso em: 30 de nov. 2022.

NUNES, Silvio Cesar. **Municipalização do ensino no estado de São Paulo**: processo e tendências militão. Ano III, Número 06, julho de 2005.

NUNES, Klívia de Cássia Silva; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. Escolas multisseriadas rurais no Estado do Tocantins e pedagogia histórico-crítica: aproximações. **Revista HISTEDBR On-line**, v.18, n.1[75], jan./mar. 2018, p.258-275. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8645922>. Acesso em: 12 de Nov. de 2022.

OLIVEIRA, Elane Rodrigues. **Educação no Meio Rural**: A Prática das Professoras Alfabetizadoras nas Classes Multisseriadas no Município de Indaiabira- MG. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos- UFSCar/SP. 2021.

OLIVEIRA, Elane Rodrigues; MONTEIRO, Maria Iolanda. Prática pedagógica em classes multisseriadas. **Revista Exitus**, Vol.11, 2021, p.01-20. Disponível em:
<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1737>. Acesso em 12 de Nov. de 2022.



SOUZA, Maria Antônia de; SANTOS, Fernando Henrique Tisque dos. Educação do campo: prática do professor em turma multisseriada. **Diálogo Educacional**, Curitiba, SC, v. 7, n. 22, p. 211-227, set./dez. 2007. Disponível em:

<<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=1584&dd99=view>> Acesso em: 13 nov. 2022.

XIMENES-ROCHA, Solange Helena; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. A organização do espaço e do tempo em classes multisseriadas: na contramão da legislação. **Revista HISTEDBR On-line**, nº 50 (especial), maio 2013, p.90-98.

IDENTIDADE RURAL DA ESCOLA “MARTIM LUTERO”: RESSIGNIFICAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO.

Karina Fabiana Lück⁵⁰
kk_luck@hotmail.com
Vera Lucia Alexandre⁵¹

⁵⁰ Pós-graduanda. Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Hermínio Ometto – Uniararas e em Artes Visuais pelo Centro Universitário de Jales - Unijales. Tem experiência em Educação há 12 anos. Possui curso de aperfeiçoamento em Educação no Campo. Com Pós-Graduação em Arte, Educação e Terapia e Ensino Lúdico. Pós-graduanda no curso de Educação no Campo pela Universidade Federal de São Carlos. Exerce o cargo efetivo de Professora de Ensino Fundamental na EMEIEF (R) Martim Lutero no Município de Limeira, onde também atua como professora de Educação Infantil como carga suplementar de trabalho.

⁵¹ Pós-graduanda. Habilitação específica para o Magistério pela Escola Estadual de 1º e 2º Graus Lázaro Franco de Moraes - Torrinha SP. Graduada em Pedagogia pela Universidade Paulista -UNIP. Tem experiência em Educação há 21 anos. Possui curso em Especialização em Educação Especial e Educação Inclusiva; Curso de extensão profissional em Pedagogia Hospitalar pelo Hospital Municipal Infantil Menino Jesus de São Paulo; Pós-graduação em Psicopedagogia Institucional e Clínica; Pós-graduação em Neuropsicopedagogia e Educação do Campo; aperfeiçoamento em Educação no Campo e Pós-graduanda no curso de Educação no Campo pela Universidade Federal de São Carlos. Professora



RESUMO

Este artigo faz um resgate da identidade da escola Martim Lutero através da ressignificação de seu vínculo rural na elaboração de seu Projeto Político Pedagógico. Para tal apontamos alguns fundamentos sobre currículo para uma educação no campo cotejando com os que regem os conteúdos de ensino da escola em questão. Isso se faz importante devido a esta unidade escolar encontrar-se em uma área geograficamente rural, mas com o passar dos anos foi perdendo suas características e vem sendo regida por parâmetros urbanos. Além de conhecermos um pouco da história desta escola do campo, veremos conceitos importantes para que a identidade rural seja resgatada e valorizada, através de ações do Projeto Político Pedagógico.

Palavras-chave: Educação no Campo. Identidade. Currículo, Projeto Político Pedagógico.

Introdução

Resgatar a identidade de uma escola da zona rural que atualmente segue os parâmetros legais urbanos torna-se um tema de suma importância nos estudos que versam sobre a educação na contemporaneidade. Em virtude disto, predomina uma situação de inadequação dos currículos e projetos políticos pedagógicos nas escolas do campo, o que faz com que o trabalho pensado e organizado para o processo de ensino-aprendizagem adote parâmetros urbanos, sem que contemple a especificidade do campo. Ter uma escola organizada de acordo com as necessidades de seus alunos tornaria as experiências e aprendizagens mais edificantes. É sobre isso que se trata esse texto.

Ao pensar na problemática da luta social pela educação no campo, é imprescindível um estudo mais aprofundado sobre tal tema, principalmente pelo fato de ser um assunto que ainda não adquiriu relevância para as redes de ensino, a grosso modo.

Este artigo tem a finalidade de resgatar a identidade da escola Martim Lutero, que está localizada em uma área geográfica rural, mas, que com o passar dos anos, foi

efetiva no Ensino Fundamental na EMEIEF (R) Martim Lutero no Município de Limeira, onde exerce atualmente o cargo de vice-diretora.



perdendo suas características e vem sendo regida por parâmetros urbanos. Após, passamos pelo seu projeto político pedagógico e o currículo que rege os conteúdos de ensino.

Dessa forma, o presente texto está dividido em 4 partes: na primeira será feita a contextualização histórica da escola, que é o objeto deste estudo. Na segunda parte pretendemos discorrer sobre a identidade de uma escola do campo. Na terceira, explicaremos o conceito de currículo, e de forma sucinta, como deve ser um currículo de educação no campo. E por fim, abordaremos diretrizes para um projeto político pedagógico que seja de fato para uma educação do campo.

Por alguns anos o projeto político pedagógico da escola Martim Lutero é semelhante ao das escolas da cidade e não contempla as especificidades do campo. Está adequado às diretrizes urbanas, sendo assim pretendemos identificar os elementos da educação do campo que devem permear o PPP da escola de forma que contemple as especificidades das diretrizes da LDB e das diretrizes curriculares da escola do campo e a partir das diretrizes e políticas públicas para educação no campo que sustentam e embasam este artigo, pretendemos trazer as características primeiras desta escola através da proposta de reelaboração do projeto político pedagógico que se encontra em fase de elaboração. Para isso, analisaremos alguns itens de projetos políticos pedagógicos de quadriênios anteriores para que possamos observar ações passíveis de alterações, de acordo com a legislação vigente para a educação no campo.

Contextualizamos nosso objeto de estudo resgatando, na história, suas bases camponesas, utilizando referenciais que tragam currículos de escolas rurais, dissertações que abordem projetos políticos pedagógicos com propostas de transformação que visem resgatar a importância dos movimentos sociais por uma educação do campo.

Com a tentativa de resgatar a identidade do campo desta unidade escolar, estamos também buscando resgatar o sentimento de pertencimento a esta terra, afinal educar é um ato político de direitos e deveres.

Sendo assim, espera-se que no futuro seja possível ampliar esses estudos para todas as escolas do campo da rede municipal de ensino de Limeira/SP para que, desta forma, seja iniciado o processo de construção de suas próprias diretrizes curriculares

municipais para educação das escolas do campo, analisando conteúdos e ações voltados para a escola do campo e com projetos políticos pedagógicos que contemplem os estudantes rurais para que a aquisição de conhecimento, não seja somente técnico, mas traga sentido para que ele realize suas próprias reflexões sobre si e seu lugar no mundo.

Escola Rural Martim Lutero: contexto histórico

A escola “Martim Lutero” está localizada na Rodovia Martim Lutero Km 3, Bairro dos Pires na cidade de Limeira, interior de São Paulo. Tudo começou com a saída dos imigrantes alemães em 1852 do porto de Hamburgo na Alemanha. Quando chegaram ao Brasil foram trabalhar na fazenda São Jerônimo e trabalharam lá por quatro anos e depois compraram terras no Bairro dos Pires e logo surgiram algumas necessidades como nos aponta o trecho abaixo retirado do site <https://www.luteranos.com.br>”

Mas o trabalho era imenso nesta vasta seara de então. Além do atendimento pastoral era preciso alfabetizar as crianças. Naqueles tempos não havia escolas. Diante destas dificuldades as famílias se uniram ainda mais. Construíram um Centro Comunitário. Este serviria como local de cultos, escola, reuniões diversas e moradia do pastor.

Construíram também uma igreja e um cemitério. A escola e a igreja seriam instituições vinculadas na vida comunitária dos alemães. Eles trouxeram muitas bagagens junto com eles e entre elas estavam: lousa de parede, cartilhas, livros de leitura religiosa e de agricultura.

Segundo Maria Cristina dos Santos Bezerra (2002), em 1874 surgiu a primeira escola alemã vinculada a igreja Luterana. Já em 1897 houve a criação da escola da associação Germânia mantida pela associação da comunidade. De 1918 a 1924 a escola foi fechada em virtude da primeira guerra mundial, mas em 1924 José Levy Sobrinho que era um comerciante, industrial e político, pioneiro na implantação da citricultura na cidade de Limeira devolveu a escola para o bairro, mas desta vez seria administrada pelo poder público. Em 1933, a escola é reconhecida como escola do município de Limeira.

Em 1939 era e reconstruída novamente em virtude da segunda guerra mundial. Na década de quarenta a própria comunidade derruba a escola por revolta, pois ela passaria a ser ministrada pelo poder público e eles é quem queriam ficar administrando a escola. No mesmo local foi construído um novo prédio. Em 1994 foi a criação da EMEI Pedacinho do céu. No dia primeiro de novembro de 2006 a escola recebe o nome Martim

Lutero. Diante desses fatos e pesquisas nos conta SANTOS BEZERRA (2002, p. 178):

Escola do Bairro dos Pires construída em 1914, após a reunião das duas outras escolas que existiam no bairro, a Deutsche Schule Germânia e a Escola Alemã dos Pires, vinculada à Igreja

Luterana. (...). Em 1919 foi fechada pelo poder público, devolvido ao bairro em 1926, sendo fechada novamente na Segunda Guerra, após a qual ela foi derrubada, pelos próprios habitantes do bairro, provavelmente em uma atitude de revolta ao ter que entregar um prédio particular e tão grande ao poder público. Este prédio era construído de duas salas de aula, biblioteca, e duas residências para os professores.

A maioria das informações históricas da escola Martim Lutero foi retirada de relatos, ou mesmo em livros que contam um pouco mais da história do Bairro dos Pires, desde a sua formação, onde os colonos se tornaram proprietários de terras no mesmo bairro. E neste livro a autora conta uma parte somente voltada a escola dos Pires, que sempre foi vinculada e construída ao lado da Igreja Luterana. Da preocupação do povo alemão com a educação da população do bairro até então todo formado por famílias de colonos alemães. E a revolta dos mesmos com o governo pela retirada da escola do pessoal do bairro.

Já em relato da própria diretora da escola, em 2007, pela segunda vez a escola é derrubada para ampliação. Devido à grande demanda de procura por vagas na escola, também ao grande aumento de chácaras de recreação na região, a escola passou por uma nova etapa de ampliação no ano de 2021.

A Unidade Escolar em questão está submetida à organização e administração municipal em conformidade com as leis que estabelecem as diretrizes e bases da educação nacional, com conteúdo curriculares e metodologias oferecidas a todas as escolas do município, não havendo flexibilização curricular para essa população específica e da escola do campo. Em se tratando de um bairro considerado bastante



extenso geograficamente e, anexo a expansão com a construção de condomínios rurais, foi se tornando um bairro muito populoso, assim a escola ficou inadequada em relação a espaço físico, até para atender a clientela do bairro.

Quanto a organização escolar, essa escola atende a modalidade da Educação básica nos níveis: educação Infantil, que integra crianças do maternal II, com idade entre 3 anos, etapa I com idade de 4 anos, etapa II com 5 anos e ensino fundamental a partir dos 6 anos de idade do 1º ano ao o 5º ano escolar.

A Escola municipal “Martim Lutero” possui apenas uma pessoa na coordenação pedagógica, ela também fica na orientação educacional, isto é, supervisiona, acompanha, assessora e muitas vezes avalia as atividades pedagógicas curriculares, com prioridade na assistência pedagógica-didática aos professores. Outra atribuição que cabe ao coordenador pedagógico, é fazer uma ponte, e trabalhar o relacionamento entre os pais, a comunidade e escola, especialmente no que se refere ao funcionamento pedagógico curricular e didático da escola.

A referida escola conta ainda como uma vice-diretora e diretora em tempo integral, que desempenham suas funções de acordo com o estipulado pela Secretaria Municipal de Educação de Limeira, sendo que o vice-diretor é responsável por substituir o diretor em sua ausência; coordenar o funcionamento geral do turno; desempenhar as funções que lhes forem delegadas pelo diretor; incumbir-se de todas as atividades que por sua natureza sejam decorrentes de suas atribuições. Já as responsabilidades do diretor é a gestão do setor administrativo e financeiro, o trabalho em prol do desenvolvimento pedagógico, da coordenação, do corpo docente e até a integração entre família-escola, entre tantas outras demandas. Nesta Unidade Escolar tanto a coordenadora pedagógica, quanto a diretora e vice coordenam e dirigem somente esta escola do campo e não tem outras escolas vinculadas a ela, o que torna uma escola independente e autônoma.

No quadro de funcionários a escola possui no momento uma secretária, quatro monitores (sendo uma afastada ajudando na secretaria da U.E.), três auxiliares gerais e duas funcionárias como merendeiras. Uma nutricionista da prefeitura as orienta preparação e elaboração do cardápio semanal. A assistente social é de várias escolas, então não fica na escola todos os dias. Há uma diversidade de professores entre



contratados e efetivos nesta U.E. para atender a demanda dos alunos, com as mais diversificadas formações, porém nenhuma voltada para o trabalho com a escola do campo.

A escola atende atualmente 232 alunos do Maternal II até o 5º ano. Seus alunos são da maioria do próprio bairro, porém atende-se alunos de bairros vizinhos (Frades, Loiolas) e até mesmo da cidade (alunos que se mudaram, mas que os pais decidiram manter na escola de ensino inicial). A escola busca manter os pais inteirados de suas atividades por meio de bilhetes e principalmente do início da pandemia para cá, a ferramenta WhatsApp tem sido essencial e muito utilizada pois através do grupo dos pais e por linha de transmissão é possível se comunicar em tempo real. A escola também voltou a realizar eventos, destacando a participação maciça dos pais e comunidade na Festa Junina realizada em junho de 2022 e sempre que possível e necessário a escola disponibiliza seu espaço para reunião de moradores, encontros e outros eventos locais.

Resgate da identidade do campo

A construção da identidade da escola do campo está ligada ao processo histórico de luta dos povos do campo por acesso à terra para o trabalho e à educação. Esta identidade não deve estar centrada nas desigualdades, mas numa perspectiva classista de resistência da classe trabalhadora que vive no campo.

Quando pensamos em Escola do Campo, é necessário partirmos de sua definição e seu sentido que somente tem fundamento quando pensada a partir das particularidades dos povos do campo. Essa definição está referendada no parágrafo único do art. 2.º das

Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na sua 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 por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (MEC, 2002, p.37).

Esta resolução que traz as Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo foi resultado da luta dos movimentos sociais do campo por políticas públicas e representa um marco no que se refere à inserção da identidade do campo em um dispositivo legal. Contudo esta definição se consubstancia considerando-se as condições materiais concretas. Nesse sentido, o Decreto 7352/2010 (BRASIL, 2010), que instituiu o PRONERA como política pública, traz o tema com mais profundidade em seu artigo 2º, inciso VI,

[...] 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, grifo nosso).

Este inciso traz a valorização da identidade da escola do campo como um dos princípios da educação do campo. Além disso, orienta expressamente que a forma desse reconhecimento deve ser por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo.

Dentro das particularidades da Escola do Campo é necessário corresponder a formação integral dos povos do campo/terra. Assim, precisa-se garantir o acesso a todos os níveis e modalidades de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Profissionalizante, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial), de acordo com o artigo 6.º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, e não apenas se restringir, como usualmente, aos anos iniciais do Ensino Fundamental nas Séries Iniciais.

Quando falamos de identidade, a sociocultural é outro fator importante pois é dada pelo conceito de cultura. Schelling (1991) traz uma definição de cultura como práxis que pode ser útil à educação do campo. Para a autora, a capacidade do homem de se transformar e ser transformado é uma característica humano-genérica (estruturar e ser estruturado) e essa capacidade está na base do conceito de cultura como práxis, por meio da qual:

[...] o homem não só se adapta ao mundo, como também o transforma. Essa transformação ocorre em dois níveis: em primeiro lugar no nível da interação do homem com a natureza



e como ser da natureza, modificando o ambiente natural com o uso de ferramentas. Ocorre também no nível da consciência, da interação comunicativa entre os indivíduos e sua organização social (SCHELLING, 1991, p.32).

A escola “Martim Lutero” encontra-se localizada num espaço geográfico rural, o que a caracteriza como escola do campo, porém não possuiu esta identidade, devido as leis e diretrizes que a norteiam, e também por não haver um estudo mais aprofundado no município que fosse voltado para a educação no campo. Com os conceitos abordados acima, buscamos trazer nortes para que o processo de resgate da identidade seja iniciado a partir da elaboração de ações voltadas para a escola do campo que deverão ser contempladas no projeto político pedagógico da escola, pela diversidade do trabalho docente a partir de formação continuada e com base na legislação própria para a educação no campo.

Currículo

O currículo deve ser um instrumento de planejamento escolar que atenda a comunidade escolar todos os âmbitos, entrelaçando-os e promovendo um processo de ensino aprendizagem mais significativo e revolucionário. De acordo com Demerval Saviani (2016, p. 57) “currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola”.

A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica, o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária conhecida popularmente na expressão: gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade (LEITE, 2002, p. 14).

Para compreendermos melhor o currículo no processo educacional, faz-se necessário contextualizá-lo. Para tanto, é imprescindível recorrermos à história e a origem do currículo e suas questões atuais. Sendo assim para Silva (1996, p. 23):

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais.

Em suma, o currículo é um campo permeado de ideologia, cultura e relações de poder. Por ideologia segundo Moreira e Silva (1997, p. 23) pode-se afirmar que está “é a veiculação de ideias que transmitem uma visão do mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social”. Ou seja, é um dos modos pelo qual a linguagem produz o mundo social, e, por isso o aspecto ideológico deve ser considerado nas discussões sobre currículo.

Currículo também é inseparável da cultura. Tanto a teoria educacional tradicional quanto a teoria crítica veem no currículo uma forma institucionalizada de transmitir a cultura de uma sociedade. Sem esquecer que, neste caso, há um envolvimento político, pois, o currículo, como a educação, está ligado à política cultural. Todavia, são campos de produção ativa de cultura e, por isso mesmo, passíveis de contestação. Esse encontro entre ideologia e cultura se dá em meio a relações de poder na sociedade.

Por isso, o currículo se torna um terreno propício para a transformação ou manutenção das relações de poder e, portanto, nas mudanças sociais. Conforme Moreira e Silva (1997, p. 28), “o currículo é um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação e recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão”.

O currículo escolar tem ação direta ou indireta na formação e desenvolvimento do aluno. Assim, é fácil perceber que a ideologia, cultura e poder nele configurados são determinantes no resultado educacional que se produzirá. Devemos, ainda, considerar que o currículo se refere a uma realidade histórica, cultural e socialmente determinada, e se reflete em procedimentos didáticos, administrativos que condicionam sua prática e teorização.

Enfim, a elaboração de um currículo é um processo social, no qual convivem lado a lado os fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais e determinantes sociais como poder, interesses, conflitos simbólicos e culturais, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, raça, etnia e gênero.

É viável destacar que o currículo constitui o elemento central do projeto pedagógico, ele viabiliza o processo de ensino aprendizagem. Contribuindo com esta análise Sacristán (1999, p. 61) afirma que:



O currículo e a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições.

Assim, o currículo não é um elemento neutro de transmissão do conhecimento social. Ele está imbricado em relações de poder e é expressão do equilíbrio de interesses e forças que atuam no sistema educativo em um dado momento, tendo em seu conteúdo e formas, a opção historicamente configurada de um determinado meio cultural, social, político e econômico.

O Currículo Municipal da rede de ensino da cidade de Limeira, tem a finalidade de alinhar e direcionar o processo de ensino e aprendizagem, além de ações formativas e de monitoramento, sustentando-se pelos princípios de equidade e qualidade educacional.

Tem suas bases na psicologia histórico-crítica e não atende as especificidades da educação no campo, sendo o mesmo adotando em todas as unidades escolares da cidade. **Projeto Político Pedagógico para uma Educação no Campo.**

A intenção neste item é discutir o Projeto Político Pedagógico como parte da organização do trabalho escolar em conjunto com os princípios da Educação do Campo, para tanto, inicialmente abordaremos brevemente o conceito e em seguida apresentamos os elementos constitutivos de uma abordagem que se coaduna com a Educação do campo.

O Projeto Político Pedagógico deve ser um instrumento que descreve as metas, objetivos e desejos que a escola quer realizar no contexto em que está inserida. Ele é o conjunto destas aspirações e os possíveis meios de como realizá-las. Fazendo uma análise ao seu conceito, podemos concluir que:

É projeto porque reúne propostas de ação concreta a executar durante determinado período de tempo. É político por considerar a escola como um espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, que atuarão individual e coletivamente na sociedade, modificando os rumos que ela vai seguir. É pedagógico porque define e organiza as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem.



(<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/500/o-que-e-oprojeto-politico-pedagogico-ppp>, acesso em 10/01/2023)

O ato de organizar ações dentro do projeto político pedagógico coerentes com a realidade em que a escola está inserida, possibilitam transformações, autonomia e resgate da identidade como possibilidades descritas por Veiga (1991, p. 3) que passam:

[...] pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva.

O P.P.P. é como um guia do qual se utilizam direção, equipe pedagógica, professores, funcionários, alunos e famílias para orientação, conhecer mesmo os objetivos para a aprendizagem dos alunos. Ele também é uma amostra do planejamento que é consultado a cada decisão visando cumprir metas, mas sempre deve-se lembrar que o P.P.P. de uma escola nunca está acabado, guardado, pronto, sempre é possível mobilizar esforços para resgatá-lo e repensá-lo de acordo com as necessidades de uma aprendizagem eficiente. Então, levando em conta que um texto de P.P.P. descreve como a escola vai promover a aprendizagem de seus alunos, como se deu o processo da construção do documento, o que se discutiu, pesquisou, leu sobre temas relevantes, também podem constar características com o a filosofia da escola, sua missão a diferencia de outras instituições.

O projeto político pedagógico da escola do campo, como de qualquer escola, não deve ser encarado como instrumento burocrático para satisfazer uma exigência legal, deve ser um documento embasado teórica e metodologicamente, resultante de uma discussão coletiva com a comunidade escolar incluindo as famílias dos estudantes da escola para que sirva de guia vivo e ativo de todas as ações educativas, da organização escolar, das práticas pedagógicas, do processo de seleção e avaliação dos conteúdos da ação educativa.

Ao analisar o P.P.P. da Escola Rural Martim Lutero, observou-se que a fundamentação teórica e os parâmetros norteadores, eram os mesmos que regiam as escolas que não eram do campo. Então iniciou-se uma busca para que o novo documento das ações do quadriênio 2023 – 2026, fosse elaborado a partir das diretrizes e estudos da educação no campo.

Houve grande adesão por parte da equipe gestora nesta proposta, que elaborou questionários onde contavam-se questões que eram próprias para a educação no campo e em todas as esferas abrangidas, alunos, corpo docente, funcionários, pais e comunidade em que a escola está inserida.

Um dos princípios da educação do campo, que é a gestão democrática, se fez presente na construção deste documento norteador das ações. Podemos notar este fato através dos questionários que foram elaborados coerentemente como a educação no campo e observando-se a visão e missão do documento da escola:

MISSÃO

Valorizar e problematizar a realidade em que o educando está inserido, valorizando os saberes e identidade locais para que estes se tornem o ponto de partida para o diálogo com o mundo.

VISÃO

Tornar-se espaço de debate e sintetização do conhecimento, ocupando o espaço da comunidade e a comunidade ocupando o espaço da escola, transformando a educação do campo num processo de formação humana e um projeto de sociedade organizada no princípio da fundamentação, valorização dos sujeitos e do conhecimento construído no campo. (Projeto Político Pedagógico. Quadriênio 2023 – 2026. EMEIEF (R) Martim Lutero, em fase de finalização).

Outro ponto que se faz notório é em relação aos princípios da educação no campo do novo Projeto Político Pedagógico, expresso em “*princípios e valores*”:

Cumprir um papel agregador, de manter a união dos moradores da comunidade;

Ser representada pelos seus sujeitos, garantindo o seu direito de acesso e permanência com qualidade dando visibilidade aos povos do campo;

Educar para a cidadania relacionando educação e meio ambiente, demandando novos saberes para apreender processos sociais que se tornam mais complexos em defesa da qualidade de vida;

Ser um espaço privilegiado de totalidade do desenvolvimento humano, de socialização, rituais, cultura e celebração;

Proporcionar a participação comunitária no espaço escolar para a implantação de projetos tornando-os democráticos sem reproduzir a realidade no qual está inserido. (Projeto Político Pedagógico. Quadriênio 2023 – 2026. EMEIEF (R) Martim Lutero, em fase de finalização).

Metas e ações ainda estão sendo elaboradas para que haja de fato uma educação no campo coerente com as legislações que fundamentam este trabalho. Vale lembrar que a formação docente é outro fator importante para que todo esse movimento aconteça de fato e não fique apenas no papel. Outro ponto de grande importância, será analisar o currículo da rede municipal e destacar quais são mais pertinentes a esta temática do campo, para que a partir deste, novas estratégias de ensino sejam elaboradas.

Resgatar a história de criação da escola no contexto de sua comunidade, educação ambiental e sustentabilidade, passeios, escola aberta para a comunidade (cursos, feiras palestras, alimentação sustentável) serão algumas metas que ajudarão na ressignificação do P.P.P. da escola Martim Lutero. Também datas comemorativas que lembrem a luta dos movimentos sociais por esse direito, deverão ser incluídas em todo o processo formulativo.

Conclusão

Acerca das preposições sobre a Identidade rural da escola “Martim Lutero”: Ressignificação do Projeto Político Pedagógico, vimos que esta unidade escolar estabelecida na zona rural de Limeira, enfrentou no passado muitos desafios, mas algumas situações permanecem até os dias vigentes

Esperamos que este trabalho tenha possibilitado a reflexão sobre a organização e oferta de Educação, levando informações pertinentes a este cenário escolar, somando experiências para ampliar o conhecimento e conseqüentemente ajudar na qualidade e melhoria da prática pedagógica em salas de aula de escolas do campo, valorizando este meio em que o aluno está inserido e sua realidade local.

Diante de todas essas caracterizações e situações relatadas acerca da escola rural EMEIEF (R) “Martim Lutero”, podemos concluir que conhecer a realidade e especificidades das poucas escolas do campo ainda presentes em nossa sociedade, nos faz refletir sobre sua importância para que assim possamos garantir uma educação de qualidade para todas as crianças em fase escolar.

Sintetizando o que foi escrito neste artigo e trata o fazer que tudo muda na vida do ser humano, e a aprendizagem é fator relevante dessas transformações, contextualizadas com a realidade em que cada um se encontra inserido.

A educação é um dos meios mais importantes para o desenvolvimento de uma sociedade. Por meio dela, produz-se conhecimento e, assim, todas as esferas de um país desenvolvem-se.

Referências

- ALMEIDA, Magali S. de, Karina F. Lück, Alessandra Franco. Organização e Oferta de Educação: uma reflexão sobre ampliação do espaço escolar da Escola Rural Martim Lutero na cidade de Limeira – SP. Limeira, dezembro-2021
- BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. De Colonos a Proprietários: A Saga da Formação do Bairro dos Pires. Limeira, setembro-2002.
- BRASIL, Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. CNE/MEC. Abril de 2008.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. São Paulo, 1996.
- GALVÃO. Deise Soraia Marta de Souza, A Identidade Cultural das Escolas Do Campo: Um Estudo de Caso Sobre a Relação Entre o Currículo Escolar e a Cultura Local Em Uma Comunidade Rural de Amargosa-BA
[HTTPS://www.luteranos.com.br/conteudo_organizacao/bairro-dos-pires-limeiras/historia-da-comunidade-no-bairro-dos-pires](https://www.luteranos.com.br/conteudo_organizacao/bairro-dos-pires-limeiras/historia-da-comunidade-no-bairro-dos-pires), acesso em 10/09/2022.
- JESUS, Adriana Regina de, Currículo e Educação: Conceito e Questões no Contexto Educacional – UEL – PUC São Paulo, páginas 2638 a 2651.
- LIMEIRA, Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Rede Municipal de Educação de Limeira. Revisado em 2019.
- LIMEIRA, Secretaria Municipal de Educação. Estatuto do Magistério.
- LIMEIRA, Secretaria Municipal de Educação. Projeto Político Pedagógico. Quadriênio 2019 – 2022. EMEIEF (R) Martim Lutero, homologado em 07 de março de 2019.
- LIMEIRA, Secretaria Municipal de Educação. Projeto Político Pedagógico. Quadriênio 2023 – 2026. EMEIEF (R) Martim Lutero, em construção, 2022.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Currículos e programas no Brasil. Campinas: Papyrus, 1990.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). Currículo, cultura e sociedade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- MORIGI, Valer. A escola do MST: uma utopia em construção. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Curriculares da Educação do Campo. Curitiba: SEED, 2006.
- PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. Fundamentos da Escola do Trabalho. Tradução de Daniel Aarão Reis Filho – 3ª ed. - São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- SANTOS, Maria Cristina. NETO, José Leite dos Santos. Formação de professores para escolas rurais no estado de São Paulo: o ensino em salas multisseriadas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. Brasília, 2002.



- SAVIANI, Demerval (2010). Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. Movimento-Revista De educação, (4).
- SHELLING, Vivian. A presença do povo na cultura brasileira. Campinas: Editora da UNICAMP, 1991.
- SOUSA. Vivianne Costa, Elen de Fátima Lago Barros Costa. Rayssa Livia da Silva Reis. Identidade da Escola do Campo: concepção marxista. Periferia, v. 13, n. 1, p. 60-83, jan./abr. 202.
- VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.



A IMPORTANCIA DO ENSINO DA ARTE PARA FORMAR E FORTALECER A IDENTIDADE CAMPESINA A Arte sob o olhar campesino

⁵² Maraísa Regina de Sá Zocchio

maraisa_desazocchio@outlook.com

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo principal identificar as concepções de campo na obra de Tarsila do Amaral, estimulando o fazer artístico dos estudantes campesinos por meio da utilização de obras da artista, inspiradas nas atividades do campo e incentivando a busca e o interesse pela cultura através da arte, ampliando a formação destes estudantes em todos os níveis e investir na formação de educadores do campo. O procedimento metodológico utilizado para a realização deste trabalho é a análise bibliográfica que aborda direta e indiretamente a educação do campo. Sendo assim, exploraremos as obras que tiveram grande influência, para que desta forma possamos introduzir e aumentar o interesse do estudante do campo no que diz respeito ao repertório artístico cultural.

Palavras-chave: Obra de Arte. Arte campesina. Valorização campestre. Arte rural. Educação Artística.

INTRODUÇÃO

O campo de conhecimento científico que fundamenta a Arte lhe permite ser concebida como uma forma de expressão e de comunicação de ideias e sentimentos por meio de suas linguagens (Teatro, Dança, Música e Artes Visuais).

Neste sentido, não pode ser entendida separadamente do contexto histórico no qual foi produzida. Sua inserção no currículo escolar deve-se a possibilidade do

⁵² Graduada em Pedagogia e Artes Visuais

desenvolvimento criador do homem, sendo assim, e fundamental que o professor apresente a qualificação necessária para que consiga auxiliar os educandos a desenvolverem os saberes inerentes ao fazer e pensar artísticos e estéticos.

Diante disso, justificativa para a escolha do tema do artigo desenvolvido deve-se a necessidade de demonstrar que a Arte, ao contrário do que muitos pensam, não tem como função a mera distração dos educandos, pelo contrário, estimula sua criatividade, criticidade, capacidade de análise, desenvolvimento contínuo do pensamento e expressividade, habilidades indispensáveis para a aprendizagem de qualquer conteúdo curricular (SOARES, 2014, p.1).

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

Referente a Educação do Campo, pode – se afirmar que surgiu da luta de homens e mulheres que queriam garantir o direito à educação para a população do campo, trazendo para eles a valorização e o desenvolvimento do sentimento de pertencimento do povo camponês. Portanto é muito importante tratarmos de algumas características no que tange a prática social do fazer artístico para que ela seja construída e consolidada durante e depois do processo de ensino – aprendizagem.

Vale ressaltar a importância do professor para incentivar o protagonismo dos estudantes, pois quando estudamos sobre os movimentos sociais referente à Educação do Campo, conhecemos sua origem e isso nos ajuda entender um pouco da estrutura desta “experiência” e conseqüentemente nos ajuda compreender sua essência e nos faz refletir e conscientizar sobre as mudanças que queremos para nós e para o coletivo, ou seja, agimos e projetamos para além. Podemos chamar isso de contextura, esse termo de acordo com o dicionário Houaiss possui vários sentidos podendo ser resumido em contexto, conexões e tramas, estas definições serão usadas no artigo para vincular o ensino de Arte com a Educação do Campo (PIANOWSKI 2014, p. 72).



Teremos como ponto de partida um breve relato sobre a história da Educação do Campo no Brasil até a atualidade. Abordaremos as questões que envolvem um modo de refletir a Educação do Campo, estabelecendo conexões entre ensino de Arte e a educação não formal como referencial para a Educação do Campo. Essa educação deve também prever o reconhecimento dos saberes locais e das matrizes culturais dos estudantes.

A arte na educação do campo: identificação com o lugar

Pianowski, (2014 apud Cavalcante & Silva, 2010) descrevem que um dos problemas da Educação do Campo, além da deficiência na formação dos educadores, é a falta de instalações adequadas e o fechamento constante de escolas. Além disso, normalmente o ensino é oferecido somente de primeira à quarta série, de modo que muitos adolescentes e jovens têm que se deslocar até a cidade para estudar, perdendo a possibilidade de aprender a partir do lugar onde vivem, ou seja, de sua própria realidade, sem falar que também perdem o tempo de ser jovem.

Neste trabalho daremos foco nas séries do Ensino Fundamental I e utilizaremos referências bibliográficas de autores que abordam a temática da Educação do Campo. A análise da vida cotidiana daqueles que vivem no campo, sua cultura, hábitos, crenças dentre outras atividades deverão ser trazidos para o ensino de Arte.

A partir dos conhecimentos artísticos transmitidos, o professor assume o compromisso de vivenciar uma realidade única de indivíduos que vivem e/ou trabalham no campo, os estudantes necessitam ter acesso a propostas e políticas educacionais que valorizem tais saberes e, que sejam capazes de estabelecer um diálogo contínuo entre Educação e os movimentos sociais existentes nessa parcela do espaço geográfico. Mais do que em qualquer outra modalidade de ensino, os processos de ensino e aprendizagem de Arte ou qualquer outra disciplina curricular necessitam permitir que o aluno tenha liberdade para discutir, se expressar e, reconstruir seus conhecimentos que, por sua vez, precisam se relacionar ao seu modo de produção de vida.

A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, mas, sobretudo, deve ser uma educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e

cos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz. (KOLLING, 1999, p.23).

Estudar e analisar tais concepções do fazer artístico é algo sublime e engrandecedor, a arte amplia o horizonte, traz calma e produz sensibilidade. É importante que nós professores intensifiquemos isso aos alunos, visto que nem todos tem contato direto com a arte ou com lugares que a produzam, é aí que nos tornamos autores e ressignificamos a transmissão do conhecimento, não basta saber fazer, o bom professor inspira, e é a partir desta inspiração que trazemos o aluno para perto e cultivamos o interesse e conseqüentemente a busca pelo saber.

Mas o “fazer” pode e deve ser bem diferente, através da promoção de um território colaborativo, entre os alunos, os professores, os artistas e a comunidade, onde a experimentação dos vocabulários, das gramáticas do olhar, os modos de comunicação e de expressão, seja dominante num tempo privilegiado. Essa diferença, que será sempre a invenção de uma diferença, apenas pode resultar se formos capazes de entender o que nos amarra aos territórios naturalizados da arte e da educação artística, se formos capazes de nos repensar. (PAIVA, 2017, p. 178).

Senra (2012) afirma que tais conhecimentos científicos deverão emergir associados a aspectos relacionados à identificação do meio social em que o aluno/artista está incluso e, sobretudo, deseja retratar, nesse caso a realidade que marca a vida no meio rural.

Entende-se que a Arte, na atualidade, não é apenas uma manifestação humana que alimenta os processos de valorização e de especulação do capital, que integra e alimenta um estruturado aparato cultural, que torna dóceis e contemplativos os “públicos” a quem se exige, promovendo um estatuto social de “admiração”, que, assim, favorece os poderes hegemônicos (como foi acontecendo ao longo da sua história). Sustenta-se a inscrição da Arte num espaço informado sobre a atualidade, que pode promover a produção agonística de conhecimento, geradora de novos modos de relacionamento social e de apropriação do espaço público, para um comum. (PAIVA, 2017, p. 178).

Nós, seres humanos, nos sentimos valorizados quando nos vemos retratados de alguma forma, seja num livro, filme ou numa obra de arte, isso nos traz a sensação de pertencimento e posteriormente valorização. Desta forma, é importante incluir

atividades em que o aluno consiga identificar – se fisicamente ou socialmente, neste segundo caso, as obras da artista Tarsila do Amaral serão usadas como norte para a realização deste trabalho.

Segundo o site tarsiladoamaral.com.br, Tarsila de Aguiar do Amaral nasceu em Capivari, numa pequena cidade localizada na região de Piracicaba no interior do estado de São Paulo, era de uma família de fazendeiros, foi daí que veio sua grande admiração pelo campo, pois durante sua infância e adolescência teve oportunidade de vivenciar de perto a cultura campestre, morando nas fazendas da família. Ela pintou essa cultura em suas obras e isso fica evidenciando seu apreço e valorização.

De acordo com o site tarsiladoamaral.br, Tarsila era uma mulher à frente do seu tempo, em sua época as mulheres no Brasil, não eram incentivadas a cursar o ensino superior, principalmente se fossem de famílias ricas, como era seu caso. Os pais de Tarsila, não se opuseram aos seus estudos, pelo contrário, apoiaram-na em seus sonhos.

Certa vez, em uma de suas viagens de família, foram para Europa, precisamente em Barcelona, lá Tarsila chamou a atenção dos espanhóis que admiraram o talento da garota, que desenhava e pintava cópias de obras de arte famosas, foi nesta ocasião que seus pais resolveram aproveitar a oportunidade e matricularam-na numa escola europeia. No ano de 1916, Tarsila ingressa numa escola de pintura na cidade de São Paulo. Em 1920, **teve o incentivo de um amigo da família e foi para Paris em busca de seus sonhos artísticos.**

Ainda na década de 1920, Tarsila pintou várias obras que retratavam o cotidiano do campo, dando ênfase as cores vibrantes da natureza e deixando evidente sua ligação com suas vivências rurais, algumas destas obras são:

- A Cuca – 1924, teve inspiração das histórias ouvidas na fazenda, contudo a artista representou uma Cuca boazinha em sua obra, diferente da que era contada nos contos folclóricos.
- Manacá – 1927, arbusto tipicamente brasileiro presente em vários locais, principalmente no campo.
- O Pescador – 1928, remonta sua infância por meio de memórias e costumes do homem do campo.
- **O Touro – um ensaio crítico permeado de alegorias e sons.**

Vale ressaltar que a maioria das obras de Tarsila do Amaral eram inspiradas em sua infância vivida no campo, isso gerava memória afetiva e aguçava a criatividade da pintora. Sendo assim, esse trabalho incentiva a arte para os estudantes da escola do campo.

De acordo com Molina (2006) o educando terá a oportunidade de desenvolver suas próprias formas de representação baseado nas técnicas e saberes interiorizados e, que caracterizam a sociedade em que está inserido ampliando sua criatividade e refinando suas estruturas cognitivas. Para Arroyo, Caldart e Molina (2004) a escola, no meio rural, foi tratada como resíduo do sistema educacional brasileiro e, conseqüentemente, à população do campo foi negado o acesso aos avanços ocorridos nas duas últimas décadas como o reconhecimento e a garantia do direito à educação básica. Conforme Leite (1999), A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional, aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade”. (anônimo) (LEITE, 1999 p.14).

O fazer artístico – apreciação e imersão através da prática

É importante que o professor traga representações do cotidiano do aluno para dentro da sala de aula para estimular e incentivar a aprendizagem, visto que o processo de ensino torna se muito mais significativo quando nos identificamos de alguma forma com o objeto de estudo.

Por exemplo, em roda de conversa o professor expõe obras artísticas da pintora Tarsila do Amaral, as obras previamente selecionadas valorizam e mostram de forma clara da atuação do homem no campo, neste caso pode – se apresentar as obras da fase Pau – Brasil (1924 – 1928), nela a pintora reforça a identidade brasileira por meio das cores, em especial a cor verde. Durante as apresentações das obras aos estudantes, o professor pode destacar as principais características apresentadas, fazendo ligação direta entre o mundo da arte e a valorização do campo, pois como já mencionado, a inspiração de Tarsila veio da sua vivência no campo, por este motivo ela retratou a cultura campestre inúmeras vezes. Feito isso o professor pode sugerir aos estudantes a prática



da releitura artística por meio de registros fotográficos do meio em que vive, proporcionando um vasto estudo de meio relacionado às artes.

Dessa maneira, os estudantes apreciarão de maneira prática e consequentemente serão introduzidos no mundo artístico de um modo não convencional que possibilita a ampliação do repertório cultural através de práticas diferenciadas do fazer artístico. Consequentemente a aprendizagem que fica são as falas positivas, a vivência e a reflexão sobre a importância da multiplicidade de povos e comunidades da cultura brasileira, conhecer os costumes utilizados por eles, e ver que nós também podemos usá-los em nosso dia a dia e ter a oportunidade de explorar essa possibilidade dentro da sala de aula, durante as aulas de Arte, é uma forma de possibilitar a fruição e a apreciação e gerar reflexões importantes sobre identidade, valores e o respeito à diversidade na educação dos alunos.

Referências

AMARAL, Tarsila do. **Biografia**. Disponível em: <tarsiladoamaral.com.br>. Acesso em 09 jan. 2023.

AMARAL, Tarsila do. **Tarsila e o Modernismo**. Disponível em: <mundoeducacao.uol.com.br>. Acesso em 11 jan. 2023.

AMARAL, Tarsila do. **O touro de Tarsila do Amaral: Um Ensaio Crítico permeado de alegorias e sons**. Disponível em: <fafcs.ufu.br>. Acesso em 10 jan. 2023.

AMARAL, Aracy. **Tarsila: sua obra e seu tempo**. 3. ed. rev. ampl. São Paulo: Edusp: Editora 34, 2003. 512 p., il. p&b.

AMARAL, Tarsila do. **Tarsila cronista**. Organização Aracy Amaral. São Paulo: Edusp, 2001. 241 p.

AMARAL, Tarsila do. **Tarsila do Amaral**. São Paulo: Finambrás, 1998. 225 p., il. color. (Projeto Cultural Artistas do Mercosul).

ANDRADE, Mário de; AMARAL, Tarsila do. **Correspondência Mário de Andrade & Tarsila do Amaral**. Organização Aracy Amaral. São Paulo: Edusp: IEB, 2001. 237 p., il. p&b., 18 x 25 cm. (Correspondência de Mário de Andrade, 2).

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.) **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.



ARTE no Brasil. **Apresentação de Pietro Maria Bardi e Pedro Manuel.** São Paulo: Abril Cultural, 1979.

BARBOSA, Ana Mae (org). **Inquietações e mudanças no ensino de arte.** São Paulo: Cortez, 2002.

BARNITZ, Jaqueline. **Arte do século XX da América Latina.** China: University of Texas Press, 2006: 57.

BIEZUS, Ladi (org.). **5 mestres brasileiros: pintores construtivistas, Tarsila, Volpi, Dacosta, Ferrari, Valentim.** Tradução Judith Hodgson. Rio de Janeiro: Kosmos, 1977. 175p. il. p.b. color.

BRASIL. MEC. **Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Brasília, dez. 2002.

BRASIL Europa: **encontros no século XX.** Apresentação Francisco Knopli, Alain Rouquié. Brasília: Conjunto Cultural da Caixa, 2000. 79 p., il. color.

CALDART, Roseli Salette (2012). **Dicionário de Educação do Campo. Disponível em** < <https://www.epsjv.fiocruz.br> > Acesso em: set. 2022.

CAVALVANTE, G. C., & SILVA, M. G. (2010). **O campo vai à cidade: escola nucleada urbana e o (des)encontro de saberes e práticas educativas.** In: Seminário de Educação de Adultos da PUC – Rio, 1. Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: PUC/Nead.

CHIARELLI, Tadeu. **Arte internacional brasileira.** São Paulo: Lemos, 1999. 311 p., il. color.

DAMIÃO, Carol. **Tarsila do Amaral: arte e preocupações ambientais de um modernista brasileiro.** Revista de Arte da Mulher 20.1 (1999): 3-7.

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da., & NETTO, Mário Borges. **Entrelaçando -Revista Eletrônica de Culturas e Educação Caderno temático: Cultura e Educação do Campo** N. 3 p. 45-60, Ano 2 (Nov/2011). ISSN 2179.8443

GOTLIB, Nádía Battella. **Tarsila do Amaral: a modernista.** São Paulo: Senac, 1998. 216 p., il. color.

KOLLING, E.; NERY, Ir.; MOLINA, M.. (orgs). **Por Uma Educação Básica do Campo.** Cad. 1, Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1999.

LEITE, José Roberto Teixeira. **500 anos da pintura brasileira.** Produção Raul Luis Mendes Silva, Eduardo Mace; design Alessandra Gerin; trilha sonora Roberto Araújo. [S.l.]: Log On Informática, 1999. 1 CD-ROM.

LEITE, José Roberto Teixeira. **Pintura moderna brasileira.** Rio de Janeiro: Record, 1978. 162 p., il. p&b., color.

LEITE, Sérgio Ceiani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

LUCIE-SMITH, Edward. **Arte Latino-Americana do Século XX**. Londres: Thames & Hudson Ltd, 2004.

MOLINA, Mônica Castagna. Brasil. **Ministério do Desenvolvimento Agrário. Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do 10 Desenvolvimento Agrário, 2006.

PAIVA, José Carlos de. **Inquietações e mudanças na Educação Artística: mais de que nunca uma urgência**. 169 Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 169-180, maio/ago. 2017. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/gearte>> Acesso em: out. 2022.

PEDROSA, Mário. **Semana de arte moderna. In: _____ . Acadêmicos e modernos: textos escolhidos III**. Organização Otília Beatriz Fiori Arantes. São Paulo: Edusp, 1998. 429 p., il. p&b.

PIANOWSKI, F. (2014) **Educação do Campo e o Ensino de Artes Visuais: contexturas**. Disponível em: <[Invisibilidades_n6_V2\(apecv.pt\)](http://Invisibilidades_n6_V2(apecv.pt))> Acesso em: set. 2022.

PONTUAL, Roberto. **Tarsila. Dicionário de arte de Groves**. Ed. Jane Turner. Nova York: Macmillan, 1996.

SENRA, Ronaldo. **Estado da arte da educação do campo do Vale do São Lourenço**. PPGE/UFMT – IFMT/CAMPUS SÃO VICENTE, 2012

SESI (org.). **Tarsila, anos 20**. Tradução Yara Nagelschmidt, Ann Puntch. São Paulo: Página Viva, 1997. 157 p., il. color.

SILVEIRA, Teresa Cristina Melo da. **O touro de Tarsila do Amaral: Um Ensaio Crítico permeado de alegorias e sons**. Disponível em: <fafcs.ufu.br>. Acesso em 10 jan. 2023.

SOARES, Maria Safranski. (2014). **O ensino da arte na educação do campo: benefícios à aprendizagem e a criatividade de alunos matriculados no Ensino Fundamental II**. Disponível em: <<https://www.acervodigital.ufpr.br/>> Acesso em: set. 2022.

SCHWARZ, Roberto. **A carroça, o bonde e o poeta modernista. In: _____ . Que horas são? ensaios**. São Paulo: Rio, 1987. 180 p.

SPANUDIS, Theon. **Construtivistas brasileiros**. São Paulo: Ed. do Autor, [19]. 19 p.

Tarsila. Edição Marcos Antonio Marcondes. São Paulo: Art, 1991. 24 p., il. fig. p.b. (Grandes artistas brasileiros).

ZANINI, Walter, org. **História geral da arte no Brasil**. Apresentação de Walther Moreira Salles. São Paulo: Instituto Walther Moreira Salles, Fundação Djalma Guimarães, 1983.



ZILIO, Carlos. *A quereia do Brasil: a questão da identidade da arte brasileira: a obra de Tarsila, Di Cavalcanti e Portinari: 1922-1945*. 2. ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997. 139 p., il. p&b., color.

AS CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO: APROXIMAÇÕES

Nome¹: Karina Yara Jurgensen
E-mail: karinajurgensen03@gmail.com

RESUMO

Este presente artigo tem como objetivo trazer questões pertinentes ao se discutir sobre as contribuições da Pedagogia Histórico Crítica para a educação do Campo. A metodologia utilizada para melhor aprofundamento do objeto de estudo foi a de revisão bibliográfica. Na contramão das teorias hegemônicas que se debruçam na aparência dos fenômenos, com vistas à adaptar o indivíduo através do trabalho e visão de mundo alienado, a Pedagogia Histórico Crítica constitui valiosa contribuição ao defender a função da educação que é a de transmissão do saber sistematizado, onde o professor de forma intencional e metodológica favorece a apropriação deste saber que não pode ficar restrito e privado à uma classe que historicamente sempre o deteve, muito menos restringir as escolas do campo, que mesmo com suas especificidades, podem ancorar-se nesta perspectiva a fim de transmitir o saber sistematizado construído ao longo da história pela humanidade. Assim, este artigo elenca pontos importantes que contribuem para uma melhor compreensão sobre a natureza e especificidade da educação e do contexto das escolas localizadas no campo.

Palavras-chave: Pedagogia Histórico Crítica. Educação do Campo. Saber Sistematizado.

INTRODUÇÃO

Considerando a educação conforme a Constituição Federal de 1988 onde “O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”. Este estudo pretende trazer para debate as contribuições da Pedagogia Histórico Crítica para a Educação do Campo. Dentre as teorias hegemônicas voltadas à educação e de inspiração liberal que perpetuam a manutenção de classes e desigualdades, que definitivamente não coadunam com os interesses da classe trabalhadora, suas aspirações e necessidades de uma formação emancipatória. O liberalismo que surgiu no século

XVIII em um contexto de luta de classes entre a burguesia e aristocracia possui algumas premissas como o individualismo, propriedade privada, a liberdade e a igualdade que é uma igualdade somente perante à lei, pois os indivíduos são diferentes em talentos e aptidões, logo, em riquezas. Desta forma, a educação escolar necessita de uma perspectiva que busque a superação desses pressupostos.

As políticas públicas educacionais ainda estão distantes das reais necessidades da formação da classe trabalhadora. Ainda mais no contexto do campo, onde ainda prevalece a ideia de que o urbano é melhor e mais desenvolvido. Em relação ao campo Fernandes; Lombardi esclarecem que

[...] a solução de seus problemas econômicos e sociais não está em sair do campo, mas em garantir condições de vida digna no próprio território que vivem, ou que buscam conquistar, construindo e afirmando identidades, resistindo contra as expulsões e expropriações de seus direitos, da cultura e dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade. (FERNANDES; LOMBARDI, 2021, p.4)

Criar condições dignas, é pensar também nas escolas do campo. De acordo com Arroyo; Fernandes (1999, p.52) “Uma escola do campo tem uma especificidade que é inerente a histórica luta de resistência camponesa”. Assim, os movimentos sociais de luta pela educação do campo como exemplo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) que se configurou como importante instrumento para se discutir, articular e fomentar políticas públicas, bem como, seu papel de denunciar o fechamento de escolas do campo.

Mesmo com as problemáticas e tensões relacionadas ao campo, como a questão da reforma agrária e crescente ascensão do agronegócio, as escolas do campo são espaços que asseguram o direito à educação e recebem os filhos da classe trabalhadora, para Kolling; Cerioli; Caldart

[...] A escola do campo tem que ser um lugar onde especialmente as crianças e os jovens possam sentir orgulho desta origem e deste destino; não porque enganados sobre os problemas que existem no campo, mas porque dispostos e preparados para enfrentá-los, coletivamente”. (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p.24).

Deste modo, atrelar a educação do campo a uma teoria contra hegemônica se faz necessário. Com isso, a Pedagogia Histórico Crítica (PHC) de base marxista é uma

relevante perspectiva para contribuir para a educação do campo. Assim Fernandes; Lombardi pontuam que

[...] Nesse sentido, tanto a PHC quanto a proposta de Educação do Campo nascem e se materializam na perspectiva de um novo projeto para a sociedade, formando os sujeitos dentro da escola, mas para além dela, para atuarem como protagonistas conscientes e críticos na e com a classe trabalhadora. (FERNANDES; LOMBARDI, 2021, p.9).

A Pedagogia Histórico Crítica leva em consideração que a sociedade é regida por contradições oriundas da relação capital-trabalho e que a função da escola e especificidade da educação é a transmissão do saber sistematizado construído pela humanidade. Segundo Saviani

[...] Considerando que as características especificamente humanas não estão inscritas na genética e, portanto, não são herdadas pelos indivíduos ao nascer, mas são produzidas historicamente devendo ser adquiridas por meio da atividade educativa, a pedagogia histórico-crítica define a educação como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2016, p. 17).

Pensando neste contexto, levando em consideração a formação de crianças e jovens que vivem no campo e tem acesso à sua educação formal nas escolas do campo, será realizada uma revisão bibliográfica para analisar quais seriam as contribuições da Pedagogia Histórico Crítica para as escolas do campo.

Possíveis Contribuições da Pedagogia Histórico Crítica à Educação no Campo

Segundo Freitas 2002, a escola inserida em uma sociedade onde o liberalismo instrui o modo capitalista de produção, alerta para a questão da internalização da exclusão que o indivíduo assume em relação à sua formação, ou seja, através das políticas públicas neoliberais voltadas ao campo da educação, as escolas públicas atreladas à uma lógica de concepção política liberal, podem vir a formar a subjetividade do indivíduo para que ele se sinta responsável por sua aprendizagem, já que o aluno internaliza que não se esforçou o suficiente e acaba por aceitar qualquer oportunidade para sua sobrevivência, então, Freitas alerta que dentro desse contexto

[...] O aluno deve responsabilizar-se pela sua aprendizagem. Caso não o faça, será reprovado pela vida e a culpa será apenas dele. A desresponsabilização do professor faz parte de uma



redefinição de seu papel no processo de aprendizagem, com base em um modelo individualista de desenvolvimento pessoal: a cada um segundo o seu esforço. Deve-se “aprender a aprender”. (FREITAS, 2002, p. 318).

Por isso a necessidade de se defender e dar destaque para uma pedagogia que esteja dentro das escolas, ainda mais no contexto da educação do campo e que faça um movimento em direção oposta às teorias hegemônicas voltadas à educação. É necessário superar o “Aprender a Aprender”, que prima o sujeito como responsável pela sua instrução, e conseqüentemente responsabilizando-o pela sua aprendizagem. O próprio Programa Escola Ativa (PEA) destinado à educação do campo e que teve sua implementação a partir de 1997, embora tenha sua relevância, configurou-se em uma perspectiva apoiada no “Aprender a Aprender”. O PEA de acordo com Janata; Anhaia

[...] Por suas características há clara e direta associação às políticas neoliberais adotadas no Brasil a partir dos anos 1990. Desde o financiamento por agências multilaterais, até as questões de ordem pedagógica, que trazem a perspectiva do aprender a aprender para o ensino nas escolas/classes multisseriadas do campo (JANATA; ANHAIA, 2015, p.692).

Considerando as transformações na relação campo e cidade, são pensadas as escolas do campo e a formação do indivíduo que vive no campo. É importante destacar que é comum a ideia que as pessoas têm de que as estas escolas representam precariedade e atraso em relação às escolas urbanas. Assim, de acordo com Nunes; Santos (2021 p. 753) “Vale ressaltar que a escola no campo, no imaginário social construído no decorrer de décadas de abandono e descaso, aparece vinculada ao atraso e à má qualidade de ensino ofertado”. Mas estas escolas recebem e asseguram o direito das crianças à educação. Embora a democratização no contexto capitalista que investe minimamente, para determinada faixa etária e divide a responsabilidade do poder público junto a sociedade civil, é neste espaço que os filhos da classe trabalhadora são atendidos e por isso, a necessidade de se defender e materializar a democratização para além de sua formalidade, do conhecimento que não deve ser privado e restrito a um grupo que dele se apropria.

Dentro das perspectivas hegemônicas do pensamento voltado à educação, principalmente as de cunho liberal que não levam em consideração a luta de classes e

postulam que a escola deve contribuir para o progresso individual e geral, onde segundo Cunha (1978, p.34) “A escola assim preocupada com o Homem, independente da família, classe ou religião a que pertença, irá revelar e desenvolver, em cada um, seus dotes inatos, seus valores intrínsecos, suas aptidões, talentos e vocações”. Portanto, o liberalismo assume que as pessoas são desiguais desde seu nascimento, e que não seria papel do Estado garantir igualdade entre estas.

Saviani (2013) realizou críticas em relação a essas perspectivas hegemônicas do pensamento educacional. Em seus estudos analisou a função da escola e a questão da marginalidade em dois grupos. As teorias não críticas e as crítico-reprodutivistas. Nas teorias não críticas há a escola tradicional e escola nova de inspiração liberal e a tecnicista inspirada no positivismo. De modo geral, assemelham-se entre si no sentido de que postulam que a escola sozinha é capaz de promover a igualdade entre as pessoas. Já as teorias crítico-reprodutivistas entendem que a escola sofre determinações da sociedade e reproduz a divisão de classes, o *status quo*. A escola de acordo com esta teoria, seria incapaz de superar ou fazer a diferença para se atingir alguma mudança na sociedade.

Antes de abordar a Pedagogia Histórico Crítica, se faz necessário retomar alguns conceitos. Gadotti 1990 pontua que Marx retoma de Hegel a concepção dialética da realidade, ou seja, que é através das contradições do real que se vai fazendo a realidade. Gadotti (1989, p.30) dá sequência afirmando que dentro da perspectiva de Hegel “as ideias têm mais densidade, mais conteúdo do que o real que existe e, quando são “boas” (capazes de convencer nossa razão), acabam necessariamente se concretizando.” Já Marx, se opõe em relação ao idealismo, e foi o primeiro a sistematizar que a consciência é determinada pelas condições materiais de existência, ou seja, que ela não é autônoma. Nesse sentido, essa perspectiva põe em xeque o idealismo e concepções idealistas. Outro conceito importante esclarecido por Gadotti 1990, é o termo Ideologia que para Marx é falsa consciência, ou seja, é um processo de ocultação da realidade. A ideologia “aparece” como desejo de todos, como verdade, mas na realidade ela oculta a divisão de classes e exploração. Assim, o Estado e a ideologia mascaram as contradições do real. Um ponto relevante a se tratar também esclarecido pelo autor, é que o termo ideologia para Gramsci que difere de Marx. Para Gramsci pode-se falar em contra ideologia, já que para ele ideologia não é ilusão, é concepção de mundo, já que todos os homens são

seres pensantes. Todos elaboram ideologia, mas a utilizada como coesão e que se impõe é a da classe dominante. Deste modo, Gramsci evidencia que a escola pode reproduzir a ideologia dominante, como também, ser contra ideologia desta, formando através do saber sistematizado os intelectuais da classe dominada.

Segundo Saviani (2011, p.11) “O que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho”, porque o trabalho antecipa mentalmente a finalidade da ação, ou seja, é algo intencional. Enquanto os outros animais se adaptam à natureza, o homem faz a natureza se adaptar a si. Esse processo de transformação da natureza que o homem faz, cria o mundo da cultura. Com isso, o homem precisa extrair da natureza intencionalmente os meios de sua subsistência, esse processo de subsistência material é o “trabalho material”, mas para traduzir as coisas de forma material, o homem precisa de uma série de questões que pertencem ao trabalho não material. A educação está dentro do trabalho não material.

[...] Importa, porém, distinguir, na produção não-material, duas modalidades. A primeira refere-se às aquelas atividades em que o produto se separa do produtor como no caso dos livros e objetos artísticos. Há, pois, nesse caso, um intervalo entre a produção e o consumo, possibilitado pela autonomia entre o produto e o ato de produção. A segunda diz respeito às atividades em que o produto não se separa do ato de produção. Nesse caso, não ocorre o intervalo antes observado; o ato de produção e o ato de consumo se imbricam. É nessa segunda modalidade do trabalho não-material que se situa a educação (SAVIANI, 2011, p.12).

Seguindo nesse sentido então, a natureza da educação é que ela é um trabalho não material de segunda modalidade, onde o produto não se separa do ato de produção, ou seja, não há um intervalo. A especificidade da educação é a transmissão do conhecimento sistematizado. Deve-se ensinar o clássico, evitando os modismos, ressaltando que o clássico não se confunde com o tradicional, nem nega o moderno e atual.

Ainda, de acordo com Saviani (2012), a educação e política são inseparáveis, mas distintas. A educação não é inócua, ela pode tanto fortalecer como enfraquecer. Ela não é partidária, não se perde a especificidade da educação para a política e nem a política para a educação. A educação cumpre sua especificidade quando cumpre seu papel político que é a socialização do conhecimento, quando torna do indivíduo algo que antes não pertencia a ele, conforme esclarece Hannoun (2018, p.33) “Aprender

realmente é apropriar-se, tornar seu o que não era de início. A Pedagogia Histórico Crítica então, de base marxista e fundada por Dermeval Saviani não tem uma visão ingênua que a escola conseguiria sozinha materializar a igualdade entre os homens e nem inócua, ou seja, de impotência da escola. Vale ressaltar que para Cunha (1978, p.27) “O liberalismo é um sistema de ideias elaborado por pensadores ingleses e franceses no contexto de luta de classes da burguesia contra a aristocracia”. Portanto, é no contexto de luta de classes e na sociedade regida por contradições que é possível mudar a realidade, ela não é estática. Portanto, a PHC compreende a escola através do desenvolvimento histórico da sociedade, podendo a escola, superar a sociedade vigente e ir em direção a uma sociedade sem classes.

No tocante à educação, as escolas inseridas no campo, a LDB em seu artigo 28 regulamente que

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

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

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

III - Adequação à natureza do trabalho na zona rural.
(BRASIL, 1996).

As lutas e reivindicações dos movimentos sociais no contexto camponês começaram no século XX, vocalizando o reconhecimento e exigindo políticas públicas voltadas às escolas do campo, e que também se materializaram-se na LDB. De certo, as escolas localizadas na área rural possuem suas especificidades, mas o conhecimento elaborado pela humanidade também deve fazer parte dos conteúdos escolares para os estudantes do campo. Em outras palavras, não pode haver diferença no que se ensina nas escolas urbanas e nas rurais. Afinal, não se pode privar os estudantes das escolas em meio rural de se apropriarem do saber sistematizado construído pela humanidade.

O professor inserido na realidade do campo, realidade esta que possui suas especificidades, onde é crescente o “saqueamento” do campo pelo agronegócio, a relação meandrosa do campo e cidade, pode atuar em seu processo educativo na direção de levar em conta as contradições da realidade. Desse modo problematizar o agronegócio, as sequelas da falta de uma reforma agrária, esgotamento dos recursos

naturais e fortalecimento das relações com o campo, devem estar articulados com o saber sistematizado.

Portanto, é nesse sentido que a Pedagogia Histórico Crítica pode contribuir para o contexto das escolas do campo. Uma pedagogia que não se debruça na aparência dos fenômenos e muito menos, de que a escola está condenada a sempre reproduzir a ideologia dominante.

Assim, quando se defende a contribuição desta perspectiva à educação do campo, se faz necessário abordar alguns de seus aspectos.

A Pedagogia Histórico Crítica, de certo, não oferece uma solução simplista ou uma “receita” para que professores executem suas práticas, mas ela possui uma metodologia de cinco momentos do trabalho pedagógico: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse, prática social final.

A prática social segundo Saviani (2010, p.79) “que é comum a professor e alunos. Entretanto, em relação a essa prática comum, o professor assim como os alunos podem se posicionar diferentemente enquanto agentes sociais diferenciados.” Nesse sentido, a prática social é sempre o ponto de partida e de chegada. Então, embora inseridos na mesma prática social, não são os alunos com um saber atrelado ao senso comum que guiará a prática pedagógica, mas é o professor que de forma intencional guia o processo educativo.

Em um segundo momento, a problematização se constitui em questões presentes na prática social, sendo estas, pertinentes para que se elabore conhecimentos para sua solução.

Na sequência, a instrumentalização é a etapa onde através da problematização adquire-se instrumentos teóricos e práticos para sua solução. Assim, os alunos se apropriam do saber sistematizado ensinado através dos conteúdos, pelo professor.

O quarto momento, a catarse, pode ser compreendida como síntese. Através da aprendizagem, ocorreu a passagem do conhecimento a nível de senso comum para a consolidação do conhecimento elaborado.

A prática social final, e o ponto de chegada, onde através da mediação da ação pedagógica foi gerada uma mudança significativa em relação a compreensão do objeto estudado.

Em Matão, município localizado no interior de São Paulo, há três escolas públicas de ensino fundamental no campo. Embora o município não tenha adotado de maneira formal a Pedagogia Histórico Crítica como norteadora de uma formação voltada e pensada aos educandos camponeses, o trabalho pedagógico destas escolas em alguns pontos aproximou-se de uma pedagogia contra-hegemônica. Um exemplo disso, está expresso no projeto do Milho, onde segundo Jesus

[...] O Projeto do Milho que foi desenvolvido na EMEF do Campo Helena Borsetti, no qual os alunos puderam estudar o milho em suas múltiplas dimensões: aspectos genéticos, culturais e folclóricos, históricos e sociais, de modo que as atividades iniciaram-se com a elaboração de receitas e seguiram no sentido de buscar a compreensão de como o milho se configura no plano econômico atual. (JESUS, 2013, p. 126).

É interessante observar que esses elementos coadunam com os aspectos metodológicos da Pedagogia Histórico Crítica. O milho faz parte da prática social, é um elemento comum e específico do trabalho no campo, porém, a temática não fica a nível do senso comum, ela é guiada de maneira intencional pelo professor e problematizada para compreender o objeto de estudo e gerar nos estudantes através do saber sistematizado um repertório mais elaborado. Assim, está prática constitui uma educação no campo que implica em um conhecimento sistematizado e do campo porque leva em conta uma temática de sua especificidade.

Logo, a temática e os conteúdos trabalhados estão contextualizados e não foram abordados de forma rasa e fragmentada. Conforme Nunes; Santos (2021, p. 764). “É importante fazer a advertência de que toda e qualquer atividade trabalhada com os alunos do campo, que se faça com temática a partir da realidade do território rural, não pode ser meramente ilustrativa, como um pré-texto, mas sim, com texto no contexto.”

Outro ponto relevante a se destacar é o ensino em salas multisseriadas e as contribuições da Pedagogia Histórico Crítica. As salas multisseriadas são muito comuns nas escolas em meio rural. Embora, as crianças possuam diferentes faixa etárias dentro de uma mesma sala de aula, o que compõe uma sala de grande heterogeneidade, é

preciso se pensar em materiais didáticos e pedagógicos que contemplem a realidade camponesa, elaborar e planejar as ações que tenham por finalidade a assimilação do saber sistematizado, conforme definidos pela PHC e que aprender não é de forma “espontânea” e “natural”, mas precisa de um adulto que de forma intencional desenvolva as ações necessárias pensando sempre no ponto de partida e de chegada. Nesse sentido, para Nunes; Santos (2018, p. 420) “o professor deve identificar os elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos sem deixar de se preocupar com as formas mais adequadas de transmiti-los para que os objetivos propostos por ele sejam efetivados no aluno”. Dentro desse contexto Souza afirma que

[...] Acreditamos na possibilidade de construção de uma relação educativa que considere os sujeitos envolvidos e a sua realidade sócio histórica; que contemple o campo como lugar de saber, estabelecendo a relação com o universal e desvelando as contradições postas na sociedade regida pelo capital, que aborde os conflitos vividos no campo brasileiro e as possibilidades de enfrentamento. Tudo isto mediante a construção de uma escola cujos protagonistas sejam os próprios sujeitos do campo, mediatizados pelos saberes do campo e pela possibilidade de relacioná-los com o conhecimento científico, historicamente elaborado pela humanidade. (SOUZA, 2018, p. 326).

Além disso, o currículo é outra questão fundamental para as discussões em relação as escolas do campo, principalmente em uma sociedade que perpetua as desigualdades, este pode ser uma ferramenta de reprodução ideológica e fragmentação, assim como, de supervalorização do urbano enquanto “deixa de lado” o campo. Como já explanado anteriormente, dentro da PHC a escola é o espaço para se ensinar os conhecimentos científicos, os clássicos e fundamentais que devem estar contemplados no currículo. Para Saviani

[...] Currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola. E por que isto? Porque se tudo o que acontece na escola é currículo, se se apaga a diferença entre curricular e extra curricular, então tudo acaba adquirido o mesmo peso; e abre-se caminho para toda sorte de tergiversações, inversões e confusões que terminam por descaracterizar o trabalho escolar (SAVIANI, 2012, p.16).

Por isso, a necessidade conforme Nunes; Santos (2021, p. 758) de se “distinguir o que é essencial do acidental, o que é principal do secundário e o que é fundamental do que é acessório”.

A articulação dos conhecimentos científicos adquiridos pela Pedagogia Histórico Crítica e valorização do contexto do campo contribuem para a formação de crianças e jovens com vistas a romper com o senso comum e para o enfrentamento das problemáticas do contexto do campo como exemplo do agronegócio. Pensar nas escolas do campo deve implicar em uma formação humanizada e não de adaptação e potencialização de força produtiva. Assim Souza

[...] Esta lógica do agronegócio e da expropriação capitalista complexifica e eleva o patamar das exigências formativas aos trabalhadores, exigências estas que não se resolvem na escola, mas não podem prescindir da ampliação e da qualidade da escolarização dos camponeses, a começar pela universalização (real) da educação básica. O confronto de lógicas produtivas traz junto um confronto de matrizes formativas que incide tanto nas necessidades de acesso à escola quanto na concepção de “qualidade” da educação. (SOUZA, 2018, p. 96).

Levar em conta as especificidades do campo, sua trajetória marcada por lutas e resistência, é também se pensar na elaboração de bons materiais de apoio pedagógico para estas escolas, que possam privilegiar o contexto camponês, distanciando-se assim, de materiais muitas vezes construídos por um viés de exaltação urbana. Bons materiais de apoio pedagógico são extremamente necessários para contextualizar a realidade da qual os estudantes estão inseridos, ainda mais, quando de forma constante o agronegócio toma força no campo através da monocultura, destruindo a terra, envenenando a comida e ameaçando os pequenos produtores. Desse modo, para Souza

[...] Assim, reforça-se o entendimento de que a Educação do Campo se contrapõe a lógica bancária do processo formativo educacional e contrapõe-se aos processos de esvaziamento do campo impostos pelas atividades em larga escala do agronegócio, além da contraposição às formas de exploração dos agricultores familiares por empresas que se dizem “parceiras”. Além disso, a Educação do Campo, como tem salientado Roseli Caldart, volta-se para a agroecologia como matriz de desenvolvimento tecnológico, matriz pedagógica e de sustentabilidade socioambiental. (SOUZA, 2018, p. 21).

Além do mais, as escolas do campo se fortalecem quando estão comprometidas com suas especificidades, na valorização dos conhecimentos científicos negados ao longo de séculos de exclusão. Nessa direção, Queiroz; Taffarel; Albuquerque (2022, p.21) apontam que “Defender escolas do/no campo, com currículo constituído por conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos, é retirá-las das mãos da propriedade privada, criando condições subjetivas para o desenvolvimento da humanidade”.

Uma outra importante contribuição para a educação campestre, e também a formação de professores como exemplo na Universidade Tuiuti do Paraná, que implementou o componente curricular denominado de “Educação do campo” no curso de Pedagogia, onde Souza destaca que

[...] A proposta da Educação do Campo no currículo do curso de Pedagogia pode potencializar a condição dos acadêmicos para leitura crítica da realidade e, pela atitude investigativa problematizadora, a condição de na prática pedagógica, compreender e transformar a realidade excludente que marca a vida dos povos do campo. (SOUZA, 2018, p. 152).

Além da formação nos cursos de licenciatura, também foi oferecida formação continuada de caráter problematizador que se constituiu como relevante conquista para professores de escolas do campo. O Programa Escola da Terra do Ministério da Educação (MEC) que foi implementado, e coordenado pela Secretaria de Educação Continuada (SECADI) em diversos Estados brasileiros em conjunto com algumas Universidades Federais como: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Federal do Pernambuco (UFPE), Universidade Federal do Pará (UFPA), de acordo com Taffarel, é necessário se defender através deste Programa

[...] Faz-se necessária uma consistente base teórica assentada nos fundamentos da teoria marxista. Faz-se necessária a fundamentação sobre o ensinar e aprender a partir da teoria histórico-cultural e a consideração do que é o essencial, o principal, o fundamental, o clássico como critério para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico, na organização do currículo das escolas do campo, segundo o que reconhecem os próprios professores em formação continuada. (TAFFAREL; SANTOS JUNIOR, 2016, p.444-445)

Uma formação continuada de professores que lecionam em escolas em meio rural, alicerçada nos pressupostos da Pedagogia Histórico Crítica, que nesse sentido se constituiu de extrema relevância. Na tese de doutorado de Manoel Gonçalves dos Santos (2020) foi realizado um estudo aprofundado sobre a implementação da PHC em municípios baianos através do Programa Escola da Terra. Embora o estudo apresente algumas contradições a serem pensadas e refletidas em relação a esta implementação,

também foi apontado importantes avanços apresentados pelos professores cursistas através de questionário analisado pelo autor. Nesta análise, de acordo com Santos

[...] observou-se, no conjunto das respostas apresentadas, que os cursistas fazem uma vinculação direta do saber socializado pela escola com o processo de humanização dos sujeitos e de sua preparação para uma atuação crítica e efetiva no processo de transformação que se faz necessário na formação social em que vivemos, destacando a tomada de partido dos docentes pelos interesses populares, ou da classe trabalhadora, o que sinaliza uma expressão da concepção política inerente à pedagogia histórico-crítica (SANTOS, 2020, p. 294).

Considerando este avanço, é possível através da formação continuada um estreitamento e fortalecimento dos pressupostos da PHC na formação destes professores, que podem vir a se comprometer e pensar na formação de crianças e jovens que são atendidos nas escolas em meio rural, como uma formação humanizadora e crítica. Assim, abre-se um caminho onde há possibilidades reais de sintonizar os saberes científicos aos interesses de uma educação emancipatória para a classe trabalhadora.

Embora, o Estado “forte” para o capital que reduz o direito como serviço, o saber como habilidade e a escola que potencializa a força produtiva e adapta os indivíduos para o mercado de trabalho, ainda persiste como exposto acima, formas antagônicas combatentes que insistem em afirmar: Educação é direito! O conhecimento construído ao longo da humanidade é direito! O estudante camponês tem o direito de se apropriar dos saberes sistematizados e superar sua forma ingênua de ver o mundo. Em síntese, em relação a educação do campo Caldart afirma

[...] Em tempos de preparação profissional rebaixada, pautemos a educação politécnica! Em tempos de dualidade, pautemos a escola unitária! E ajudemos na superação prática da concepção que prevê uma pequena elite de trabalhadores com qualificação mais sofisticada e a imensa maioria com qualificação mínima para empregos precários, com exacerbação da cisão entre trabalho manual e intelectual, prática e teoria. (CALDART, 2015, p. 20-21).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando a Introdução deste trabalho, e conforme defendido por Kolling; Cerioli; Caldart (2002). As escolas do campo deveriam ser um espaço para que os estudantes se sintam orgulhosos e preparados para enfrentar as problemáticas



relacionadas ao campo. Além disso, não tem como tratar em educação do e no campo sem levar em consideração os movimentos de luta e resistência. Há diversos estudos e trabalhos que se debruçaram nesse sentido de defesa da especificidade das escolas em meio rural levando em conta a temática dos conflitos e tensões presentes no campo.

Na contramão de uma lógica elitista e excludente, a Pedagogia Histórico Crítica contribui de forma real para as aspirações da classe trabalhadora e de uma formação que visa a emancipação através do conhecimento sistematizado elaborado pela humanidade. Logo, a escola nessa perspectiva, é o espaço da contra ideologia. As comunidades camponesas, crianças que muitas vezes passam longas horas dentro do ônibus escolar para conseguirem estudar, encontram na Pedagogia Histórico Crítica uma valiosa teoria para a educação do e no campo, uma teoria que não visa adaptar e vislumbrar os olhos dessas comunidades para o “urbano como melhor”.

Embora o campo possua suas especificidades, essas especificidades devem ser levadas em conta em relação a didática, mas não podem estar presentes em seus conteúdos no sentido de se ensinar de forma diferente dos conteúdos ensinados na cidade.

Portanto, conforme apresentado neste trabalho. A Pedagogia Histórico Crítica, teoria contra hegemônica que defende a transmissão do saber sistematizado, constitui-se, tendo em vista as diversas contradições e perversões que o campo enfrenta como o agronegócio e destruição crescente da terra, um importante caminho para se alcançar a emancipação humana e conseqüentemente superação de uma visão alienada de mundo.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano, (1999). **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**.

CALDART, Roseli Salete. **Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual**. 2015.

CUNHA, L. A. **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.



FREITAS, L. C. **A internautização da exclusão.** Educação & Sociedade. Campinas, v. 23, n. 80, p. 301-327, set./2002.

GADOTTI, Moacir. **“A dialética: concepção e método”** in: Concepção Dialética da Educação. 7 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990.

GADOTTI, GADOTTI, Moacir. **Marx: transformar o mundo.** São Paulo: Editora FTD, 1989.

HANNOUN, Hubert. **Educação: certezas e apostas.** São Paulo: UNESP, 2018.

JANATA, N. E.; ANHAIA, E. M. de. Escolas/Classes Multisseriadas do Campo: reflexões para a formação docente. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 40, n. 3, 2015. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/45783>.

JESUS, Adriana do Carmo de. **Nos caminhos da escola do campo: processo de implantação da educação do campo no município de Matão, SP.** 2013. 158 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (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.º 4.

LOMBARDI, J. C.; FERNANDES, R. C. A Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação do Campo para a formação humana. **HOLOS**, [S. l.], v. 8, p. 1–14, 2021. DOI: 10.15628/holos.2021.13243. Disponível em:

<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/13243>.

QUEIROZ, S. G., Taffarel, C. N. Z., & Albuquerque, J. de O. (2022). Educação do campo e pedagogia histórico-crítica: Realidade e possibilidades. **Revista Educação E Ciências Sociais**, 5(8), 10-27. <https://doi.org/10.38090/recs.2595-9980.v5.n8.10>

SANTOS, Manoel Gonçalves dos. **Implementação da pedagogia histórico-crítica na educação do campo de municípios baianos por meio da Ação Escola da Terra: contradições e possibilidades.** 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

SAVIANI, D. **A Pedagogia Histórico-Crítica na Educação do Campo.** In: BASSO, J. D.; SANTOS NETO, J. L. dos; BEZERRA, M.C. dos S. (Orgs.). Pedagogia Histórico-Crítica e Educação no Campo – História, Desafios e Perspectivas Atuais. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016.

SAVIANI, Dermeval. (2013). As teorias da educação e o problema da marginalidade na América Latina. **Cadernos De Pesquisa**, (42), 8–18. Recuperado de <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1546>

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** Campinas, Autores Associados, 1991 (11ª ed. 2011).

SILVA NUNES, K. C.; SANTOS BEZERRA, M. C. DOS. Escolas multisseriadas e a pedagogia histórico-crítica: início de uma reflexão. **Educação: Teoria e Prática**, v. 28, n. 58, p. 408-425, 30 ago. 2018.

SILVA NUNES, Klívia de Cássia; SANTOS, Maria Cristina dos. Educação no Campo e a Pedagogia Histórico-Crítica: reflexões teórico-metodológicas sobre o processo educativo. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 10, n. 2, p. 750-768, maio/ago. 2021. <https://doi.org/10.14393/REPOD-v10n2a2021-59458>.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do Campo, escola pública e projeto político-pedagógico**. Curitiba: Editora da UTP, 2018.

TAFFAREL, C. N. Z., & Santos Júnior, C. de L. (2016). Pedagogia Histórico-Crítica e Formação de Docentes para a Escola do Campo. **Educação & Realidade**, 41(2).

DESAFIOS DO ALUNO DO CAMPO NA ESCOLA DA CIDADE

Sandra Aparecida Correa Lameu⁵³
sandraacl@hotmail.com
Suele Aparecida da Silva⁵⁴
uelinha@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho, realizado por meio de pesquisa de revisão bibliográfica tem como objetivo apresentar, resumidamente, os aspectos históricos na construção da Educação do Campo no Brasil, apontando alguns temas importantes sobre as situações, realidades das escolas e dos alunos do Campo, dos direitos dos estudantes e as possíveis contribuições para a Educação. A primeira parte apresenta os direitos legalmente garantidos aos alunos do campo, em razão das lutas e reivindicações dos movimentos sociais, com o objetivo de garantir igualdade de acesso a educação que valorize a história e a cultura dessa comunidade. Na parte seguinte, comentamos as diferentes realidades existentes nos países, se tratando de escolas rurais. Escolas com infraestruturas precárias, nucleação escolar, transporte para unidades urbanas, que coloca em risco a integridade física e psicológica dos alunos e não respeita a dignidade do ser humano. Na próxima seção destacamos os desafios sofridos pelos alunos que são deslocados seu

⁵³ Licenciatura em Pedagogia.

⁵⁴ Licenciatura em Pedagogia.



espaço de vivência para um local que não considera sua realidade. Finalizando comentamos as possíveis soluções, nesse sentido entendemos a educação do campo como importante possibilidade para a construção de novas perspectivas para a vida do sujeito do campo.

Palavras-chave: Educação no Campo, Direitos, Lutas, Igualdade, Valorização.

INTRODUÇÃO

Considerando as características humanas, que são produzidas historicamente, pelas ações humanas e são repassadas pela atividade educativa, a educação tem papel fundamental e intencional na produção do ser singular a humanidade. Dessa forma, todos os aspectos da vida humana devem ser considerados ao propor ações relacionadas a educação formal. Os saberes e vivências de cada ser humano deve ser levado em conta na construção da escola democrática, para assim, garantir a universalidade da educação, em que o artigo 205 da Constituição Federal de 1988 nos garante.

A trajetória da Educação do Campo é resultado de um processo histórico excludente e capitalista, de lutas, avanços e retornos. Mesmo o Brasil tendo origem basicamente agrária, a Educação do Campo precisou de muita luta para conquistar um lugar no campo educacional. As escolas do campo exercem o papel de proporcionar um projeto educativo e de sociedade que desenvolva a promoção humana, considerando seu aspecto ético, social e cultural.

O impasse para a institucionalização, mais ampla da Educação do Campo se materializa com o desmonte de políticas públicas voltadas para o campo e o contínuo fechamento de escolas, onde muitos estados vêm reorganizando suas respectivas redes escolares em um provável processo de nucleação escolar que centralizaria as escolas em áreas urbanas, criando uma concentração educacional urbana.

É essencial um conceito educacional próprio para as escolas do campo, concretizado na organização do trabalho pedagógico, fundamentado a um conceito de educação que valorize o campo como espaço de produção de existência, possibilitando ao professor desenvolver e organizar sua prática, a fim de tornar a aprendizagem significativa para a formação dos sujeitos do campo.



O projeto político pedagógico é construído a partir da coesividade da comunidade escolar. É necessário levar em consideração aspectos que incluem, além de políticas públicas para a educação, a proximidade do professor com o aluno e sua vivência, através de situações problematizadoras, para que os currículos escolares incorporem a cultura dos sujeitos do Campo. Para Arroyo; Caldart e Molina (2004), a Educação do Campo deve desenvolver um projeto político pedagógico e uma proposta de desenvolvimento específico para as escolas do Campo.

Surge então um grande desafio, de atender as perspectivas desses jovens que se deslocam do campo, para a cidade, e sanar as dificuldades de acesso e permanência no ensino. Pelo senso comum, agrega-se valores distorcidos a respeito do campo e da cidade, dando margens a visões distorcidas e levando a um tratamento depreciativo ao aluno do campo. Considerando esses apontamentos, uma pesquisa sobre o assunto será de grande relevância para as reflexões sobre os direitos a educação e sua universalidade.

Ao pensar nos núcleos educacionais heterogêneos, com alunos deslocando-se para receber educação formal, devemos garantir que a história produzida por aqueles homens que vivem naquele local, seja reproduzido, que conhecimentos do campo sejam repassados, para respeitar e valorizar a cultura de cada aluno. Neste trabalho, buscamos a por meio de pesquisa de revisão bibliográfica, refletir sobre os desafios que enfrentam os alunos do campo, que estudam nas escolas urbanas.

PRINCIPAIS DIREITOS DO ESTUDANTE DO CAMPO

O ordenamento jurídico brasileiro protege adequadamente o direito à educação, principalmente através da Constituição Federal de 1988, que estabelece que o direito à educação é um direito público subjetivo, revelando a interface entre o direito individual e social fundamental (WERNER, 2021). De acordo com os artigos 205 a 208 da Constituição Federal, o Estado é obrigado a garantir que todos tenham acesso e continuem a receber educação básica gratuita desde a primeira infância até o ensino fundamental e médio (BRASIL, 1988).

De acordo com o artigo 205, a educação é um direito de todos, uma responsabilidade do Estado e da família, e deve ser incentivada e promovida com a



ajuda da sociedade visam o pleno desenvolvimento do indivíduo, sua preparação para a cidadania e para o mundo do trabalho.

Nossa Constituição foi influenciada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, que trata a educação de forma valiosa, por ser a mais eficiente ferramenta para crescimento pessoal, assumindo o status de **direito humano**, pois é parte integrante da dignidade humana e contribui para ampliá-la com conhecimento, saber e discernimento. A educação em direitos humanos orienta a formação de sujeitos de direitos, afirma valores, contribui para a criação de uma consciência ética e cidadã, o que significa respeitar as diferenças, lutar pela paz e pela igualdade.

Ainda que a Constituição Federal de 1988 não tenha mencionado explicitamente o direito à educação do campo, é verdade que estipulou que todos têm direito à educação, o que inclui o direito à educação para a população do campo em todos os aspectos e etapas da educação, bem como garantias de acesso e permanência em escolas com infraestrutura adequada, qualidade e demais princípios que regem o direito à educação (MAIA, 2021). A igualdade de acesso e matrícula continuada na escola é um direito de todos os cidadãos, independente do local de moradia, rural ou urbana. O artigo 206, da Constituição Federal de 1988 trata dos princípios do ensino, ou seja, os enunciados básicos previstos nos incisos que estruturam a legislação vigentes. Sendo assim, igualdade de acesso e permanência é um princípio educacional que deve ser seguido.

Historicamente percebe-se a valorização das escolas do meio urbano, quando se fala em políticas públicas implementadas pelo Estado, isso gerou um levante da população rural que saiu em busca de seus direitos, através dos movimentos sociais. Os movimentos sociais caracterizam-se como espaços coletivos onde as pessoas se organizam para defender e avançar seus interesses. Bezerra Neto (1999) analisa como os movimentos servem como espaços de socialização política ao permitir que os membros adquiram experiência prática em como se unir, organizar, negociar, lutar e contribuir para o desenvolvimento de identidades sociais, consciência dos próprios interesses, direito, justificativas e compreensão crítica do próprio mundo, práticas e representações culturais.

Considerando movimentos sociais, especificamente os do campo, bem como sua luta pela educação, são desenvolvidos no contexto de um projeto de sociedade diferente do que existe hoje e que, para ser diferente do que é, exige que seu povo tenha acesso a

um conhecimento historicamente sistematizado. Os movimentos sociais estão desenvolvendo uma nova forma de educação. Eles lutam por uma graduação que atenda aos seus interesses focados na carreira, independentemente do tipo de formação que buscam, segundo Chaves (2011). Nesse sentido, clamam por uma educação que considere a força de trabalho e possibilite o desenvolvimento da área em que vivem.

Portanto, esse direito não surge do consenso, mas sim da resistência e da mobilização que levou à criação da Lei Proneira em 1998 e outras leis que regulamentam a educação do campo, com o objetivo de garantir o acesso à educação pública de qualidade nas todos os níveis de aprendizado. O desafio de garantir o direito à educação para a população rural é ainda maior porque:

as suas diversidades e suas especificidades formam, representam, constituem as bases materiais da ação coletiva para a transposição histórica do descaso, da precarização e da marginalização da escola rural, bem como para a elaboração de políticas públicas de educação que levem em conta a existência, a trajetória, a história, as dinâmicas e as complexas realidades dos sujeitos que vivem e trabalham no campo. (BEZERRA NETO, SANTOS e BEZERRA, 2016, p. 91)

Os direitos e a proteção integral da criança e do adolescente brasileiro foram garantidos pela criação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990. Trata dos direitos fundamentais da criança e do adolescente brasileiros, incluindo, entre outros direitos, o direito à vida, o direito à saúde, o direito à liberdade, ao respeito e à dignidade, o direito à convivência familiar e comunitária e o direito à educação. , cultura, esportes e lazer. O direito à educação de crianças e adolescentes estabelece regras que podem ser aplicadas a todos, como, por exemplo, "a igualdade de condições de acesso e permanência na escola" e adicionalmente, "acesso à escola pública e gratuita mais próxima de sua residência", conforme descrito no artigo 53 do Estatuto, que reproduzimos abaixo:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV - direito de organização e participação em entidades estudantis; V -

acesso a escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica. (Redação dada pela Lei nº 13.845, de 2019) Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais (BRASIL, 1990) (sem destaque no original).

A segunda lei brasileira a estabelecer as políticas educacionais nacionais foi a Lei de Diretrizes e Bases do Educação, ou Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996. Ela define e organiza todo sistema educacional brasileiro, assegurando o direito social e também aborda a educação do campo no capítulo da educação básica. Ao afirmar no artigo 23.º que a estrutura organizativa básica do ensino é composta por séries anuais, semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudo e grupos não oficiais, levou-se em consideração que existem duas estruturas organizativas comuns no ensino, incluindo a pedagogia.

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. § 1º A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais. § 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei (BRASIL, 1996).

E segue assegurando a “educação rural” quando prevê, no artigo 28:

. Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

De acordo com esse artigo as adaptações são necessárias para atender as peculiaridades da vida rural de cada região, sendo essencial pois o Brasil é vasto e possui diversos cenários e configurações rurais, desde população ribeirinha, quilombolas até pequenos agricultores familiares. Em 2014, uma emenda a LDB,

através da Lei 12.960 acrescenta o paragrafo unico ao artigo 28, vincutando os fechamentos das escolas rurais.

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

Além de exigir que o órgão normativo opine sobre o fechamento das unidades educacionais das áreas rurais, a comunidade escolar também deverá ser ouvida e assim justificar a necessidade de cessar as atividades escolares daquele local. Essa medida foi importante, pois decisões podem ocasionar transtornos a população rural, deixando de ser atendidos naquele local e necessitando de transporte para locais vizinhos, que muitas vezes são bem distantes e cansativos.

Ao analisar as leis que vigoram em nosso país, referentes as questões educacionais, podemos observar que todos os alunos tem direitos a escola de qualidade, com boas infraestruturas, tem direito a igualdade de acesso e permanência na escola mais próxima de sua residência. O povo brasileiro, ainda que possua grande diversidade sociocultural, tem direito a educação vinculada a sua cultura, considerando os aspectos e saberes adquiridos no ambiente do trabalho, da família e da vida.

A REALIDADE DAS ESCOLAS RURAIS DO BRASIL

Anos de lutas e muitos desafios têm sido enfrentados pela educação ao longo de muitas gerações. Um dos traços fundamentais do movimento por uma educação do campo é a luta do povo do campo por políticas que garantam o seu direito à educação de modo geral e a uma educação que seja no e do campo. Constantemente é debatido como deve ser realizada as transformações na educação e o papel da escola nela. A prática de sala de aula precisa ser fundamentada na realidade do aluno, a fim de tornar o aprendizado mais envolvente e significativo.

Inúmeros estudos mostram as dificuldades da educação do campo e diversas situações da escola rural tem sido expostas pelos movimentos sociais, para que se debata nacionalmente em busca de políticas públicas realmente efetivas. As escolas rurais possuem instalações físicas precárias, difícil acesso de professores e alunos, falta de professores habilitados e rotatividade dos mesmos, currículos inadequados a

realidade rural, ausência de direção e supervisão pedagógica, classes multisseriadas, distorção de idade/serie, nucleação das escolas e calendário escolar necessidade e peculiaridades do meio rural (MST,2011)

Nesse trabalho queremos chamar atenção a alguns desses problemas. O primeiro sobre as instalações físicas precárias. As escolas do campo reconhecem os grandes desafios colocados pelas precárias condições de infraestrutura escolar que evidenciam alguns dos entraves voltados a para realização da universalização da educação. Dessa forma, as questões estruturais das escolas apresentam-se como um fator chave na avaliação da qualidade educacional .

As escolas rurais apresentam características físicas e dispõem de infra-estrutura bastante distinta daquelas observadas nas escolas urbanas. Em termos dos recursos disponíveis, a situação das escolas da área rural ainda é bastante precária. ..., serviços e insumos básicos presentes na maioria das escolas urbanas são escassos ou inexistentes nas escolas rurais. Por exemplo, enquanto 75,9% dos estabelecimentos urbanos estão equipados com microcomputadores, apenas 4,2% dos estabelecimentos rurais de ensino contam com este recurso. Equipamentos como biblioteca, laboratório e quadras de esporte não fazem parte da realidade das escolas rurais. (INEP ,2007 ,p.29)

As Normas Nacionais de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil foram instituídas pelo Ministério da Educação (MEC) com o objetivo de “o bom funcionamento de instituições públicas e privadas” (BRASIL, 2006, p. 37). No entanto, o Decreto nº 7.352 , de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o programa PRONERA , também incluiu algumas disposições relativas à infraestrutura física das escolas do campo , afirmando que " cabe à União desenvolver e implementar mecanismos que garantam a manutenção e o desenvolvimento da educação do campo nas políticas públicas de educação " (BRASIL, 2010). Além dessas normativas, os Parâmetros Nacionais de Infraestrutura destacam os requisitos fundamentais de infraestrutura que devem ser atendidos por cada escola que oferece o primeiro ano do ensino formal , independentemente da localização, seja no campo ou nos centros urbanos:

- a) espaço interno, com iluminação, insolação, ventilação, visão para o espaço externo, rede elétrica e segurança, água potável, esgotamento sanitário; b) instalações sanitárias e para a higiene pessoal das crianças; c) instalações para preparo e/ou serviços de alimentação; d) ambiente interno e externo para o

desenvolvimento das atividades, conforme as diretrizes curriculares e a metodologia da Educação Infantil, incluindo Padrões de Infraestrutura para Espaço Físico Destinado à Educação Infantil repouso, expressão livre, movimento e brinquedo; e) mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos; f) adequação às características das crianças especiais (BRASIL, 2006, p. 37-38).

De acordo com os dispositivos legais mencionados anteriormente, o desenho físico das escolas deve ser planejado considerando a acessibilidade e a funcionalidade, além de servir como um local para considerar a identidade da comunidade escolar e promover atividades de ensino e aprendizagem. Segundo Kowaltowski e colaboradores (2006, p. 10), “a relação entre ambientes construído e o comportamento humano esta estritamente ligado as estruturas sociais e culturais e as tecnologias de uma época”. O autor e seus colaboradores enfatizam que “o conforto do ambiente, em todos os seus aspectos climáticos , artísticos, visuais e funcionais , é um dos elementos da arquitetura que mais influencia o bem -estar” (KOWALTOWSKI et al., p. 2006, pág. 10). Dessa forma entende-se que a infraestrutura arquitetônica das escolas desempenha um papel importante na qualidade da educação.

Na tentativa de melhorar os espaços e diminuir os gastos no orçamento público, surge outros problemas que gostaríamos de destacar nesse estudo, a nucleação escolar. Neste sentido , definimos a nucleação escolar como um processo em que as escolas , sejam elas urbanas ou rurais, são fechadas e etapas educativas desativadas , e os alunos desta comunidade educativa são transferidos para outras escolas, por vezes referidos como escolas núcleos ou escolas sedes e frequentemente localizados em um local central .Dado que a maioria das escolas fechadas são rurais e muitas vezes as escolas para as quais os alunos são transferidos são urbanas , essa prática criaria nucleação escolar urbana.

Para essas famílias camponesas, o anúncio do fechamento de uma escola na sua comunidade ou nas redondezas significa relegar seus filhos ao transporte escolar precarizado, às 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. [...] 3 Portanto, fechar uma escola do campo significa privar milhares de jovens de seu direito à escolarização, à formação como cidadãos e ao ensino que contemple e se dê em sua realidade e como parte de sua cultura. Num país de milhares de analfabetos, impedir por motivos econômicos ou



administrativos o acesso dos jovens a escola e, sim, um crime!
(MST, 2011).

A comunidade rural busca uma educação do e no campo, comprometida com seu lugar e seus povos, sendo o fechamento de escolas rurais uma contradição dessa luta por educação de qualidade em áreas rurais. Porém a nucleação tornou-se a alternativa menos onerosa ao cofre público. Embora, para que ocorra o deslocamento dos alunos às escolas-núcleos, é essencial o funcionamento do transporte escolar em condições plausíveis das estradas, ramais, vicinais e rios trafegáveis.

Quando pontuamos o percurso que muitos estudantes da zona rural têm para chegar a sala de aula, geralmente devido as distancias entre as escolas e suas residências e as más condições das estradas, habitualmente inapropriadas para trânsitos de veículos, conseguimos ver a dicotomia estabelecida na Constituição e LDB 9394/96, quando citam a igualdade de acesso e permanência dos estudantes da educação básica. Se fizermos uma análise os alunos da zona rural estão em desvantagem em relação a que é da zona urbana, pois se compararmos os problemas de acesso as escolas entre os dois grupos, fica evidente que os alunos da zona urbana, em regra, não possuem dificuldades com o transporte escolar.

No entanto, considerar a realidade desse aluno é uma tarefa muito difícil porque existem muitas realidades em cada grupo. Para exemplificar as situações atuais das escolas rurais, podemos citar um caso concreto; a escola localizada no bairro Meninos, bairro rural do Município de Eldorado/SP, que as autoras têm conhecimento em virtude de sua atuação como docentes da educação básica. O município da Estancia Turística de Eldorado é o 4º maior do Estado de São Paulo, possuindo 39 bairros, sendo desses, 28 rurais. Tanto por conta da logística, quanto pela questão financeira, as escolas se concentram em alguns desses bairros e muitas vezes os alunos devem ser transportados para ter acesso à educação formal do município. Sendo grande maioria atendidos nas escolas da zona urbana.

Esse é o caso da E.M.E.F José Mateus de França, que foi criada no dia 13/06/1988, na Rodovia SP 165, KM 80, SN, bairro Meninos. A Escola possui infraestrutura precária, possui quatro salas de aulas, pequeno espaço coberto, refeitório, pequena cozinha com instalação precária, não possui biblioteca, nem quadra ou espaço para esporte, não possui laboratório de informática, nem computador ou impressoras,



sem telefone, tem água tirada de poço artesiano, situação essa constatada pelas autoras no exercício da docência.

A escola José Mateus de França é vinculada a escola urbana e por isso não conta com diretor ou coordenador pedagógico presente no local, dessa forma os professores e funcionários definem as medidas que devem ser tomadas diante de muitos desafios que surgem. Ela também não possui um projeto político e pedagógico e no regimento interno comum das escolas municipais é apenas mencionada, sem destacar suas peculiaridades.

Outra situação importante da escola é que muitos alunos do bairro precisam ser transportados para escola urbana que a escola José Mateus de França é vinculada. Primeiro para evitar a multisseriação e porque muitas vezes a escola fica sem água e como consequências os alunos sem aula, isso ocorre geralmente no período da manhã. Por essa razão a Direção Escolar responsável pela escola e Departamento Municipal de Educação, decidiu transportar alguns alunos, pois assim teriam tempo hábil para resolver a questão de falta de água para funcionamento no período da tarde. Os alunos já percorrem quilômetros para chegar até a escola rural e outros mais ainda para chegar à escola urbana, pois moram em locais afastados da Rodovia.

O bairro meninos possui 100 crianças em idade escolar de ensino infantil e fundamental. Desses 44 são transportados para a escola sede E.M.E.F. Professora Lilia Viana de Almeida. Os alunos moram em média 15 km da escola, considerando as péssimas condições das estradas, demoram em média 40 min para chegar a escola. Em sala de aula, os conteúdos trabalhados são os mesmo para todos os alunos, não há um currículo específicos para aquela comunidade escolar. Não se leva em consideração que aqueles alunos estão mais cansados e estressados do que os que residem na cidade. O transporte escolar é essencial para o acesso a educação de qualidade, porém a identidade campestre, a identidade cultural das pessoas que vivem no campo e constroem suas histórias de vida deve estar acima das alternativas menos onerosas aos cofres públicos.

OS DESAFIOS DOS ALUNOS DO CAMPO QUE ESTUDAM NA ESCOLA DA CIDADE

Como vimos anteriormente nesse estudo, mesmo tendo seus direitos registrados em diferentes legislações, a realidade da Educação no Campo ainda deve caminhar

muito para chegar próximo do ideal e ao que está garantido como direito. Os problemas que destacamos acima, como infraestruturas precárias, nucleação escolar e transporte público, geram alguns desafios aos alunos, que precisam sair de seu espaço de vivência e seguem para uma nova realidade : o ambiente urbano.

Movidos pela premissa de que a manutenção da Educação no campo é economicamente desfavorável para os cofres públicos, pois tem que seguir os protocolos de infraestruturas e atendimentos de qualidade, os poderes públicos agrupam os alunos em escolas-sedes ou escolas-núcleos, que em sua maioria fica na zona urbana, promovendo o fechamento de escolas rurais e aumentando a distância entre a escola e os alunos. De um lado, reduz gastos com professores, com servidores, com materiais de manutenção, por lado, torna instável o ensino e prejudica os alunos, pois as consequências do cansaço das viagens podem abranger doenças físicas, psicológicas, além de dificultar a organização do planejamento das aulas.

O Fechamento das escolas e a nucleação, mostra que estamos em sentido contrário a LDB n 9394/96 e a todas as políticas voltadas a Educação no e do Campo. Fere principalmente a Lei n.8.069(1990) que garante os direitos básicos das crianças e adolescentes quando não oportuniza a escola mais próxima de sua residência, prejudicando a identidade cultural própria, o aprendizado, a formação integral e desenvolvimento cognitivo, em decorrência dos longos deslocamentos para escolas localizadas em centros urbanos. “A educação básica no campo não tem sido atendida de maneira satisfatória e nem ao menos tem sido traçada como proposta para a formação de identidade do meio rural” (MALHEIRO, 2019 p.43)

Nesse sentido, não devemos esquecer que um aluno que percorre uma longa distância de sua casa até a escola, já chega cansado, estressado, desanimado e certamente terá seu rendimento escolar prejudicado. Levando em consideração as diferentes realidades, podemos destacar que alguns alunos caminham um distância considerável para chegar ao ponto onde sobem no transporte escolar, nisso já podemos supor que esse aluno acorda cedo, muitas vezes não se alimentam e assim já chega à escola em desvantagem em relação ao aluno da cidade.

Além das atividades planejadas em grupos que são realizadas no contra turno, pois os alunos da zona rural não têm o transporte para se deslocarem no outro horário



para realização dos trabalhos, sendo assim é preciso que o estudante fique em período integral na escola para assim conseguir cumprir com os planejamentos relacionados às atividades.

No transporte escolar, a falta de manutenção das vias é uma das dificuldades enfrentadas. As estradas rurais são geralmente cheias de buracos, o que dificulta o acesso, pontes de madeiras em situações deploráveis, colocando em risco a vida dos passageiros, sem contar dias de chuvas intensas que impossibilitam o trânsito, principalmente de veículos pesados, que podem ficar encalhados.

Como consequência temos alunos que podem faltar a semana inteira, provocando transtornos e dificuldades para o aprendizado dos estudantes, pois perdem a sequência das aulas e, assim, não aproveitam as complementações das aulas anteriores. Estas rupturas no processo de ensino e aprendizagem prejudicam o desenvolvimento das atividades de ensino, pois o processo de ensino e aprendizagem requer ações contínuas para que haja absorção significativa dos conteúdos aplicados pelos docentes.

Sendo assim, considera-se essencial que as estradas recebam manutenção periódica, com o objetivo de mantê-la sempre transitável e segura. Da mesma forma, as frotas escolares precisam ser revisadas frequentemente, pois também é um problema considerável o sucateamento dos veículos escolares, que colocam risco até mesmo a integridade física dos alunos. Os gestores públicos muitas vezes, desrespeitam as leis quando não consultam as comunidades rurais sobre as vantagens ou desvantagens do fechamento das escolas das áreas rurais, desconsiderando o princípio democrático da participação comunitária nessa decisão de cessação.

Os estudantes do campo transportados às escolas das cidades se deparam com um ensino fordista e produtivista (Saviani, 2007; Tragtenberg, 2004) que valoriza a preparação de mão de obra para o mercado de trabalho globalizado e o agronegócio, sem levar em conta as diferentes realidades e vivências sociais, políticas, culturais e econômicas de onde vivem e convivem, prejudicando-os em comparação aos que residem nas cidades por não sofrerem com o deslocamento até as escolas.

É através do trabalho pedagógico que se realiza a educação garantida por lei como um direito de todos, norteada por um currículo que traz os conteúdos a ser

estudados. A escola, por sua vez, trabalha em cima do Projeto Político-Pedagógico (PPP), que é um documento da escola que traça as metas, deveres e direitos de todos no ambiente escolar baseados nos princípios e valores morais de uma sociedade.

O Projeto Político Pedagógico (PPP), é planejado a partir das necessidades dos centros urbanos, não atendendo realidade dos sujeitos do campo, e, na maioria dos casos, em não consonância com as realidades das escolas e com o contexto dos alunos, sejam das cidades ou do campo, prejudicando a formação dos educandos e os educadores. Os currículos urbanizados estão carregados de violação e estereótipos e, aos elaboradores, faltam conhecimento e discernimento sobre sua laboração e sobre as diferentes realidades políticas e sociais dos diversos sujeitos e regiões.

O Projeto Político Pedagógico é o documento que estabelece medidas e objetivos para serem desenvolvidos na escola, é uma forma de organização do trabalho escolar. É político na intenção de articular um envolvimento e interesse entre a comunidade e a escola, trabalhando a realidade local. É pedagógico no sentido de viabilizar o trabalho educativo no processo de ensino-aprendizagem, enfatizando também a realidade escolar. Faz-se necessário o PPP para nortear e consolidar a identidade da escola e a garantia de um ensino de qualidade. (Lago, Silva, 2013, p.6)

A escola é que deve se adaptar aos educandos, de maneira privilegiada dedica tempo a construção dos diferentes saberes, fortalecendo a identidade e a cultura de um povo, desempenhando seu papel de socialização coletiva dos sujeitos. Devido não haver certo conhecimento a respeito dos princípios de Educação do Campo e da valorização das especificidades camponesas, a escola apresenta uma ideia contrária defendida por Caldart (2004, p.41). Segundo ela,

É tarefa específica da escola ajudar a construir um ideário que orienta a vida das pessoas e inclui também as ferramentas culturais de uma leitura mais precisa da realidade em que vive. E ajudar a construir uma visão de mundo significa em primeiro lugar fazer um inventário das concepções que educandos e educadores carregam em si; significa também enraizar as pessoas na história, para que se compreenda como parte de um processo histórico. Isso tudo para tornar consciente, explicitar, interpretar, questionar, organizar, firmar ou revisar ideias e convicções sobre o mundo, sobre a história, sobre a realidade mais próxima, sobre si mesmos.

Levamos em consideração a realidade de que a diversidade cultural está presente em todos os níveis educacionais para oferecer uma educação inclusiva e de qualidade.



Reconhecer, valorizar e utilizar os saberes dos alunos nas práticas pedagógicas dos professores, no currículo e em um projeto político-pedagógico melhoraria a qualidade educacional dos alunos e estimularia o envolvimento da família em sala de aula. Compreendendo cada situação, o objetivo é determinar como fazer com que as escolas urbanas reconheçam e valorizem a diversidade cultural dos alunos que as frequentam.

Segundo Arroyo (2004), a necessidade de uma proposta de educação diferenciada decorre do fato de que as realidades rural e urbana são distintas entre si. No entanto, a educação que tem sido fornecida até agora tem sido baseada em valores ao invés de realidades que foram plenamente compartilhadas por todos os alunos da zona rural. A principal manifestação desse fenômeno é a exclusão ou insucesso escolar daqueles alunos que, ao ingressarem na educação formal, não encontraram nela uma conexão significativa com o mundo em que viviam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES

“Afim, a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos” (Cury, 2002: 246). Essa frase nos faz pensar que se a educação faz parte da fundação de um país democrático, porque ainda existe grupos populacionais desprovidos de educação de qualidade? A educação de qualidade esta pautada na formação de relacionamentos interpessoais, no desenvolvimento da moral e da ética, na capacidade de respeitar as diferenças e na realidade social que vivencia e definem cada indivíduo.

Devemos considerar a escola em três aspectos importantes: A Dimensão ética, pois é um valor universal, que busca o bem estar social acima de objetivos individuais. Quando a escola acolhe as diferentes pessoas e suas práticas educacionais, ela acolhe pessoas únicas e que tem disponibilidade para deixar o trabalho coletivo edificante. Essa dimensão é muito importante quando pensamos na Educação do e no campo, porque diz respeito ao sujeito, as relações humanas, ao respeito e solidariedade direcionando para a comunidade.

A dimensão de intervenção social, que deve ser visto como princípio pedagógico, pois possibilita que os alunos aprendam os conteúdos e práticas em situações reais e contribuem para a sua formação integral, fazendo com que compreenda a dimensão social da educação. Isso, permite que o estudante dê um retorno social,



aplicando seus conhecimentos e habilidades nas comunidades de identidade onde vive. A Educação do Campo não pode ser diferente, a escola deve estar conectada com o desenvolvimento local, colaborando diretamente na formação do sujeito que vive no campo.

E não podemos esquecer da dimensão cultural, sabendo a histórica de cada sujeito que é envolvido na educação deve ser valorizada e todos os valores vivenciados devem ser levados em consideração. Candau (2003, pag.160) afirma que: "A escola é, sem dúvida, uma instituição cultural.

Ao discutir cultura e educação, podemos dizer que esses dois fenômenos estão indissociavelmente ligados. Cultura e educação juntas, se transformam em socializadores, capazes de mudar a forma de pensar de educadores e educandos. Quando utilizamos a cultura como aliada no processo educacional, possibilitamos que todos que interagem frequentemente com o ambiente escolar se sintam participantes, pois reconhecem que seu jeito de ser e se vestir, reflete no processo educacional.

Quando uma escola urbana recebe um aluno do campo, ela precisa incluir o valor do campo e das pessoas que estão inseridas nele, em seus currículos. A Escola deve entender a realidade de sua clientela, fazendo uma pesquisa local e observar onde eles trabalham, as diferenças e quais são os pontos em comum. A escola precisa ser um espaço de interação das diferentes tradições culturais, que o multiculturalismo presente em nosso país nos oferece, nas quais se pode viver de várias maneiras. Sendo assim é essencial que a escola valorize as diferentes culturas e em especial a do campo.

Considere o papel que o sistema educacional precisa desempenhar para apoiar ativamente a democratização da educação. Esta reforma democrática deve concretizar-se das seguintes formas: maior acesso à escola; maior envolvimento da comunidade (quantitativa e qualitativamente) decisões administrativas e pedagógicas; e a participação efetiva dos alunos no gerenciamento das operações diárias da escola.

O melhor para a comunidade escolar rural seria acabar com as políticas de fechamentos de escolas e nucleação escolar, que requer como consequência o uso de transporte escolar por vias muitas vezes precárias. Essa política que a princípio quer propor uma economia em gastos e acaba por empobrecer a educação.



Para que a educação do campo alcance um bom nível de desempenho é urgente que se mantenha as escolas rurais e invista-se na formação docente e no transporte do professor se necessário, pois seria menos desgastante, física e psicologicamente para os alunos. Estudar nas escolas do campo, próximas às suas residências, desenvolve conhecimentos sobre a realidade nacional, regional e local e respeita suas peculiaridades.

A educação do campo, quando bem trabalhada, proporciona formação para a cidadania; propicia ao educando uma educação vinculada a sua cultura, atendendo as suas necessidades humanas e sociais. Desta forma, uma educação para e no campo pode contribuir na formação dos alunos em cidadãos com atitudes e comportamentos críticos produtivos, percebendo-se como integrantes dependentes e agentes transformadores do meio, podendo contribuir para a melhoria de seu meio.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BEZERRA NETO, Luiz. **Sem-terra Aprende e Ensina: Estudo sobre as práticas educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais**, Campinas: autores associados, 1999.

BEZERRA NETO, Luiz; SANTOS, Flávio reis dos; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos, **Educação como direito universal: movimentos sociais e políticas públicas de educação para as populações rurais**. Germinal: marxismo e educação em debate, salvador, v. 8, n. 2, p. 89-99, dez. 2016.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL - 1988. disponível em www.planalto.gov.br/.../constituicao/constituicao/htm, acesso em 12.04.2022.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266>. Acesso em: 16 out. 2022.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

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



De Educação. Câmara de Educação Básica. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2002

BRASIL. **Educação do campo: Direito de todos os Camponeses e Camponesas**, via Campesina-Brasil, 2006.

BRASIL. **Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008. **Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.** Diário Oficial da União, Brasília, v. 81, Sessão 1, p. 25, 29 abr. 2008.

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.** Diário Oficial da União, Brasília, Sessão1, 5 nov. 2010. Disponível em:

BRASIL. Lei 12.960 altera a Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, que **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.** 2014.

CALDART, R. S. **A escola do campo em movimento.** In: MOLINA, M. C. (org.) et al. Por uma educação do campo. Petrópolis, Vozes, 2004.

CANDAU, Vera Maria Ferrão - **Educação escola e Cultura(s): construindo caminhos.** Revista Brasileira de Educação, 2003.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da educação no campo.** – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

LAGO, Maria Geovana Pereira do; SILVA, Vanessa dos Santos. **ESCOLA DO CAMPO E PROJETO POLITICO PEDAGOGICO: Caracterização e análise da Escola Municipal Jefferson Moreira na Comunidade Palmeiral Esperantinópolis - MA.**

KOWALTOWSKI, D. C. C. K. et al. **Reflexão sobre metodologias de projeto arquitetônico. Ambiente Construído,** Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 7-19, abr./jun. 2006.

MAIA, Maria Cláudia Zaratini. **Direito Humano Fundamental à Educação no Campo.** In: SANTOS, Maria Cristina dos. SANTOS NETO, José Leite dos. **Formação de professores para escolas rurais no estado de São Paulo: o ensino em salas multisseriadas.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2021

MALHEIRO, Eva Santana - **Um estudo sobre os impactos causados pelo fechamento das escolas no campo localizadas no município de Combinado/To Arraias – To,** 2019 MONOGRAFIA



MST. **Educadores lançam manifesto contra o fechamento de escolas rurais**. MST: 2011. Disponível em . Acesso em 15/11/22.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org> Acesso em: 8 ago 2022.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2007a.

TRAGTENBERG, Maurício. **Sobre educação, política e sindicalismo**. 3.ed. rev. São Paulo: UNESP, 2004. (Coleção Maurício Tragtenberg), 2004.

WERNER, Patricia Ulson Pizarro. Direito à educação na Constituição Federal. **Enciclopédia jurídica da PUC-SP**. Celso Fernandes Campilongo, Alvaro de Azevedo Gonzaga e André Luiz Freire (coords.). Tomo: Direito Administrativo e Constitucional. Vidal Serrano Nunes Jr., Maurício Zockun, Carolina Zancaner Zockun, André Luiz Freire (coord. de tomo). 2. ed. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2021. Disponível em:
<https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/83/educacao-2/direito-a-educacao-na-constituicao-federal>



Andréa Regina Juliato
arjuliato@gmail.com

RESUMO

O estudo tem como tema as ‘reflexões sobre o impacto da pandemia na educação de estudantes do Ensino Fundamental I. O artigo inicia-se trazendo uma discussão sobre os métodos e tecnologias utilizadas durante a pandemia para promover o acesso à educação. Posteriormente será realizada uma análise das características do ensino remoto e da inserção de rede social /Whatsapp. Um ponto abordado no artigo e de extrema relevância para o estudo trata-se da evasão escolar. O tema é recorrente na discussão sobre a educação de crianças e adolescentes, mas no contexto da pandemia se agravou ainda mais. Será abordada as principais dificuldades encontradas pela escola, professores, alunos e, principalmente, a família em relação ao ensino durante a pandemia.

Palavras-chave: Educação, Impacto, Pandemia, Covid-19.

INTRODUÇÃO

A educação vem sofrendo um impacto significativo com a pandemia do coronavírus (COVID-19). Percebe-se um descompaço significativo na evolução dos alunos nesse período.

Com o levantamento de acompanhamento pós o retorno das aulas, percebe-se quais foram os fatores que corroboraram para esse descompaço; percebe-se maior impacto para estudantes de condições menos favorecidas, sem acesso à internet, falta de tempo dos pais para auxiliar seus filhos – muitos com dois ou mais filhos, ou por não terem conhecimento necessário para isso. Em conjunto, professores e alunos, tiveram que adotar maneiras diferentes de ensino, que fossem didaticamente eficazes, para esse período de pandemia. Muitos tiveram que superar problemas emocionais, para lidar com o dia a dia em casa, pois sabe-se, que a realidade de estar em uma sala de aula, com



apoio profissional e bem diferente de ter que estudar em casa, sozinho, com uma apostila que a escola proporcionou. Pais precisando trabalhar, para trazer o sustento para casa; alunos sem acesso à internet, para tirar suas dúvidas com seus professores. O estresse dos pais por não conseguirem ajudar seus filhos nas atividades escolares, causando abalo psicológico tanto para os pais como para os filhos. A expectativa é, que os professores são responsáveis pela didática de ensino e suporte aos alunos na aprendizagem escolar, e os pais, por acompanhar suas tarefas e exigir de seus filhos, que as façam. Entretanto, muitos pais se veem incapazes dessa tarefa, por motivos pessoais ou por falta de conhecimentos, que os impedem de auxiliar na produção de suas tarefas de casa.

O uso da internet para o ensino a distância se caracterizou como uma estratégia muito pertinente para a continuidade dos estudos de adolescentes e adultos, não obstante incorra em graves limitações quanto a sua aplicação para crianças do ensino fundamental.

Outros recursos foram pensados para auxiliar nas tarefas, tais como a inclusão de apostilas adaptadas e personalizadas para cada aluno, partindo do princípio que cada indivíduo tem uma forma de aprendizagem diferente. Outra proposta, seria a implementação de atividades lúdicas ao invés de apostilas teóricas, para que os alunos se sentissem motivados para realiza-las. Essas propostas poderiam conter a evasão escolar neste contexto tão atípico que enfrentamos. Justifica-se o tema, considerando a importância para o campo da educação, visto que, vivemos um novo momento em relação ao ensino, onde uma das maiores preocupações é que os adolescentes não venham a evadir da escola, antes de concluírem seus estudos.

O fechamento das escolas, por resultar em uma proteção considerável para professores e alunos, trouxe a necessidade de desenvolver uma rápida e temporária alternativa: o ensino remoto. Apesar disso, as inconsistências e ausência de padronização desse ensino só terá seu impacto revelado a longo prazo. A lacuna na aprendizagem neste período é inevitável, porém para crianças de altas classes sociais o efeito pode ser menor, pois há menos dificuldades para a continuidade do processo educacional por vias digitais. Por outro lado, crianças de baixa renda não possuem, em geral, ambiente adequado para assistir às aulas ou fazer as atividades prescritas pelo

professor. Para crianças de baixa renda, o acesso as ferramentas necessárias para a educação digital é escasso. Primeiramente, há dificuldade quanto à aquisição de dispositivos conectáveis à internet. Desta forma, o número de dispositivos disponíveis por família é reduzido, o que afeta também o tempo em que a criança dispõe para as aulas, visto que é necessário dividir o uso do aparelho. Muitas famílias de baixa renda ou da zona rural podem ter limitações relacionadas à conexão com a internet, impossibilitando assim a comunicação com os professores para receber as instruções das aulas, frequentemente enviadas via whatsapp.

Neste sentido, as famílias com maior escolarização e melhores condições econômicas têm acesso e dão continuidade aos estudos por meio de plataformas estáveis e conteúdos de qualidade em contraposição às famílias com menor escolarização e piores condições econômicas, portanto comprometendo a própria continuidade dos estudos durante e após a pandemia.

A despeito de existir uma clara compreensão dos potenciais efeitos negativos assimétricos da pandemia da COVID-19 no curto e médio prazo em função das repercussões existentes no comprometimento dos processos de ensinoaprendizagem e no aumento da evasão escolar, a percepção especulativa sobre os efeitos assimétricos de longo prazo deste choque exógeno aponta eventual correlação positiva nas diferenças de competitividade dos futuros profissionais.

www.revista.ufrr.br/boca - Elói Martins Senhoras

TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO

Esse trabalho visa levantar hipóteses quanto a aprendizagem dos alunos na pandemia, principalmente, os alunos da área rural. Existem poucos estudos científicos sobre o assunto, pois se trata de algo recente e de caos mundial. Os artigos e biografias levantadas, sempre destaca as consequências da aprendizagem, quanto as dificuldades encontradas pelo professor, quanto ao uso da tecnologia e quanto ao seu desprendimento em se reinventar. Assim, o tema será tratado levando em consideração três aspectos:



ESCOLA

Um dos principais impactos da pandemia na educação é a falta de preparo das escolas, principalmente as públicas, com o uso da tecnologia para manter um ensino a distancia.

Embora muitos professores utilizem computadores para ministrar suas aula, muitas instituições, não possuem recursos multimídia, para externa-las “on line”, como utilizadas nos ensinios a distancia (EAD). Conseqüentemente, prejudicando seu acesso aos alunos e vice-versa.

A dificuldade em se adequar a esse novo modelo de ensino não é algo exclusivo dos alunos, mas também dos professores. Dessa forma, Baade et al. (2020, p. 2), afirmam que “o professor precisou se adaptar às tecnologias digitais, antes utilizadas em sala de aula de forma mais esporádica. O computador e o celular, antes mais utilizados para lazer e comunicação, passaram a ser ferramentas de trabalho”.

Há que se levar em conta, também, que muitos educadores não possuem contato ou habilidades com tecnologia e, inesperadamente precisaram começar a ter reuniões virtuais com a coordenação pedagógica, a planejar e ministrar aulas virtualmente (CARDOSO, FERREIRA E BARBOSA, 2020, p. 42).

Muitos professores se viram em dificuldades, para trabalhar em um ambiente virtual. A interação com os alunos tornou-se um problema de difícil solução.

Principalmente no ensino fundamental I, os alunos não tem maturidade para se conscentrar, desviando constantemente o foco para outras atividades.

Aqui, o objetivo é o aluno e o quanto isso acarretou prejuízo em sua aprendizagem, principalmente os alunos da área rural, pois, estes já moram em locais distantes e que muitas vezes sua única comunicação é através de internet via rádio.

Nas escolas de ensino básico e fundamental, a paralização das aulas presenciais trouxeram novos desafios à medida que as estratégias de antecipação de férias, paralisação ou continuidade das atividades por meio do EAD trouxeram impactos abruptos para professores e as famílias, à medida que a educação domiciliar trouxe mudanças para o aprendizado das crianças e dos jovens, eventualmente



sobrecarregando os próprios pais no contexto de acompanhamento (BURGESS et al., 2020)

ALUNO

A desigualdade social é um outro fator que contribuiu para o baixo acompanhamento escolar. Para a camada mais pobre da população, o acesso aos meios de comunicação é mais deficitária. Leva-se em conta ainda, os alunos das áreas rurais, que muitas vezes, só tem um celular na família e, muitos, pré-pago. Quando tem acesso a internet, é via rádio, o que dificulta na velocidade da informação.

Sem internet, os filhos das famílias pobres estagnaram nos estudos, enquanto os das famílias com acesso, tiveram um melhor padrão de desempenho.

Além dos prejuízos no ensino formal, foram também percebidos efeitos negativos em questões emocionais e relacionais dos filhos. O contato com outras pessoas da mesma idade é muito importante para o desenvolvimento e amadurecimento das crianças e adolescentes. Por consequência, ao serem privados dessa convivência, o processo de aprendizagem dos alunos sofreu um impacto bastante negativo.

Contudo, pode-se observar, que isolados em casa, os alunos tiveram que tomar o controle sobre suas rotinas de estudo ou ficariam para trás. Desenvolveram novas habilidades e passaram a ter maior consciência de suas responsabilidades. Muitos amadureceram em um curto espaço de tempo.

FAMILIA

Com a pandemia evidenciou ainda outro problema. O acesso a internet pelas famílias.

Os professores e as escolas esbarraram em um grande problema, de ordem conjuntural: a falta de acesso à internet, que atinge 30% das residências no Brasil, segundo a pesquisa TIC Domicílios, do IBGE.

A falta de uma conexão estável, ficou impossível assistir as aulas “on line”.



Um outro problema, pode-se atribuir a falta de conhecimento tecnológico por muitos pais e, também, por alunos. A falta da utilização de equipamentos como computadores, tablets ou smartphones, fazem com que as pessoas tenham dificuldades no manuseio, para adquirir informação que podem lhes oferecer. Assim, elas não criaram o hábito de se comunicar por aplicativos. Muitos até tem acesso aos meios de comunicação, mas não tem o preparo, para usufruir da tecnologia.

Para muitos pais, a falta de equipamentos adequados em casa, como computadores e celulares, foi um dos principais problemas enfrentados durante a suspensão das aulas presenciais. Muitos tiveram dificuldade de prover internet e aparelho celular ou computador para todos os filhos, especialmente quando havia mais de uma criança ou adolescente precisando assistir aulas ao vivo.

Outro fator observado junto aos pais, foi o impacto na rotina da casa. Muitos expressaram a dificuldade de conciliar o trabalho com o atendimento as aulas dos filhos. Se sentiram sobrecarregados, principalmente quando tinham mais que um filho.

É possível perceber que a sensação dos pais é a de que a responsabilidade pelo ensino dos filhos tinha sido inteiramente repassada para eles, ficando a escola com o papel de apenas acompanhar a realização das tarefas. Porém, em muitos casos os pais não tinham condições de ensinar os filhos, seja por falta de tempo ou por falta de conhecimento.

PANDEMIA E EDUCAÇÃO

A unidade escolar em estudo está localizada na área urbana. Contudo, tem como objetivo atender também, os alunos da área rural. Mas, na sua maioria, são alunos da área urbana. Assim, a escola não se caracteriza como escola do campo. No período da manhã, a prioridade são os alunos da área rural, que utilizam o transporte escolar e sua merenda é diferenciada. Porém os demais aspectos do plano diretor, são iguais para ambos.

Diante das informações acima, queremos através de hipóteses e pesquisa, verificar os prejuízos acarretados pela pandemia na aprendizagem dos alunos, trazendo como foco os alunos da área rural. Na pandemia, as atividades disponibilizadas para os



alunos, foram apostuias preparadas pelos professores entre os pares de cada série, e os pais retiravam na escola para que fossem realizados em casa, com as orientações dos professores através de grupos de whatsapp.

Com o retorno das aulas em outubro de 2021, ainda facultativo, muitos pais não tinham enviado seus filhos para a escola, principalmente os da área rural. Já no início do ano de 2022, acentuou-se ainda mais o prejuízo quanto a aprendizagem desses alunos.

Ao final do ano de 2021, foi realizado diagnóstico de aprendizagem para que pudesse realizar um planejamento anual para o ano de 2022, realizando um plano de ação levando em conta sempre o socioemocional dos alunos e professores. No decorrer do ano de 2022, foi observado um desgaste emocional, tanto por parte dos professores quanto dos alunos. Observou-se que após o retorno das aulas os alunos apresentaram problemas de comportamento, intolerância e empatia. Os alunos não sabiam se comportar na sala de aula. Foram resistentes às regras, muitas discussões e até mesmo agressões físicas entre eles. Os professores tiveram que trabalhar, também, com a intolerância dos pais.

Foi observado a falta de concentração dos alunos em sala de aula e muita dificuldade quanto a aprendizagem. Muitos alunos se reportando como “burros”, que não conseguem aprender.

No final do ano letivo de 2022, foi realizada uma avaliação diagnóstica na rede municipal, para verificar o desempenho, na aprendizagem, dos alunos durante o ano letivo presencial. Nessa avaliação, foi diagnosticado uma defasagem significativa quanto a aprendizagem dos alunos, comparada com anos anteriores. Porém, para os alunos da área rural, foi mais acentuada, principalmente para os alunos dos anos iniciais. Percebe-se, que os primeiros anos, por mais que os alunos tenham recebido os materiais impressos e o grande esforço dos professores em preparar os vídeos, para os alunos da pré escola, os alunos dos primeiros anos, apresentaram maiores problemas de disciplina, baixa autoestima, problemas em coordenação motora, problemas em respeitar regras, entre outras. Partindo do pressuposto, que esses alunos não tiveram a pré escola presencial, justifica-se tal prejuízo. Embora, o problema elencado, refere-se aos alunos dos anos iniciais, o mesmo ocorreu com os demais ciclos. Isso foi reflexo do



isolamento social, onde alunos e famílias também passaram por diversos tipos de dificuldades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

São nos momentos difíceis que se buscam novos caminhos. Assim, pode-se dizer que o isolamento social, independente do caos gerado no desempenho educacional, fez com que os alunos, os professores e os pais, se aproximassem das soluções digitais.

Seus aparelhos celulares passaram a ter uma nova função; a de ferramentas de trabalho. Muitos só os utilizavam como meios de entretenimento e de comunicação. Essa maior aproximação com os meios digitais, abriu novos horizontes, agregando novas habilidades e expandindo o nível de relacionamentos.

Sob o ponto de vista de Cordeiro (2020):

É importante afirmar que os desafios são imensos, dentre eles, podemos destacar que as ferramentas remotas precisam ter parâmetros de qualidade, para que tenham maior eficácia, e que as desigualdades de acesso às tecnologias, são enormes, haja vista que nem todas as crianças têm computador ou tablet conectados à internet. Contudo, o ensino remoto ainda é a melhor saída para minimizar o atraso no retorno às aulas presenciais (CORDEIRO, 2020, p. 3)

Querendo ou não, a tecnologia avança vertiginosamente nos meios de comunicação e a utilização desses meios para se comunicar e realizar trabalhos, possibilitou uma maior autonomia para todos os envolvidos. Fez com que as pessoas afetadas desenvolvessem maior flexibilidade cognitiva. Refletir sobre diferentes pontos de vista.

Por piores que tenham sido os impactos da pandemia na educação, eles ao menos anteciparam questões do futuro. Talvez, esse tenha sido um dos mais benéficos impactos da pandemia na educação.

A qualidade do ensino também é prioridade, como explica o diretor educacional da FIA Business School, Maurício Jucá Queiroz:

“Com a pandemia, os cursos presenciais passaram a ser transmitidos ao vivo por plataformas de videoconferência. Além destes, os cursos de EaD assíncronos tiveram início com o lançamento do projeto FIA Online. Desde então, estamos investindo em inovação para oferecer aos alunos a melhor experiência do EaD, mantendo a qualidade de nossos cursos e a presença do recurso mais escasso e importante, o professor FIA”.

REFERENCIAS

Livros:

Baldin, Ana Maria A., e outros. Educação Básica em Tempos de Pandemia: Tentativas para Minimizar o Impacto do Distanciamento e Manter o Vínculo entre os alunos, as famílias e a escola. In: PALU, Janete, e outros (org.). Desafios da Educação e : FAZER O PAGAMENTO NO BANCO 174 - AGENCIA 1 - CONTA 7955049-5m Tempos de Pandemia. Edição 1. Editora Ilustração. Cruz Alta. 2020.

Artigos:

BOTTENTUIT JR, J.B.; COUTO, F. A. O Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no Ensino Fundamental II: um estudo com alunos e professores de uma escola em São Luís –MA. Revista Educação Online, v. 6, n.2 mai/ago. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 345, de 19 de março de 2020. Portaria nº 345, de 19 de março de 2020, que altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, extra, n. 54 - D, p. 1, 19 mar. 2020b.

BURGESS, S.; SIEVERTSEN, H.H. “Schools, skills, and learning: The impact of COVID19 on education”. VOX CEPR Policy Portal [01/04/2020]. Disponível em: <https://voxeu.org/article/impact-covid-19-education>

CARDOSO, C.A; FERREIRA, V.A; BARBOSA, F.C.G. (Des)igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto. Revista Com Censo, Brasília, v.7, n.3, p 42, agosto 2020.

CORDEIRO, K.M.A. O impacto da pandemia na educação: a utilização da tecnologia como ferramenta de ensino. Graduação em Pedagogia pela UFAM (Universidade Federal do Amazonas) / Pedagogia. Amazonas, p.3, 2020.

DELGADO, Isabelle C., e outros. Percepção dos Professores do Ensino Fundamental I Quanto aos Impactos da Pandemia do Covid-19 no Processo de Aprendizagem Infantil. Revista Prolíngua, 2021.

GOMES, Ana Máisa C., e outros. Os Impactos no Âmbitos Escolares, Familiar, Social e na Saúde Mental. Centro Universitário UNA, BH, 2021.



JESUS, Pamala T. N. de. impactos Educacionais Causados pela Pandemia. UniGES, 2021.

SENHORAS, E. M.; PAZ, A. C. O. “Livro eletrônico como meio de desenvolvimento institucional da Universidade Federal de Roraima”. Educação no Século XXI: Tecnologias. 1ªedição. Belo Horizonte: Editora Poisson, 2019.

SENHORAS, E.M. “A pandemia do novo coronavírus no contexto da cultura popzumbi”.

Boletim de Conjuntura (BOCA), vol. 1, n. 3, 2020.



UM OLHAR PARA OS DIREITOS DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO

Daiany Faustino

Email: nanysupersuper@yahoo.com.br

Waldisonia Borges da Silva

Email: wal_wbs@hotmail.com

RESUMO

A presente pesquisa traz a história da infância e a educação, a luta da educação do campo e a Educação Infantil do campo: um olhar para os direitos das crianças, a fim de descrever as dificuldades encontradas pelos povos do campo na busca de uma educação infantil no e do campo. O objetivo dessa pesquisa foi, pelo viés da legislação, compreender as especificidades das crianças da educação infantil do campo e como deve ser a oferta dessa educação, tendo como parâmetro as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) e as Diretrizes Operacionais da Educação Básica das Escolas do Campo (DOEBC), que reúnem os princípios e procedimentos que orientam as instituições de ensino. Utilizamos como referencial teórico as contribuições de alguns autores que abordam o histórico da educação infantil do campo, além das concepções que envolvem a educação atual. A pesquisa envolve a discussão em torno das políticas públicas voltadas para a educação infantil e a educação do campo, trazendo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 1996); as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI, 2009); Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (DOEBC, 2002) e as Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (BRASIL, 2008). A pesquisa defende que a Educação Infantil do Campo é muito importante, pontuando que o campo é um espaço educativo, produtivo, de identidade cultural e de coletividade.

Palavras-chave: Educação Infantil do Campo. Políticas Públicas Educacionais. Direitos das crianças do campo. Diretrizes. Legislação.

1. Introdução

A Educação Infantil é um direito de todas as crianças, assegurado pela Constituição de 1988, e que passou a ser definida como primeira etapa da Educação Básica, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1996 (LDB 9394.96). No entanto, pensar as especificidades da Educação Infantil, já é um

tanto desafiador, quanto mais pensar a Educação Infantil do Campo. Uma vez que, é necessário refletir sobre a concepção que se tem de criança, de infância e de Escola de Educação Infantil, além de compreender as especificidades das crianças do Campo.

Ambas, Educação Infantil e Educação do Campo, marcadas por muitas lutas de movimentos sociais. A primeira corresponde à luta das mulheres, das mães trabalhadoras na reivindicação por creches para deixarem os seus filhos enquanto trabalhavam nas indústrias. A segunda, também marcada por lutas e mobilização das famílias do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, o MST.

Quase ao mesmo tempo em que começaram a lutar pela terra, os sem-terra do MST também começaram a lutar por escolas e, sobretudo, para cultivar em si mesmos o valor do estudo e do próprio direito de lutar pelo seu acesso a ele (CALDART, 2003, p. 62).

O que se percebe, é que foram e ainda são muitos os desafios encontrados na luta pela Educação Infantil do Campo (EIC) e, apesar dos problemas educacionais no Brasil não ser exclusivos desta, nota-se que na EIC os problemas são ainda mais agravantes, visto que há uma grande distância entre a existência da lei e sua real efetivação.

A histórica exclusão e negligência aos e para com os povos do campo torna ainda mais desafiante a política de EIC, visto que requer um duplo olhar para esta categoria. Olhar duplamente a criança, vendo-a em sua especificidade de infância e como membro da população que vive no meio rural, com suas características próprias e peculiares de um ser infantil do campo (GONÇALVES, 2013, p.51).

Sendo assim, pensar a EIC se faz necessário para que as especificidades das crianças do campo sejam respeitadas e seus direitos assegurados, reconhecendo o campo como espaço de vida e constituição de sujeitos.

Com base nesses apontamentos, essa pesquisa pautou-se em revisão bibliográfica, trazendo alguns documentos oficiais que orientam sobre como deve ser a educação destinada às crianças pequenas e, em específico, às crianças do campo. “Para entender como dever ser a oferta de Educação Infantil do Campo, é preciso olhar para os documentos tanto da Educação Infantil, como da Educação do Campo” (PRETO, 2017, p. 54).



Nessa perspectiva, o objetivo dessa pesquisa foi, pelo viés da legislação, compreender as especificidades das crianças da educação infantil do campo e como deve ser a oferta dessa educação, tendo como parâmetro as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) e as Diretrizes Operacionais da Educação Básica das Escolas do Campo (DOEBC), que reúnem os princípios e procedimentos que orientam as instituições de ensino. Trazendo também uma reflexão sobre a EIC e a valorização da criança enquanto sujeito de direitos diante das políticas públicas.

Na segunda seção realizamos a revisão bibliográfica sobre a história da infância e a educação oferecida às crianças, salientando a visão que havia sobre a criança na década de 70, um conceito de criança para o futuro, ou seja, ela não era considerada no seu presente, mas um vir-a-ser; o ensino designado às crianças tinha um caráter assistencialista, o qual foi perdendo espaço com a constituição de 1988 e que, a partir de novas perspectivas em relação à concepção que se havia sobre crianças, infâncias e educação infantil, houve-se a necessidade de pensar em novas políticas públicas diante de tais mudanças.

Na terceira seção contextualizamos a luta pela educação do campo que nasce das demandas dos movimentos sociais por uma educação do campo, em paralelo às inquietações referentes ao êxodo rural decorrente da Revolução Industrial.

Na quarta seção abordamos a discussão em torno das políticas públicas voltadas para a educação infantil e a educação do campo, trazendo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 1996); as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI, 2009); Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais de Educação Básica (BRASIL, 2013); Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (DOEBC, 2002) e as Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (BRASIL, 2008). Essas diretrizes propõem aos sistemas de ensino medidas de adequações das escolas, em detrimento do respeito à diversidade sociocultural e a oferta de uma educação de qualidade como direito de todos. No entanto, conforme será evidenciado na conclusão desse estudo, é que, apesar de muitas lutas e avanços no que concerne à EIC, ainda há uma grande distância entre a legislação que deveria acolher as especificidades das crianças do campo e sua real efetivação.

2. A história da infância e a educação das crianças

A infância é a fase em que a criança se desenvolve, desvenda o mundo externo, explora, experimenta, brinca, contextualiza e aprende através de suas vivências. É o período em que começa a descobrir todos os sentidos da vida, começando por observar, olhar, tocar, ouvir, sentir e experimentar. Mas, nem sempre a infância foi valorizada, por muito tempo a criança era tida como um mini adulto, sua educação e cuidados eram de responsabilidade da mãe, mas essa atenção especial era garantida somente no início da vida, onde a criança depende totalmente do adulto para se alimentar, vestir e todos os cuidados da primeira infância. Porém, logo que se passava essa fase, ela deveria aprender os serviços domésticos, trabalhando desde cedo para enfrentar a vida adulta.

Descontextualizada dos aspectos sócio-políticos que criam as relações entre as reais condições de aprendizagem e desenvolvimento do sujeito, a criança passa a ser tratada com um vir-a-ser. Ela deve transformar-se no cidadão forte do futuro da nação. Nessa visão, não havia espaço para se pensar a criança no aqui-agora, ela não era algo ainda, era somente um protótipo do cidadão de uma nação empenhada na construção do ideário desenvolvimentista (SOUZA, 2007, p.22).

Souza (2007) salienta a visão que havia sobre a criança na década de 70, em um conceito de criança para o futuro, desvalorizando o seu presente e a distinguindo por sua classe social. Relacionava-se a criança de classe baixa como destituída de conhecimento, com déficit cognitivo, afetivo e com falta de estímulo no lar. Sendo responsabilizada pela opressão que vivia em comparação ao padrão adotado, a da classe média. O ensino designado aos mais pobres era assistencial, confundindo-se com algo parecido a uma prestação de favor. Contudo, a predominância do assistencialismo foi perdendo espaço com a Constituição de 1988, tornando assim, a educação um direito de todos e dever da família com a colaboração da sociedade.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Com o fortalecimento de uma nova perspectiva de criança e diante da necessidade de políticas que assegurassem os direitos da criança, à Constituição de 1988



contribuiu para embasar a construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996), incorporando a educação infantil como primeira etapa da educação básica. Acerca da educação nacional no art. 3ª da LDB:

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização do profissional da educação escolar; gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; garantia de padrão de qualidade; valorização da experiência extraescolar; vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (BRASIL, 1996, p. 1).

No decorrer de tais mudanças, foi -se concebendo uma nova visão sobre os espaços que acolhem crianças pequenas e sobre a concepção de criança e infância. De acordo com Oliveira (2010, p.1) “tem havido significativa mudança na forma como hoje se compreende a função social e política desse nível de ensino e a concepção de criança e seu processo de aprendizado e desenvolvimento”.

Desta forma, a infância se tornou um período fundante para construir/instruir as crianças em um aprendizado social necessário a se tornar humano como diria Elias (1994b), e aprender as regras de controle e autocontrole das pulsões e das emoções, esperadas pelo seu grupo, no sentido de educá-los e moldá-los para integrar-se socialmente.

Destacamos ainda nesse processo longo de mudança, o lugar da família e as alterações nas relações de poder dentro deste segmento, indicam que foram fundamentais e contribuíram para constituir os espaços da educação da criança, tanto em caráter privado como público.

Na tentativa de entender a criança como um ser histórico social, onde a aprendizagem é pautada pelas suas interações com o meio social, Hoffmann (2012) defende que as crianças pequenas são extremamente curiosas e que aprendem por meio das interações com o mundo exterior.

Crianças pequenas são permanentemente ativas, explorando incessantemente o seu entorno e extremamente curiosas sobre todas as coisas. Aprendem pela sua incessante exploração do

mundo exterior, pela interação com os adultos e as outras crianças, mas gradativamente, ou seja, na dependência de suas possibilidades a cada etapa. Não há o que considerar “normal” ou não para determinada faixa etária. De uma criança para a outra, as reações são diferentes, sua evolução é singular, única (HOFFMANN, 2012, p.40).

Em 1998, é criado Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), cujo objetivo consiste em nortear o trabalho desenvolvido na educação infantil, apresentando uma proposta de integração entre o cuidar e educar, palavras indissociáveis no trabalho com as crianças.

2.1 As crianças da Educação Infantil

Com a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, são fixadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), mostrando um novo olhar para a criança protagonista e reforçando a importância do acesso ao conhecimento cultural, científico, artístico e tecnológico, assim como o contato e a preservação da natureza, o respeito à diversidade étnica no combate ao preconceito racial, preservando o modo que a criança se situa no mundo. As DCNEI dispõem sobre as interações e brincadeiras como eixos estruturantes do currículo, observando o cuidar e educar no contexto da educação infantil, e são estas diretrizes que irão nortear as práticas com as crianças. Mas quem é esta criança da escola de educação infantil? Segundo as DCNEI, criança é:

Sujeito histórico e de direitos que, nas suas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentido sobre natureza e sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12)

As crianças chegam à escola com uma história, inseridas em um contexto familiar próprio, com saberes que refletem seu meio social. Cada criança é única, singular, como também sua configuração familiar, que se diferencia de um lar para o outro. A escola deve respeitar e valorizar a origem e a história de cada uma dessas crianças, propiciando um ambiente acolhedor, tranquilo, seguro, afetivo e educativo. Abordando todos os aspectos que formam o ser humano: físico, motor, cognitivo, social e emocional.



Cada criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizada e por ela estabelecida com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se inseri. (BRASIL, 2013, P.86).

As crianças, mesmo bem pequenas, são bastante curiosas e gostam de explorar todas as coisas ao seu entorno. É assim que ela vai construindo sua aprendizagem e ampliando seu conhecimento sobre o mundo. Seu desenvolvimento ocorre gradativamente, através das interações com o meio social, com objetos e pessoas. Conforme vai crescendo, desenvolve maturidade, adquirindo novos conhecimentos, novas descobertas e novos significados. Segundo Hoffmann (2012, p.40) “se respeitadas e desafiadas, adequadamente, a realizar novas descobertas, a pensar sobre as coisas e a expressar suas ideias, irão naturalmente se desenvolver até onde for possível em termos de sua etapa de crescimento”.

3. A luta pela educação do campo

A luta pela Educação do Campo nasce das necessidades da educação para a população que vive no campo, ela é defendida pelos movimentos sociais por educação do campo em paralelo às inquietações referentes ao êxodo rural em decorrência da Revolução Industrial.

Diante dessa problemática, na qual as famílias deixam o campo em busca de emprego e melhores oportunidades na cidade, tanto o Movimento do Ruralismo Pedagógico, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem-terra (MST), buscavam fixar o homem no campo, através de uma pedagogia específica, na qual acreditavam que poderia ajudá-lo a integrar-se e fixar-se na sua própria terra, adaptando-o ao meio onde ele deveria viver, sem considerar suas condições de vida, saúde, habitação, trabalho e demais condições que permitem o homem viver no e do campo.

[...] alguns movimentos populares, como o MST, buscam criar mecanismos de fixação do trabalhador agrícola no meio rural por meio da educação, quando deveríamos estar discutindo de que maneira seria mais conveniente integrar o trabalhador rural à sociedade em geral e, possibilitar a essa parcela da sociedade o acesso a todos os bens socialmente produzidos, principalmente o acesso à educação do qual, dados as

instituições criadas pelo poder público, esse é quase sempre excluído (BEZERRA NETO, 2016, p. 82).

De acordo com Bezerra Neto (2016, p. 15), “o termo ruralismo pedagógico foi cunhado para definir uma proposta de educação do trabalhador rural que tinha como fundamento básico a ideia de fixação do homem no campo por meio da pedagogia”, sendo que para essa fixação, os pedagogos ruralistas defendiam um currículo diferente das escolas urbanas. O currículo deveria ser voltado para as necessidades do campo, chegando a propor que a escola rural tivesse uma formação específica para o homem do campo, impedindo que esse viesse a deixar o campo para morar na cidade.

Embora a luta pela educação e pela reforma agrária implementada pelo ruralismo pedagógico e pelo MST tenham algumas semelhanças diante da fixação do homem no campo, as propostas desses dois movimentos se diferenciam em alguns aspectos.

Os pontos de partida para a análise social de cada movimento são diferentes, pois enquanto os ruralistas utilizavam os referenciais teóricos e metodológicos dos positivistas, e propunham apenas algumas reformas no interior do capitalismo, o MST assume uma postura dialética propondo a derrocada desse sistema, com a introdução de um novo modo de produção que tenha por bases a igualdade e a solidariedade, próprias do socialismo (BEZERRA NETO, 2011, p. 128).

O MST nasceu das lutas concretas pela conquista da terra que os trabalhadores rurais foram desenvolvendo (BEZERRA NETO, 2011), impulsionados pela ideologia da construção de uma sociedade igualitária, por meio da implementação de uma reforma agrária. O MST se destaca por suas lutas sociais e por sua organização que tem em vista uma sociedade sob novas bases socioculturais, econômicas e políticas; um modelo de educação coletiva e uma proposta de sociedade de cunho socialista.

Percebe-se algumas semelhanças e diferenças entre os dois movimentos, mas tanto os adeptos do ruralismo pedagógico como do MST, buscavam uma escola que pudesse fixar o trabalhador no campo, sem considerar as perspectivas de vida que havia nesse local. No entanto, compreende-se que a escola por si só é incapaz de fixar o homem no campo, conforme Caldart (2003, p. 64) “não há escolas do campo num campo sem perspectivas, com o povo sem horizontes e buscando sair dele”. Evidenciando que não é a escola que vai fazê-lo permanecer no campo, uma vez que os

recursos e as condições necessárias para esse sujeito viver no e do campo, não são pensados.

Ao invés de uma pedagogia específica para o campo, talvez o melhor seria pensar na oferta dos conhecimentos universais para todas as pessoas, na qual todas tenham acesso à tecnologia, às informações que lhes interessam e aos bens produzidos pela sociedade, tendo em vista a emancipação do homem, que não pode se fixar no campo sem que haja medidas econômicas que favoreçam a sua permanência nesse local.

No entanto, o que se percebe, é que não há a implementação de medidas econômicas que visam a melhoria da condição de vida no campo. A própria legislação não é suficiente para que os direitos mínimos sejam garantidos aos cidadãos, principalmente aos trabalhadores do campo, visto que muitas vezes trabalham em péssimas condições, análogas à escravidão, com longas jornadas de trabalho, que chegam à exaustão.

O descaso com o sujeito do campo, também se apresenta na educação que lhe é oferecida, já que as próprias escolas do campo se encontram em péssimas condições, situações precárias que são evidenciadas desde a metade do século XX, como aponta Bezerra Neto (2016), ao ressaltar a precariedade dos estabelecimentos escolares das áreas rurais e o despreparo dos professores que ali ensinavam, em paralelo com o êxodo rural.

Toda essa falta de zelo por parte do Estado, em relação à Educação, o baixo salário, bem como a alegada falta de preparo dos professores, mais as condições de vida, habitação e trabalho a que estavam submetidos os trabalhadores rurais, contribuíam para expulsá-los do campo para a cidade (BEZERRA NETO, 2016, p. 82).

No começo os sem-terra acreditavam que se organizar para lutar por uma escola era apenas mais uma luta por direitos sociais, conforme aponta Caldart (2003). Porém, foram compreendendo que a questão era muito mais complexa do que pensavam, já que muitas outras famílias trabalhadoras do campo não tinham acesso a esse direito. Foram percebendo que as escolas tradicionais não tinham lugar para os sujeitos do campo e, que para ocupar esse lugar na escola, seria necessário transformá-la, uma vez que, as escolas desconhecem os sujeitos do campo. De acordo com Caldart (2003, p.63):

[...] a escola passou a ser vista como uma questão também política, quer dizer, como parte da estratégia de luta pela Reforma Agrária, vinculado às preocupações gerais do Movimento com a formação de seus sujeitos.

Diante desse movimento de luta por terra e por escola, o conceito escola foi sendo ampliando, em abrangência e significados, e a luta por escola foi se estendendo desde a Educação Infantil até a Universidade.

Trata-se de alterar a postura dos educadores e o jeito de ser da escola como um todo; trata-se de cultivar uma disposição e uma sensibilidade pedagógica de abrir-se ao movimento social e ao movimento da história, porque é isto que permite a uma escola acolher sujeitos como os sem terra, crianças como os sem terrinha. (CALDART, 2003, p. 63).

Ainda conforme os apontamentos de Caldart (2003), esse movimento pedagógico traz um bem a todos os envolvidos, no qual a escola e os educadores assumem essa postura de acolhimento, de respeito, cuidado e sensibilidade.

4. Educação infantil do campo: um olhar para os direitos das crianças

A Educação Infantil é um direito de todas as crianças, assegurado pela Constituição de 1988 (art.205), cuja qual, reconhece a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família”. E passou a ser definida como primeira etapa da Educação Básica, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1996.

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

O reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e como dever do Estado exige diálogo entre diversos setores da sociedade, governos, entre pesquisadores e profissionais da educação, “a fim de superar as invisibilidades das crianças do campo, seja em relação ao acesso, à qualidade do atendimento para os bebês e as crianças pequenas, ou em relação às suas identidades” (BRASIL, 2014).

Cabe ressaltar que foram necessárias quase duas décadas para que a educação infantil fosse incorporada à lei, ao tornar a educação básica obrigatória e gratuita a partir dos 4 anos de idade, com a Lei nº 12.796, de 2013, art. 4º “O dever do Estado com

educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade” (BRASIL, 2013).

Dessa forma, se oficializa a mudança feita na Constituição por meio da emenda constitucional nº59 em 2009, art 6º, “é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade” (BRASIL, 2009).

Pensar na Educação Infantil e nas lutas pela garantia de seus direitos e suas especificidades, já é um tanto desafiador, quanto mais pensar na Educação Infantil do Campo. Uma vez que, é necessário refletir sobre a concepção que se tem de criança, infância, Escola de Educação Infantil, além de compreender as especificidades das crianças do Campo.

Com relação à educação do campo, a LDB nº 9394/96 em seu artigo 28, prevê algumas especificidades em relação à oferta de educação básica para a população rural, indicando aos sistemas de ensino a necessidade de adequações dos currículos e metodologias apropriadas aos interesses dos alunos da zona rural; organização escolar própria, com adequação do calendário escolar às condições climáticas e fases do ciclo agrícola e adequação à natureza do trabalho da zona rural, em virtude das peculiaridades da vida rural e de cada região. Em seu parágrafo único, também estabelece critérios para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas:

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

Ambas, Educação Infantil e Educação do Campo, marcadas por muitas lutas de movimentos sociais, das quais foram resultando em políticas públicas. A primeira corresponde à luta das mulheres, das mães trabalhadoras na reivindicação por creches para deixarem os seus filhos enquanto trabalhavam nas indústrias. A segunda, também marcada por lutas e mobilização das famílias do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, o MST.

O que se percebe, é que foram e ainda são muitos os desafios encontrados na luta pela educação infantil e pela educação infantil do campo e, apesar dos problemas

educacionais no Brasil não ser exclusivos de ambas, nestas os problemas são ainda mais agravantes, visto que, há uma grande distância entre a existência da lei e sua real efetivação.

A histórica exclusão e negligência aos e para com os povos do campo torna ainda mais desafiante a política de Educação Infantil do Campo, visto que requer um duplo “olhar” para esta categoria. Olhar duplamente a criança, vendo-a em sua especificidade de infância e também de habitando do meio rural, com suas características próprias e peculiares de um ser infantil do campo. (GONÇALVES, 2013, p.51).

Sobre esses aspectos, é perceptível que os desafios em relação à educação infantil são enormes, uma vez que o conceito de escola de educação infantil foi se modificando ao passo em que a sociedade foi reconhecendo a diversidade das infâncias brasileiras e as especificidades das crianças pequenas. Ao mesmo tempo, nos deparamos com as fragilidades e lutas em torno da educação infantil do campo, pois os campos são diversos e as crianças também.

Diante disso, a junção destas duas políticas, educação infantil e educação infantil no campo, se tornam um desafio ainda maior, assim como afirma Gonçalves (2013, p. 49), para além das lutas por uma educação infantil de qualidade, concomitantemente vivenciamos outras lutas aliadas a esta, e a educação no campo é uma delas.

Nesse sentido, é necessário adentrar nas políticas públicas que amparam a EIC para que esses desafios sejam superados, em virtude das particularidades das crianças do campo que precisam ser respeitadas e seus direitos assegurados, reconhecendo o campo como espaço de vida e de constituição de sujeitos. Dessa forma, a Educação Infantil do Campo envolve questões complexas: como se considera as especificidades das crianças do campo? A legislação brasileira acolhe essas especificidades? Quais são as bases legais que amparam a Educação Infantil do campo?

4.1 Documentos que norteiam a educação infantil do campo

No ano de 2009 é fixada as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Resolução CNE/CEB 16 N° 5, de 17 de dezembro de 2009), reconhecendo as especificidades das crianças dessa faixa etária e reunindo princípios e procedimentos para orientar as políticas públicas nessa área.

De acordo com seu Art. 2º,



AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS para a Educação Infantil articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares (BRASIL, 2009).

As DCNEI (Resolução CNE/CEB Nº 05/2009) incorporaram aspectos das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB Nº 1/2002), abrindo um diálogo produtivo entre a educação do campo e a educação infantil. No parágrafo 3º do Art. 8 das DCNEI (2009), estão explícitas indicações para as propostas pedagógicas das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras e povos da floresta.

§ 3º - As propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem: I - reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais; II - ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis; III - flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações; IV - valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural; V - prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade (BRASIL, 2009).

Estas indicações alinham-se às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo (DOEBC) e as Diretrizes Complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação nos anos de 2002 e 2008, respectivamente, que ratificou o direito dos bebês e crianças no artigo 6º:

O Poder Público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e os

municípios, proporcionara educação infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não o concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos estados garantir as condições necessárias para o acesso ao ensino médio e Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL, 2002).

A construção da identidade da Educação Infantil do Campo deve considerar, especialmente, as DCNEI (BRASIL, 2009), as DOEBC (Resolução CNE/CEB N° 01, de 3 de Abril de 2002) e as Diretrizes Complementares (Resolução CNE/CEB N° 2, de 28 de Abril de 2008).

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

As DOEBC (2002) juntamente com as Diretrizes complementares (2008), de acordo com Preto (2017, p.70), são “as principais leis para a educação do sujeito do campo e que devem (riam) regular as escolas situadas na zona rural”.

As DOEBC (2002) e as Diretrizes complementares (2008) são documentos bem articulados entre si, sendo que a primeira traz a lei de uma forma mais abrangente, reconhecendo as particularidades do sujeito do campo e estabelecendo as diretrizes que devem (riam) nortear os sistemas de ensino. E a segunda, assim como afirma Gonçalves (2013, p.53), se constitui como um complemento da DOEBC, “trata da nucleação, levando em consideração o trajeto percorrido pelas crianças para se chegar na escola, e aborda sobre as classes multisseriadas, ressaltando o não agrupamento de crianças pequenas com as maiores”, referendado pelo Artigo 3º, parágrafo 2º:

Art. 3º 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.

§2º Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental (BRASIL, 2008, p.1).

Essas diretrizes propõem aos sistemas de ensino, medidas de adequações das escolas, em detrimento do respeito à diversidade sociocultural, da política de igualdade e a oferta de uma Educação de qualidade como direito de todas as pessoas, na

perspectiva de uma escola inclusiva, que reconheça a heterogeneidade do campo, o qual envolvem os diferentes espaços (da floresta, da pecuária, da agricultura, das minas) e seus sujeitos (ribeirinhos, extrativistas, caiçaras, pescadores).

O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL, 2013, p.267).

Ao analisar as definições legais e a situação efetiva da Educação Infantil e da Educação do Campo podemos encontrar grandes pontos de convergência. A primeira é a de que ambas, apesar de defenderem sua presença no sistema educacional, querem guardar as suas especificidades; a Educação Infantil definindo que a idade das crianças exige uma organização institucional, curricular e metodológica diferenciada e a Educação do Campo, fundamentalmente, procurando afirmar que as crianças residentes no campo necessitam que suas realidades de vida sejam contempladas nos currículos e que a formação não seja no sentido do desprestígio dos habitantes do campo, mas no sentido da afirmação, da valorização daquilo que é realizado no espaço das florestas, dos campos e das águas e no cultivo de uma cultura, de uma tradição.

Considerações finais

Tendo em vista o assunto abordado, constatamos que a educação Infantil e da educação do Campo, estão previstas na legislação em vigor, porém, estar previsto não garante a efetivação dessas políticas. Podemos afirmar que na prática não há investimentos nem nos recursos físicos e nem nos materiais para a sua execução, o que leva a educação infantil do campo a condições difíceis para o seu pleno desenvolvimento. Trazer essa criança com suas especificidades é um direito que deve ser assegurado nas instituições de educação infantil, proporcionando a ela uma educação de qualidade que condiz com as diretrizes curriculares voltadas à EIC, para que de fato haja uma inclusão educacional das crianças que residem no campo e as transformações necessárias em nossa sociedade possam ocorrer.

Conforme apontando nessa pesquisa, as crianças pequenas têm suas peculiaridades, cuja forma de aprendizagem se baseia nas suas experiências, brincadeiras e na interação com o seu meio social. Sendo assim, é fundamental compreender as características dessa faixa etária, a realidade de cada criança,



compreender as diferentes infâncias, visto que esse período da infância não é o mesmo de uma criança para outra, pois depende do contexto social de cada uma. Por isso, conhecer as particularidades da vida rural também é essencial, para que assim possamos compreender as vivências dessas crianças, conhecendo como vivem, como brincam e como aprendem. Dessa forma, poderemos articular essas experiências com as aprendizagens da escola e, ao mesmo tempo, ampliar e trazer novos conhecimentos. Assim, estaremos respeitando as DCNEI, que orientam as propostas pedagógicas para as crianças do campo, reconhecendo os seus próprios modos de vida, vinculando os projetos da escola com à realidade dessas populações.

Contemplando os objetivos dessa pesquisa, cujo intuito foi, pelo viés da legislação, compreender as especificidades das crianças da educação infantil do campo e como deve ser a oferta dessa educação, tendo como parâmetro as DCNEI e DOEBC que reúnem os princípios e procedimentos no qual orientam as instituições de ensino, compreendemos que, somente com o aprofundamento nos estudos dessas diretrizes e a reivindicação de políticas públicas para a educação do campo, é que poderemos de alguma forma garantir que os direitos das crianças sejam assegurados. Nessa perspectiva, devemos fazer cumprir o que as diretrizes orientam, promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais e respeitar as diferentes culturas, identidades e singularidades, bem como solicitar aos órgãos responsáveis, recursos e condições que favoreçam a aprendizagem das crianças, como: escolas rurais de qualidade, com estrutura física adequada, mobiliários, materiais, transporte, merenda escolar, calendário, horários que condizem com a realidade da criança do campo e demais adequações necessárias para que a criança possa aprender e se desenvolver de forma integral, considerando seus aspectos físicos, cognitivos, sociais e emocionais.

Com essa pesquisa percebemos que a Educação Infantil do campo ainda necessita de investimentos e melhorias, pois no que se refere à estrutura física e recursos disponíveis, há a presença apenas das condições básicas e mínimas necessárias. Compreendemos que, se por um lado, a existência de políticas públicas e programas educacionais contribuem para que haja avanços na educação brasileira, por outro, a falta de financiamento e investimento nessas políticas invalidam seu poder de realizar mudanças.

Para a melhoria da educação infantil do campo é preciso de adequações de currículos, de calendários escolar, metodologias apropriadas e atenção para a realidade concreta dos sujeitos que fazem uso desses direitos. Pois é a partir dessas mudanças que vamos poder educar as crianças que moram no campo a mergulhar em sua realidade, possibilitando assim, a garantia de condições necessárias para uma educação de qualidade.

Portanto, é fundamental o investimento nas escolas situadas na zona rural, cumprindo assim com as orientações das DOEBC, as quais ressaltam em seu art. 3 que, “a educação infantil e os primeiros anos iniciais do ensino fundamental devem ser oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças para as áreas urbanas” (BRASIL, 2008).

É necessário pensar em especial, nas escolas que atendem as crianças da educação infantil, que durante tanto tempo ficaram desamparadas. “As crianças de 0 a 5 anos e onze meses residentes em áreas rurais vivem um processo de ocultamento, omissão e acesso desigual às políticas públicas” (BRASIL, 2014, p. 6).

Por isso, a necessidade de buscar e adotar medidas de fortalecimento para educação do campo é primordial, uma vez que somente através desse engajamento poderemos tentar garantir que os direitos das crianças sejam assegurados.

Referências bibliográfica

BEZERRA NETO, LUIZ. Educação no MST: Um encontro com o ruralismo pedagógico. *Acervo*, [S. l.], v. 18, n. 1-2, p. 115–130, 2011. Disponível em: <https://revista.an.gov.br/index.php/revistaacervo/article/view/188>. Acesso em: 10 jan. 2023.

_____. Educação rural no Brasil: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

BRASIL. Constituição da República Federativa (1988). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 26 de outubro de 2022.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 28 de outubro de 2022.

_____. Conselho Nacional de Educação: Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 22/1998, aprovado em 17 de dezembro de 1998** - Diretrizes Curriculares Nacionais



da Educação Infantil. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12992-diretrizes-para-a-educacao-basica>. Acesso em 26 de outubro de 2022.

___ Conselho Nacional de Educação: Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1**, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

___ Conselho Nacional de Educação: Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008** - Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

___ Conselho Nacional de Educação: Câmara de Educação Básica. **Resolução Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009** - Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12992-diretrizes-para-a-educacao-basica>. Acesso em 26 de outubro de 2022.

___ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica**. – Brasília : MEC, SEB, 2010. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em 14 de novembro de 2022.

___ **LEI Nº 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em 26 de novembro de 2022.

___ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

___ Educação infantil do Campo: Proposta para a expansão da política. Brasília, 2014. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16264-gti-educacao-infantil-campo-09-04-pdf&Itemid=30192. Acesso em 12/01/2023.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. Currículo sem fronteiras, v.3, 2003.

ELIAS, Norbert. A sociedade dos indivíduos. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1994b.



GONÇALVES, Raphaela Danny Freitas Silveira. O ESTADO DA ARTE DA INFÂNCIA E DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: debates históricos, construções atuais. Tese (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana – BA, 2013.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação e Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. 21. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. FFCLRP-USP e ISE Vera Cruz. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? Anais do I seminário nacional: currículo em movimento – perspectivas atuais Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: [O currículo na educação infantil_ZILMA_MORAES \(mec.gov.br\)](http://O%20curr%C3%ADculo%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20_ZILMA_MORAES%20(mec.gov.br)). Acesso em 10 de janeiro de 2023.

PRETO, Mariany Cristina Fardin. CONDIÇÕES MATERIAIS NO ATENDIMENTO ESCOLAR À EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO: REGIÃO DE BRAGANÇA PAULISTA/SP. Tese de mestrado, São Carlos, 2017.

SOUZA, M.C. B. R. A concepção de criança para o enfoque Histórico-Cultural. 154 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília, 2007.

PROFESSOR DO CAMPO Os desafios e a organização das práticas pedagógicas nas salas multisseriadas do estado de São Paulo

Heloísa Helena Conte Beinotti⁵⁵
Email: heloisacontebeinotti@gmail.com
Telma Regina de Oliveira Araujo⁵⁶
Email: telmaoliaraujo@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho busca descrever os desafios do professor do campo, especialmente aqueles que atuam nas salas multisseriadas, que necessitam organizar, planejar e aplicar mais de um currículo urbanocêntrico na mesma classe, estabelecendo organização das práticas pedagógicas de forma a atender a demanda dos alunos de diferentes séries e ainda enfrentar obstáculos como a infraestrutura deficitária, a sobrecarga por ser multitarefa e a distância percorrida para chegar ao estabelecimento escolar. Para a realização do estudo optou-se por fazer uma análise bibliográfica a respeito da formação dos professores atuantes nas classes multisseriadas, e durante o levantamento

⁵⁵ Pedagoga e pós-graduada em Psicopedagogia

⁵⁶ Pedagoga e pós-graduada em Educação Especial



foi possível constatar que são poucos os estudos que abordam o tema, logo, de forma a contribuir para a discussão no meio acadêmico sobre o tema foi desenvolvido esse trabalho, que buscou apresentar um panorama educacional do Brasil e do estado de São Paulo.

Palavras-chave: Educação no campo, Desafios do professor, Salas Multisseriadas, Práticas Pedagógicas.

Introdução

O acesso à educação é previsto e assegurado pela legislação brasileira, sendo considerado um direito fundamental descrito na Constituição Federal de 1988, assinalando que o dever de garantir e proporcionar a educação básica a todos de forma gratuita, laica e de qualidade é do Estado, e da família, prevendo a participação e colaboração da sociedade, conforme evidenciado nos artigos 205 a 211 da Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Embora não seja mencionada na Constituição Federal a educação no campo, ao declarar direito de todos, fica claro que ela também deve ser disponibilizada de forma gratuita, laica e de qualidade para essa parcela da população.

A educação no campo acabou sendo negligenciada, isto porque o campo ainda carrega sobre si o fardo da exclusão, tecido desde os primórdios da história brasileira. A população do campo é pouco considerada frente às suas particularidades, sendo o resultado da precariedade da educação um reflexo dessa segregação.

A classe dominante foi a responsável por reduzir a educação do campo à apenas escolarização, de acordo com Toledo (2005) para o homem do campo ter o domínio das primeiras letras já bastaria, o que acabou gerando essa situação precária que se alastra até hoje. Segundo Maia (2021) houve uma negação de direitos de educação para a população do campo e por esse motivo os trabalhadores do campo se organizaram em movimentos sociais e sindicais a fim de reivindicarem acesso à educação.

Surgiram então diversos marcos legislativos e normativos, como a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB (1996) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA (1998), Movimento por uma educação no



Campo (2002), cujos objetivos são de promover uma educação de qualidade. Salienta-se que a LDB trata da educação a nível nacional, incluindo a educação rural, ainda que apenas no artigo 27. Apesar de terem surgido esses marcos e outros marcos, a educação no campo ainda está em construção, ou seja, ainda há muito caminho a ser percorrido.

Esse trabalho se pautou na análise bibliográfica, estudo da arte sobre a formação de professores para salas multisseriadas, o que acabou evidenciando e justificando a importância desse trabalho, já que foi notado que se trata de um tema pouco abordado nos estudos, como pôde ser percebido face ao levantamento bibliográfico realizado no banco de dados da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, onde ao realizar a busca foram utilizados os termos: Multisseriadas (201 resultados) e Multisseriada (104 resultados). Após o levantamento, foram selecionados artigos e teses que corroboram com a intenção deste trabalho, esses trabalhos apresentam os desafios do docente na escola rural e as práticas pedagógicas em especial nas classes multisseriadas. A obtenção desses poucos estudos sugere que diante do tamanho da expressão que o campo possui não existem muitos trabalhos que discorrem sobre o tema, logo torna-se interessante trazer esse conteúdo a fim de contribuir com novos conhecimentos sobre a Educação no campo, bem como estimular a produção acadêmica sobre as práticas educativas e pedagógicas, a formação dos educadores e as possibilidades de tornar o ensino menos oneroso ao professor do campo e especialmente das salas multisseriadas.

Diante das considerações já apresentadas, cabe evidenciar que o intuito desse trabalho é explanar especialmente sobre as salas multisseriadas, muito presentes nas escolas do campo, bem como os desafios do professor para realizar seu trabalho com um público com idades tão diferentes, incluindo a organização das práticas pedagógicas. Inicialmente o objetivo geral era apontar informações do Município de Limeira, interior do estado de São Paulo, porém frente à dificuldade de encontrar informações foi necessário ampliar a busca, considerando, portanto, informações sobre o estado de São Paulo.

O objetivo geral é apontar os desafios do professor do campo, incluindo a organização das práticas pedagógicas nas salas multisseriadas, dentre os objetivos específicos estão: analisar o contexto das escolas e dos professores da zona rural no

estado de São Paulo; compreender o processo de formação do docente, bem como de seu desenvolvimento profissional; relacionar as dificuldades de alunos e professores da zona rural com o modelo de prática pedagógica urbanocêntrico⁵⁷, considerando a composição e a dinâmica das salas multisseriadas, e refletir sobre as adaptações realizadas na organização das práticas pedagógicas pelos professores do campo, considerando a realidade a qual estão inseridos.

Salas multisseriadas são aquelas que agrupam em uma mesma classe estudantes com faixas etárias e níveis de aprendizagem dissemelhantes, caracterizando-se, portanto, por sua heterogeneidade. Na maioria dos casos esses alunos estão sob responsabilidade de um único professor, o que pode ser classificado como unidocência⁵⁸.

Ao tratarmos das turmas multisseriadas, buscamos conceituá-las destacando que, embora sejam vistas como um tipo problemático de organização escolar, representam muitas vezes, a única possibilidade de escolarização no meio rural (BASSO; GOBATO; ROSA, p. 61).

Vale ressaltar que a condição das classes multisseriadas varia conforme o seu contexto de inserção considerando especialmente a região no Brasil onde se encontram. Em relação aos dados do estado de São Paulo, Santos e Neto (2021) assinalam:

Embora seja recorrente o discurso de que São Paulo não tenha quase trabalhadores em áreas rurais em virtude do alto nível de industrialização alcançado pelo Estado, nossas pesquisas nos possibilitaram acesso a dados importantes sobre a escolarização no campo paulista que nos apontam uma grande quantidade de municípios que mantêm escolas multisseriadas para o atendimento educacional deste setor da população. De acordo com dados do Censo Escolar do INEP referente a consulta do ano de 2019, o estado de São Paulo tem aproximadamente 1.230 estabelecimentos de educação básica localizados na área rural, mais de 5.500 turmas multisseriadas e em torno de 10.600 docentes atuando na Educação Básica (SANTOS E NETO, 2021, p. 8).

São muitas as situações que acabam por comprometer a qualidade da educação em classes multisseriadas, inclusive as condições em que os professores são

⁵⁷ De acordo com o Ministério da Educação – MEC, o termo urbanocêntrico é usado quando se refere a uma educação cujo modelo de currículo pedagógico utilizado em escolas da cidade é também aplicado nas escolas localizadas nas zonas rurais.

⁵⁸ Unidocência se refere à quando um único professor é responsável por uma classe multisseriada (NUNES, p. 288)

submetidos. Em muitas escolas os professores além do ensino são responsáveis por atividades de direção, coordenação, secretaria e até de merenda, conforme relata Maia (2013). Destacase ainda a dificuldade que o professor tem de alinhar o currículo pedagógico, uma vez que não há diferenciação entre o currículo urbano e o rural, não sendo consideradas as realidades das crianças que vivem na área rural ao se elaborar um currículo, não se considera que essas crianças possuem condições concretas que diferem da realidade urbana. Soma-se a isto outras variáveis de comprometimento do ensino e aprendizagem dos alunos, tais como: em muitos municípios os professores que assumem as salas multisseriadas são despreparados, geralmente recém-formados, e mesmo os mais experientes não possuem uma formação específica e/ou continuada, salários baixos, infraestrutura deficitária, desafios e limites nas práticas pedagógicas, dificuldade de locomoção do docente, entre outros.

Araújo (2009) afirma que o professor é a figura central e seu papel é de suma importância para o desenvolvimento educacional, porém não é valorizado e ainda precisa lidar com diversos desafios para cumprir o seu papel da melhor maneira possível. Assim sendo, deve haver investimento na formação dos professores atuantes no campo a fim de proporcionar a eles conhecimento e também condição de trabalho levando em consideração o meio em que atuam, considerando a precariedade das políticas de formação dos docentes que muitas vezes não contemplam e/ou beneficiam aqueles que trabalham no campo, as políticas existentes atualmente, necessitam do interesse político dos representantes de cada município, como é o caso da formação Escola da Terra, o professor só pode ter acesso a formação se o município e o estado fizerem convênio e parceria com o MEC e as instituições públicas que oferecem essa formação.

Nesse sentido, Bispo (2018) destaca que se faz necessária a formação específica de professores e da organização das práticas pedagógicas para atuarem nas escolas com classes multisseriadas. É necessário que esses profissionais busquem acesso às políticas públicas, bem como aos recursos e instrumentos legais que já existem em favor do sistema educacional do campo. Salienta ainda que precisa ter vínculos entre as práticas, os desafios e as diretrizes considerando as lutas dos movimentos sociais e institucionais inerentes à educação do campo, e segundo o autor, quanto mais estudos e debates sobre o tema, maior a possibilidade de que esses vínculos sejam fortalecidos.

A educação do campo no estado de São Paulo e as salas multisseriadas

Uma das principais características das escolas rurais são as salas multisseriadas, um modelo de ensino que consiste em uma organização da classe com alunos de diferentes níveis e/ou séries de aprendizagem, com idades distintas contando com apenas um professor que deve contemplar em sua prática docente as especificidades de cada etapa de ensino. Souza e Santos (2007) atentam para o fato de que “as escolas multisseriadas podem ser compreendidas como possibilidade de desenvolver um processo educativo diferente, em que alunos de diversas faixas etárias e experiências podem participar/criar formas coletivas de apropriação do conhecimento.” Para isso, seria necessário repensar as práticas pedagógicas, além claro, de possibilitar uma melhor condição de trabalho aos docentes.

Sobre as salas multisseriadas Basso (2013) discorre:

A presença de multisséries não atinge a educação no campo somente no Estado de São Paulo, mesmo com políticas educacionais que privilegiam as turmas de seriação simples, a educação no campo brasileiro, assim como a que acontece na cidade, não segue uma organização única e homogênea, nela convivem vários modelos de escola (BASSO, 2013, p. 98).

Para melhor assimilação do presente artigo é imprescindível compreender o surgimento da educação do campo e conseqüentemente das salas multisseriadas no Brasil, sendo esse o tema tratado no próximo subitem.

Contextualizando a educação do campo no Brasil

Segundo Saviani (2007, p. 152-153), “trabalho e educação são atividades especificamente humanas. Isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa.”. O autor ainda explana que a educação e o trabalho é o que caracteriza a identidade humana, sendo que os conhecimentos são passados de geração em geração, como é o caso dos processos de produção que nos primórdios eram coletivos, o que pode ser classificado como comunismo primitivo, onde não havia divisões por classes. No entanto, com o desenvolvimento da produção iniciaram a divisão de trabalho, bem como a apropriação privada da terra culminando nessa organização por classes, o que gerou também uma divisão na educação originando a escola propriamente dita, ocorrendo assim a separação entre trabalho e educação. Essa separação deu origem ao longo do tempo à subdivisão que resultou em trabalho manual

e trabalho intelectual, criando assim a dicotomia em que temos uma educação resultante do processo do trabalho e outra (escolar) destinada ao trabalho intelectual, que possui, por exemplo regras de convivência social.

Com o surgimento da sociedade capitalista e o advento da industrialização a escola se uniu ao mundo da produção, criando um dualismo onde havia escolas para os trabalhadores e escolas para aqueles que ocupariam altos cargos.

O Brasil tem base agrária, sendo que permaneceu assim de 1500 até meados de 1930, ou seja, trabalho, renda e moradia davam-se praticamente no âmbito rural, e mesmo sendo agrário a educação, no geral, nunca foi prioridade, especialmente a do povo do campo, conforme apontam Bezerra Neto e Santos Neto (2021).

Segundo Souza (2016) o que temos hoje como condição educacional do campo no estado de São Paulo é fruto de um processo histórico e transformações econômicas. Alguns relatórios enviados aos inspetores de ensino pelos professores ainda do século XIX revelam queixas de professores sobre os obstáculos enfrentados, incluindo os valores pagos como salário, o que contribuía para a redução de pessoas habilitadas a exercer a docência, e durante o século XIX essas situações eram constantemente ressaltadas em relatórios, que destacavam a precariedade das escolas públicas primárias na até então província de São Paulo. As escolas públicas primárias a princípio eram nomeadas como escolas singulares, que depois recebeu a nomenclatura de escola isolada “como desdobramento das políticas de expansão da instrução primária, empreendidas pelos governos paulistas, assentadas na diferenciação interna da rede escolar.” (SOUZA, 2016, p. 345). O termo aplicava-se à escola que possuía apenas um professor, funcionando de forma independente de outras escolas, resultando em precariedade.

Em 1904, havia 3.797 escolas isoladas no estado de São Paulo e 148 grupos escolares. A matrícula nos grupos era superior à das escolas isoladas, isto é, 89.724 nos primeiros e 58.138 nas segundas. As dificuldades de provimento dessas escolas permaneciam, especialmente nas zonas rurais (SOUZA, 2016, p. 368).

Conforme apresenta Santos (2011), no início da República foram criados os grupos escolares, que se originaram do agrupamento de escolas isoladas e foram divididas por seriação, sendo que o primeiro grupo escolar foi implantado em 1893 na

capital do estado de São Paulo servindo como modelo, que inclusive foi implantado em outros estados brasileiros entre o final do século XIX e início do século XX. A autora ainda destaca que “pesquisas apontam que, nas diferentes cidades onde os grupos escolares e seu sistema de ensino foram implantados, os espaços serviam para instruir as elites locais e a pequena burguesia que se formavam nos diversos centros urbanos do Estado” (SANTOS, 2011, p. 5).

Ao longo dos períodos foram ocorrendo transformações econômicas, e em 1929 teve a crise econômica da bolsa de Nova Iorque e no setor cafeeiro brasileiro, simultaneamente a atividade industrial vinha crescendo, o que contribuiu para mudanças nas relações comerciais. Diante dessas alterações, e em busca de novas oportunidades e/ou pela demanda menor de mão-de-obra no campo iniciou uma forte migração do campo para a cidade, fenômeno conhecido como êxodo rural.

Sendo assim, na segunda década do século XX houve crescente urbanização que foi acompanhada pelos altos índices de analfabetismo, em um período onde estava começando a valorização do ensino, e por esse motivo surgiram movimentos sociais que reivindicavam reformas educacionais (BEZERRA NETO; SANTOS NETO (2021, p. 36). Foram muitos os desdobramentos sobre o ensino na cidade e no campo ao longo dos anos.

A população rural vinha se manifestando para ter acesso à educação no campo e assim assegurar seu direito, e foi por meio de movimentos sociais e sindicais, que os trabalhadores rurais começaram a se perceber como merecedores. E em 1997 aconteceu o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA), considerado um marco histórico da luta pela educação no campo, logo após, em 1998, foi instituído o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). E no mesmo ano aconteceu a I Conferência Nacional por uma Educação Básica no Campo (CNEC).

De acordo com Oliveira “deve ser a Educação, no sentido amplo da formação do sujeito, sobretudo, um elemento que constrói relações culturais e políticas, visando o pleno exercício do indivíduo em sociedade” (OLIVEIRA, 2017, p.16). E pensando dessa forma foram surgindo ao longo dos anos diversos programas com a finalidade de garantir acesso à educação na cidade e também no campo, embora a educação do

campo ainda esteja em desvantagem, pois devido a todo processo histórico a população do campo ainda é estigmatizada.

Cabe lembrar que os modelos de educação aplicados na cidade são os mesmos aplicado no campo, o que acaba gerando questionamentos uma vez que a população do campo tem suas particularidades. Como Bezerra Neto; Santos Neto expõem: “embora o Brasil seja um país com origem agrária, a educação dos trabalhadores do campo nunca foi prioridade. O campo sempre foi assimilado como o lugar de atraso ao qual se destinou uma educação urbana e precária” (BEZERRA NETO, SANTOS NETO, 2021, p. 36).

Contexto das escolas e professores do campo do estado de São Paulo

Segundo Basso (2013) com a Primeira Guerra Mundial acendeu a questão da educação como forma de resolver os problemas nacionais, gerando mobilizações nos âmbitos políticos e sociais. A intenção não era de transmitir conhecimentos históricos, mas tinha como objetivo disciplinar o povo brasileiro, bem como os imigrantes de forma que não representassem perigo à ordem capitalista nacional, promovendo assim a aculturação⁵⁹. Segundo Pereira (2020), no estado de São Paulo, na década de 1920, foi realizada a Reforma Sampaio Dória que priorizava a alfabetização, mas foi um modelo muito criticado, pois ia na contramão do modelo defendido como moderno, os grupos escolares. Durante o período da implementação da reforma houve movimento em favor das escolas isoladas, e com o fim dessa reforma, em 1924, os grupos escolares foram retomados.

Esse histórico da base educacional no Estado de São Paulo foi apresentado para entendimento da situação no que diz respeito à escola do campo. Sobre o sistema de ensino no Estado de São Paulo nas últimas décadas, Andrade e Pierro (2009) discorrem:

O sistema de ensino paulista teve crescimento contínuo ao longo das últimas décadas, observando-se a tendência à universalização do acesso de crianças e adolescentes ao ensino fundamental ao lado de um crescimento de oportunidades de ingresso dos jovens no ensino médio. A expansão da provisão pública dessas etapas e modalidades da educação básica foi

⁵⁹ De acordo com o dicionário online Priberam, aculturação é o processo através do qual um indivíduo adquire ou se adapta à cultura de determinada sociedade.



concomitante a intensa urbanização da população, com repercussões sobre as políticas de educação rural. Operando com a premissa de que a população que permanece no campo é residual, os governos paulistas, que na segunda metade da década de 1980 haviam criado programas de nucleação e melhoria das escolas rurais, nos anos de 1990 promoveram o transporte escolar dos estudantes do campo para as escolas urbanas. Esse processo se intensificou com a municipalização do ensino, induzida pela implantação, em 1996, do Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) (ANDRADE; PIERRO, 2009, p. 246).

Surgiu como forma de cooperar com a educação do campo o Programa Escola Ativa – PEA, implantado pelo governo federal em 1997 e que foi adotado em algumas cidades no estado de São Paulo. Trata-se de um programa de política pública especialmente para escolas multisseriadas que tinha como objetivo melhorar o rendimento dos alunos com foco na formação dos docentes, bem como da melhoria da infraestrutura das escolas, porém esse modelo fracassou, passando a ser reestruturado como Escola da Terra.

E em 2013, com o intuito de proporcionar uma formação inicial e continuada aos docentes do campo no Brasil, a extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) desenvolveu um programa de formação continuada chamada Ação Escola da Terra, o qual muitos estados têm colocado em prática por intermédio de universidades. A Escola da Terra faz parte do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO). Carvalho e Santos (2021) afirmam que o estado de São Paulo, a Universidade Federal de São Carlos tem disponibilizado curso de formação continuada Escola da Terra que já atendeu diversos docentes. O curso aborda conceitos que giram em torno de organização de práticas pedagógicas, educação do campo, classes multisseriadas, entre outros.

De acordo com dados levantados por Basso, Gobato e Rosa (2016), até o ano de 2009, no estado de São Paulo, existiam 1.514 escolas rurais, sendo as redes municipais em sua maioria responsáveis pelo gerenciamento das escolas do campo. O ensino fundamental era o mais ofertado, tanto da rede estadual como da rede municipal. No que dizia respeito à quantidade de alunos por turmas, o ensino médio era o mais numeroso com aproximadamente 33 alunos por turma, as séries finais do ensino

fundamental com 25, as séries iniciais do ensino fundamental com 12 e o EJA e ensino infantil com menos de 6 alunos por turma.

Conforme já apontado, o levantamento de Santos e Neto (2021), apresentou os dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) de 2019 demonstrando que no estado de São Paulo haviam aproximadamente 1.230 escolas de educação básica na zona rural, as quais contam com mais de 5.500 turmas multisseriadas e cerca de 10.600 professores que atuam na Educação Básica.

E Carvalho e Santos (2021) complementam que é difícil obter os dados sobre as salas multisseriadas no estado de São Paulo, e que muitas vezes os dados são imprecisos, confusos e desatualizados, mais uma vez reforçando a negligência dos governantes para com a zona rural.

Observa-se que, em um período de 10 anos e com dados inconsistentes houve uma diminuição de 284 escolas de educação básica. “Cabe aqui o questionamento sobre o número baixo de alunos por turma no campo, pois ele pode ser um fator que estimule o fechamento das escolas no meio rural e priorize o transporte de alunos para a área urbana” (BASSO; GOBATO e ROSA, 2016, p. 72).

Para Santos (2021), ainda que as salas multisseriadas tenham problemas com materiais e estruturas, o que acaba prejudicando o trabalho pedagógico, elas acabam sendo uma melhor possibilidade em vista a o transporte demorado e inseguro, além de que evitam o abandono escolar. A autora ainda declara que há consciência entre os professores de que é necessário compreender a realidade do campo e esses apontam que a multisseriação é a principal necessidade formativa, considerando que a formação das licenciaturas possui como base o ensino seriado.

Desafios dos professores de salas multisseriadas

Como mencionado anteriormente as salas multisseriadas são classes compostas por alunos de diferentes séries sendo o responsável pelo ensino um único professor e quase em sua totalidade são existentes na zona rural como forma de otimização de recursos. A qualidade da educação ofertada acaba sendo prejudicada pelas condições que os professores acabam sendo submetidos.

As salas multisseriadas por atenderem estudantes de diferentes faixas etárias e em diferentes períodos rompem com a organização linear da seriação e impõem novas formas de organização das relações de ensinoaprendizagem. E para melhor compreender o desenvolvimento dos processos da multisseriação é relevante perceber que seu oposto – a seriação – está diretamente relacionado às origens da sociedade burguesa e ao surgimento das ciências, como a administração – que busca racionalizar e otimizar os recursos – e a psicologia – que historicamente parte de orientações a-históricas e naturalizantes para compreender o desenvolvimento humano (JESUS, 2021, p. 258).

Santos (2021) apresenta acerca dos perfis dos professores que não há muitos materiais disponíveis, porém foi realizada uma pesquisa junto a professores de um município que possuía a maior quantidade de escolas na zona rural e com mais professores lecionando nessas escolas e em salas multisseriadas, no estado de São Paulo, em 2017. A pesquisa feita por Santos revelou que 80% dos professores entrevistados eram mulheres com idades que variam de 30 a 60 anos, sendo a maior predominância idades entre 49 e 60 anos. Cerca de 73,5% dos professores são efetivos. Essa pesquisa também traça uma perspectiva sobre os rendimentos totais das famílias dos professores revelando que: 25,7% dos professores recebem de um a dois salários mínimos, 54,3% tem renda mensal de dois a três salários mínimos, 14,3% renda de três a quatro salários mínimos e 2,9% possuem renda familiar de cinco a seis salários mínimos e 2,9% têm renda acima de seis salários mínimos, sendo que os rendimentos de 93% dos docentes são principal componente das rendas familiares. Foi constatado também que aproximadamente 8% dos professores estão no início de suas carreiras e que 92% dos professores possuem de 15 a 33 anos de experiência em escolas rurais. A autora ainda aponta que dos professores entrevistados cerca de 93,9% cursou magistério em nível técnico (entre os anos 1979 e 2004) que era a exigência mínima para exercer a docência, desses apenas 14,3% tem somente a formação em magistério, os outros 87,7% possuem ensino superior e 76,7% possui pós-graduação lato sensu.

Conforme mencionado anteriormente, o docente se torna um funcionário multitarefas e na maioria das vezes não é remunerado para isso, como podemos ver sobre os levantamentos feitos por Santos em sua pesquisa há:

Sobrecarga dos professores que assumem muitas outras funções (limpeza e alimentação escolar, por exemplo); do pouco conhecimento da realidade rural e do sentimento de solidão e isolamento nas escolas rurais, no que tange à ausência da

equipe gestora e de funcionários de apoio (SANTOS, 2021, p. 58).

E continua:

Em relação ao trabalho desenvolvido pelos professores não se diferencia do que fazem os professores das outras escolas rurais e envolve o que poderíamos chamar de desvio da função primordial que é o ensino. Os professores realizam atividades de limpeza, alimentação, secretaria, direção, além do acompanhamento emocional de alunos e familiares que não é remunerado para tal (SANTOS, 2021, p. 63).

Ainda sobre exercer diversas funções Basso (2013) complementa que o professor com diversas responsabilidades acaba ficando com o tempo escasso impedindo que consiga atender a demanda de cada aluno, acrescenta ainda que o ensino multisseriado no campo enfrenta problemas complexos: “Salta-nos aos olhos a complexidade das condições tanto de ensino quanto de aprendizagem nas multisséries no campo, questões de financiamento, administração, materiais e humanas se misturam na gênese desta organização escolar.” (BASSO, 2013, p. 103).

Em conformidade com dados de 2021 do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, em relação às escolas urbanas as escolas rurais possuem infraestruturas precárias, mesmo com as políticas públicas dos últimos vinte anos. Grande parte das escolas rurais no Brasil não têm bibliotecas, computadores, internet, quadras de esportes, etc. Salienta-se que as piores condições são nos estados do Norte e Nordeste, porém nos outros estados, como no caso de São Paulo, ainda há muito a ser feito e melhorado. Ressalta-se que essas condições precárias interferem diretamente na qualidade da educação ofertada na zona rural principalmente quando comparado à zona urbana. Em outros termos, essa infraestrutura débil impacta em como o professor conseguirá atender as demandas dos alunos e como será aplicado o currículo pedagógico, limitando e dificultando a atuação desse profissional.

Segundo Teixeira (2018) o docente se encontra solitário porque não tem formação específica que o ajude a lidar com a dinâmica diferenciada da zona rural, deixando de usar elementos que poderiam valorizar sua ação pedagógica.

Além disso, como aponta Rosa (2021), a grande dificuldade que o professor tem é de alinhar o currículo pedagógico com características urbanas à aplicação no campo sem considerar as realidades diferentes, além de que quando se trata de classe multisseriada, o professor acaba se sobrecarregando pois necessita lidar com mais de

um currículo e mais de um planejamento de ensino, tornando-se necessário criar novas estratégias para atender a demanda. Os profissionais não são preparados e não possuem uma formação específica e/ou continuada, limitando as práticas pedagógicas e consequentemente dificultando o desenvolvimento de seus trabalhos.

Sobre as dificuldades enfrentadas pelo professor, Jesus (2021) expõe:

[...] não é difícil imaginar que existam objeções, limites e dificuldades em desenvolver trabalhos educativos integrados aos eixos. Ao trabalhar nesta perspectiva, alguns docentes relatam preocupação em contextualizar as temáticas com as possíveis

“realidades locais” bastante particulares e, ainda, há docentes que alegam existirem temas que “não se encaixam na realidade dos alunos”. Estas falas docentes expressam dificuldades reais e devem ser trabalhadas e dirimidas em processos iniciais e continuados de formação docente (JESUS, 2021, p. 248).

Um desafio comumente reportado é o deslocamento dos professores para as zonas rurais a nível nacional. De acordo com a pesquisa de Santos (2021) em um município do estado de São Paulo, todos os professores entrevistados vão de suas casas até o campo de carro, sendo que 79,4% usam veículo próprio e o restante compartilha o transporte com outros colegas e sobre as condições das estradas existe uma variação no caminho entre vias pavimentadas e estradas de chão, e acerca do tempo médio de deslocamento a maioria demora em torno de meia hora, porém a variação é entre dez minutos e uma hora. Todos os professores, tanto da rede estadual como da municipal, recebem o auxílio rural que em tese deveria cobrir os custos de deslocamento. A autora ainda acrescenta que a educação oferecida na zona rural do estado de São Paulo não é muito diferente da oferecida em outros lugares do país.

Sobre o deslocamento Basso (2013) acrescenta:

[...] desde o fim do século XIX os professores relutavam em lecionar no campo, dada à distância que deveria ser percorrida, em estradas de chão batido, sem os meios de transportes que temos hoje. A inadequação da infraestrutura das escolas e a multisseriação também eram fatores que colaboravam para esta situação (BASSO, 2013, p. 118).

Face às informações apresentadas percebe-se que há muitos desafios para o docente da zona rural, especialmente das salas multisseriadas. Desde o deslocamento até a infraestrutura há obstáculos a serem vencidos para possibilitar ao professor uma

melhor condição de trabalho de forma que ele ofereça uma melhor condição de ensino e aprendizagem.

Organização das práticas pedagógicas nas salas multisseriadas

Considerando as particularidades da educação do campo em salas multisseriadas já mencionadas anteriormente será explanado sobre as práticas pedagógicas, bem como as possibilidades. O intuito do texto é provocar reflexões e não extenuar todo conteúdo.

Para Vighi “presume-se que um obstáculo para a prática pedagógica pode residir na formação e qualificação desses profissionais” (VIGHI, 2015, p. 121). A autora pondera ainda que:

O professor oriundo da zona rural tem domínio maior do contexto em que está inserido, porque carrega consigo uma gama de conhecimento sobre aspectos que envolvem a realidade social, cultural, política e econômica, que certamente servirá como base e influenciará o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais coerente e adequada ao meio. Sua identidade é reflexo do local e lhe outorga uma autoridade que o professor urbano não tem. Para ele, é menos complexa a situação de adaptar o ensino à realidade que cerca seus alunos, o que favorece o processo de transposição da cultura local para a sala de aula e vice-versa, primando pela contextualização dos conteúdos (VIGHI, 2015, p. 121).

Franco (2016, p. 542) aponta que “quando se fala em prática pedagógica, refere-se a algo além da prática didática, envolvendo: as circunstâncias da formação, os espaços tempos escolares, as opções da organização do trabalho docente, as parcerias e expectativas do docente”. Para a autora a prática pedagógica é uma ação consciente e participativa, sendo uma organização intencional com práticas que conferem sentido às intenções, marcando o ato educativo.

Um dos pontos mais debatidos pelos pesquisadores é o fato do currículo adotado na zona rural ser urbanocêntrico, isto é, não considerando as particularidades do campo, principalmente as salas multisseriadas, que são consideradas heterogêneas. Cabe ressaltar que mesmo no ensino seriado existe a heterogeneidade, porém na sala multisseriada acaba sendo mais latente essa percepção e o currículo desenvolvido pelo poder público dificulta a atuação do professor. Geralmente os professores não são capacitados para ensinar uma classe multisseriada e tendem a realizar uma divisão em

fileiras ou grupos na tentativa de separar por anos/séries, o que acaba também sobrecarregando o profissional, que por muitas vezes não consegue cumprir as atividades planejadas. Segundo Jesus (2021):

[...] considerando que a heterogeneidade é uma característica presente em escolas seriadas e multisseriadas e que cada estudante aprende e se desenvolve de um modo particular cabe ao professor, bem como toda a equipe de apoio pedagógico da escola, compreender e atender as necessidades educativas de todo e de cada estudante. Diante das questões apresentadas, não é mais possível que o professor acredite que as escolas seriadas possuem vantagens em relação à multisseriada no que concerne aos fatores homogeneidade/heterogeneidade (JESUS, 2021, p. 258).

Cristofoleti; Rocha; Rodrigues (2020) complementam que na sala multisseriada os alunos aprendem uns com os outros:

Na sala multisseriada, os estudantes também aprendem com os colegas, ou seja, aprendem uns com os outros, enquanto trabalhamos com os alunos mais avançados os outros vão adquirindo outras aprendizagens e sendo motivados a discutir os vários saberes que surgem nas práticas cotidianas da sala de aula (CRISTOFOLETI; ROCHA; RODRIGUES, 2020, p. 287).

Para Amorim (2019) as práticas pedagógicas na escola do campo podem acontecer de várias formas e o professor deve procurar fazer o uso dos recursos didáticos relacionando-os com a realidade dos alunos, fazendo uso por exemplo da agricultura, de danças e comidas. Costa (2019) complementa que as práticas cotidianas devem ser consoantes com os saberes e a cultura dos alunos e a comunidade, havendo um diálogo não somente entre professor e aluno, mas envolvendo a comunidade, a escola e o espaço da sala de aula.

Segundo Jesus (2021) existem dois aspectos fundamentais que regem os limites e as possibilidades da organização das práticas pedagógicas que são:

Condições materiais objetivas, como as relacionadas ao material pedagógico, infraestrutura, entre outros;
Condições subjetivas relacionadas à formação dos profissionais que atuam na escola e ao comprometimento com o projeto de educação (JESUS, 2021, p. 245).

Em outros termos, as condições materiais tais como livro didático e infraestrutura e a formação do docente interferem diretamente na qualidade da educação do campo ofertada. Jesus (2021) ainda aponta que são várias as possibilidades de desenvolvimento do trabalho pedagógico e que podem ter diferentes direções,



buscando o estabelecimento de relações com o cotidiano e a vida no campo. A autora discorre que é importante que os alunos das escolas rurais obtenham apropriação dos “conhecimentos científicos, artísticos, filosóficos e estéticos historicamente elaborados pela humanidade” (JESUS, 2021, p. 247). Para o autor, o que é ensinado não é assimilado de mesmo modo por todos os alunos, sendo de sala seriada ou multisseriada, considerando ainda que na última há maior dificuldade porque o conteúdo de complexidades diversas é aplicado em um mesmo espaço, logo, deve-se planejar o ensino utilizando diferentes estratégias conforme observações ao longo do tempo, e ainda, os níveis de dificuldades e desafios devem variar para que o ensino continue despertando interesse. Vale lembrar que alguns conteúdos são aprendidos por meio de prática e repetição, ficando o professor responsável por trabalhar todo o processo do conteúdo.

Amaral e Jesus (2022) discorrem que o professor instrui e educa de forma a fomentar formas de fazer com que o aluno obtenha autonomia e responsabilidade social, sendo necessário organizar o processo de ensino e aprendizagem nas salas multisseriadas considerando as diferenças como possibilidades pedagógicas.

Para Santos e Souza (2007) existem dois modelos de prática do docente gerados pela relação teoria e prática, que são: prática do professor transmissor/reprodutor e prática do professor transformador/problematizador. A primeira caracteriza-se pela transmissão do conteúdo elaborado por outra pessoa de forma mecânica. Nessa prática é possível notar o distanciamento entre professor e aluno, além de que o professor não ter o domínio sobre o referencial teórico daquilo que é descrito nos livros didáticos. A segunda prática é resultado da interação entre prática e teoria. Nesse caso, a prática social define a ação do professor que conhece a realidade vivida pelos alunos e busca criar uma realidade humana e material, onde o conhecimento não é parado e linear. A relação entre educador e aluno auxilia no processo de aprendizado e aquilo que é ensinado pode ser questionado, construindo os saberes, ou seja, os alunos não simplesmente decoram, mas de fato aprendem.

Diante dessas considerações percebe-se a necessidade de haver uma formação específica e continuada para preparar o professor que irá atuar como docente seja no âmbito urbano ou no rural, mas é importante que ambos tenham a compreensão da



importância de seus papéis na educação. Para os professores do campo essa formação é ainda mais importante pois eles lidam com particularidades e desafios diferentes do meio urbano.

CONCLUSÃO

Os desafios docentes existem em todos os espaços, porém os desafios dos docentes do campo se diferem dos docentes urbanos, sendo que os primeiros enfrentam maiores dificuldades o que prejudica os desempenhos e o processo de ensino e aprendizagem, colocando os alunos do campo em desigualdade quando comparados aos do meio urbano, além de sobrecarregar o professor. Os investimentos ainda são escassos seja na formação profissional do professor ou na infraestrutura da escola do campo, mesmo que existam programas e leis voltados para a educação do campo, pois o campo ainda carrega sobre si a segregação histórica.

As salas multisseriadas são um modelo válido para proporcionar educação do campo e não devem ser vistas como problema, mas como uma alternativa de desenvolvimento educacional onde os alunos aprendem uns com os outros. O professor deve ser preparado e orientado para otimizar tempo e recursos, sendo necessária uma formação e um currículo que proporcione essa articulação e considere as particularidades do campo.

Embora o estado de São Paulo, no geral, possua melhores condições em alguns aspectos como infraestrutura e salários, a situação educacional do campo não é muito distinta dos outros estados brasileiros, e ainda há muito a avançar para aperfeiçoar a qualidade do ensino do campo.

No município de Limeira a realidade não é diferente. Apesar do currículo ser recente e pautado em uma pedagogia que considere os saberes acumulados para formação humana, não há considerações e/ou informações sobre as escolas do campo, sobre a atuação docente nesses espaços ou sobre metodologias que auxiliem o trabalho do professor.

Por fim, esse artigo trouxe alguns pontos relacionados à realidade da educação do campo, especialmente em salas multisseriadas, como forma de colaborar com as discussões que permeiam o assunto e não para findar as reflexões.

Referências Bibliográficas

- AMORIM, F. L. de. **Práticas pedagógicas em salas multisseriadas**. 2019. 54 f. Monografia (Graduação em Educação do Campo) – Campus Universitário de Tocantinópolis, Universidade Federal do Tocantins, Tocantinópolis, Tocantins, 2019. Disponível em:
<http://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/1611/1/Francilene%20Amorim%20%20TCC%20Ed.%20do%20Campo.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2022
- ANDRADE, M. R.; DI PIERRO, M. C. **Escolarização em assentamentos no estado de São Paulo**: uma análise da Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária 2004. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 41, p. 246-257, mai./ago. 2009. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/h6JwrYwXYnqDBPGYbfgSFLd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 15 nov. 2022
- ARAÚJO, J. P. **A docência em uma escola do campo: narrativas de seus professores**. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2009. Disponível em:
<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2228/2743.pdf?sequence=1>. Acesso em 21 set. 2022.
- BASSO, J. D. As escolas no campo e as salas multisseriadas no Estado de São Paulo: um estudo sobre as condições da educação escolar. 2013. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em:
<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2650/4997.pdf?sequence=1&isAlloved=y>. Acesso em: 03 nov. 2022
- BASSO, J. D.; GOBATO, A. T. S. C.; ROSA, J. M. **Escola Ativa**: as escolas no campo e as salas multisseriadas no Estado de São Paulo. In: BEZERRA NETO, L.; BEZERRA, M. C. S. (Orgs.). Educação para o campo em discussão: reflexões sobre o Programa Escola Ativa. São José: Premier, 2011. pp. 61-82.
- BISPO, R. L. **Limites e possibilidades das práticas pedagógicas nas escolas multisseriadas no campo**: um estudo em Dom Macedo Costa-Bahia. 2018. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação do Campo) - Centro de Formação dos Professores, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, Bahia, 2018. Disponível em:
<https://www1.ufrb.edu.br/docs/15-turma-2016>. Acesso em 20 set. 2022
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Projeto Base. — Brasília : SECAD/MEC, 2008
- CARVALHO, F. S. de; SANTOS, A. de S. dos. **Necessidade de formação versus vontade política**: educação no campo e Escola da Terra no Estado de São Paulo. In:

SANTOS, M. C.; SANTOS NETO, J. L. dos. (Org.). Formação de professores para escolas rurais no Estado de São Paulo: o ensino em salas multisseriadas. São Carlos: Pedro e João Editores, 2021. pp. 15-29.

COSTA, L. M. da. **Práticas pedagógicas em classes multisseriadas: inserção da educação popular no currículo das escolas do campo.** 2019. 175 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, 2019.

FRANCO, M. A. do R. S. **Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016. Doi: 10.1590/S2176-6681/288236353. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVSPzTq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 nov. 2022.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Educação no meio rural: diferenciais entre o rural e o urbano.** Brasília: IPEA, 2021. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10501/1/td_2632.pdf. Acesso em: 21 nov. 2022.

JESUS, A. do C. **Práticas pedagógicas e a Pedagogia Histórico Crítica nas escolas rurais.** In: SANTOS, M. C.; SANTOS NETO, J. L. dos. (Org.). Formação de professores para escolas rurais no Estado de São Paulo: o ensino em salas multisseriadas. São Carlos: Pedro e João Editores, 2021. pp. 241-268.

NUNES, K. de C. S. **Alfabetização no campo e a Pedagogia Histórico-Crítica: diálogos entre o ensino e aprendizagem.** In: SANTOS, M. C.; SANTOS NETO, J. L. dos. (Org.). Formação de professores para escolas rurais no Estado de São Paulo: o ensino em salas multisseriadas. São Carlos: Pedro e João Editores, 2021. pp. 285-308.

OLIVEIRA, F. M. de. **Educação do campo e os desafios docentes frente às classes multisseriadas: uma proposta para a formação de professores.** 2017. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade da Cidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6858429. Acesso em: 20 set. 2022.

PEREIRA, S. M. **As reformas educacionais na década de 1920 no Brasil e as políticas de formação de professores primários.** Cadernos de História da Educação. [S. l.], v. 19, n. 1, p. 271-292, 2020. DOI: 10.14393/CHE-V19N1-2020-16. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/52721>. Acesso em 10 jan. 2023

SANTOS, A. de S. dos. **Um dia belo, no outro esquecido: a história do Grupo Escolar Coronel Flaminio Ferreira - Limeira: SP (1901-1930).** 2011. 177 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2011. Disponível em:



<https://www.repositorio.unicamp.br/Resultado/Lista?guid=10/5588511/04>. Acesso em: 10 jan. 2023

SANTOS, M. C. dos. **Escolas multisseriadas rurais paulistas**: organização do ensino e trabalho educativo. In: SANTOS, M. C.; SANTOS NETO, J. L. dos. (Org.). **Formação de professores para escolas rurais no Estado de São Paulo: o ensino em salas multisseriadas**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2021. pp. 45-66.

SAVIANI, D. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, p. 152-180, 2007. ISSN 1413-2478. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782007000100012&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 13 nov. 2022.

SOUZA, M. A. de; SANTOS, F. H. T. dos. **Educação do campo**: prática do professor em turma multisseriada. *Diálogo Educacional*, Curitiba, SC, v. 7, n. 22, p. 211-227, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.labeduc.fe.usp.br/wpcontent/uploads/Fernando-Henrique-1 dialogo-1584.pdf>. Acesso em 03 de nov. 2022

SOUZA, R. F. de. **A configuração das Escolas Isoladas no Estado de São Paulo (1846–1904)**. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 16, n. 2 (41), p. 341-377, abr./jun. 2016. DOI: 10.4025/rbhe.v16i2.931. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/40763/pdf_125. Acesso em 15 de nov. 2022

TEIXEIRA, R. do C. **O trabalho docente nas escolas multisseriadas do campo no município de Mutuípe-Ba**. 2018. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Formação dos Professores, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, Bahia, 2018. Disponível em: <https://ufrb.edu.br/docs/category/14-turma-2015>. Acesso em 20 de set. 2022.

TOLEDO, M. C. M. de. **O malabarista**: um estudo sobre o professor de sala multisseriada por meio do município de Jussara-GO. 2005. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, Goiás, 2005. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/1057>. Acesso em: 15 set. 2022.

VIGHI, C. S. B. **Formação docente**: a educação do campo em foco. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, [S. l.], v. 7, n. 13, p. 115–132, 2015. Disponível em:

<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/126>. Acesso em 27 dez. 2022.



MATERIAIS DIDÁTICOS: quantidade garante qualidade no ensino?

Sílvia Helena da Silva⁶⁰

⁶⁰ Professora do Ensino Público Municipal de Guaratinguetá, formada em Magistério (1988), Pedagogia pela Universidade Metodista de São Paulo - UMESP (2005), pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Instituto Superior de Educação Alvorada Plus; Pós em Autismo pela Campus Elíseos. ²



RESUMO

O objetivo desse trabalho é analisar as propostas curriculares contidas nos materiais didáticos disponibilizados no município de Guaratinguetá, na legislação educacional, nos documentos oficiais como - Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Currículo Paulista e Currículo do município de Guaratinguetá, verificando como esses materiais auxiliam ou não o trabalho do professor que atua tanto na área urbana quanto no campo visto que, muitas vezes se apresentam em quantidade excessiva. Através da análise dos materiais didáticos dos programas: EMAI, Ler E Escrever, Aprova Brasil, Aprender Sempre e livros didáticos do PNLV vigente, identificando se estes contemplam o ambiente em que o aluno está inserido, se a população rural é abordada nesses materiais e quais as suas contribuições assim como a existência de formação específica para o professor no que se refere ao aluno do campo. A pesquisa visa propor um debate em torno dos programas e materiais didáticos disponíveis ao professor da rede pública municipal de Guaratinguetá e como esses contribuem para a realidade dos alunos do ensino fundamental do campo e para a autonomia do professor ao utilizá-los.

Introdução

Esse estudo pretende analisar as propostas curriculares contidas nos materiais didáticos disponibilizados no município de Guaratinguetá, na legislação educacional, nos documentos oficiais como - Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Currículo Paulista e Currículo do município de Guaratinguetá, verificando como esses materiais auxiliam ou não o trabalho do professor que atua tanto na área urbana quanto no campo visto que, muitas vezes se apresentam em quantidade excessiva. Através da análise do material didático pretendemos observar se a quantidade interfere no planejamento do professor e conseqüentemente na qualidade do seu trabalho.

O município de Guaratinguetá disponibiliza e orienta quanto a participação dos professores nos programas: Educação Matemática nos Anos Iniciais (EMAI) - Ler E Escrever Aprova Brasil Aprender Sempre Tais programas além de interferir diretamente na prática docente, não representa claramente as necessidades de aprendizagem dos alunos. Esta pesquisa propõe a análise desses programas, dos materiais e métodos

Professora do Ensino Público Municipal de Guaratinguetá,, formada em Magistério (1987) e Pedagogia pela Universidade Nogueira da Gama (1990) com Pós Graduação em EJA e AEE pela Faculdade Campos Elíseos.

utilizados e como os mesmos auxiliam ou não no trabalho docente e na qualidade do ensino público municipal de Guaratinguetá.

Os livros didáticos e os programas educacionais

De acordo com Mazzo e Amaral-Schio (2021), a história dos livros didáticos no Brasil começou em 1929. Com o início das discussões acerca de produção e avaliação de livros, foi criado o Instituto Nacional do Livro (INL). Porém, apenas em 1937, através do Decreto-Lei 93 de 21 de dezembro, foram definidas as atribuições do instituto. Com a evolução das definições, um ano mais tarde pôde-se constatar a função do professor na escolha dos livros didáticos no Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938:

Art. 5º Os poderes públicos não poderão determinar a obrigatoriedade de adoção de um só livro ou de certos e determinados livros para cada grau ou ramo de ensino, nem estabelecer preferências entre os livros didáticos de uso autorizado, sendo livre aos diretores, nas escolas pré-primárias e primárias, e aos professores, nas escolas normais, profissionais e secundárias, a escolha de livros para uso dos alunos, uma vez que constem da relação oficial das obras de uso autorizado, e respeitada a restrição formulada no artigo 25 desta lei (BRASIL, 1938).

Ainda neste decreto, é indicado que o professor é livre para escolher o processo de utilização dos livros adotados, desde que sejam obras de uso autorizado e que seja seguida a orientação didática pré-estabelecida dos programas escolares. Além disso, define-se que uma vez selecionado um livro didático para o ano letivo, ele não poderá ser alterado em seu curso. Ou seja, é garantido aos professores, desde 1938, certa autonomia para trabalhar com quais e quantos livros didáticos estiverem disponíveis, bem como uma forma de planejar-se para o ano letivo utilizando apenas o material selecionado.

Muitas iniciativas surgiram até a definição do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em 1985. Devido à obrigatoriedade do ensino primário desde 1961, foi necessária a adoção de livros reutilizáveis a fim de reduzir custos. Além desta ação, o programa também destaca a participação ativa dos professores na escolha dos livros.

Porém, não é possível confirmar esta participação no ensino público municipal. São disponibilizados muitos livros didáticos de uso indiretamente obrigatório, cada programa com seus objetivos e materiais próprios que são incorporados ao longo do

período letivo, incluindo simulados periódicos com exigência de lançamento dos resultados em plataformas digitais livros escolhidos pelos professores no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) além da inclusão de projetos pedagógicos com temas específicos e obrigatórios como: Projetos e Exposições obrigatórias para um Mural e/ou Exposição/Mostra Pedagógica/Apresentação Cultural de datas específicas Aniversário da cidade/Semana do Meio Ambiente entre outros, que nos sobrecarregam, de forma que os professores não têm o tempo necessário de planejamento. Desta forma, a autonomia de escolha do professor é afetada e comprometida.

Embora o PNLD esteja em constante evolução, não é garantida a participação do corpo docente que está em sala de aula na avaliação dos materiais aprovados, assim como a atualização destes, no que se refere às abordagens e conteúdos, uma vez que os métodos de ensino se mantêm os mesmos desde o século passado e que o processo de aprovação, compra e distribuição de novos livros são morosos.

Além da autonomia do professor, é necessário questionar se o volume de livros didáticos disponíveis garante qualidade de ensino, uma vez que desde 1996 as reclamações são as mesmas. Machado (1996) afirma que alguns pontos devem ser levados em consideração no que diz respeito às políticas públicas para o livro didático, entre eles qualidade e atualização.

Acerca da primeira, “a qualidade tem sido examinada sempre a partir da perspectiva de determinada forma de utilização, na qual o papel dos mesmos é frequentemente superestimado” (MACHADO, 1996). O autor afirma que os livros nos quais os alunos precisam preencher lacunas são, na verdade, um empecilho para a construção da autonomia intelectual do aluno, tornando-o subserviente do professor. Entretanto, seja ele consumível ou não, o livro determina o que será ensinado.

O professor abdica do privilégio de projetar os caminhos a serem trilhados, em consonância com as circunstâncias — experiências, interesses, perspectivas — de seus alunos, passando a conformar-se, mais ou menos acriticamente, com o encadeamento de temas propostos pelo autor (MACHADO, 1996).

No que diz respeito a desatualização dos livros, Machado (1996) é categórico ao dizer que não se trata do conteúdo, mas do entendimento falho de que o conhecimento é fragmentado e hierárquico. Além das paredes da escola, o conhecimento é tratado como



algo flexível, em que significados são extraídos de relações, diferentes áreas do conhecimento e, pode-se entender consequentemente, do contexto.

Portanto, para adequar o conteúdo, o livro precisa ser condizente com a realidade do aluno, conforme já previsto no PNLD, artigo 2º, § 1º, que indica que a seleção deve atender às peculiaridades regionais.

Não bastassem os livros didáticos do PNLD, outros programas são incorporados as propostas educacionais do Município, fazendo com que o planejamento esteja alinhado a tais programas e não necessariamente as necessidades dos alunos.

Dentre os programas disponíveis, os professores da rede pública municipal de Guaratinguetá também são submetidos a utilizarem outros recursos de diferentes programas educacionais. Abaixo os programas adotados e seus objetivos:

- Aprender Sempre - A SEDUC produziu os fascículos Aprender Sempre para apoiar a aprendizagem dos estudantes durante o período de atividades não presenciais. ()
- Aprova Brasil - Uma plataforma para rede de ensino. Soluções Moderna. Monitoramento de resultados e intervenções dos estudantes. Metodologia Cíclica em três fases: Bloco de lições - Atividades impressas elaboradas a partir da matriz Saeb; Simulado e Plataforma - Simulado impresso que avalia as habilidades trabalhadas nas lições. A partir do lançamento das respostas do simulado em uma plataforma digital, são gerados relatórios que mostram tanto o desempenho individual quanto geral. Estratégias de Intervenção - Após a análise dos resultados, identifica-se as habilidades em que os alunos apresentaram melhor desempenho e mais dificuldades. Com base nessas informações, o professor pode planejar novas estratégias de intervenção, contando com o apoio da equipe pedagógica do Aprova Brasil. (FONTE). O programa teve início em 2007, como uma das ações estabelecidas para a consolidação de uma política pública para o Ciclo I do Ensino Fundamental, cujo objetivo é promover a melhoria do ensino em toda a rede estadual paulista. Em sua primeira fase, o programa foi instituído em algumas escolas da capital paulista, além da adoção do Bolsa Alfabetização (projeto que prevê a atuação de estudantes universitários

nas classes de 2º ano do EF, para auxiliar os professores na alfabetização dos alunos) e a formação de professores para implantar o programa em todas as salas de aula no ano seguinte. Em 2008, por iniciativa do governo estadual, o Programa foi ampliado para a Região Metropolitana de São Paulo e, em 2009, para Interior e Litoral, a partir do Decreto nº 54.553 - D.O.E de 16/07/2009 (SÃO PAULO, 2009). Entretanto, para compreendermos melhor o que o programa significa, é preciso retomar o contexto político no qual foi instaurado e entender o desenrolar das ações que se sucederam para sua efetivação.

- Ler E Escrever - O “Programa Ler e Escrever” configura-se como uma proposta de trabalho com a alfabetização, voltada para alunos de 1o a 5o ano do Ensino Fundamental, cujo princípio epistemológico é a abordagem construtivista (teoria psicogenética de aquisição da língua escrita) e sua efetivação na prática inclui ações de formação de professores, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos para alunos de 1o a 5o ano. ()
- EMAI - Educação Matemática nos Anos Iniciais - Compreende um conjunto de ações que têm como objetivo articular o processo de desenvolvimento curricular em Matemática, a formação de professores, a avaliação de desempenho dos estudantes e elementos chave de promoção da qualidade da educação. Espera-se que as crianças e jovens tenham possibilidade do contato, em nível apropriado, com as ideias e os métodos fundamentais da Matemática e de apreciar seu valor e a sua natureza. (FONTE)

Observamos que a grande quantidade de materiais didáticos adotados não contribui para a aprendizagem dos alunos e interfere no planejamento do professor e consequentemente na qualidade do seu trabalho. Os materiais analisados contém abordagens superficiais e não específicas sobre a realidade do aluno do campo, sendo na maioria fora de seu contexto de vida.

Esta realidade é ainda mais complexa quando se trata do aluno do campo. Apenas em 2011, através da resolução nº 40, suas especificidades foram consideradas:

Art. 1º Prover as escolas públicas de ensino fundamental que mantenham classes multisseriadas ou turmas seriadas do 1º ao 5º ano em escolas do campo com livros didáticos específicos no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático do Campo (BRASIL, 2011).



Neste âmbito, reitorça-se a responsabilidade do professor na avaliação do material didático escolhido. O programa estendido ao campo é corroborado pela Lei de diretrizes e Bases Nacionais (LDBN) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que indicam que os sistemas de ensino deverão promover as adaptações necessárias às peculiaridades da vida rural e de cada região.

A BNCC é a responsável por seguir as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e as competências definidas para serem desenvolvidas durante a educação básica. Porém, observa-se que estas diretrizes não se estendem a todos os livros didáticos fornecidos para os alunos da rede municipal de Guaratinguetá.

Currículo de Guara

Ainda está sendo feito pelos professores da Rede Municipal de Guaratinguetá em conjunto com a Maestro Assessoria Educacional.

Quantidade gera qualidade?

A educação escolar tem atraído cada vez mais a atenção de grandes corporações, que passaram a investir altas quantias para dominar o setor educacional (Amorim, 2012). Há alguns anos algumas redes de ensino estão inserindo vários projetos apostilados em seu ano letivo de várias vertentes para que com isso obtenha-se qualidade de ensino.

O processo de ensino – aprendizagem é muito mais que livros, projetos e conteúdos, além É Segundo Schön (2000) também se dá a partir do diálogo entre o professor e seu aluno, o qual nem sempre está atrelado apenas às palavras, mas também ao conhecimento mútuo entre eles. É necessário saber e entender o aluno. De acordo com o autor, cada um tem seu tempo de aprendizado.

Segundo Libâneo (1994) ressalta que podemos distinguir a aprendizagem em dois tipos: aprendizagem casual e a aprendizagem organizada.

- a. Aprendizagem casual: É quase sempre espontânea, surge naturalmente da interação entre as pessoas com o ambiente em que vivem, ou seja, através da convivência social, observação de objetos e acontecimentos.
- b. Aprendizagem organizada: É aquela que tem por finalidade específica aprender determinados conhecimentos, habilidades e normas de convivência social. Este tipo de aprendizagem é transmitido pela escola, que é uma organização intencional, planejada e sistemática, as finalidades e condições da aprendizagem escolar é tarefa específica do ensino (LIB NEO, 1994. Pág. 82).

Esses tipos de aprendizagem tem grande relevância na assimilação ativa dos indivíduos, favorecendo um conhecimento a partir das circunstâncias vivenciadas pelo mesmo.

Então, como haverá a aprendizagem de forma concreta com apostilas que não vão de encontro com a realidade, as experiências dos alunos? “A liberdade de cátedra ou liberdade acadêmica é um princípio que assegura a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber.”

A educação é direito fundamental previsto no artigo 6º da Constituição Federal, ou seja, inserido dentre os direitos sociais. E, segundo o artigo 205, in verbis:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A Constituição aborda a educação como um meio para que os cidadãos se desenvolvam como pessoas, exerçam de fato a sua cidadania, bem como qualifiquem-se para o trabalho.

De acordo do José Afonso da Silva, (2010, p. 234), o texto constitucional, com base no artigo 5º, indica a possibilidade de liberdade em sentido amplo, mas com certos limites. Nesse vértice, permite que se compreenda que não se pode entender a liberdade como um direito desprovido de limites, visto que estes lhe podem ser interpostos a fim de que se promova a ordem e garanta o bem-estar social.



O texto constitucional [...] preve a liberdade de fazer, a liberdade de atuar ou liberdade de agir como princípio. Vale dizer, o princípio é o de que todos têm a liberdade de fazer e de não fazer o que bem entenderem, salvo quando a lei determine o contrário. A extensão dessa liberdade fica, ainda, na dependência do que se entende por lei. [...]. Desde que a lei, que obrigue a fazer ou a deixar de fazer alguma coisa, seja legítima, isto é, provenha de um legislativo formado mediante consentimento popular e seja formada segundo processo estabelecido em constituição emanada também da soberania do povo, a liberdade não será prejudicada. Nesse caso, os limites opostos pela lei, são legítimos. (SILVA, José Afonso da. Comentário contextual à Constituição. 7. ed. São Paulo: Malheiros, 2010.P.236).

Como aplicarmos a Constituição se as Redes de Ensino nos obriga a utilizar diversas apostilas com propostas diferentes e a realização de diversos projetos no decorrer do ano letivo ? “ O professor deve ser um mediador, facilitador e articulador do conhecimento e não apenas aquele que detém a informação. Tendo que atuar como um pesquisador, que provoca o aluno a ser também curioso e descobrir a partir de seus próprios questionamentos. Deve convidar o estudante a ver a realidade como seu objeto de estudo.”(<https://educacaointegral.org.br/metodologias/papel-dos-professores-e-participacao-dos-estudantes-nas-escolas-de-educacao-integral/>)

Esta fala é ouvida por todos os professores em todas as capacitações que participam ao longo de seu magistério. Porém, dificultam nosso ensino, nossa pesquisa, quando nos restringem a diferentes apostilas que, na maioria das vezes não vai de encontro a realidade de nossa sala de aula.

Aluno do Campo na Zona Urbana

Durante muitos anos, a visão do homem do campo era que o mesmo não passava de um ser inferior. Depreciava-se a população rural. Os residentes do campo eram vistos como sujeitos de pouca cultura, com baixa qualidade de vida e que viviam na pobreza. Enquanto, os habitantes da cidade eram vistos como o oposto do sujeito do campo. Pessoas com grande cultura, qualidade de vida e ótimas oportunidades de crescimento que resulta em prosperidade . Porém, Sérgio Celani Leite, na obra: Escola rural urbanização e políticas educacionais ao fazer um balanço histórico da educação rural no



Brasil, mostrando o descaso do Estado em promover uma “política educacional” adequada ao homem do campo e afirma que:

A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão – gente da roça não carece de estudos, isto é coisa para gente da cidade. (LEITE, 1999, p.14).

Porém, após o ENERA (Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária) em 1997, articulado pelo MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) foi articulada a “I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo”, que aconteceu no ano seguinte (1998). Resultou em discussões sobre a Educação no Campo e um novo conceito foi criado. Nesta nova concepção a educação do sujeito do campo é adaptada de acordo com sua realidade e suas especificidades.

De acordo com Bezerra Neto(2010) destaca que essa concepção de educação por não considerar a totalidade, compreende a existência de dois sujeitos distintos: o homem rural e o homem urbano. E por essa razão busca-se uma escola que tenha esse diferencial. Para o autor, esse movimento denominado Por uma Educação do Campo, suas “bases epistemológicas partem de uma visão na qual o mundo rural é diferente do urbano, como se vivêssemos em duas realidades diferentes, como se rural e urbano não fizessem parte de uma mesma totalidade” (BEZERRA NETO, 2010, p.152).

Com tanta pluralidade no campo, como é possível o aluno do campo não ter na escola urbana a sua realidade apreciada, conhecida e estudada na escola? Por que é tão difícil a valorização da vida, da cultura e do trabalho rural na cidade?

De acordo com Bezerra Neto (1999) a educação no campo do campo é um princípio que norteia a formação integral do sujeito, que a relação entre teoria e prática se dá a partir do convívio social. Para o autor, primeiro é valorizado o homem e a mulher e após essa valorização é estabelecida a relação escola/trabalho. Os professores das Escolas de Assentamento consideram fundamental a possibilidade de aprender e ensinar num ciclo constante, imbuídos por uma prática educativa que não permita a neutralidade política.



Em “Sem terra Aprende e Ensina” BEZERRA NETO, nos retrata que, para o MST, a conquista da terra de nada adiantará se não vier acompanhada de uma educação de classe voltada para os interesses dos trabalhadores em geral e dos trabalhadores rurais em particular. A conquista da educação é para o MST, um primeiro passo para a construção da sociedade socialista almejada por toda a classe trabalhadora. Onde não haja explorados e exploradores e sim uma sociedade de iguais.

Professor x Materiais Didáticos

Durante muitos anos o livro didático foi a base na educação brasileira porém, por ser muito abstrato e conteudista com o passar dos anos e com novos estudos direcionados a melhora na educação, outros instrumentos foram surgindo. Mas, ainda hoje, existem muitos educadores e especialistas que defendem o uso do livro e o papel central do professor na coordenação do conteúdo ensinado ao estudante.

Hoje em dia, as escolas estão cada vez mais modernizadas e com uma estrutura pedagógica altamente organizada, a fim de gerar um ambiente escolar mais motivador. Tanto o ensino público, quanto o privado estão investindo em tecnologias e linguagens diferentes no aprendizado procurando obter melhores resultados na educação.

Apesar disso, há um problema que norteia a seleção dos materiais didáticos a serem usados pelo professor, que, não é chamado na hora da escolha destes materiais, que não é ouvido nas suas necessidades didático-pedagógicas. Quem sabe melhor o material a ser utilizado em sua classe? O que é de interesse para seu aluno? O que serve ao aluno?

Em época de pandemia, a internet foi altamente usada pelos professores em sua aula, porém, como foi direcionada a educação aqueles alunos que não tem a internet em suas casas? Principalmente os alunos do campo, que, ou não tem a internet ou o sinal da antena é ruim. Como assistir aos vídeos explicativos do professor? Onde está o ensino de qualidade?

Através da utilização de materiais didáticos e recursos tecnológicos ou não, o sujeito obtém uma série de aprendizados sobre os objetos de conhecimento, através de situações diversas que ocorreram no meio em que vivem, atribuindo qualidades e valores. Acredita-se, portanto, que podem contribuir para a obtenção da construção da



identidade, construção do próprio sujeito e sua visão de mundo. Mas, os materiais didáticos devem estar de acordo com a realidade do sujeito. Não há interesse na inutilidade.

Materiais didáticos e Alunos do Campo

Na rede Municipal de Guaratinguetá não há nada específico na relação entre materiais didáticos e os alunos do campo.

A educação em Guaratinguetá é baseada na realidade urbana.. Não há direcionamento para a realidade do campo. Infelizmente, há poucas formações para professores dos alunos do campo na Rede Municipal de Guaratinguetá. Faço parte dessa rede há quase 24 anos e, que eu tenha conhecimento, houve 3 ou 4 formações em todos esses anos, com número restrito de vagas e pouco divulgadas. Muitos professores não tomam conhecimento quando há cursos específicos para escolas/professores do campo.

Professor x Materiais Didáticos

Durante muitos anos o livro didático foi a base na educação brasileira porém, por ser muito abstrato e conteudista com o passar dos anos e com novos estudos direcionados a melhora na educação, outros instrumentos foram surgindo. Mas, ainda hoje, existem muitos educadores e especialistas que defendem o uso do livro e o papel central do professor na coordenação do conteúdo ensinado ao estudante.

Hoje em dia, as escolas estão cada vez mais modernizadas e com uma estrutura pedagógica altamente organizada, a fim de gerar um ambiente escolar mais motivador. Tanto o ensino público, quanto o privado estão investindo em tecnologias e linguagens diferentes no aprendizado procurando obter melhores resultados na educação.

Professor x Materiais Didáticos

Durante muitos anos o livro didático foi a base na educação brasileira porém, por ser muito abstrato e conteudista com o passar dos anos e com novos estudos direcionados a melhora na educação, outros instrumentos foram surgindo. Mas, ainda hoje, existem muitos educadores e especialistas que defendem o uso do livro e o papel central do professor na coordenação do conteúdo ensinado ao estudante.



Hoje em dia, as escolas estão cada vez mais modernizadas e com uma estrutura pedagógica altamente organizada, a fim de gerar um ambiente escolar mais motivador. Tanto o ensino público, quanto o privado estão investindo em tecnologias e linguagens diferentes no aprendizado procurando obter melhores resultados na educação.

Apesar disso, há um problema que norteia a seleção dos materiais didáticos a serem usados pelo professor, que, não é chamado na hora da escolha destes materiais, que não é ouvido nas suas necessidades didático-pedagógicas. Quem sabe melhor o material a ser utilizado em sua classe? O que é de interesse para seu aluno? O que serve ao aluno?

Em época de pandemia, a internet foi altamente usada pelos professores em sua aula, porém, como foi direcionada a educação aqueles alunos que não tem a internet em suas casas? Principalmente os alunos do campo, que, ou não tem a internet ou o sinal da antena é ruim. Como assistir aos vídeos explicativos do professor? Onde está o ensino de qualidade?

Através da utilização de materiais didáticos e recursos tecnológicos ou não, o sujeito obtém uma série de aprendizados sobre os objetos de conhecimento, através de situações diversas que ocorreram no meio em que vivem, atribuindo qualidades e valores. Acredita-se, portanto, que podem contribuir para a obtenção da construção da identidade, construção do próprio sujeito e sua visão de mundo. Mas, os materiais didáticos devem estar de acordo com a realidade do sujeito. Não há interesse na inutilidade.

Materiais didáticos e Alunos do Campo

Na rede Municipal de Guaratinguetá não há nada específico na relação entre materiais didáticos e os alunos do campo. A educação em Guaratinguetá é baseada na realidade urbana.. Não há direcionamento para a realidade do campo.

Guaratinguetá & Metodologias

Há alguns anos a Educação de Guaratinguetá vem fazendo uso de diversos livros em sua rede de ensino. No atual momento o professor tem em sua sala de aula a obrigação de utilizar os livros didáticos disponibilizados pelo MEC (PNLD): Ápis Língua Portuguesa, Buriti Mais Matemática, Buriti Mais Ciências, Buriti Mais História,



Buriti Mais Geograna aiem gesses na o Aprova BRASIL Língua Portuguesa, Aprova Brasil Matemática, Ler e Escrever (Vol. 1 e 2), Aprender Sempre Sociedade e Natureza (Vol. 1 e 2), EMAI (Vol. 1 e 2), com cartilhas próprias ao longo do período letivo, incluindo simulados periódicos com exigência de lançamento dos resultados em plataformas digitais livros além da inclusão de projetos pedagógicos com temas específicos e obrigatórios como: Projetos e Exposições obrigatórias para um Mural e/ou Exposição/Mostra Pedagógica/Apresentação Cultural de datas específicas - Aniversário da cidade/Semana do Meio Ambiente, Projeto Entrelinhas, Culminância do Ler e Aprender entre outros, que nos sobrecarregam. No ano que se passou, foram utilizados mais de 11 livros em sala de aula com os alunos. Como utilizar esses livros de forma adequada e ainda realizar projetos, exposições, culminâncias? Difícil. Quantidade nem sempre é sinônimo de qualidade. Além disso, são propostas de ensinamentos diferentes entre si. Hoje, percebo que a sobrecarga de materiais e projetos que não conversam entre si prejudicam o ensino-aprendizagem. A partir do momento que o professor não é ouvido nas escolhas dos materiais pedagógicos, de livros e projetos a serem utilizados a educação sofre uma perda na aprendizagem.

Educação Regular Pública e Educação de Assentamentos

Percebo que, após esse trabalho que estamos realizando, a Educação de Assentamentos(MST) apesar de mais dificultosa tem objetivos que são colocados e estudados. Enquanto isso, a Educação Regular Pública está sem direcionamento.

Parte conceitual que fundamenta o artigo; exposição dos conceitos, paradigmas, correntes teórico-filosóficas aos quais filia a pesquisa, ou seja, “[...] os instrumentos lógico-categoriais nos quais se apoia para conduzir o trabalho investigativo e o raciocínio. Divide-se em seções e subseções que variam em função da abordagem do tema e do método.” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2011, p. 6, grifo nosso).

Referências

APRENDER SEMPRE. (<https://efap.educacao.sp.gov.br>. GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO.SECRETARIA DA EDUCAÇÃO.2022)



APROVA BRASIL. (<https://projeto.aprovabrasil.com.br/solucoes/moderna>, 2022).

BEZERRA, Neto. Educação do campo ou educação no campo? Revista HISTEDBR. On-line, 10 (38).150-168.

BRASIL, Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Rio de Janeiro, Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL, Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decree/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL, Lei nº 9394, de 1996. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 19 set. 2022.

BRASIL, Resolução nº 40, de 26 de julho de 2011. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) para as escolas do campo. Disponível em: <https://www.fnnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3463-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-40-de-26-de-julho-de-2011>. Acesso em: 20 set. 2022.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. ART. 206

EMAI. (<https://www.educacao.sp.gov.br>. GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO.2022)

LEITE, Sérgio Celani. Escola Rural, urbanização e políticas educacionais. Editora Cortez. 1999 – p.14

LER E ESCREVER. (<https://lerecrever.fde.sp.gov.br>. GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. 2022)

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MACHADO, Nilson José. Sobre livros didáticos: quatro pontos. Em Aberto, v. 16, n. jan/mar. 1996, p. 30-8, 1996 Tradução . Acesso em: 19 set. 2022. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/download/2371/2110>.



MAZZI, Lucas Carato; AMARAL-SCHIO, KUBIA BARCELOS. Uma trajetória histórica dos livros didáticos: um foco nas políticas públicas implementadas nos séculos XX e XXI. *Intermaths*, Rio Claro, v. 2, n. 1, p. 88-105, jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/intermaths/article/download/8077/5925>. Acesso em: 20 set. 2022.

Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 set. 2022.



PLANEJAMENTO DE ENSINO NA SALA MULTISSERIADA NA ZONA RURAL Desafios e conquistas: inserindo as novas tecnologias no planejamento de ensino

Marisa de Araújo Reis Faustino¹

Viviana Ribeiro Teixeira²

Adriana do Carmo de Jesus³

RESUMO

O presente trabalho busca compreender e analisar a realidade do planejamento de ensino da educação multisseriada nas escolas rurais, mais precisamente em duas escolas da cidade de Cunha, bem como os seus reflexos no processo de ensino-aprendizagem, os aspectos legais e as condições sociais. Será definido como metodologia, o estudo do caso, e uma breve revisão bibliográfica sobre o tema. Considera também, a nova concepção de educação como resultado de um longo processo de evolução pelo qual a sociedade vem passando através dos tempos, principalmente com as novas tecnologias inseridas na educação, salientando que a relação estabelecida entre o homem, a tecnologia e educação produzem mudanças consideráveis que afetam a todos. Resultando num novo modelo de sociedade e de educação onde o professor não é mais o único ator desse novo cenário social. Ressalta também a necessidade da criação de um ambiente escolar com condições favoráveis para o desenvolvimento pleno do educando e de novas práticas pedagógicas diante das tecnologias inseridas nas escolas rurais que respeitem as diferenças e valorizem a diversidade e as peculiaridades de cada aluno e seus conhecimentos adquiridos.

Palavras-chave: Planejamento. Escolas Multisseriada. Novas Tecnologias. Ensino.

Dificuldades. Professor.

INTRODUÇÃO



Os desafios na educação do Brasil são muitos, entretanto, no meio rural, a situação é mais complexa e necessita de um olhar mais aprofundado.

Nos deparamos com uma realidade em nosso país, em que os governos fogem da responsabilidade de oferecer uma educação de qualidade. Dentro desse quadro, as escolas rurais com classes multisseriadas são as que mais sentem esse impacto do descaso quanto ao cumprimento das ações que definem os parâmetros de qualidade para essa modalidade de ensino. Inúmeras vezes tratada como política compensatória. Apesar disso, as escolas rurais multisseriadas sobrevivem diante dessa dura realidade.

O presente trabalho de conclusão de curso, analisa a realidade das salas multisseriadas, com um olhar mais detalhado para a construção do planejamento de ensino dessas salas, para isso, observamos o trabalho de algumas professoras de escolas rurais na cidade de Cunha - SP, mais precisamente nas escolas “EMEF Bairro da Paineira de Cima” e “EMEF Bairro do Taboão”.

Todos os anos, os professores e coordenadores de nossa escola se reúnem antes do início do ano letivo para montar o planejamento escolar. Essa etapa consiste na elaboração de diretrizes e atividades que a escola irá realizar para atingir os objetivos educacionais.

Mais do que traçar planos e projeções técnicas para o ensino, o momento de elaborar o planejamento escolar é um momento de olhar para o que aconteceu e identificar o melhor caminho para garantir a aprendizagem dos estudantes.

O planejamento de aula é do professor, mas o de ensino vem da escola toda. E nem sempre o que é feito para todos irá atender as especificidades de uma determinada classe de escola rural.

A realidade nessas escolas da zona rural, desconhecida por muitos, é uma realidade de trabalho árduo do professor, que leciona em uma única classe, com turmas de 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Embora cada turma tenha um número pequeno de alunos, o professor, unidocente e polivalente, ministra aulas de todas as disciplinas, para todas as turmas ao mesmo tempo. Para tanto, o planejamento deve ser bem elaborado levando em conta as especificidades da escola rural.

A educação para os alunos da zona rural tem sido trabalhada a partir de discursos, identidades, perfis e currículos, marcados essencialmente por conotações urbanas. Currículos geralmente deslocados das necessidades locais e regionais. (SOUZA; REIS, 2009).

A falta de um planejamento mais voltado para as necessidades da sala multisseriada, um material didático específico que contemple toda essa complexidade, é o que justifica nos debruçarmos sobre esse tema. A nossa prática diária e todos os desafios que encontramos em nossa jornada, nos impulsiona a procurar caminhos melhores e analisarmos o que grandes estudiosos sobre o assunto já conseguiram desvendar e nortear o trabalho do professor de sala multisseriada na zona rural.

Não obstante, o material didático que é usado nas escolas rurais tem sido o mesmo usado nas escolas de zona urbana. São vários livros para cada série, livros que demandam muito tempo para desenvolver as atividades, e tempo é algo precioso numa sala multisseriada, tendo em vista que todos os alunos precisam ser atendidos. Segundo Braz (2014, p. 170), ela afirma que a prática de transposição da educação ministrada nas áreas urbanas para as áreas rurais continua como no início da criação das escolas rurais no Brasil: “[...] são realizadas adaptações nas formas do professor ensinar e lidar com materiais comuns às da área urbana”.

Entretanto, para tentar entender esse problema, o grande desafio é conhecer o estudante, suas particularidades e quais conhecimentos já consolidou. Um bom planejamento de ensino voltado para essa realidade auxilia o professor nas práticas educativas e nos desafios encontrados ao realizar essas ações no cotidiano, pois esse trabalho nas escolas rurais torna-se difícil e desafiador.

É de conhecimento de todos que o trabalho nas salas multisseriadas é muito laborioso. Portanto, faz-se necessário a efetivação de políticas educacionais que estejam interessadas em entender e dar respostas aos anseios dessa dura realidade no processo de ensino-aprendizagem nas classes multisseriadas que vivem isoladas dos grandes centros. Entendemos que o poder público age de maneira a desvalorizar as pessoas que moram na área rural e que tais pessoas não necessitem de nível elevado de escolaridade para enfrentar atividades em seu cotidiano, muito menos de escolas rurais de qualidade.



Como sabemos, essas classes multisseriadas enfrentam uma luta árdua até mesmo sujeitas à extinção.

Quanto ao planejamento de ensino das classes multisseriadas, levantamos os seguintes questionamentos: Quais as dificuldades encontradas pelos docentes nas classes multisseriadas das escolas rurais de Cunha? De que maneira os professores adequam os conteúdos nas classes multisseriadas, tendo em vista a enorme variedade de livros didáticos? Como fazem para adequar os conteúdos à realidade de seus alunos com um planejamento e livros didáticos que são baseados na realidade da zona urbana? Como ensinar diante das novas tecnologias?

Ainda há muito a se fazer para a melhoria da Educação no campo. É preciso proporcionar aos professores, formação continuada de excelência, que de fato venha atender às necessidades do educando da zona rural, e melhores condições de trabalho para o professor. Do mesmo modo, é necessário o investimento em bons projetos que visam a excelência do ensino para esses alunos.

Isso só será possível se nossas autoridades cumprirmos o que determina a lei – Educação igualitária para todos – igualitária no sentido de qualidade, respeitando as especificidades de cada local. Se sensibilizarmos com essa causa e se comprometermos a mudar esse cenário em prol de uma educação de qualidade para crianças que vivem nesses espaços. O objetivo deste trabalho é compreender a gestão do ensino que as professoras enfrentam na sua prática cotidiana na vivência multisseriada. A inserção da internet no planejamento, como isso contribui para uma melhora da prática de ensino dos docentes nessas escolas. Outra questão levantada neste trabalho é analisar de que forma os professores adequam os conteúdos nas classes multisseriadas e se esses conteúdos abrangem às necessidades de aprendizagens dos alunos.

Nesse contexto, a justificativa considerável para a realização desse trabalho tem a ver com a necessidade de uma reestruturação no planejamento de ensino das classes multisseriadas nas zonas rurais, sobretudo que possa ampliar, modificar e ofertar métodos inovadores que beneficiem os alunos e o seu desenvolvimento educacional.

A metodologia utilizada neste trabalho é de uma abordagem qualitativa que, segundo Oliveira (1997) é capaz de descrever a complexidade de um determinado problema, permitindo a interação e compreensão de determinados fenômenos.

Quanto aos procedimentos técnicos, foi realizada pesquisa bibliográfica, que, segundo Gil (1999) e Severino (2007), é aquela desenvolvida a partir de material já elaborado e disponível, constituído principalmente de documentos impressos em livros, artigos científicos, dissertações e teses.

Utilizou-se também, de pesquisa do tipo estudo de caso. Nossa experiência em sala de aula foi determinante nesse processo de estudo.

As observações descritas foram realizadas para melhor entender como concebemos a educação multisseriada, como construímos e colocamos em prática o planejamento de ensino, por fim, quais as principais dificuldades e facilidades encontradas para o desenvolvimento das atividades com o auxílio da internet.

Nas revisões bibliográficas realizadas, uma contribuição muito relevante de Bezerra Neto (2016), descreve a falta de atenção por parte do Estado, as condições precárias das escolas rurais, as condições que os professores enfrentam e os desafios para desenvolver um planejamento que contemple as reais necessidades das classes multisseriadas. A autora NUNES, (2018), contribui em sua tese para doutorado ressaltando que os livros didáticos destinados às escolas do campo estão bem longe de corresponder às necessidades das escolas multisseriadas.

Sobre planejamento nas salas multisseriadas NUNES (2018), esclarece que não pode ser via seriação (dividido por anos escolares), é um único planejamento para a turma, o que diferenciaria são as intervenções do professor para cada ano e nível de desenvolvimento do aluno. Ela ainda finaliza dizendo que “Um bom planejamento e condução do processo educativo requer uma ação pedagógica que se integre à realidade concreta, em busca da transformação da realidade social.” (NUNES, p. 208, 2018).

Hage, (2005) constrói uma visão e discussão sobre a Educação no Campo enfocando a questão das lutas dos educadores e estudiosos do assunto quanto ao reconhecimento que a Educação do Campo merece um ensino quanto às peculiaridades são marcadas pelo grupo de alunos de diversos anos numa mesma sala e garantir acesso e permanência nesse ambiente escolar.

Histórico e definição: primeiras aproximações

O planejamento é uma ferramenta muito importante para o professor, por meio dele o educador faz a previsão dos conteúdos que serão dados, atividades que serão desenvolvidas, os objetivos que serão alcançados e como a avaliação do processo ensino aprendizagem será realizada.

Entende-se que o planejamento serve para organizar a intenção do professor e sua realização como um guia e que o plano de aula diante do planejamento não deve ser rígido, podendo recriar e redirecionar ações sempre que haja novos interesses e necessidades.

O planejamento permite ao professor distanciar-se de sua prática, torná-la mais consciente às opções para a organização da aula. Ele deve diferenciar as atividades conforme o desenvolvimento em seu processo de aprendizagem ou papéis individuais onde cada um desenvolve em seu processo de aprendizagem, facilitando a organização dessas atividades de diferentes formas em uma mesma classe, no caso, a multisseriada.

Um bom planejamento possibilita o rompimento de estratégias e práticas limitadas e favorece um amplo espaço de participação, cooperação em salas multisseriadas, pois essas aulas organizadas desafiam e encorajam a participação de todos os alunos das diferentes séries permitindo a construção do conhecimento entre os pares numa mesma sala.

Implica também uma mudança sobre a prática pedagógica, pois inclui uma avaliação cuidadosa e mais abrangente, já que na sala multisseriada os alunos são mais desafiados a serem protagonistas de sua aprendizagem e a auxiliar os demais colegas que estão em níveis de aprendizagem diferentes.

No passado o professor não tinha direito sequer de dar opinião no Planejamento, pois tinha que trabalhar apenas o que lhe era repassado pelo sistema. Nos dias atuais, os professores participam da construção desse planejamento mesmo que seja de forma fragmentada. O que ainda não é uma situação ideal.

O planejamento também deve contemplar o futuro, sendo flexível, pois o conhecimento é dinâmico e o mundo vive um momento em que a velocidade das informações e das novas tecnologias é ditada por essas novas tecnologias, por novas descobertas, novos saberes e novos homens.

Vasconcelos (2000) nos apresenta uma visão sobre o planejamento, segundo ele:

O planejamento enquanto construção-transformação de representações é uma mediação teórica-metodológica para ação em que uma função de tal mediação passa a ser consciente e intencional. Tem por finalidade procurar fazer algo vir à tona, fazer acontecer, concretizar, e para isso é necessário estabelecer as condições objetivas e subjetivas, prevendo o desenvolvimento da ação no tempo. (VASCONCELOS, 2000. p.79).

O ponto de vista de Vasconcelos (2000), ressalta a ideia que é necessário utilizar-se de um contributo teórico metodológico antecipadamente às ações futuras, regidas por objetivos que proporcionem desenvolver tais ações.

Para que deste modo, o planejamento realmente surta efeitos positivos na escola, na sua organização e execução, no qual deve ter em vista os objetivos definidos, com a presença de caráter coletivo, visto que as transformações escolares refletem sobre todos os envolvidos nela.

O planejamento educacional é muito amplo, garantindo ao educador um direcionamento de suas atividades, representa a possibilidade de melhoria na qualidade de ensino da educação que se oferece ao educando. Planejar é agir com responsabilidade para transformar a realidade no processo ensino aprendizagem, e deve também, ser um compromisso com a educação democrática, tendo como objetivo a superação dos problemas por meio de ações que superem os anseios de pais, diretores, professores, alunos e da sociedade.

As classes multisseriadas têm sido um desafio para as escolas garantir a seu público uma educação de qualidade devido à falta de planejamento adequado à realidade do campo. Para Hage (2005), nas classes multisseriadas, os professores executam atividades para várias turmas em um único ambiente, com conteúdo diversificado, de acordo com a capacidade de aprendizagem dos alunos de cada ano, com aplicação de livros didáticos e conteúdo que não têm a ver com realidade dos alunos.

Ele ainda diz que no caso da condução do processo pedagógico, o professor se sente angustiado quando 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. (HAGE, 2005).

Muitas escolas do campo, por causa de certos fatores como precariedade da estrutura física da escola, reduzido número de alunos, e tantos outros recursos que não tem, agrupam alunos de diferentes séries em uma única sala, onde o único professor ministra conteúdos específicos de cada série, talvez redundando num aprendizado coletivo e contínuo, ou na absoluta superficialidade, sem aprofundamento nestes conteúdos.

De acordo com (Hage, 2010, p.27) “os professores se sentem sobrecarregados ao assumirem outras funções nas Escolas multisseriadas como: faxineiros, líder comunitário, diretor, secretário, merendeiro, agricultor etc.”

Todo esse acúmulo de funções que o professor de sala multisseriada da zona rural é obrigado a desempenhar interfere no tempo que seria utilizado para organizar seu trabalho escolar.

Essa é a realidade de uma escola multisseriada na zona rural. Muito se discutiu e leis foram criadas para que a educação brasileira tivesse qualidade, porém a educação no campo foi esquecida, ainda vemos as mesmas práticas existentes a séculos atrás. Há muito ainda o que se melhorar no Planejamento no que se refere a educação multisseriada, pois ainda a maioria das escolas brasileiras não está preparada para oferecer uma educação que atenda aos direitos e aos anseios desse público e acabam discriminando esses alunos.

A escola precisa acompanhar as transformações que ocorrem na sociedade, como as novas tecnologias e ferramentas nas quais o ser humano está em contato direto no cotidiano. Nesse sentido a escola deve trabalhar e identidade, as culturas diversas, realizadas nas atividades, nas construções de conteúdos curriculares e no planejamento.

A inclusão verdadeira é aquela que garante qualidade de ensino respeitando a diversidade de acordo com suas potencialidades e necessidades de cada um. Assim, a escola e os professores precisam repensar quanto ao planejamento que venha melhorar o processo de ensino-aprendizagem no seu contexto escolar.



O planejamento de ensino para educação na zona rural, ou do campo, tem sido de um ensino fragmentado, baseado na concepção tradicional urbanizada, não se tem levado em consideração as especificidades da sala multisseriada da zona rural, menos ainda levado em conta as temáticas referente ao campo.

Tecnologia educacional no planejamento de ensino

A tecnologia tem transformado a educação nos dias atuais, desenvolvendo novas teorias e formas de pensar e agir, facilitando a aprendizagem. O que implica em um trabalho educativo atualizado, moderno, permanente e que continue se transformando ao longo da história.

A tecnologia em toda a sua forma pode ser aplicada a educação trazendo métodos organizados e avançados para que as escolas possam acompanhar o desenvolvimento da sociedade ao longo do tempo, buscando cada vez mais dar qualidade ao ensino.

As formas de aprendizagens têm sofrido mudanças com a utilização de tecnologias. E nesse processo de mudanças, o professor tem sido um mediador e facilitador e não mais o detentor do saber, que contribui para o desenvolvimento dos indivíduos e como esses interagem com o mundo.

A mudança também se dá nas atividades propostas em sala de aula, onde o desafio será entre os avanços das tecnologias e orientação do caminho de todos para o domínio e a apropriação do uso dessa nova realidade.

A organização do ensino aprendizagem e a utilização das tecnologias da comunicação da informação possibilita que os alunos e professor também tenham inúmeras possibilidades de acesso a conteúdo e informações, mudando o papel da escola, garantindo o desenvolvimento de novas habilidades.

Tecnologias, tempo, espaço e reorganização dos ambientes contribuem para a qualidade da educação, proporcionando um planejamento e organização que levem os alunos e professor a acesso de recursos tecnológicos. Mas, é preciso pensar em formas

de facilitar o acesso a esses recursos e que estejam ao alcance de todos, com um espaço menos rígidos, flexíveis, agradáveis, construindo assim um ambiente híbrido.

Moran (1995) nos diz que colocar as novas tecnologias a favor da aprendizagem nos possibilita dialogar com outras culturas e identidades diversas criando impactos e mudanças sociais.

Já Shwarzemuller (2005), menciona que o papel da escola é incluir aqueles que ainda estão nas estatísticas de exclusão digital, passando a fazer um trabalho social inserindo essas pessoas no mundo tecnológico, eliminando assim todas as barreiras, sejam elas sociais ou culturais.

Deve-se ressaltar que essa qualidade está além do uso das tecnologias dentro das escolas, ela por si só, não representa uma inclusão social ou uma educação de qualidade. A escola deve adequar a relação do sujeito com o conhecimento e o seu processo, utilizando as novas tecnologias da comunicação e informação no espaço institucional. O papel da escola é garantir o acesso e a formação para utilização dessas tecnologias.

Conforme as diretrizes estabelecidas, as novas tecnologias devem ser utilizadas como instrumentos pedagógicos numa nova prática educativa. A sua implantação passa também por uma questão cultural, por haver algumas resistências quanto à implantação, visto que altera o plano já estabelecido.

A inclusão de práticas tecnológicas ao exercício da docência se mostra fundamental, uma vez que é a partir da vivência do cotidiano e do conhecimento de ambiente que se constrói a prática docente.

Para utilizar a tecnologia na prática docente é necessário não confundir o controle e o entendimento dos conceitos com sua manifestação e não atrelar tecnologia com a técnica. Devido à abrangência ilimitada das novas tecnologias é preciso que o professor esteja sempre em constante atualização e aperfeiçoamento profissional.

Os novos métodos e tecnologias incidem diretamente sobre a formação do corpo docente. Os professores precisam ter domínio sobre as variadas ferramentas tecnológicas no meio educacional. A produção do conhecimento está cada vez mais atrelada à tecnologia. Neste cenário, o professor deve tornar-se um insaciável

consumidor de conhecimento. Segundo a citação do professor Bezerra, as TICs têm trazido um desenvolvimento para a educação, mas também consequências para os trabalhadores, principalmente para os docentes, acarretando uma sobrecarga em sua jornada.

A forma de ensino remoto tem transferido responsabilidades para os professores para além das que teriam no trabalho realizado no espaço/tempo da escola. São responsabilidades como a busca de conhecimentos sobre a utilização das novas tecnologias; com a adequação das atividades às novas ferramentas de ensino; no empenho em motivar os alunos na participação das atividades de ensino remoto. Também, esse mesmo docente tem que assumir o aumento das despesas com as contas de internet e energia, assim como ter computador atualizado para o uso das novas tecnologias; tem que providenciar a adequação do espaço físico da residência para as condições mínimas para preparar e ministrar as aulas online; ainda tem que fazer a aquisição de objetos acessórios, como microfone, fone de ouvido, caixa de som, câmera, etc. (BEZERRA NETO, 2016. p.16).

Bezerra finaliza ainda dizendo:

Ao constatar que a maquinaria ampliou o ritmo e a intensidade do trabalho, bem como a sua jornada, podemos ter passado para o leitor, a impressão de que somos contra o uso das tecnologias. É importante deixar claro que, muito pelo contrário, somos adeptos do uso das tecnologias, apenas entendemos que seus benefícios não devem ser apropriados apenas pelos detentores do capital, enquanto os problemas decorrentes do seu uso ficam com a classe trabalhadora. (BEZERRA NETO, 2016. p.16).

No período de isolamento devido à pandemia da Covid-19, o planejamento de ensino foi totalmente remodelado, todo o conteúdo programado sofreu alterações, adaptações, para que os alunos tivessem autonomia para realizar as atividades em casa.

O professor teve que usar de novas metodologias para alcançar seus alunos nas aulas remotas. Muitos dos professores que não tinham familiaridade com computador, aplicativos nos celulares, tiveram que aprender para realizar seu trabalho.

Similarmente as famílias que tinham acesso à internet, passaram por essas dificuldades. Mais ainda por não ter tempo para acompanhar a aula com seus filhos durante o dia, em virtude do trabalho.

Segundo relato de pais de alunos, eles trabalhavam o dia todo na qualidade de caseiros de sítios. Os filhos os acompanhavam na lida, chegavam em casa à noite. Ainda tinham que preparar janta, cuidar da casa, banho. Somente depois de finalizar todas as demandas é que conseguiam dar assistência aos filhos nas aulas remotas. O que muitas vezes não acontecia em razão do cansaço.

Além dessas dificuldades, havia uma outra parcela de alunos que não dispunham de acesso à internet, isso não os impediu de estudar em casa, porém, ficaram isolados. A eles eram entregues mensalmente uma apostila elaborada pelo professor. Essa apostila era planejada de acordo com o nível de aprendizagem do aluno, e de maneira que conseguisse realizar com autonomia, em razão da baixa escolaridade dos pais.

O planejamento e elaboração das apostilas para esses alunos sem acesso à internet, foi uma das causas que mais sobrecarregaram o professor. Preparar atividades para que os alunos pudessem realizar sem a intervenção necessária, principalmente para os alunos na fase inicial de alfabetização.

Situação que afetou muito a condição de trabalho do professor. Não somente pelo tempo que era destinado à preparação do material, mas principalmente ao desgaste emocional. O professor ainda que se desdobrava para atender seus alunos, tinha a sensação de não estar alcançando o objetivo principal, a aprendizagem desses.

De acordo com Bezerra Neto (2016), as novas tecnologias, ao contrário, têm ampliado a exploração na medida em que demanda maior tempo de dedicação às atividades docentes. Isso foi comprovado durante esse período de isolamento devido à pandemia da Covid-19, houve um desgaste tanto físico, quanto mental e emocional na vida dos docentes. Além dos afazeres domésticos, o professor tinha que preparar as aulas que eram dadas pelo WhatsApp, apostilas que seriam enviadas aos alunos sem acesso à internet, dar atendimento aos alunos que só podiam realizar as atividades no período da noite. Havia também a cobrança da parte da equipe gestora sobre os relatórios, fotografias, registros que comprovassem a veracidade das aulas dadas. Tudo isso teve que ser realizado pela internet.

Os professores que ainda não sabiam utilizar essa tecnologia tiveram que aprender ao mesmo tempo que davam suas aulas. Outros recorriam aos familiares para ter uma assistência.

Após esse nerasto periodo, a escoia se viu em um contexto intenso do uso dos recursos das tecnologias da Informação e Comunicação. Diante disso professor concluiu que é determinante incluir em seu planejamento de ensino as novas tecnologias, as quais tem sido uma nova aliada para otimizar o desenvolvimento de conteúdos, aliando conhecimentos pedagógicos a utilização de ferramentas digitais.

Neste cenário, as escolas apontadas na introdução deste artigo, foram escolhidas para serem beneficiadas com a primeira ação de um projeto inovador do Ifood (uma empresa brasileira atuante no ramo de entregas de comida e que possui em um dos seus projetos sociais levar internet às escolas rurais remotas do Brasil) com parceria da empresa americana Starlink. Tal projeto tenciona levar acesso à internet para os alunos de escolas públicas localizadas em lugares remotos. O projeto piloto escolheu 10 escolas das cidades de Cunha (SP) e Lages (SC). Escolas localizadas em áreas rurais onde o sinal de internet só chega através de satélite.

Essas escolas receberam das empresas mencionadas, equipamentos como a antena e um computador desktop. A prefeitura municipal forneceu a cada escola rural um notebook. Ademais, a empresa Ifood, com parceria de outra empresa, a Sincroniza Educação ofertou um curso de capacitação destinado aos professores para que a internet disponibilizada nas escolas tivesse melhor uso pedagógico mediante o letramento digital.

Inserir as tecnologias de informação e comunicação na escola como ferramenta pedagógica é um caminho que começamos a trilhar desde então. Se a escola não incluir isso na educação das novas gerações, estará na contramão da história, produzirá exclusão social ou exclusão da cibercultura. Quando o professor, convida os alunos a conhecer determinado site, não está apenas utilizando a nova mídia para potencializar a aprendizagem de um conteúdo curricular, mas também contribuindo pedagogicamente para a inclusão desses alunos na cibercultura.

Com a implantação desse recurso tecnológico na sala de aula, o que antes era ilusório, hoje se tornou realidade. Outrora o professor tinha que pesquisar em casa, imprimir, levar para sala de aula para compartilhar com os alunos as pesquisas que os livros didáticos pediam. Essa perspectiva mudou, o aluno pode acompanhar o livro

didático e as atividades propostas que necessitam de acesso a internet. Novas habilidades estão sendo desenvolvidas.

Mesmo com toda essa conquista do uso da internet na escola da zona rural, não se pode esquecer dos conteúdos. Bezerra vem insistindo com a necessidade de se trabalhar com os conteúdos, dado que a maioria das escolas atendem à classe trabalhadora no Brasil. Diante desse pressuposto, Bruzzi (2016), também prioriza o fato de que um aluno deve ter condições de ler e interpretar um texto, somente a tecnologia não basta. É necessário ter passado por um processo formativo, com o apoio de profissionais especialistas.

Segundo Bruzzi, ele ainda afirma que:

Não basta a tecnologia, é necessária uma formação adequada dos atores educacionais para que proporcionem as mudanças esperadas pela sociedade. Da mesma forma que, não basta a tecnologia presente em nossas escolas, é necessário proporcionar um norte, uma “tutoria” para que esta nova geração possa usar todo seu conhecimento tecnológico de forma a ampliar sua capacidade de ler, interpretar ou mesmo explorar os conteúdos educacionais. Somente assim, se cria um vínculo direto a necessidade atual do aluno, ou mesmo, a busca de soluções para problemas reais que emergem com o novo conhecimento adquirido.

O autor diz ainda que a tecnologia educacional do recurso de redes interativas, favorece suas formas de acesso à informação e a comunicação e amplia as fontes de pesquisa em sala de aula, produzindo novas concepções dentro da realidade atual.

Diante do planejamento voltado às escolas rurais, deve-se fazer valer a tecnologia para criação de uma nova forma de atuação, onde os alunos e professores são agentes ativos do processo de ensino-aprendizagem.

Considerações Finais



Das análises acima, por diversos autores podemos considerar que o Planejamento voltado para a realidade de escolas rurais e multisseriadas é imprescindível.

Analisamos também a nova concepção de educação e o planejamento sob a implantação de novas ferramentas como a internet. A relação estabelecida entre o homem, a tecnologia e a educação, produziu mudanças que afetaram a todos. Trazendo um novo modelo de Planejamento, de educação e de sociedade.

Ao buscar esses registros históricos por diversos autores sobre planejamento, as TICs nas escolas e o uso da tecnologia na educação, na realidade atual possibilitou o reconhecimento das práticas dos docentes nas escolas rurais e multisseriadas e a necessidade de uma nova forma de atuação. A urgência de um planejamento flexível, que atenda as especificidades das salas multisseriadas em zonas rurais diante dessa nova realidade que é oferecida a todos os indivíduos.

Contudo, através das experiências e desafios vividos pelos próprios professores com a conquista da internet nas escolas rurais, pode-se afirmar que há necessidade de um planejamento voltado a essa nova realidade, tal como uma nova atuação dos professores mediante a tecnologia, o conteúdo e o processo de ensino e aprendizagem.

Por meio desse estudo, compreende-se as dificuldades, desafios e conquistas encontradas pelos professores mediante essa nova realidade.

Esta pesquisa foi de fundamental importância para o nosso conhecimento pessoal e profissional, adquirimos a concepção de que cada ser humano é único, com suas qualidades e potencialidades, o que requer um planejamento de ensino que atendam essas finalidades.

No contexto da educação multisseriada, consideramos imprescindível uma abordagem completa, a fim de viabilizar a inserção de todos os alunos às novas tecnologias, visando garantir o acesso, a permanência no campo e o usufruto de todos os seus direitos garantidos por lei. Dentro de um ambiente escolar, mesmo sendo multisseriada e heterogênea. Que respeite as diferenças, ofereça uma educação de qualidade e reforce as individualidades, posto que as diferenças e as diversidades são fundamentais para a realização da Educação no Campo e principalmente nas classes



multisseriadas. Em face do exposto, afirmamos que a relação entre educação, planejamento, diversidade e tecnologia, caracterizada pelas escolas multisseriadas, ultrapassa o reconhecimento das diferenças e de desafios, pois busca a ressignificação de práticas pedagógicas mediante às novas tecnologias, revisão de formas de atuação mediante ensino-aprendizagem, ruptura de paradigmas e afirmação de um agente ativo como ser humano.

A educação no campo e em salas multisseriadas, para serem democráticas, devem ser integrativas para que atinja a todos de maneira igualitária, possibilitando assim, a emancipação humana.

Referências

ALONSO, Daniela. **Desafios na sala de aula: Dimensões possíveis para um planejamento flexível**; 07/11/2011.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDAR, Roseli Saete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação no campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BEZERRA NETO, Luiz. **Educação rural no Brasil: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

BEZERRA NETO, L. NASCIMENTO, M. N. M. Da maquinaria às TICs: um contínuo processo de exploração do trabalhador. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, SP, v. 21, n. 00, p. e021046, 2021. DOI: 10.20396/rho.v21i00.8664135. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8664135>. Acesso em: 2 nov. 2022.

BRAZ, S. G. **Educação do campo e professores de escolas rurais: as representações sociais sobre competência**. 2014. 187 f. dissertação de Mestrado. Formação, Políticas e Práticas Sociais pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade de Taubaté – SP. Disponível em: <http://repositorio.unitau.br/jspui/handle/20.500.11874/897> acesso em 13 de agosto de 2022.

BRUZZI, D. G. Uso da tecnologia na educação, da história à realidade atual. **Revista Polyphonia**, Goiânia, v. 27, n. 1, p. 475–483, 2016. DOI: 10.5216/rp.v27i1.42325.

Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/42325>. Acesso em: 13 nov. 2022.



GIL, A. C. **Técnicas de pesquisa em economia**. São Paulo, Cortez, 1992.

HAGE, Salomão e ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (Org's). **Escola de Direito: Reinventando a Escola Multisseriada**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010.

HAGE, Salomão Mufarrey. **Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: Gráfica e editora Gutemberg Ltda. 2005.

NUNES, K. de C.S. **Escolas multisseriadas e os ideários pedagógicos: um estudo sobre as escolas do campo e no campo na região do Bico do Papagaio**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos-São Paulo, 2018.

OLIVEIRA, S. L. **Tratado de metodologia científica**. São Paulo: Pioneira, 1997.

SCHWARZELMÜLLER, Anna F. **Inclusão Digital: uma abordagem alternativa**. In: VI Encontro Nacional de Ciência da Informação, 2005, Salvador. Anais do VI CIFORM. 2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho científico**. São Paulo, Cortez, 2007.

SOUZA, Neli Pereira; REIS, Rosini Mendes. **Educação do Campo Prática Pedagógica**.

Faculdades Integradas do Vale do Ivaí – Univale / Instituto de Estudos Avançados e PósGraduação – Esap. Monografia do curso de pós-graduação Lato Sensu em Ensino de Geografia e História. Umuarama, PR, 2009.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo** – elementos metodológicos para a elaboração e realização. São Paulo: Libertad, 1995.



O PROCESSO DE INSERÇÃO DEMOCRÁTICA SEGUNDO SAVIANI E PARO.

Nome(s): Jozeli Mara da Silva Gonçalves
Rosângela Santiago Viana
Orientador(a): Adriana do Carmo de Jesus

RESUMO

O caminho evolutivo da Educação brasileira certamente é reflexo das políticas públicas que vêm sendo implementadas ao longo da história em nosso país. É fundamental compreender a sociedade em que vivemos nos diferentes momentos e como ela se

transforma. A instituição de ensino reúne os indivíduos dentro de seus espaços, nomeando a coletividade como comunidade escolar. Considerando a linha do tempo que perpassa consecutivamente por pensadores como Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Paulo Freire, este artigo busca a intertextualidade entre Saviani (1987) e Paro (2016), respectivamente nas suas obras *Escola e Democracia*; *Gestão Democrática da Escola Pública*, com intuito de analisar à luz destes autores, a importância da gestão democrática e participativa à Escola brasileira que almeja obter sucesso no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Escola. Gestão Democrática. Gestão Participativa.

ABSTRACT

The evolutionary path of Brazilian Education is certainly a reflex of the public policies that have been implemented throughout history in our country. It is essential to understand the society we live in at different times and how it changes. The educational institution gathers individuals within their spaces, naming the collective as a school community. Considering the timeline that runs consecutively through authors such as Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro and Paulo Freire, this article aims the intertextuality between Saviani (1987) and Paro (2016), respectively in their works *School and Democracy*; *Democratic Management of the Public School*, in order to analyze in the light of these authors, the importance of democratic and participatory management to the Brazilian School that aims to succeed in the teaching-learning process.

Keywords: School. Democratic management. Participative management.

Introdução

Considerando que a escola é um ambiente de convívio social, é necessário pensar em ações que garantam a participação e decisões coletivas. Para tanto a legislação brasileira invoca os princípios da gestão democrática que deve se estender a todos os espaços e instituições públicas.

É no arcabouço legislativo brasileiro que se legitima a busca na coletividade à promoção da participação dos cidadãos. Pela promulgação da Constituição Federal (CF) em 1988, lei máxima nacional, institui-se em seu âmago a democratização de processos que outrora eram renegados a grande maioria da população.

No entanto, é necessário destacar que esta conquista é fruto de longo caminho percorrido na política brasileira. No que tange às questões educacionais,

apresentaram-se no Brasil diferentes pensadores sobre a temática, tendo como pioneirismo destacado Anísio Teixeira.

Segundo Fávero (2000) apud Teixeira (1958) em nossa sociedade por imperar a classe e o privilégio, a escola pública era a arma para romper o preconceito e adentrar as formas essenciais de trabalho para democracia.

Em 1930, cinquenta e oito anos antes do nascimento da CF, nasce por articulação de Anísio um dos movimentos fundamentais da educação brasileira intitulado como Escola Nova que tinha como ideal:

(...) fundamentar a prática pedagógica como ação que valoriza as individualidades, mas que anseia a participação ativa dos cidadãos na vida social e política, inspirada e pautada em uma ideologia democrática e progressista, voltada para um novo homem, para uma formação integral, contemplando as grandes massas da população que estava a margem da sociedade burguesa (...). (CASTRO; LUFT; WEYH, 2019, p.4)

Para Teixeira (2020) a escola proposta por Anísio Teixeira perpassou o pensamento da Educação como um privilégio passando a ser um direito, trazendo à tona o desejo do ensino de qualidade e o projeto de construir uma sociedade democrática. Buscando sempre ressignificar a inserção do educando na vida social, cívica e comunitária.

As contribuições de Anísio Teixeira à educação brasileira são infindas, tal qual a de outro educador: Darcy Ribeiro.

Darcy Ribeiro envolveu-se ao longo da vida em diferentes esferas sociais tendo desenvolvido estudos étnicos, principalmente em defesa dos povos indígenas. Lutou pela universalização e reorganização do ensino superior.

Segundo Xavier (2017), Darcy Ribeiro postulava sobre a

(...) democratização que passa pelo reconhecimento positivo das características culturais do alunado, assim como pelo preparo permanente dos professores, com vistas ao cumprimento de uma rotina educativa competentemente planejada, entendida por Darcy como meio de acabar com o



menor abandonado, que na sua percepção, so existia no Brasil.
(XAVIER, 2017, p.41)

Não obstante Darcy Ribeiro expressou ao longo de sua vida que a maior seqüela deixada pela tardia abolição da escravatura era o atraso educacional. Defendeu a universalização da escola de qualidade dependia de vontade política e sempre atentou que a escolarização da população está intimamente ligada ao processo de industrialização do país, porém ambas não são indissociáveis.

Xavier (2017) define que para Darcy Ribeiro, a educação nacional incorporou erroneamente a função de selecionar os estudantes que são socialmente desiguais, privilegiando os já privilegiados em detrimento daqueles que poderiam render se fossem valorizadas as suas características. Uma escola que deixou de lado sua função de construir pontes para o conhecimento, que desvaloriza a cultura a fim de engessar o indivíduo para adequação social instituída.

Por conseguinte, a contemporaneidade entre Anísio, Darcy estende-se a Paulo Freire tanto temporal, social quanto a visão da escola ser um ambiente mais democrático.

A obra de Paulo Freire reflete o caráter libertador, inclusivo e participativo da qual a sociedade brasileira carecia. Para o educador é inviável falar de democracia quando o povo é silenciado, quando não há uma libertação coletiva a fim de alcançar a autonomia.

E no caráter politizado desenvolvido por suas explanações, influenciou profundamente a formação de jovens e adultos que outrora não tiveram oportunidade de se alfabetizarem na idade correta. O pensador implementou na cidade de Angico, Rio Grande do Norte, um projeto que atendeu 380 trabalhadores no ano de 1963. De repercussão nacional, a ação foi interrompida pelo golpe militar de 1964.

Gasparello (2017) interpreta que a obra de Freire se conecta com o que vivenciamos diariamente. Há fundamentalmente a necessidade de que as minorias se reconheçam como maioria, o que não é fácil diante de uma

(...) sociedade capitalista moderna se autodenominou democrática, afirmando que defendia princípios de liberdade, igualdade e fraternidade para todos os cidadãos. Contudo, essa democracia liberal é uma democracia apenas formal, na medida em que estes três princípios, na prática, só são válidos para aqueles que fazem parte do mundo ocidental da minoria burguesa, branca e masculina heterossexual. Ou seja, a liberdade é vista apenas como liberdade de mercado, no qual só aqueles que detêm o poder econômico possuem também o poder de opção e de decisão (GASPARELLO, 2017, p.12).

Por certo que a Educação Nacional teve diversos outros educadores que a inspiraram e a encaminharam rumo as conquistas hoje vivenciadas, dentre eles podemos também citar Dermeval Saviani e Vitor Paro, cujas obras serão analisadas nesse artigo. Ambos têm como centro de seus estudos escola e democracia, análise sobre o aparelhamento, o patrimonialismo que impedem o acesso da comunidade escolar aos mais altos níveis de ensino-aprendizagem.

Para tanto, é fundamental compreender noções de gestão democrática visando a participação integração da comunidade na construção de uma escola participativa, na qual os indivíduos que compõem o meio social colaborem com as decisões que influenciam diretamente a escola. Segundo Lima et al (2018), a participação comunitária no cotidiano da escola, a gestão democrática deve ter como meio a colaboração dos indivíduos nas decisões diretamente ligadas à instituição educacional.

Desenvolvimento

Dada a importância a relevância do que se espera da Escola do século XXI e o que se tem, este trabalho justifica-se no intuito de compreender a evolução dos processos democráticos na Escola a partir da visão dos autores Saviani (1987) e Paro (2016), respectivamente nas suas obras Escola e Democracia e Gestão Democrática da Escola Pública.

A base bibliográfica desse trabalho sustenta-se em autores brasileiros que retratam a importância da formação do indivíduo como ser crítico por meio da gestão democrática da escola. Entretanto, desenvolvem ao longo de suas obras teorias que se contrapõem as suas expectativas sobre o assunto, pois, a estrutura que se tem no ambiente escolar é reflexo dos processos de democratização nacional.



Faz-se urgente a reflexão sobre a promulgação da Constituição Federal, datada em 1988. Já se passaram 34 anos e quando lemos tais autores percebemos que o autoritarismo, a dominação, o patrimonialismo ainda fazem parte da cultura organizacional da escola.

Portanto, convém discorrermos sobre as obras, a fim de posteriormente traçarmos um paralelo entre elas, objetivando encontrar subsídios para vincularmos a educação de qualidade com a educação igualitária, equitativa, democrática.

2.1 Escola e Democracia por Dermeval Saviani

O contexto histórico da construção de uma sociedade democrática, se baseia no direito de todos à educação, sendo o único caminho para vencer as barreiras da marginalização, transformando os indivíduos em cidadãos livres.

Segundo Saviani, a marginalização resulta das relações entre educação e sociedade, se baseando nas teorias. Sendo a primeira, fonte de integração social do indivíduo, instrumento de uma sociedade igualitária. Enquanto na segunda teoria, entende-se a sociedade pela divisão de grupos ou classes diferentes que se relacionam pela divisão na produção dos meios materiais.

Nesta ótica a classe dominante é que obtém maior força sobre os resultados, empoderando-se e impondo condições aos marginalizados. E é a Educação assume o papel de reforço da classe dominante e da classe marginalizada.

Saviani (1987) apresenta em sua obra a visão de que tanto a pedagogia tradicional quanto a pedagogia nova delegavam a escola a condição de “redentora da humanidade”, acreditando poder mudar a sociedade pela educação. Ambas defendiam a igualdade do homem unicamente frente aos meios econômicos, camuflando todas as outras formas de igualdade.

Para Andreotti (2006) a pedagogia tradicional centraliza o ensino na atuação do professor, predominando esta concepção até o final do século XIX. Já a pedagogia nova, vigente nas primeiras décadas do século XX, a Educação tem como centro o aluno, sendo que aprender é o amago do processo. Estudos e teorias nos aspectos psicológicos para que o conhecimento seja adquirido são desenvolvidos constantemente.

O caráter libertador da igualdade de acesso ao conhecimento formal e real pela classe trabalhadora vem do encontro as pressões que a burguesia exerce sobre os padrões mecânicos e superficiais da escola tradicional. Desse modo, observa-se no Movimento da escola Nova, um mecanismo de reformulação da escola, que atendessem não só a classe trabalhadora, mas toda sociedade, onde transmissão de saberes cede lugar a uma pedagogia que valoriza as diferenças.

Nessa nova pedagogia revolucionária, a igualdade entre os indivíduos se difunde o conhecimento como instrumento crítico das transformações da sociedade. Analisando os métodos novos e tradicionais, as críticas a escola nova ancoradas nas distorções entre a proposta original e suas aplicações, principalmente no funcionamento da escola, visando o fortalecimento da educação da elite em contrapartida ao enfraquecimento da educação das massas populares, criando um distanciamento da educação pública em relação a educação da elite, com rebaixamento na qualidade da educação.

O autor concluiu que

[...] Cumpre assinalar que tais consequências foram mais negativas que positivas uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento. Em contrapartida, a “Escola Nova” aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites. (SAVIANI, 1987, p. 14).

Nesse contexto, surgiu uma tentativa de humanizar essa educação escolanovista encabeçada por Paulo Freire que defendia uma educação humanitária, em que a escola na sociedade capitalista se coloca em posições opostas, à medida que se articula as mesmas condições a escola das camadas populares.

Todavia a marginalização dos indivíduos que naquele determinado período dentro das escolas era visível. O que levou Saviani (1987) a retratar os mecanismos utilizados para legitimar a marginalização dos indivíduos dentro das instituições públicas no aparelhamento do Estado.

De acordo com o autor,

COMO AIE dominante, vale dizer que a escola constitui o instrumento mais acabado de reprodução das relações de produto de tipo capitalista. Para isso, ela toma para si todas as crianças de todas as classes sociais e lhes inculca durante anos a fio de audiência obrigatória “saberes práticos” envolvidos na ideologia dominante.” (SAVIANI, 1987, p. 27).

Vale ressaltar que “enquanto uma das instituições sociais, compete à escola contribuir com o processo de humanização, realizando a educação de crianças e jovens visando sua inserção na sociedade existente ao mesmo tempo em que se desenvolvem como sujeitos” (PIMENTA, 2013, p.214). Neste ambiente educativo devem ser dispostos aos sujeitos os conhecimentos produzidos ao longo da história, ampliando a capacidade de pensamento, lugar no mundo, como relacionar-se e resolver conflitos que são inerentes à existência humana.

Entretanto os movimentos vigentes como os vigorantes até os dias atuais, favorecem a exclusão ou resignação do indivíduo para submetê-lo a questões econômicas, políticas e sociais. Não permitindo-lhe a participação nas diferentes esferas na sociedade, a começar na escola.

Saviani (1987) relaciona os processos antidemocráticos da Escola Nova, reforçando as desigualdades, e que a democratização da educação se concretiza na sua prática social. Visto que a passagem da desigualdade à igualdade é onde podemos presenciar a democracia como ponto de partida e no ponto da chegada.

Uma vez que os processos educativos na sala de aula devem contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática há a necessidade de superar os desafios da educação transformando-a em equitativa condição essencial para o processo pedagógico. De fato, este também é um dever do estado, pois requer políticas públicas para alcançá-la.

Quando analisamos a Educação da qual Saviani retrata, logo a vinculamos ao ensino público. Por isso, entender que a política permeia este contexto é crucial, todavia, não pode ser encarada como o fim do processo a relação político-educacional, afinal “Uma análise, ainda que superficial, do fenômeno educativo nos revela que, diferentemente da prática política, a educação configura uma relação que se trava entre não antagonicos” (Dermeval, 1987, p.86).

Corroboramos com o autor quando o mesmo reite que a prática política consiste em vencer e não em convencer, já a educativa é proporcionalmente oposta, embora seja uma situação subjetiva. As relações estabelecidas em sala de aula são sempre de tentar superar desafios, ajuda, enquanto na política quando a classe dominada se rebela deve ser reprimida violentamente se necessário.

Por certo que toda prática educativa tem dimensão política e “a dimensão política da educação consiste em que, dirigindo-se aos não-antagônicos a educação os fortalece (ou enfraquece) por referência aos antagônicos e desse modo potencializa (ou despotencializa) a sua prática política” (Saviani, 1987, p.88).

O autor também retrata que a Educação depende da política em vários aspectos legais, orçamentários, infraestrutura, bem como a Política depende da educação para alavancar a propagação de propostas, organização de políticas. Mas, o que se percebe fortemente dentro do ambiente escolar é que através das articulações, união dos não-antagônicos contra a dominância dos antagônicos, possibilita apropriações culturais que serão dispostas nesta luta.

2.2 – Gestão democrática da escola pública por Vitor Paro

A visão de Paro, revela as condições precárias que a Educação vive, ao mesmo tempo em que ressalta o direito da classe trabalhadora, mediante um Estado que privilegia a minoria detentora do poder e da produção dos meios. O autor atinge o entendimento de que

Esta constatação deriva de uma visão não muito otimista a respeito da função desempenhada pela escola na sociedade hoje. Não há dúvida de que podemos pensar na escola como instituição que pode contribuir para a transformação social (...) (PARO, 2016, p.14).

No decorrer de sua obra, o autor traz à tona que o conceito de gestão democrática na escola pública, para muitos é utópico, inacessível ou inatingível. Pelo fato de que no ambiente escolar há um encontro das classes trabalhadora e dominante

num processo em que se legitima o autoritarismo, as relações verticais, o silenciamento das diversas vozes e pensamentos.

É fundamental conceituar que gestão é “a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos. Neste sentido, é sinônimo de administração” (LIBÂNEO, 2004, p. 101).

Já “(...) o conceito de democracia é dinâmico, pois altera-se conforme especificidades espaciais (sejam elas culturais, sociais, econômicas etc.) e temporais, o que ocasiona profusão e confusão em relação ao seu sentido (...)” (CORTE; CORTE, 2013, p.180).

Para Paro (2016) quando pensamos na escola como ambiente de transformação social, devemos olhar para a escola atual, onde os valores da elite dominante se impõem aos valores dos dominados, legitimando as injustiças sociais, direcionando a classe trabalhadora para as posições da classe trabalhadora na estrutura econômica.

E nesse ponto convém mencionar que a visão tradicional impera nas entranhas da escola pública imprimindo-lhe dia após dia caráter burocrático e ‘resultadista’. Longe de atingir as necessidades de uma clientela subjetiva, heterogênea, um paradigma possivelmente a ser rompida à medida que

(...) a gestão não seja a única responsável pela qualidade da educação, entendo que o acesso e o sucesso dos alunos; o currículo e a avaliação, a organização do trabalho na escola; a escola como local de trabalho e suas distintas formas de intervenção na comunidade passam pelo crivo e protagonismo da gestão escolar (ESQUINSANI, 2013, p.104).

Entretanto, Paro (2016) pontua que os estabelecimentos de ensino são reprodutores do que se vê nas relações do mercado de trabalho, estabelecendo a figura do diretor como o responsável representante instituído pelo Estado. Surge a necessidade deste agente público, para garantir controle, centralizar as decisões. O que inicialmente pode ser sinal de empoderamento a chefia, amarra-o tirando-lhe autonomia, portanto, transformando a escola em que está incapaz no processo decisório.

Alguns destes diretores, são pessoas que foram aprovadas por concurso ou nomeadas pela chefia sem qualquer vínculo qualquer com a comunidade escolar, o que lhe torna cada vez mais refém do gerenciamento do Estado, acorrentado pela natureza do seu cargo, alvo de cobranças, impossibilitado de uma gestão democrática.

Nesse sentido, estabelece-se equivocadamente a posição do diretor como autoridade máxima, com caráter autoritário, de quem emana todas as ordens e diretrizes no interior da escola, fazendo com que este busque satisfazer os interesses dos dominantes em oposição aos interesses dos dominados. Este certamente é um fator agravante, pois

[...] ao tratar a administração como coisa particular, o senhor seleciona os servidores na base da confiança pessoal, sem delimitação clara de funções. Os servidores atuam por dever de respeito e obediência. Sob o patrimonialismo, os direitos e obrigações são alocados de acordo com o prestígio e o privilégio de grupos estamentais (MENDONÇA, 2000, p.51).

Segundo Vieira, Jesus, Silva (2016) um dos mecanismos para auxiliar a gestão democrática, principalmente de ensino público, é o Conselho de escola. É um colegiado que possibilita a construção por diálogo e participação, a participação de toda comunidade escolar (professores, funcionários, estudantes e pais). Certamente este colegiado potencializa e fortalece a escola para que possa pleitear demandas instâncias superiores.

Não se pode, portanto, restringir a gestão da escola apenas aos funcionários do Estado, mas compreender que a comunidade escolar é um colegiado pertencente à administração escolar. Além disso, a participação deve ser realizada amplamente tanto na tomada de decisões quanto na execução dos processos.

Há diversos documentos que apresentam as características e funções dos conselhos escolares e para o Ministério da Educação Brasileira (MEC), os conselhos

(...) Representam, assim, um lugar de participação e decisão, um espaço de discussão, negociação e encaminhamento das demandas educacionais, possibilitando a participação social e promovendo a gestão democrática. São, enfim, uma instância

de discussão, acompanhamento e geração, na qual se busca incentivar uma cultura democrática, substituindo a cultura patrimonialista pela cultura participativa e cidadã. (MEC, 2004, p.35)

Paro (2016) retoma a ideia de que na composição democrática da gestão escolar é fundamental abandonar comportamentos autoritários nas relações pessoais, indo em direção a um comportamento mais social, participativo e democrático. É comum observarmos nas escolas públicas uma falsa gestão democrática mascarada pelas concessões de participações e manifestações de opiniões em detrimento a participação efetiva na tomada de decisões, onde as relações vividas nessas instituições se baseiam no mando e submissão.

Entende-se que o comportamento autoritário é praticado diariamente nas escolas. Ainda é comum no processo de aprendizagem as manifestações e concepções entre educadores e alunos, na relação de dominante/dominado. A inversão de papéis no que tange ao principal agente da aprendizagem e elemento da educação, inculcando aos alunos a responsabilidade por seu fracasso escolar. Além desse fato, é muito comum o aluno ser classificado como “bagunceiro”, colaborando com a visão dos pais. Essa cultura autoritária observada na sociedade, na escola também é compartilhada pela família aos que se comportam fora dos padrões.

Quando a escola reproduz continuamente a exclusão de seus personagens no processo democrático, desrespeita-os. Assim os fazem educadores com crianças e jovens. De forma que decreta o desinteresse da comunidade escolar em participar da vida da escola, uma vez que ela mesma resiste a essa participação. Entre os fatores para tal atitude estão:

Baixa identificação com a comunidade a qual pertence;
Indisponibilidade para compartilhar decisões; ✓ Falta de interesse.

Consequente para Paro (2016) os caminhos que levarão a superação do fracasso processual da gestão democrática na escola são a quebra dos condicionantes ideológicos e autoritários; o esforço coletivo envolvidos no processo escolar visando diálogo entre a instituição de ensino e a comunidade.

2.4. Pontos de convergência entre as obras



Escola e democracia, Gestão democrática da escola pública, nos remetem a analisar o ambiente escolar em que trabalhamos.

As ideias apresentadas por Saviani vêm de encontro com a prática pedagógica do professor, estas têm por objetivo submeter-nos a uma reflexão da sua prática docente. O quanto estamos comprometidos com o desenvolvimento dos nossos alunos para que atuem ativamente como cidadãos. Somos os agentes da inserção ou diariamente consolidamos o domínio do Estado?

Percebendo que seu estudo tem como cenário uma educação onde a divisão do saber como a praticada atualmente no Brasil, possa contribuir com a escolarização das camadas populares, proporcionando um processo de aprendizagem que fortaleça a democratização do saber na sociedade atual, a partir da integração da sua prática educativa com o social. Sim, uma grande parte da população que depende do ensino público e que vivência as mazelas de um serviço que lhes é fornecido apenas para garantir a dominância. Como vencer esse paradigma?

Saviani, observa que a tendência de desvincular os conteúdos das disciplinas com os contextos sociais, trazendo uma visão errônea de que os conteúdos ou são mais importantes a ponto de que não se vincularem ao social ou que estes, por não terem importância, sua contribuição política, se dissolve, anulando-se na sua função social e política.

Da mesma forma a visão de marginalização se faz presente em toda obra de Paro. O autor apresenta os atores presentes nas instituições de ensino e aborda o autoritarismo como limitador para o compartilhamento, a divisão nas tomadas de decisões e o quanto isso tem sido nocivo às escolas. Sem que haja voz, perde-se o sentido da Educação quanto mais a da Educação Pública que se dispõe em seus preceitos legais formar cidadãos capazes de altas competências sociais.

Para os autores a maneira que essa escola conseguirá atingir seu papel transformador, será ao atentar as necessidades da classe trabalhadora. Saviani (1987) menciona que a educação, enquanto fator de equalização social será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que cumprir a função de ajustar, de adaptar os indivíduos à sociedade, inculcando neles o sentimento de aceitação dos demais e pelos demais.

Paro (2016) expressa que as relações de dominância são negadoras da condição humana, e se não somos capazes de nos relacionar horizontalmente com nossos pares, negamos-lhe a condição de homem.

Portanto, a educação será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que contribui para a constituição de uma sociedade cujos membros, não importam as diferenças de quaisquer tipos, se aceitam mutuamente e se respeitam na sua individualidade específica.

No que tange a realidade do cotidiano escolar, os autores apresentam propostas democráticas. Enquanto Saviani (1987) produz no campo de teses, Paro propõe uma ruptura no atual modelo de gestão que se tem nas escolas.

Para Saviani (1987) sua tese sobre o cumprimento da função política da educação é que há cumprimento ao realizar a prática especificamente pedagógica, ou

(...) a autonomia da relativa da educação em face da política como condição mesma de realização de sua contribuição política. Isto é óbvio uma vez que, se a educação for dissolvida na política, já não cabe mais falar de prática pedagógica restando apenas a prática política (...) (SAVIANI, 1978, p.94)

Em Saviani se tem o entendimento de que a educação libertadora está no conhecimento da educação limitadora impressa pelo aparelhamento do Estado que por vezes limita práticas pedagógicas reflexivas. Os agentes públicos escolares deixam de se reconhecer povo e agem diariamente como dominantes perante os alunos, pais. Uma verticalização que também ocorre entre professores e funcionários.

Em Paro (2016) a retratação da escola cheia de mecanismos de autoridade, burocracia e resultados representando o sistema capitalista. Há administração escolar, centralização na figura do diretor, este representante do Estado, engessado pelas imposições do mesmo e(ou) condicionado aos anseios de quem o elegeu, nomeou.

Mediante a isto, para o autor

“É preciso por isso, libertar o diretor de sua marca antieducativa começando por redefinir seu papel na unidade escolar. À escola não faz falta um chefe, ou um burocrata; à escola faz falta um colaborador, alguém que, embora tenha



atribuições, compromissos e responsabilidades diante do Estado, não esteja atrelado ao seu poder e colocado acima dos demais(...)" (PARO, 2016, p.135).

Paro (2016) propõe um conselho deliberativo, onde o diretor passaria a ser o coordenador geral, tendo um coordenador pedagógico, um coordenador financeiro e um coordenador comunitário. A redefinição dos Conselho de Classe para que avalie todas as atividades-fim da escola, bem como um Conselho de Escola mais atuante.

3. Considerações finais

A democracia que apregoam os autores em suas obras resgata os ideais fundamentais de um sistema democrático na sua mais pura essência. Ao refletirem sobre os mecanismos de aparelhamento, constantemente dispostos em nossa sociedade, contudo muitas vezes implícitos, Paro e Saviani reforçam a necessidade do fortalecimento da comunidade escolar por participação em colegiados.

Ambas as obras nos levaram a refletir que a Escola Brasileira ainda carece de democracia para que realizemos Educação de Qualidade. Nesse sentido a equidade deve ser o cerne utilizando metodologias mais inclusivas e atuais.

Acreditamos que pelas reflexões e apontamentos realizados, cabe a nós enquanto professores colocar em prática estes preceitos em nossa docência. Entretanto, a gestão da escola precisa estar aberta a participação dos indivíduos e voltada aos princípios democráticos expostos na legislação da Educação Brasileira.

Referências Bibliográficas

CASTRO, M; LUFT, H; WEYH, C. **Movimento escolanovista e as contribuições dos pioneiros da educação**. In: XXIV Jornada de Pesquisa. 2019, Ijuí, RS. 10 p.
Disponível: <
<https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaconhecimento/article/view/12383>> Acesso em: 03 out. 2022.



CORTE, T; CORIÉ, I. A democracia no século XXI: crise, conceito, qualidade.
Revista

Passagens: Internacional de História Política e Cultura Jurídica, Rio de Janeiro, RJ, v.10, n.2, p. 178-201, mai/ago. 2018. Disponível em: <
<https://periodicos.uff.br/revistapassagens/article/view/45992> >. Acesso em: 12 out. 2022.

ESQUINSANI, R. Eleição de diretores e gestão da escola pública: reflexões sobre democracia e patrimonialismo. **Revista Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 2, p. 101-115, ago. 2013. Disponível em: <
<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2482> >. Acesso em: 03 out. 2022.

FÁVERO, M. Educação não é privilégio. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, n. 14, p. 176-180, ago. 2000. Disponível em:
< <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Xjib7nFp8bjfyWVsqWPG/?lang=pt> >.
Acesso em: 30 set. 2022.

GASPARELLO, V. **A pedagogia da democracia de Paulo Freire**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - 25ª reunião anual. 2022, Caxambu, MG. 14 p. Disponível em:
<<http://25reuniao.anped.org.br/vaniamedeirosgasparellot05.rtf>>. Acesso em: 12 set. 2022.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 18ª ed., São Paulo, SP: Cortez, 1987. 96 p.

PARO, V. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 4ª ed., São Paulo, SP: Cortez, 2016. 141 p.

LIBÂNEO, J. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. 5ª ed. Goiânia, GO: Alternativa, 2004. 304 p.

LIMA, G et al. **A participação do professor na gestão democrática da escola**. Anais V Congresso Nacional de Educação. 2018, Campina Grande, PB: Realize Editora. 8p. Disponível em: < <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/46062> >. Acesso em: 31 ago. 2022.

MAURÍCIO, L. Darcy Ribeiro e a lição de Lúcia. **Z Cultural: Revista do programa avançado de Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, RJ, ano XII, n.1, p.1-8,



jan./jun. 2018. Disponível em: <
<http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/darcy-ribeiro-e-a-licao-de-lucia> >. Acesso em: 8 set.
2022.

MEC. **Conselhos escolares: Democratização da escola e construção da cidadania.**
2004

PIMENTA, S. Sempre a exclusão (e o preconceito, e a marginalização, e a discriminação) na sociedade e na escola! In **FRELLER, C.; et al. (Org.). Inclusão e discriminação na educação escolar.** 1ª ed., Campinas, SP: Alínea; 2013. 170 p.

XAVIER, L. Educação e Cultura para a Democracia em Darcy Ribeiro. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, RJ, v.3, n.2, p.31-46, jul./out. 2017. Disponível em: <
<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/31709/22438> >. Acesso em: 7 set. 2022.

VIEIRA, E; JESUS, M; SILVA, V. Conselho escolar? os desafios na construção da gestão democrática em uma escola de Ilhéus/BA. **Revista PróDiscente: Caderno de Produção Acadêmico Científica (UES)**, Vitória, ES, v. 22, n. 1, p. 35-57, jan./jun. 2016. Disponível em: < <https://periodicos.ufes.br/prodiscente/article/view/13865> >. Acesso em: 15 set. 2022.



PERCEPÇÃO DE PROFESSORES SOBRE METAS DO PME EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

Jozeildo Kleberson Barbosa⁶¹,
Adriana do Carmo de Jesus⁶²

Resumo

Os Planos Municipais de Educação - PME situam-se como marco na proposição de metas e de objetivos para a educação. Mas, as metas são/estão efetivamente implantadas? Qual a percepção dos professores sobre a ação das suas redes de ensino para cumprir essas metas? Nosso objetivo é refletir sobre a percepção dos professores sobre a implantação de metas do PME em relação à educação quilombola no município da Estância Turística de Eldorado/SP. A presente pesquisa, de caráter qualitativo, tem como fundo a análise de metas e estratégias do PME do município de Eldorado/SP. Como técnica de coleta de dados utilizamos um questionário, disponibilizado de forma on line e sigilosa aos professores da rede municipal de educação. Para a análise dos dados, recorreremos à análise documental e Análise de Conteúdo, buscando a partir dessas dar sentido às respostas colhidas, assim como nos documentos que orientam a educação nacional e municipal. A análise da percepção dos professores sobre as metas do PME evidencia a falta de monitoramento da execução do plano e das ações para essas metas; de forma a desconsiderá-lo como lei municipal vigente, invisibilizando-o como política municipal de educação, o que pode ter contribuído para que não se atingissem metas nos prazos estabelecidos. A ausência de conhecimento pelos educadores se constitui como um grande desafio, além de dificultar a implantação de metas. Ressalta-se serem necessárias medidas corretivas para implementação, que a falta de ações acaba por promover o enfraquecimento e descontinuidade do plano.

Palavras-chave: Plano Municipal de Educação, Política Educacional, Educação Quilombola.

Introdução

Em 25 de junho de 2014 foi promulgada a Lei nº 13.005/2014, que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2014 a 2024. Dentre as varias metas estabelecidas para a educação em nível nacional, surge a incumbência de Estados e Municípios elaborarem seus próprios planos de educação, alinhados ao Plano Nacional

⁶¹ Especialista em Gestão Escolar, Prefeitura Municipal de Eldorado/SP, Diretor de Escola, ildoiz@yahoo.com.br

⁶² Formação do autor 2, instituição do autor 2, cargo do autor 2, grupo de pesquisa (se for o caso) e e-mail.



de Educação 2014/2024, com o prazo de até 2016 para que essas esferas se organizassem tal ação.

As metas estabelecidas no PNE e nos Planos Estaduais de Educação (PEE) e Planos Municipais de Educação (PME) englobam da creche ao ensino superior, visando as diferentes modalidades de ensino, tais como a educação especial, a educação do campo e a educação escolar quilombola, entre outras.

Os planos situam-se como marco na proposição de metas e de objetivos para a educação. Assim, surge a problemática: As metas dos PMEs são/estão efetivamente implantadas? Qual a percepção dos professores sobre a ação das suas redes de ensino para cumprir essas metas? Entre outras questões.

Nosso objetivo é refletir sobre a percepção dos professores sobre a implantação de metas do PME em relação à educação quilombola no município da Estância Turística de Eldorado/SP. Para isso analisamos as respostas de professores desse município sobre metas do Plano Municipal de Educação.

Refletimos sobre o nível de consistência interna do plano de educação do município de pesquisa, bem como a sua congruência com o Plano Nacional de Educação e Plano Estadual de Educação. De forma a construir um referencial de análise que contribua com a compreensão do avanço ou inércia da Educação Escolar Quilombola a partir das metas do PME de Eldorado/SP, principalmente com o desvelamento de novas questões e interrogações sobre esse campo de estudo, de maneira que se abram diferentes possibilidades para se pensar em como avançar na Educação Quilombola nesse município.

Fundamentação

Ao buscarmos as origens do Plano Nacional de Educação – PNE nota-se que a proposta de criação de um plano de educação em esfera nacional se dá em 1934, sob influência do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (HADDAD, 2010), que refletiu no texto da Constituição Federal – CF de 1934 (SAVIANI, 1999). Em seu artigo 150 a

Constituição Federal de 1934 previa: “Compete à União: fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados;

e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do país (BRASIL, 1934, p. 53). No artigo 152 definiu que: “Compete precipuamente ao Conselho Nacional de Educação, organizado na forma da lei, elaborar o plano nacional de educação para ser aprovado pelo Poder Legislativo e sugerir ao Governo as medidas que julgar necessárias para a melhor solução dos problemas educativos bem como a distribuição adequada dos fundos especiais”. (BRASIL, 1934, p. 54)

A previsão de um documento orientador para a educação nacional possui um histórico de mais de 88 anos, demonstrando a necessidade de se planejar e propor ações voltadas à melhoria da educação no Brasil por meio de planos estruturados e baseados em dados e propostas educativas com vista a concretizar os princípios educacionais.

Para a concretização do PNE, determina-se que as demais esferas administrativas - Estados, Distrito Federal e Municípios, com base no PNE, elaborem seus planos de educação. Assim como o plano nacional, esses planos também devem projetar metas e estratégias para os próximos 10 anos. Com esse arranjo em cascata, o alinhamento deve se dar por meio de adequações ao nível de desenvolvimento e às necessidades das diferentes regiões e localidades da federação.

Cury (2010) ao analisar o arranjo federativo da educação brasileira, aponta:

No circuito dos entes federativos, o regime escolhido para integrá-los foi o de colaboração recíproca. O regime de colaborações, seja em termos de conteúdo, seja em termos de mecanismo, é difícil, lento e necessariamente negociado. É o que acontece com um Brasil cuja União congrega 27 estados, mais de 5.600 municípios e o Distrito Federal. (CURY, 2010, p. 160)

No viés das políticas de educação, o PNE se torna um elemento chave para a condução da Política Educacional. Saviani (1999) reflete:

O Plano Nacional de Educação se torna, efetivamente, uma referência privilegiada para se avaliar a política educacional aferindo o que o governo está considerando como fato, prioritário, para além dos discursos enaltecidos da educação, reconhecidamente um lugar comum nas plataformas e programas políticos dos partidos, grupos ou personalidades que exercem ou aspiram a exercer o poder político. (SAVIANI, 1999, p. 2)

No contexto macro, temos o PNE e os PEE, definindo a educação para o país e seus respectivos estados. Num, contexto micro, temos o Plano Municipal Educação -

PME, buscando definir as políticas dessa área em seus territórios, cobrindo com maior ênfase as etapas iniciais da Educação Básica - educação infantil e ensino fundamental, na abrangência de seu território, caracterizando-o como uma micro política de educação.

O Caderno de Orientações para Monitoramento e Avaliação dos Planos Municipais de Educação (BRASIL, 2016) reforça que o PNE e os PEE dos estados e os PME devem formar um conjunto coerente, integrado e articulado dos direitos educacionais de todos, sem eu diferentes níveis. Sendo o PME um documento criado para regularizar a educação, é composto de:

De estratégias e de políticas de educação que inclua a intenção de uma constante avaliação, à luz da Constituição Federal e Lei Orgânica do Município, observando os princípios estabelecidos na Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, interagindo com as metas definidas no Plano Nacional de Educação – Lei nº 10.172/2001, e no Plano Estadual de Educação (BRASIL/MEC, 2005, p. 25).

Evidenciando a necessidade de se desenvolver com qualidade a educação infantil e ensino fundamental, os municípios passam a desenvolver ações voltadas às modalidades que perpassam todas as etapas da Educação Nacional, como a Educação Especial, a Educação do Campo e a Educação Escolar Quilombola, entre outras.

Assim, Plano Municipal de Educação é lei, deve ser elaborado com participação popular, discutido em audiências públicas, fóruns e conferências municipais; depois deve ser apresentado pelo Poder Executivo ao Legislativo para sua votação, aprovação e publicação. Essa participação popular deve garantir que o Poder Executivo municipal receba ideias e ideais da população quanto às necessidades no âmbito da educação, regulamentando-as e transformando-as em lei, tornando-se também responsável em zelar pelo seu cumprimento.

No município pesquisado, Eldorado/SP, o PME é instituído pela Lei Municipal nº 1.222/2015, de 18 de setembro de 2015, que institui o plano municipal de educação e dá outras providências. Destacamos o artigo 2º - “O Plano Municipal de Educação foi elaborado sob a coordenação do Departamento Municipal de Educação, com participação da sociedade, através do Fórum Municipal de Educação, e em conformidade com o Plano Nacional de Educação e demais legislações educacionais”; onde se destaca seu alinhamento ao PNE e a participação da sociedade em sua elaboração.

Saviani (1999) chama atenção para o caráter de participação para a elaboração de um plano de educação:

Numa breve introdução considera-se desejável um amplo processo de consultas e debates o que, no entanto, é tido como inviável pela rigidez dos prazos, limitação que se pretende contornar através da recuperação, como “subsídio básico à elaboração do PNE”. (SAVIANI, 1999, p. 80).

O autor destaca a necessidade de um amplo processo de consulta e debates, porém o tempo exíguo para tais ações, acaba por atropelar o processo de elaboração.

Ademais, em seu artigo 4º, o PME de Eldorado (ELDORADO, 2015) estabelece que “O Plano Municipal de Educação contem a proposta educacional do município, com suas respectivas diretrizes, objetivos, metas e ações, conforme documento anexo” (art. 4º). Para sua elaboração houve 3 audiências públicas para a discussão e consulta a população.

Concordamos com Bordignon (2009), ao analisar que a elaboração de um PME necessita de ações articuladas e com objetivos bem definidos; sendo necessários diversos questionamentos durante a elaboração, na ordem da análise estrutural/diagnóstica, como por exemplo: como pensamos a educação e o percurso que envolve as políticas e diretrizes na consolidação dos objetivos e metas.

É necessário ressaltar que o município de pesquisa possui uma diversidade sociocultural latente. Sendo o 4º maior município em extensão territorial do estado e com população estimada de 15.592 pessoas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE em 2021 (IBGE, 2022), sua densidade demográfica é baixa e tem sua população espalhada pelas áreas rurais. Dos seus 39 bairros, temos 1 aldeia indígena e 13 comunidades quilombolas, reconhecidas ou em processo de reconhecimento.

A presença de pessoas escravizadas em Xiririca, antigo nome de Eldorado, é descrita já em 1766:

Os negros foram trazidos sob o regime da escravidão, e levados para os locais de garimpo. A primeira alusão a escravos na região de Xiririca refere-se às terras de Ivaporunduva, trazidos por Dona Joana Maria que ao ir embora deixou-os na terra. No censo feito em 1766 havia 21 moradores cadastrados com seus 266 escravos em Xiririca. (ELDORADO, 2015, p. 23)

O que incute a necessidade e desafio de se construir um PME que foque as modalidades da Educação do Campo - para as comunidades rurais do município - e da Educação Quilombola de forma intrínseca à educação infantil e ao ensino fundamental, do 1º ao 5º ano, por serem as etapas da Educação Básica atendidas no município.

Entendemos que o PME do município deve ser construído a partir de avaliações diagnósticas para a tomada de conhecimento sobre as necessidades, assim como a “descrição da realidade a partir de dados objetivos e a identificação das causas, fatores determinantes da realidade” (BORDIGNON, 2009, p. 103).

Ademais, o PME busca intervir de forma qualitativa nessa realidade, buscando avanços da área educacional, e em áreas que se alinhem aos objetivos traçados nessas micropolíticas; no processo de produção de subjetividades a partir das relações de poder e decisiva para se pensar a gestão, a organização e a formação na área da educação.

Metodologia

A presente pesquisa, de caráter qualitativo, tem como fundo a análise de metas e estratégias do PME do município de Eldorado/SP. Buscamos esse viés de análise por entendermos o plano de educação um dos principais mecanismos de proposições de políticas públicas para a educação pública municipal, articulando-a ao PNE, do âmbito federal.

Essa investigação é de abordagem qualitativa e de natureza descritiva e explicativa. Na pesquisa descritiva se busca um aprofundamento no tema, enquanto a explicativa procura conectar as ideias para compreender causas e efeitos.

A pesquisa qualitativa para Minayo (2009, p. 21) “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. O que se coaduna com nossa investigação sobre percepções dos docentes sobre uma política municipal de educação.

André e Gatti (2008) asseveram que as pesquisas chamadas de qualitativas 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. Segundo as autoras, “os pesquisados se tornam dados – pelos seus

comportamentos, pelas suas respostas, ideias, discursos, narrativas, etc, trazidas em classificações rígidas ou números - numa posição de impessoalidade”. (p. 04)

Como técnica de coleta de dados para análise, utilizamos o questionário, disponibilizado de forma on line e sigilosa aos professores da rede municipal de educação de Eldorado/SP. Buscamos a voz desses sujeitos de pesquisa, por entendemos a percepção desses professores sobre a implantação de metas do PME em relação à Educação do Campo e Quilombola apresenta um diagnóstico da própria política pública municipal de educação.

O uso de questionário em pesquisas, 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.” Assim, em seu aspecto empírico, o questionário servirá para coletar as informações da realidade.

O uso de questionários de pesquisa online para coletar dados apresenta diversas vantagens, tais como: alcançar mais facilmente um maior número de pessoas, maior facilidade para computar e compilar dados - principalmente em termos quantitativos, maior impessoalidade; entre outros.

Para a análise dos dados, recorreremos à análise documental e Análise de Conteúdo, buscando a partir dessas dar sentido às respostas colhidas nos questionários, assim como nos documentos que orientam a educação nacional e municipal.

Bardin (1977) ao comparar essas técnicas de pesquisa, reflete que:

A documentação trabalha com documentos, a análise de conteúdo com mensagens (comunicação); a análise documental faz-se principalmente por classificação-indexação, a análise categorial temática, é entre outras, uma das técnicas da análise de conteúdo. O objetivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenagem, o da análise de conteúdo, é a manipulação da mensagem (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem. (BARDIN, 1977, p.46)

Ambas as técnicas serão utilizadas de forma a se complementar, de forma permitir inferências que subsidiem análises mais acuradas das falas dos docentes

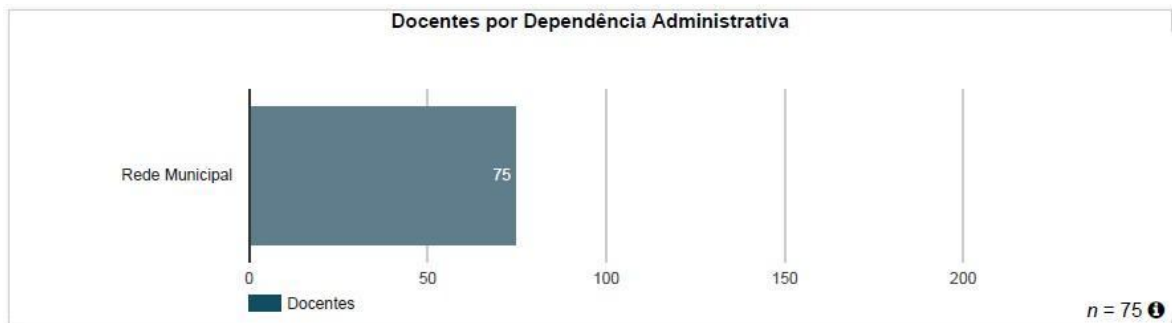
pesquisados. Assim, a pesquisa documental é uma técnica de pesquisa qualitativa responsável por coletar e selecionar informações através da leitura de documentos, livros, revistas, gravações, filmes, jornais, bibliografias, etc. A análise de conteúdo, segundo a perspectiva de Bardin (1977), consiste em uma técnica metodológica que se pode aplicar em discursos diversos e a todas as formas de comunicação, seja qual for a natureza do seu suporte.

Resultados e discussão

Nossa investigação se deu a partir da aplicação de questionário on line na rede municipal de educação da Estância Turística de Eldorado, estado de São Paulo.

Essa rede de ensino em 2021 contou com 75 professores do 1º ao 5º ano do ensino

fundamental (CultivEduca. 2021). Quantitativo não alterado em 2022.



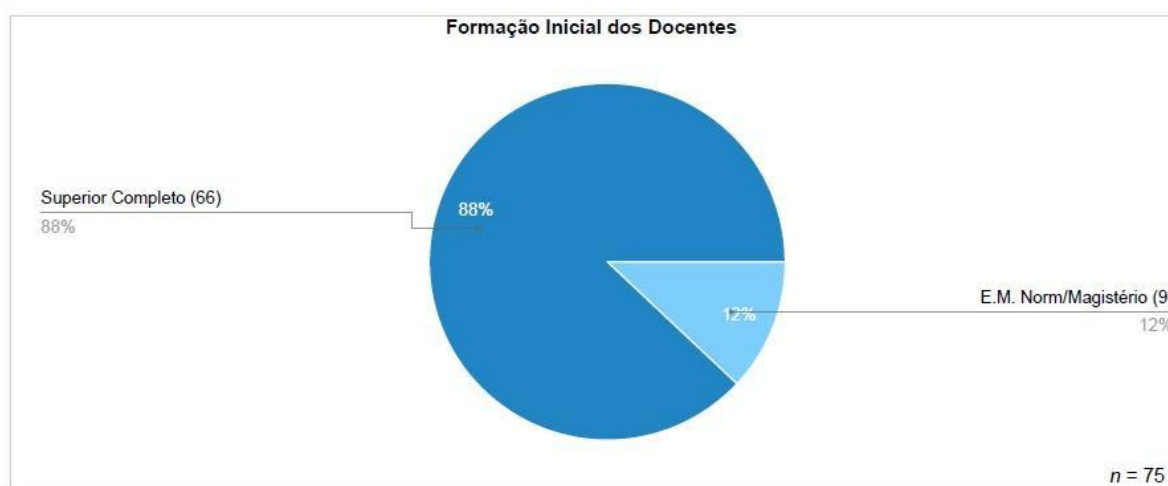
Fonte: UFRGS. CultivEduca. 2021.

Segundo informações da plataforma CultivEduca (UFRGS, 2021) desses 75 docentes de 2021, 36 docentes atuavam nas escolas rurais do município e 43 professores na zona urbana do município.



Fonte: UFRGS. CultivEduca. 2021.

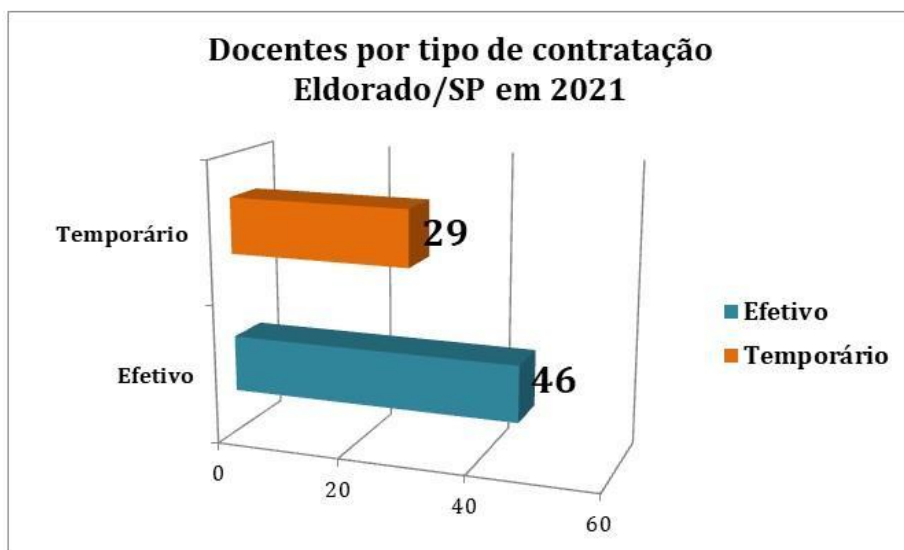
Ao analisar os dados sobre a formação desses profissionais, verifica-se que em 2021, do total de docentes, 9 dos professores que atuavam no município não possuíam curso Superior. (CultivEduca - UFRGS, 2021)



Fonte: UFRGS. CultivEduca. 2021.

Esses 9 docentes são efetivos na rede de ensino, já que desde 2015, todos os seletivos de contratação temporária de docentes exige a formação em nível superior.

Os dados sobre o tipo de contratação dos docentes que atuam do 1º ao 5º ano do ensino fundamental na rede municipal de Eldorado/SP nos mostra que um percentual significativo dos professores que atuam nessa rede de ensino são temporários. (CultivEduca - UFRGS, 2021)



Fonte: Adaptado de UFRGS. CultivEduca. 2021.

Assim, dos 75 professores que atuavam na rede municipal de educação de Eldorado/SP em 2021, 38,7% são de vínculo temporário e 61,3 são efetivos na rede de educação municipal. O mesmo percentual está mantido em 2022.

Destacamos que esses professores temporários são os que geralmente atuam nas classes rurais e nas comunidades quilombolas no município.

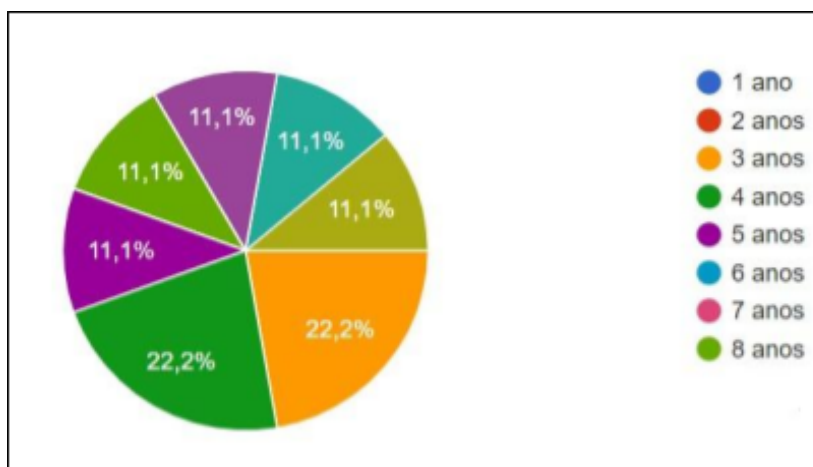
Dos 75 professores atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental em 2022 no município, 9 responderam o questionário, cerca de 12%. O questionário foi divulgado por meio eletrônicos, grupos de WhatsApp e envio direto pela mesma rede social. O instrumento de coleta ficou aberto entre 01/10/2022 a 30/11/2022, por dois meses.

As questões inicialmente se referiam a atuação desses docentes na rede municipal e nas escolas rurais e depois passou a abordar as metas do PME de Eldorado/SP em relação a Educação do Campo e/ou Educação Quilombola. No viés qualitativo de pesquisa, os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que

significa ricos e pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda sua complexidade.

(BOGDAN; BIKLEN, 1994)

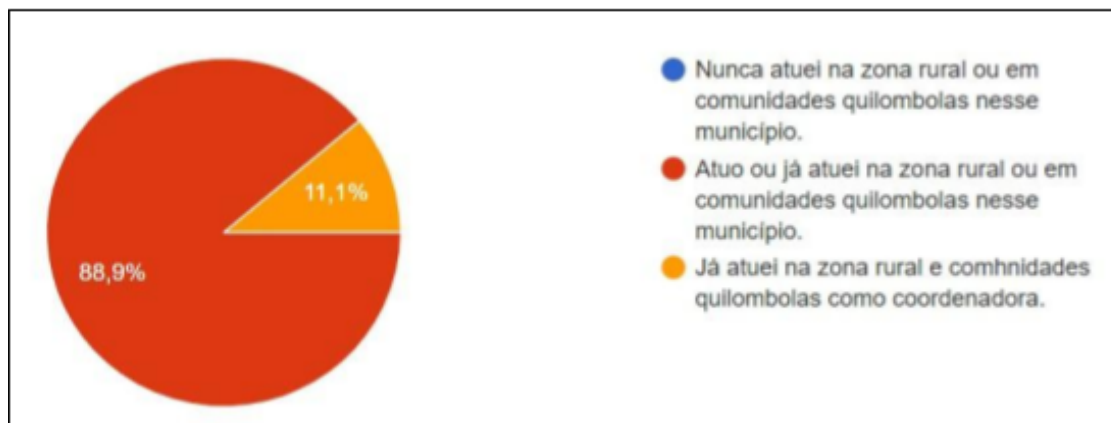
Na questão “*Qual o seu tempo de atuação como professor da rede municipal de Educação da Estância Turística de Eldorado?*”, os docentes indicaram:



Fonte: Autor.

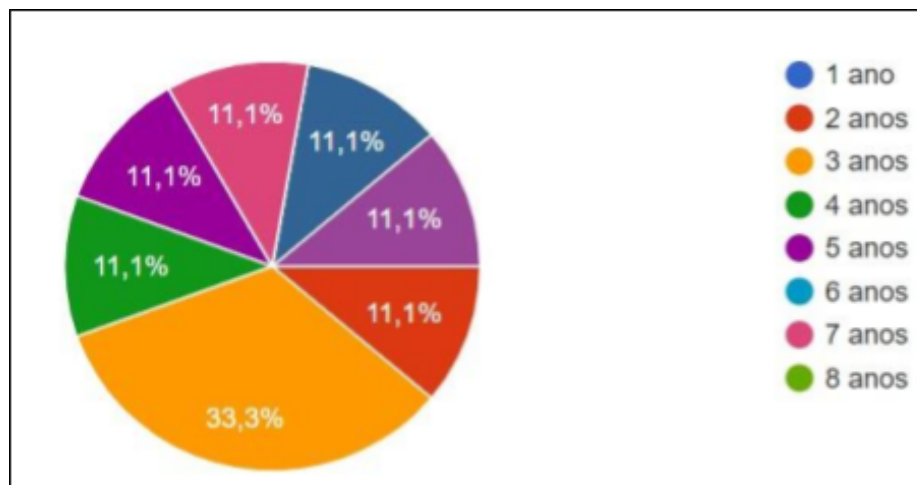
Nessa questão, em relação a atuação de forma geral no município, observa-se que os docentes com menor tempo de atuação possuem 3 anos de trabalho no município; já o docente com maior tempo possuía 29 anos de trabalho docente no município de Eldorado/SP.

Sobre se “*Já atuou como professor da rede municipal de Educação da Estância Turística de Eldorado, especificamente na zona rural ou em comunidades quilombolas?*”, todos os professores que participaram da pesquisa afirmam já ter atuado nessas escolas.



Fonte: Autor.

Na questão específica ao tempo de atuação docente especificamente na zona rural ou em comunidades quilombolas – “Qual o seu tempo de atuação como professor da rede municipal de Educação da Estância Turística de Eldorado, especificamente na zona rural ou em comunidades quilombolas?” – evidenciasse que:



Fonte: Autor.

Desses 9 professores, o que possui menor tempo de atuação especificamente na zona rural ou em comunidades quilombolas, possui 3 anos de trabalho, já o com maior tempo de atuação, possui 10 anos atuando nas escolas da zona rural do município.

Tais questões mostram que os docentes que participaram da pesquisa possuem vivência nas comunidades da zona rural ou quilombolas de Eldorado/SP, sendo assim,

podem possuir percepções mais acuradas sobre as ações do município para a educação rural e/ou Educação Quilombola.

Ao analisar o PME de Eldorado/SP (ELDORADO, 2015), nos chama atenção o destaque que é dado a meta do Plano Nacional de Educação (**Meta do Plano Nacional de Educação: Meta 1**: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.); onde o município estabelece como meta em seu PME: **META 1**: Atender 100% das crianças de 4 e 5 anos, até 2016.

Nota-se que a meta do PME está alinhada ao PNE, estabelecendo o mesmo período para atingir a meta. Em relação a essa meta, chama-nos a atenção uma das estratégias, que está voltada às populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas:

ESTRATÉGIA: Garantir o atendimento das na educação infantil nas respectivas comunidades.

Assim, realizamos o questionamento aos pesquisados: “*O município vem garantindo o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades?*”.

Notamos percepções conflitantes dos sujeitos da pesquisa:

Parcialmente, pois existem muito obstáculos que comprometem a qualidade deste atendimento.

Sim, o município garante o atendimento a população do das comunidades na Educação Infantil.

Sim. A Educação Infantil (4 a 5 anos) está presente em todas as comunidades quilombolas

Sim. Vem garantindo oferecendo a ed. Infantil em todas as comunidades quilombolas que está em funcionamento e se não tem escola na comunidade o município oferece transporte.

Não, não está garantindo.

Sim, nas comunidades em que lecionei, atende a todas modalidades de ensino.

Sim, atende as metas.

Não! Embora seja um trabalho de boa proposta e mudanças, acredito que não haja garantia desse atendimento em nosso município.



nao. nas comuniaaaes traacionais quiombolas nao há oferta de vagas em creches.

As respostas apresentam que para 6 docentes, o município implementou a estratégia de garantir o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades. Para 3 docentes, a município ainda não implementou a estratégia, assim, não cumpriu a meta em relação a Educação Infantil de “Atender 100% das crianças de 4 e 5 anos, até 2016”.

Para os docentes que manifestam que o município atingiu a meta, indicam o atendimento dessas crianças por parte do município. Já para os docentes que indicam que a meta não foi atingida, asseveram pontos como; “*não está garantindo*”, “[...] *acredito que não haja garantia desse atendimento em nosso município*”, onde ressalta-se a indicação de “*Nas comunidades tradicionais quilombolas não há oferta de vagas em creches*”. Essa indicação é um ponto importante de análise da própria política de educação no município, pois mesmo a creche não englobando a idade obrigatória, de 4 a 17 anos, está contida na Educação Infantil, modalidade para a qual a meta foi elaborada.

Um docente destaca o cumprimento parcial da meta/estratégia ao indicar que “*Parcialmente, pois existem muito obstáculos que comprometem a qualidade deste atendimento*”. Ressalta-se na fala do docente a questão do atendimento com qualidade, ou seja, atender é atender com qualidade, superando-se obstáculos como estrutura, capacitação e outros pontos qualitativos para uma Educação Infantil de qualidade.

No tocante ao Ensino Fundamental, anos iniciais, etapa atendida pelo município, de forma geral o município estabelece como “**META:** Implementar currículos específicos para as escolas de campo, indígenas e quilombolas”. Meta que realmente deveria ser um destaque desse PME devido ao grande número de comunidades quilombolas que o município possui, 13 comunidades. Para cumprir essa meta, são propostas 4 estratégias:

ESTRATEGIAS:

- Estimular a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo, indígenas e quilombolas, nas próprias comunidades;
- Desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas;
- Apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas;
- Assegurar a participação da comunidade na elaboração do currículo.

Nosso questionamento aos entrevistados, a partir dessa meta foi: *“O município busca implementar ou implementou currículos específicos para as escolas do campo, indígenas e quilombolas?”*. Onde os docentes manifestaram:

Não que seja do meu conhecimento.

Não houve implementação de currículos específicos para as escolas do campo.

Não. Essa ainda não é uma prioridade do município

Tenho conhecimento de um projeto interdisciplinar que busca trabalhar e resgatar a cultura quilombola. Acho muito importante que a educação municipal venha contribuir com um melhor olhar diferenciado e que propicie condições de cumprir as reivindicações dessas comunidades. sim.

Não possui.

Não, no último ano que trabalhei (2021), participamos de orientações técnicas, ofertadas voluntariamente por professoras da rede, mas não pelo município.

Não, nas escolas que lecionei os currículos não se enquadram nas estratégias acima, não eram voltados a cultura e histórico local, são semelhantes ao da escola regular.

Sim! Busca um currículo específico, mas ainda não temos a proposta em mãos.

Não de forma efetiva.

As afirmações dos professores indicam que não existem currículos específicos para as escolas de campo, indígenas e quilombolas. Inicialmente, destacamos que a escola indígena do município é vinculada a rede estadual de educação e não ao município, assim o município acaba por se propor a realizar algo fora de sua rede de ensino.

Em relação a currículos específicos para as escolas de campo e quilombolas evidencia-se que não foram implementados, ou pelo menos, não se tem currículos oficiais propostos. Mesmo as duas afirmações de “Sim” acabam mostrando que o que existe ainda não é oficializado pelo município: “[...] *mas ainda não temos a proposta em mãos*”, “*Tenho conhecimento de um projeto interdisciplinar [...]*”. dessa forma, acaba-se por reforçar que “*Não de forma efetiva*” e “*Não houve implementação de currículos específicos para as escolas do campo*”, havendo a necessidade de formalizar as ações já existentes nesse sentido de criação de currículos específicos para as escolas de campo e quilombolas, fazendo a relação currículo escolar e sua função sociocultural na comunidade, fugindo da lógica urbanocêntrica do currículo.

Oliveira e Barbosa (2020) refletem que no “Brasil, historicamente, a educação do campo caracterizou-se pela subordinação a conteúdos ministrados nos centros urbanos, desconsiderando a cultura local e suas peculiaridades; reforçando o viés do campo como um território/espço atrasado e seu meio sem perspectivas”. (p. 205)

Referente à “Educação das Relações Étnicorracial” (Educação Quilombola) como modalidade de ensino, são propostas 5 metas no PME de Eldorado/SP. (ELDORADO, 2015) A primeira meta para essa modalidade apresenta apenas uma estratégia:

META: Revisar, em até dois anos após a aprovação deste Plano, com recorte étnicorracial, os indicadores de diagnósticos, diretrizes, objetivos e metas para cada um dos níveis e modalidades de ensino e dos itens referentes à formação e valorização dos profissionais da educação básica, ao financiamento e à gestão de recursos.

ESTRATÉGIA: Garantir através de plano de ação específico o atendimento às escolas quilombolas.

Assim, realizamos o seguinte questionamento: *“A garantia através de plano de ação específico o atendimento às escolas quilombolas?”*. Segundo os docentes:

Não hoje nós temos um dos menores salários do estado.
Não.
Não. Ainda não se tornou uma prioridade.
Sim. Tenho conhecimento que a Ed. Infantil vem sendo oferecida a todas as crianças, uma vez que é ensino obrigatório.
Não é realizado.
Sim, através de ações dos próprios professores.
Não, o município não oferta uma educação diferenciada (quilombola). Sim! Acredito que na perspectiva de plano de ação elaborado pelo educador, e seguindo em sala.
Não. A formação e/ou planejamento não direciona a temática da educação escolar quilombola e das E.R.E.R

Nas respostas dos docentes é evidente que tal meta não foi cumprida e que o município não realizou ou realiza o levantamento de indicadores de diagnósticos, diretrizes, objetivos e metas para cada um dos níveis e modalidades de ensino. A única indicação positiva se refere a sala de aula, plano de ação docente, com foco ao ensino-aprendizagem em sala de aula; o levantamento previsto na referida meta extrapola a sala de aula e se utiliza de indicadores em nível de escola e rede de educação.

Evidencia-se a afirmação que *“A formação e/ou planejamento não direciona a temática da educação escolar quilombola e da E.R.E.R.”* - Educação para as Relações ÉtnicoRaciais, onde a docente frisa que mesmo as ações que já acontecem regularmente – formação docente e planejamento escolar – acabam por não direcionar para um plano de ação específico o atendimento às escolas quilombolas, na relação escola e comunidade quilombola.

Oliveira e Barbosa (2020) reforçam que o docente deve estar atento a cultura local, a trajetória de vida, a expectativa escolar e a especificidade do momento, pois essas práticas reforçam o direito a educação desses alunos, “[...] com condições que respeitem as diferenças e equidade, dignidade, gerando um novo paradigma educacional contemporâneo, no qual, busca-se uma escola justa” [...] (p. 205). Logo, diante desse paradigma, os professores devem estar preparados para uma prática contextualizada com o seu espaço de atuação.

Ademais, analisamos que as ações que visem cumprir as metas de um PME devem ser a partir da criação de critérios e classificação das informações, onde se destaquem as informações fundamentais que demonstrem propostas educacionais e de atendimentos de metas - aqui compreendidos a educação infantil e o ensino fundamental. De forma a se verificar o nível de relação das proposições e a análise da coerência dos objetivos e as metas para cada levantamento.

Ainda na modalidade de ensino “Educação das Relações Étnicorracial” (Educação Quilombola), é estabelecida a meta:

META: Elaborar o currículo de forma a atender a Educação das Relações Étnicorraciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena para a rede pública do município a partir de 2016.

ESTRATÉGIA: Garantir a construção de um currículo com base na Resolução nº 08/2012 (excluindo-se as políticas de implantação da ideologia de gênero e orientação sexual), Lei Federal 10639/2003 e Lei Federal nº 11.645/2008.

Nosso questionamento foi: “*Está em construção ou já foi elaborado um currículo específico para as escolas quilombolas?*”. Segundo os docentes:

- De maneira nenhuma o currículo é igual para toda rede.
- Não, ainda não foi elaborado um currículo específico.
- Não. Se tem, eu não tenho conhecimento.
- Como professora aposentada não tenho como responder com precisão.
- Não. Não foi construído.
- Sim, em 2020 começamos os estudos sobre a temática.
- Não, está em construção, pois as escolas quilombolas ainda não apresentam currículo diferenciado. Não. Está em construção.
- Não. A educação escolar quilombola não está desvinculada da intersecção de opressão de raça e gênero

Observa-se que por meio dessa meta o município se propõe a elaborar/construir currículo com base na Resolução nº 08/2012 (BRASIL, 2012), Lei Federal 10639/2003 (BRASIL, 2003) e Lei Federal nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008) que tratam da Educação das Relações Étnico raciais e do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, essa proposição deveria ter sido implementada a partir de 2016. Porém como as falas dos docentes indicam, não foi implementada até o ano corrente, como indicam

afirmações como *nao, ainaa nao joi eiaboraaio um curriculo especifico* . A única afirmação em tom mais positivo sobre essa meta indica que em 2020 foi iniciado os estudos sobre a temática, porém não se tem algo formalizado e divulgado na rede de ensino.

A indicação que, *“De maneira nenhuma o currículo e igual para toda rede”*, reafirma a tendência de urbanocentrismo curricular, algo que não peculiar desse município, porém mesmo sendo destacada em seu PME a necessidade se ter um currículo específico para as escolas das comunidades quilombolas, não houve a construção desses documentos curriculares.

Oliveira e Barbosa (2020) asseveram que a transformação da educação do campo (assim como a quilombola) requer mais do que a melhoria física das escolas ou a qualificação dos professores, “[...] implica, necessariamente, em um currículo escolar baseado na vida e valores de sua população, a fim de que o aprendizado também possa ser um instrumento para o desenvolvimento do meio rural” (p. 207). Sendo nítida a necessidade de defesa de formações que atendam as especificidades sobre a realidade do campo e das comunidade quilombolas, no currículo e seus materiais contemplem essa realidade.

No PME de Eldorado/SP há em diferentes momentos a indicação da Resolução nº 08/2012 (BRASIL, 2008), mas com a exclusão dos temas de políticas de implantação da ideologia de gênero e orientação sexual, situação de muito em destaque no momento de elaboração/construção do PME de Eldorado/SP, ano de 2015.

Entendemos que as condições necessárias ao alcance dos fins das metas do PME de qualquer município se situam no processo de gestão, na política de formação e valorização dos profissionais da educação, na infraestrutura, no financiamento, no projeto políticopedagógico das escolas, entre outros. (BORDIGNON, 2009)

Sobre o Departamento Municipal de Educação, órgão responsável pelo planejamento, execução e acompanhamento do PME e de suas metas e estratégias, encontramos a seguinte descrição:

O Departamento de Educação é responsável por assegurar a organização eficaz do ensino da aprendizagem e ofertar a educação infantil e o ensino fundamental no município. Cabe ao departamento desenvolver políticas pedagógicas para

promover a interação de escolas, pais, alunos e comunidades;
promover o bem-estar dos estudantes através de atividades fora da sala de aula, com programações culturais e esportivas;
promover o desenvolvimento da tecnologia em educação na rede municipal de ensino; assegurar padrões de qualidade de ensino e implantar políticas públicas de democratização do acesso ao ensino fundamental e de inclusão social.
(ELDORADO, 2022)

Sob coordenação desse departamento está a rede municipal de educação, composta por 6 creches, 18 pré-escolas e 21 escolas de ensino fundamental. Desse total de escolas, apenas 6 unidades são urbanas, as 39 unidades de ensino restantes estão espalhadas pela zona rural e comunidades quilombolas do município. O que mostra a importância de se construir e formalizar um currículo específico para as escolas não urbanas.

As próximas 3 metas, também são da modalidade “Educação das Relações Étnicorraciais” (Educação Quilombola), porém, nessas metas não houve a previsão de estratégias de ação para seu cumprimento.

<p>META: Incluir o tema da diversidade étnicorracial, das construções identitárias e do combate ao racismo em todos os documentos normativos e de planejamento de política educacional e curricular, visando ao reconhecimento e à valorização positiva das histórias e culturas afrobrasileira, africana e indígena a partir de 2016.</p>

Sobre, se “A meta estabelecida foi cumprida ou está sendo implementada? De qual forma?”, os docentes indicaram:

Não este assunto e tratado de maneira fria

A meta não foi cumprida.

Não. Essa meta ainda não foi trabalhada

Sim. Toda a rede municipal trabalha com o tema diversidade étnicorracial. Os estudantes independente de estar ou não localizados nas comunidades quilombolas, existe um projeto que entra na grade curricular e é trabalhado em sala de aula.

Não, não foi implementada.

Sim, por insistência dos pais de alunos e professores, o departamento começou a ofertar momentos de discussões.

Não, está sendo implementada através de reuniões, diálogos, escuta... Não. Esta sendo implementada, a partir de reuniões e decisão em conjunto com educadores de toda rede.

Não. Ausência de formação das EREER e desconhecimento dos docentes sobre as Bases Legais da Educação

Verifica-se em relação a essa meta que os professores não têm uma percepção clara sobre a meta. 5 professores manifestam uma percepção mais positiva sobre a meta, como por exemplo: “*Sim. Toda a rede municipal trabalha com o tema diversidade étnico racial*” e “*Os estudantes independente de estar ou não localizados nas comunidades quilombolas, existe um projeto que entra na grade curricular e é trabalhado em sala de aula*”. Já 4 docentes, indicam que “*Não este assunto é tratado de maneira fria*” e “*Não. Ausência de formação das EREER e desconhecimento dos docentes sobre as Bases Legais da Educação*”.

Essas percepções conflitantes entre os professores da rede de ensino nos mostram a necessidade da rede de ensino realizar um diagnóstico preciso de suas ações e formalização desses estudos por meio dos momentos de planejamento escolar e formação de docentes desenvolvidos na rede de ensino.

Concordamos com Bordignon (2009) que:

O PME estabelece as políticas e diretrizes e define os objetivos e metas educacionais do município para um período decenal. A elaboração do plano deve constituir-se em processo de formação, de aprendizagem sobre a realidade educacional do município, da concepção de educação inspiradora da ação, dos objetivos da ação e da própria razão de ser e de agir de cada participante. (BORDIGNON, 2009, p. 96)

O processo de formação e aprendizagem sobre a realidade educacional do município é algo que deve acontecer antes do PME e durante, de forma a gerar sua permanente atualização, ponto sempre presente nos PNE, PEE e PME, onde muitas metas tendem a prever sua revisão após 1, 2, 5 anos de implementação do plano.

A próxima meta dessa modalidade de ensino prevê:

META: Realizar campanhas educativas pelos diferentes tipos de mídia, abordando a diversidade etnicorracial brasileira a partir da aprovação deste plano.

Ao perguntarmos se “A meta estabelecida foi cumprida ou está sendo implementada?”

De qual forma?” os professores responderam;

nao, nao vejo material disponivel para abordar um projeto com os alunos Não, não houve cumprimento da meta. Não. Ainda não houve interesse. Ia Não tenho conhecimento para responder. Não
Não, nunca ouvi falar.
Não, a meta não foi cumprida, pouco se ouve falar.
Não. Está sendo implementada, a partir de reuniões com a comunidade. Não. Tem havido um início de diálogo sobre o tema.

De forma unânime, os 9 docentes indicaram que o município não realiza campanhas educativas pelos diferentes tipos de mídia, sobre a diversidade etnicorracial brasileira, ou mesmo de seu próprio contexto local.

Concordamos com Oliveira e Barbosa (2020) ao indicar nesse sentido, que “[...] a educação apontada nos anseios da comunidade na qual esta inserida explicita os valores dessa, seus desejos, entre outras questões que devem ser consideradas, pois são fundamentais essas experiências na concepção do campo como espaço social”. (p. 216)

Algo que nos chama a atenção, pois em um município onde estão 13 comunidades quilombolas, não haver campanhas educativas é algo impactante, pois a divulgação de sua riqueza cultural deveria ser um ponto forte, já que o município foi elevado a categoria de Estância Turística desde 1º de agosto de 1995, quando teve seu potencial turístico reconhecido.

A última meta da modalidade “Educação das Relações Étnicorracial” (Educação Quilombola) estabelece:

<p>META: Criar, incentivar e estabelecer recursos para grupos e núcleos de estudos dos profissionais da educação, que desenvolvem pesquisas sobre temas de história e cultura afrobrasileira, africana e indígena, para serem trabalhados nas redes de ensino a partir da aprovação deste plano.</p>

Questionamos os professores: “A meta estabelecida foi cumprida ou está sendo implementada? De qual forma?”. Suas respostas são apresentadas a seguir:

Olha fiz um projeto de compostagem para promover o engajamento dos alunos e da comunidade pedi a visita de um técnico da agricultura e tô esperando até hoje.
Não foi cumprida.

NAO. EMBORA EXISTA PROFISSIONAIS, AINDA NAO CONHEÇO NENHUMA
AÇÃO NESTE SENTIDO.

Não tenho conhecimento para responder com clareza sobre o
cumprimento ou não dessa meta.

Não, não tem núcleos de estudos.

Não, todos encontros que participei, não foram ofertados pelo
município.

Não, quando implementada não ocorre pelo município.

Sim! Ainda que a meta não esteja sido cumprida acredito que
tem sido implementada por educadores que lecionam na
comunidade. Não. Devido ao epistemicídio africano.

Também para essa meta, houve uma unanimidade ao se destacar que a meta não foi implementada. Mesmo o docente que diz que “*Sim! Ainda que a meta não esteja sido cumprida acredito que tem sido implementada por educadores que lecionam na comunidade*”. Afirma que a meta não foi cumprida, porém apresenta algo positivo sobre os docentes da rede de ensino, ao indicar possíveis ações sendo realizadas pelos educadores que lecionam na comunidade, mostrando que os educadores estão abertos às temáticas da Educação Quilombola e que buscam se desenvolver, adquirindo conhecimentos para realizar seu trabalho docente.

Consideramos que o PME deve ser a principal ferramenta do que se propõe de melhoria destinada à sociedade, sendo fundamentais termos “clareza do conceito e do papel das políticas, diretrizes, objetivos, metas e indicadores” (BORDIGNON, 2009, p. 94); porém não se pode deixar as ações no papel do documento formal, temos que executar, colocar em ação. Buscamos a reflexão desse instrumento por julgar o PME preponderante para definir e direcionar os contornos e a essência da educação municipal. É instrumento de gestão para tornar efetiva a cidadania e a sociedade preconizada nas bases e diretrizes do Sistema Municipal de Educação. (BORDIGNON, 2009)

Por seu caráter decenal, um PME deve ser uma Política de Estado, não vinculada a uma gestão política específica, mas sim a um modelo de sociedade que se pretende formar. Por extrapolar o período de atuação governamental, suas ações devem pautar todos os planos de governo do município.

Cury (2002) nos mostra que as políticas de educação são plurais porque nascem de uma realidade social e política que se rebela em atender a desígnios únicos. Para o autor:

Grupos sociais e políticos dos vários níveis de governo não se conformam com orientações verticais. Isso significa considerar a força dos governos vigentes e o papel do Estado em matéria de avanços sociais e democráticos. Os governos subnacionais, autônomos após 1988, conhecem variações no modus operandi de suas políticas educacionais, considerando-se suas competências legais, os incentivos recebidos, capacidade fiscal e também grau de ação consciente a fim de implementar a política social. (CURY, 2002, p. 153)

Os PME são bússolas orientadoras das políticas educacionais, entretanto mesmo com toda a sua importância, desde sua promulgação em 2015, o PME de Eldorado/SP, em relação as Metas analisadas através da percepção dos docentes, aparentemente se mostra deixado à margem das políticas educacionais no município.

Afinal, os PME contemplam diretrizes, metas e estratégias de concretização que deverão ser monitoradas e acompanhadas, e sua aprovação pelo Legislativo Municipal dalhe tem força de lei, exigindo compromisso e responsabilidade de todos – governo e sociedade civil – em busca de soluções voltadas para uma educação democrática e de qualidade para todos os cidadãos.

Considerações finais

Os Planos Municipais de Educação – PME se mostram como um conjunto de metas e estratégias bem estruturadas em sua maioria, e deve para isso considerar os recursos municipais para sua realização. Suas metas, quase sempre, irão demandar estratégias que exijam o fomento financeiro. Mas também podem haver parceria com outras secretarias e com complementação das verbas municipais que são escassas e, quase sempre, exíguas para cumprir o PME.

Vislumbra-se que o viés da percepção dos docentes pode criar a possibilidade de um alargamento desse campo crítico e a tomada de consciência dos seus principais atores, sendo necessária a utilização de instrumentos que aproximem os profissionais e fomentem discussões e implementação das metas do PME.



Observa-se que o PME de Eldorado/SP (ELDORADO, 2015) está alinhado às metas nacionais e estaduais, porém mesmo suas metas e estratégias considerando a realidade local, percebe-se, em alguns momentos, que a falta de fomento a implementação das metas e estratégias. A análise da percepção dos professores sobre as metas do PME em relação à zona rural e, principalmente, Educação Quilombola evidencia-se a falta de monitoramento da execução do plano e das ações para essas metas; de forma a desconsiderar o PME como lei municipal vigente, visibilizando-o como política municipal de educação, o que pode ter contribuído para que não se atingissem metas nos prazos estabelecidos, principalmente ao considerarmos que estamos no sétimo ano de vigência do PME de Eldorado/SP. (ELDORADO, 2015)

Nota-se a ausência dos momentos de revisão do texto do PME e implementação para atender a realidade do município, para que assim o plano possa se efetivar como meio para o alcance da educação de qualidade almejada por todos. Ademais, o plano não foi considerado na elaboração das leis orçamentárias municipais, o que se traduz em sério impedimento na realização das metas estabelecidas.

Percebe-se que a ausência de conhecimento do PME por parte dos educadores se constitui como um grande desafio, além de dificultar a implementar de metas. Se os docentes não conhecem o PME ou não lhe dão a devida importância, com certeza haverá maiores dificuldades de implantação e acompanhamento de metas.

Evidencia-se, pelo viés da percepção dos docentes, que são necessárias medidas corretivas para implementar o PME de Eldorado/SP, que a falta de ações acaba por promover o enfraquecimento e descontinuidade do plano. Entendemos que investigações como a desse trabalho possibilitam conhecer os entraves que impedem o sucesso de uma política pública, o PME, e contribui para avaliar o efeito de suas ações, como também auxilia na gestão e a traçar medidas corretivas quando necessário.

Referências

ANDRÉ, M.. GATTI, B. A. Métodos Qualitativos de Pesquisa em Educação no Brasil:



origens e evolução. **Simpósio Brasileiro - Aitema de Pesquisa Quantitativa e Interpretação de Dados**. Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. De 26 a 28 de março de 2008. BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOGDAN, R. C. e BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Uma introdução à teoria e aos Métodos. Coleção Ciências da Educação. Orientada por Maria Teresa Estrela e Albano Estrela. Porto Editora, LDA.1994. Porto Codex - Portugal.

BORDIGNON, G. **Gestão da Educação no município: sistema, conselho e plano**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. (Educação Cidadã: 3)

CURY, C. R. J. A questão federativa e a educação escolar. In: OLIVEIRA, R. P.; SANTANA, W. (Orgs). **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília: Unesco, 2010.

CURY, C. R. J. Políticas da educação: um convite ao tema. In: **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**/Osmar Fávero, Giovanni Semeraro, (organizadores). Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ELDORADO (Município). **Lei Municipal nº 1.222/2015**. Institui o plano municipal de educação e dá outras providências. Disponível em:
<https://leismunicipais.com.br/a1/sp/e/eldorado/lei-ordinaria/2015/123/1222/lei-ordinaria-n1222-2015-institui-o-plano-municipal-de-educacao-e-da-outras-providencias?q=PME>
. Acesso em 20 out 2022.

ELDORADO (Município). **Secretarias / Departamentos**. Educação. Disponível em:
<https://www.eldorado.sp.gov.br/portal/secretarias/7/educacao> . Acesso em 20 out 2022.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HADDAD, F. Os manifestos. In: **MANIFESTOS dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. P. 101-103.

IBGE. **IBGE Cidades** - Eldorado. Disponível em:
<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/eldorado/panorama>. Acesso em 20 out 2022.

OLIVEIRA, F. M. BARBOSA, J. K. Educação do Campo: uma reflexão sobre o PNAIC no município de Eldorado. In.: ALMEIDA, M. Z. C. M. (orgs.) **NUCLEAÇÃO OU EXCLUSÃO ESCOLAR?** Caminhos e descaminhos da política de fechamento das escolas do campo. - Wender Faleiro, Elisandra Carneiro de Freitas Cardoso, Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida (orgs.). Goiânia / Kelps, 2020. 320 p.: il.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009.



SAVIANI, D. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação**: por uma outra política educacional. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - UFRGS. Marie Jane Soares

Carvalho, Breno Gonçalves Bragatti Neves, Rafaela da Silva Melo. **Cultiveduca**. Brasil no.

BR512014001340-5, 18 mai. 2014, 25 jan. 2016. Disponível em:
<http://cultiveduca.ufrgs.br/3514809.30.html> Acesso em 10 out 2021.

A PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO CULTURAL: Ressignificando o Trabalho Pedagógico

Elaine Cristina da Silva Lorenceto
proelainefaria@yahoo.com.br
Paula Trambaiole Lima
trambaiole.ps@gmail.com

RESUMO

O trabalho aborda a periodização do desenvolvimento humano, contrapondo as concepções biológicas e a teoria histórico-cultural. Conhecê-las, em suas divergências e convergências, é essencial para uma análise crítica, uma práxis eficiente e valorização do indivíduo como sujeito histórico-cultural.

Palavras-chave: Teoria cognitiva. Periodização. Desenvolvimento infantil. Processo ensino-aprendizagem. Vygotsky.

INTRODUÇÃO

Tarefa especialmente laboriosa é apresentar um comparativo dialético entre a teoria de Piaget, cuja complexidade teórica apontam a necessidade de explicar ao leitor alguns aspectos gerais de sua Teoria Psicogenética, versus a teoria Histórico-Cultural defendida pela escola de Vygotsky, que explica o aprendizado humano a partir de sua natureza social.

Para este estudo investigativo analisamos bibliografias que apresentam com afincos a tese da Periodização do Desenvolvimento na perspectiva Histórico-Cultural, porém, para garantir o pensamento dialético, apresentamos resumidamente a teoria cognitiva de Piaget, sem a intenção de promover um embate teórico entre elas, mas compreender suas divergências. Buscando inclusive, em nossas memórias formativas, as concepções que nos constituíram como sujeitos da educação e suas influências nas nossas ações pedagógicas.

Na teoria cognitiva de Piaget encontramos o desenvolvimento marcado por fases biológicas bem delimitadas por ações naturais internas do indivíduo, que determinam formas típicas de agir e pensar, que ele denominou de “Estágios” ou “Períodos”.

Já na escola de Vygotsky, por meio de seus seguidores Luria, Leontiev e Elkonin, inaugura-se uma nova abordagem do processo de desenvolvimento psíquico, compreendendo-o como um processo Histórico-Cultural determinado pelas relações criança/sociedade. Neste processo, é negada a possibilidade de marcar o desenvolvimento da criança por fases ou estágios naturais universais, independentemente de seu contexto e tempo, pois o mesmo desconsidera o papel da criança como sujeito ativo.

A linha de pensamento do desenvolvimento na visão Histórico-Crítico, por não se constituir como um processo meramente evolutivo e linear, apresenta-se por rupturas e saltos. A cada novo período do desenvolvimento, reestrutura-se o psiquismo infantil, dando um salto qualitativo, na lógica do funcionamento cerebral da criança, mudando a forma como ela se relaciona com a realidade, com o mundo físico e social.

A relação sujeito/objeto e mediada pelas ações humanas, que por intermédio de Atividade Guia também chamada de Atividade Principal ou Dominante, liga o sujeito ao mundo. A qualidade e diversidade de acesso ao mundo que essa criança terá, determinará o funcionamento do seu desenvolvimento psíquico. As mudanças e transformações que ocorrem no psiquismo desta criança, são ampliações do funcionamento psíquico como um todo, chamadas de Neoformações. De acordo com MARTINS:

(...) é apenas pela análise do conteúdo da atividade da criança que podemos compreender a formação de seu psiquismo e de sua personalidade, e acima de tudo, o papel da educação em seu desenvolvimento. A qualidade da construção desta atividade é uma consequência social, não decorre de propriedades naturais biologicamente dispostas na criança nem da convivência social espontânea. (MARTINS, 2006, p. 30).

Trazendo em síntese a teoria da periodização do desenvolvimento de D. B.

Elkonin, temos a seguinte organização:

Época	Primeira infância		Infância		Adolescência.	
Período	Primeiro ano	Primeira infância	Idade pré-escolar	Idade escolar	Adolescência inicial	Adolescência
Atividade Dominante	Comunicação emocional direta	Atividade objetual manipulatória	Jogo de papeis	Atividade de estudo	Comunicação Intima pessoal	Atividade profissional estudo

FONTE: quadro resumido da teoria da periodização elaborado pelas próprias alunas.

De acordo com o conteúdo em análise, que corroboraram com a nossa trajetória profissional, chegamos então aos seguintes problemas de pesquisa: Quais as implicações da teoria de Piaget e a Teoria Histórico-Cultural no processo de aprendizagem em crianças pequenas e as contribuições destas abordagens para a prática pedagógica do professor? Pretendemos por meio deste trabalho trazer algumas ações educativas que visam o desenvolvimento das funções sensoriais,

psíquicas, instrumental da criança e o jogo protagonizado, citando algumas ações educativas que visam o desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança.

Dentre as fontes para a coleta de dados, optamos pela análise bibliográfica da literatura acadêmica e científica cujos temas estivessem direcionados à compreensão do elo entre as ideias da periodização do desenvolvimento humano, contrapondo as concepções dos estágios biológicos de Piaget em relação a defesa da Teoria HistóricoCultural defendida pela escola de Vygotsky.

Os instrumentos lógico-categoriais deste estudo estão sistematizados na próxima seção, sendo que a mesma está subdividida nas seguintes subseções: síntese da teoria de Piaget; Vygotski e a teoria histórico-crítica; periodização do desenvolvimento segundo Elkonin e orientações didáticas; o papel do professor e a prática pedagógica e considerações finais.

DESENVOLVIMENTO

2.1 Síntese da Teoria de Piaget

Jean Piaget nasceu em Nauchâtel, Suíça, em 1896, foi um dos cientistas mais notáveis do século XX, publicou em torno de 50 livros e centenas de artigos, foi um grande estudioso que contribuiu para a compreensão do desenvolvimento humano, por meio de um método próprio e sistematizado de investigação dos processos envolvidos na formação do conhecimento desde a infância até a fase adulta.

Fundamentado em dois princípios básicos e complementares de sua teoria, Piaget afirmou que o conhecimento acontece de forma sistematizada a partir de estruturas cognitivas e que estas estruturas não são inatas ou pré-formadas antes do nascimento, podendo ser transformadas, favorecendo assim sua construção. A teoria epistemológica de Piaget foi influenciada por sua formação como biólogo.

O desenvolvimento psíquico que começa quando nascemos e termina na idade adulta, é comparável ao crescimento orgânico: como este, orienta-se essencialmente, para o equilíbrio. Da mesma maneira que um corpo está em evolução até atingir um nível relativamente estável - caracterizado pela conclusão do crescimento e pela maturidade dos órgãos - também a vida mental pode ser concebida como evoluindo na direção de uma forma de equilíbrio final. (PIAGET, 1999).

Entendemos a partir do excerto, que para ele as atividades biológicas e intelectuais do indivíduo têm a função de adaptação ao ambiente, organizando suas experiências em busca de equilíbrio. A adaptação é a essência do funcionamento cognitivo e biológico, inerentes a todas as espécies, está relacionada com a ação, com a relação entre o objeto, transformada em conhecimento. Para Piaget o conhecimento é fruto de trocas entre o organismo e o meio e, desta forma, responsáveis pela construção da própria capacidade de conhecer. Tais trocas produzem estruturas mentais ou esquemas psíquicos que aparecem como resultado das solicitações do meio ao organismo. A alteração organismo meio ou a tentativa de adaptação do indivíduo ao meio, ocorre através do que Piaget chama de processo de adaptação, com seus dois aspectos complementares: a assimilação e a acomodação. No sistema cognitivo do sujeito esses processos estão normalmente em equilíbrio. A perturbação desse equilíbrio gera um conflito que dispara mecanismos de equilibração. De tais perturbações produzem-se construções compensatórias que buscam novo equilíbrio, melhor do que o anterior.

Destas sucessivas desequilibrações e reequilibrações o conhecimento exógeno, ligado ao estímulo, ao ambiente e à cultura, é complementado pelas construções endógenas, relacionadas com os conteúdos físicos e psíquicos do indivíduo: valores, esquemas de pensamento, características de personalidade, conhecimentos, habilidades e competências do indivíduo, que são incorporadas ao sistema cognitivo do sujeito. Nesse processo, que Piaget denomina processo de equilibração, se constroem as estruturas cognitivas que o sujeito emprega na compreensão dos objetos, fatos e acontecimentos, levando ao progresso na construção do conhecimento.

Piaget (1999), defende que a capacidade de organizar e estruturar a experiência vivida vem da própria atividade das estruturas mentais, que funcionam produzindo o que Piaget denomina de “estágios” de desenvolvimento cognitivo. Os estágios expressam as etapas pelas quais se dá a construção do mundo pela criança. Esses estágios obedecem a uma ordem sequencial necessária. Cada estágio é caracterizado pela aparição de estruturas originais, cuja construção o distingue dos estágios anteriores. O essencial dessas construções sucessivas permanece no decorrer

dos estágios anteriores, como subestruturas, sobre as quais se edificam as novas características.

Segundo o autor, há seis estágios, ou período de desenvolvimento que marcam o aparecimento destas estruturas cognitivas sucessivamente construídas, sob um duplo aspecto, motor e intelectual, de uma parte, e afetivo de outra, com suas dimensões social e individual. Estágio da inteligência sensório-motora (até, aproximadamente, os 2 anos); estágio da inteligência simbólica ou pré-operatória (2 a 7-8 anos); estágio da inteligência operatória concreta (7-8 a 11-12 anos); e estágio da inteligência formal (a partir dos 12 anos).

2.1.1 Período Sensório Motor (0 a 2 anos aproximadamente)

É o primeiro estágio que começa no nascimento e vai aproximadamente até os 2 anos de idade. No início desta etapa o desenvolvimento mental do bebê se reduz ao exercício dos reflexos inatos que lhes dão condições de sobrevivência, iniciam-se, assim as reações circulares, as quais consistem em uma repetição da ação, cujo objetivo é prolongar e/ou reproduzir um efeito agradável, divertido. Ao fim deste período a criança vai se tornando capaz de fazer uso de outros instrumentos para atingir seu objetivo o que implicará no uso das estruturas mais complexas e móveis do estágio sensório motor, envolvendo assim a compreensão das relações de causalidade e conduta totalmente intencional.

2.1.2 Período Pré-Operatório (2 a 6 anos aproximadamente)

Nesse estágio a criança já é capaz de utilizar a linguagem, para simbolizar o mundo por intermédio das palavras, gestos, desenhos, etc. O estágio pré-operatório é a etapa de preparação para as operações lógicas concretas. Entre as idades de dois a seis anos, começam a aparecer novas capacidades no pensamento da criança. Durante o desenvolvimento do pensamento pré-operatório, ela evolui de um ser que consegue solucionar problemas por meio de ações sobre o objeto (sensório motor), para um ser que é capaz de representar eventos e objetos internamente (a criança é capaz de criar imagens de objetos ausentes e formular sequências de ações na representação mental, ou seja, pensar). Como características da criança deste período, destacam-se: as manifestações das condutas de representação, por meio da função simbólica; o pensamento egocêntrico; a ausência de reversibilidade, e pensamento ligado apenas a

indícios perceptivos e raciocínio intuitivo. Este período divide-se em dois momentos: Pensamento simbólico ou pré-conceitual (2 - 4 anos), aparecimento da função simbólica em suas diferentes manifestações: linguagem, jogo simbólico, imitação diferida (capacidade de a criança imitar alguma situação que não é presente, uso da memória) e Pensamento Intuitivo (4 - 6 anos), onde as representações são baseadas em configurações estáticas, ou seja, próximas da percepção que a criança tem do objeto. Nessa fase, a criança está centrada no seu “eu”, vê as coisas a partir do seu próprio ponto de vista e não imagina que existam outros pontos de vista possíveis (egocentrismo).

2.1.3 Estágio das Operações Concretas (7 a 12 anos aproximadamente)

Nas operações concretas a criança consegue superar o egocentrismo, ao mesmo tempo em que seu pensamento se torna lógico e reversível, visto que compreende que uma operação se transforma em outra sem perder suas características iniciais e consegue fazê-lo mentalmente. Essas características marcam o aparecimento da inteligência operatória concreta, da lógica, do raciocínio que, no presente, consegue antecipar o futuro e reconstruir o passado.

2.1.4 Estágio Operatório Formal (por volta de doze anos)

Esse estágio é caracterizado pelo surgimento da lógica formal, por volta dos doze, treze anos, quando a inteligência de operatória concreta se transforma em operatória formal. Nem todos os adolescentes e adultos desenvolvem as operações formais completamente, entretanto, todas as pessoas sem algum comprometimento intelectual têm o potencial para desenvolvê-las. O nível das operações formais completa-se aos 16 anos ou mais e edifica-se sobre o desenvolvimento das operações concretas ao incorporá-las. Mesmo que o pensamento operacional concreto seja um pensamento lógico, ele é restrito ao mundo concreto, ou seja, a criança precisa lidar com os objetos concretamente para acompanhar o raciocínio. Somente depois do desenvolvimento das operações formais, o raciocínio torna-se “independente do concreto”, sendo possível ampliá-lo.

Com relação as implicações educacionais piagetianas, mesmo ele se negando como pedagogo, pois não pensou tais conceitos para o âmbito educacional, foram inúmeros os sucessores que levaram adiante o estudo de suas teorias sistematizando-as

em encadeamentos pedagógicos. Seus estudos sobre a epistemologia genética foram pontos de partida para pesquisas em diferentes áreas da educação. Uma das contribuições mais significativas feitas por Piaget para compreender melhor as maneiras pelas quais as crianças passam a adquirir conhecimento de mundo é a teoria dos tipos de conhecimento: o físico, o social e o lógico-matemático. No campo da linguagem, Emília Ferreiro e Ana Teberosky, com base em suas teorias desenvolveram a psicogênese da leitura e da escrita, outros estudos como Educação Moral, foram fontes de pesquisas que geraram inúmeras implicações culminando em pressupostos pedagógicos.

2.2 Vygotski e a teoria histórico-crítica

Lev Semenovich Vygotski, advogado e filósofo russo, iniciou sua atuação como psicólogo após a Revolução Russa de 1917. Foi professor e pesquisador nas áreas de psicologia, pedagogia, filosofia, literatura, deficiência física e mental, atuando em diversas instituições de ensino e pesquisa. Criou um laboratório na escola de formação de professores de Gomel. Vygotski, em sua teoria e nas tentativas de compreender a realidade por meio de suas contradições, pontuou que o ser humano nasce com funções psicológicas elementares e que com as vivências culturais, juntamente com as experiências adquiridas, tais funções tornam-se funções psicológicas superiores, ou seja, comportamento consciente, ação proposital, capacidade de planejamento e pensamento abstrato. Suas teorias e estudos foram influenciados pelos princípios de Marx e Engels.

Após a morte de Vygotski em 1934, seus estudos tiveram continuidade por meio de alguns seguidores, entre eles os mais conhecidos são: Leontiev, Lúria, Elkonin e Davidov.

O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam. (VYGOTSKI, 2007, p.100).

Lev Seminivich Vygostski (1896 - 1934) deu início a pedagogia histórico-cultural, do materialismo histórico-dialético, que pressupõe a educação como um processo de formação humana contínua e que se amplia na medida em que promove a emancipação do homem. No Brasil, a pedagogia histórico-crítica tem origem no cenário cultural, político e pedagógico nos fins da década de 1970. Dermeval Saviani,



professor emérito da UNICAMP, e o grande fundador e principal representante dessa Escola, que já alcança mais de 30 anos de existência.

Marca essa perspectiva que o processo de humanização ocorre quando a criança se apropria do patrimônio cultural, do que foi produzido historicamente pelo gênero humano, desde a linguagem oral, até as altas tecnologias, do cotidiano às artes, das brincadeiras e parlendas às regras morais e a ética. Segundo Mukhina (1996), as propriedades naturais da criança, não criam qualidades psíquicas, mas sim as condições necessárias para sua formação, essas qualidades surgem graças à herança sociocultural. Esse conjunto de apropriações, são um conjunto de funções psicológicas não naturais, que não fazem parte do aparato biológico do sujeito. A capacidade do pensamento abstrato não é, para a autora, uma capacidade natural que se manifesta à medida que o cérebro madura. O desenvolvimento dessa e de outras funções do psiquismo depende de processos educativos e sociais. A apropriação da cultura é, portanto, um processo ativo por parte do sujeito e que demanda a mediação do outro: a atividade adequada forma-se na criança mediante a imitação do modelo ou atendimento das instruções do professor.

De acordo com Lazaretti (2011), Vygotski, inaugurou a discussão sobre a história do desenvolvimento, avaliando que as teorias que se propuseram a desvendar esse campo, não conseguiram explicar com suficiente clareza as diferenças entre os processos orgânicos e culturais, sendo que prevaleceram os estudos eminentemente orgânicos, investigando a criança e o desenvolvimento de sua conduta de forma naturalmente dada. Desta forma, Lazaretti defende que Vygotski postulou a existência de duas linhas de desenvolvimento: o desenvolvimento biológico e o desenvolvimento cultural. A autora explica que os planos biológico e social não são independentes nem são substituídos um pelo outro, mas se desenvolvem simultânea e conjuntamente, estabelecendo entre si intercorrelações e intercomunicações. O desenvolvimento biológico, é endógeno e está relacionado aos conteúdos físicos e psíquicos do sujeito, já o desenvolvimento cultural é exógeno e está ligado aos estímulos, ao ambiente e a cultura.

Embora o desenvolvimento humano aconteça simultaneamente, a pedagogia histórico-crítica defende que o desenvolvimento psíquico humano não corresponde às leis do desenvolvimento biológico. Ele possui outras leis, e segundo Lígia Martins

(2020), esta passagem de um desenvolvimento para outro, não se dá espontaneamente e o psíquico é uma continuidade do desenvolvimento biológico e o princípio social prevalece sobre o princípio natural-biológico.

2.3 Periodização do desenvolvimento segundo Elkonin e orientações didáticas

Elkonin, seguindo a linha sócio-histórica ou histórico-cultural iniciada por Vygotski, do qual se denominava discípulo, abraçando profundamente as ideias desta escola, desenvolveu as bases de uma psicologia do desenvolvimento que superasse o enfoque naturalizante tão forte nesse campo. A principal vertente de seu pensamento era relacionar suas produções teóricas com a prática da educação. (LAZARETTI, 2011).

Elkonin parte do seguinte pressuposto ao estudar o desenvolvimento infantil: ele não situa no interior da própria criança, a origem desse desenvolvimento como fazem os psicólogos clássicos, mas vai procurá-la no meio que a criança vive. A criança vive em um mundo de objetos humanos, da cultura humana. Tudo que está ao seu redor, pertence a mãos humanas, à cultura histórica. E como todos os objetos são humanos, a maneira de lidar com estas ferramentas, também tem uma característica humana. (LAZARETTI, 2011, p.70).

Em sua teoria da periodização do desenvolvimento psíquico das crianças, defendeu que cada período do desenvolvimento individual humano é caracterizado por uma atividade principal, ou atividade dominante, a partir da qual se estruturam as relações do indivíduo com a realidade social. (FACCI, 2004).

Citado por Pasqualini (2022), os principais estágios de desenvolvimento pelos quais os sujeitos passam são três épocas: primeira infância, infância e adolescência. Cada época é constituída de dois períodos. A época primeira infância constitui-se dos períodos “primeiro ano de vida” e “primeira infância”. A época infância constitui-se dos períodos “idade pré-escolar” e “idade escolar”. Por fim, a época adolescência constitui-se da “adolescência inicial” e da “adolescência”. Essa configuração das épocas constituídas por dois períodos não é aleatória, mas buscam captar a lógica interna do processo de desenvolvimento.

Apresentamos o quadro abaixo para uma melhor visualização desta teoria.

2.3.1 Periodização do desenvolvimento psíquico

Época	Primeira infância		Infância		Adolescência	
	0	+1	+3	+6	+10	+14
Período	Primeiro ano	Primeira infância	Idade pré-escolar	Idade escolar	Adolescência inicial	Adolescência
Crise	Crise pós-natal	Crise	Crise	Crise	Crise	Crise
Atividade Dominante	Comunicação emocional Direta	Atividade objetal manipulatória	Jogo de papeis	Atividade de estudo	Comunicação Intima pessoal	Atividade profissional estudo
	Afetivo emocional	↔	Intelectual Cognitivo	Afetivo emocional	↔	Intelectual Cognitivo

FONTE: Santos e Neto, 2021.

Em acordo com Santos (2021), cada estágio de desenvolvimento da criança é caracterizado por uma relação determinada, por uma atividade principal, que desempenha a função primordial de relacionamento da criança com a realidade, assim sendo, não é possível selecionar conteúdos de ensino desconsiderando quem é a criança a quem estamos ensinando, ou seja, sem compreender as possibilidades de assimilação do conteúdo pela criança em dado momento de seu desenvolvimento. É preciso conhecer a criança e em qual fase de desenvolvimento ela se encontra. Para tanto, é necessário conhecer o funcionamento psíquico e comportamental próprio de seu período atual do desenvolvimento: quais são as características esperadas, quais as qualidades do psiquismo infantil e como a criança se relaciona com o mundo nesse período do desenvolvimento psíquico. (SANTOS, 2021).

2.3.2 Primeiro ano de vida e a comunicação emocional direta

Ela se inicia com o nascimento, iniciando um primeiro período crítico de nosso desenvolvimento, que corresponde à transição entre a vida intrauterina e extrauterina, o mundo exterior surge para a criança. Trata-se de um período de intenso desenvolvimento das sensações, é pelas vias sensitivas que a cultura humana adentra a vida do indivíduo e passará a constituir, dia após dia, seu psiquismo, o adulto atrai o bebê à comunicação e engendra a necessidade de comunicar-se.

É possível notar neste período, um grande desenvolvimento motor e o início das primeiras palavras, que normalmente são compreendidas pela comunidade que convive com a criança, o que Vygotski (1996) denominou de linguagem autônoma infantil e a comunicação emocional com o adulto ainda é central para o desenvolvimento neste período da vida.

É condição fundamental para a formação da atividade comunicativa que o educador esteja atento e responda às expressões emocionais do bebê. Pasqualini (2022), destaca que é fundamental que os comportamentos do bebê que não são ainda verdadeiramente comunicativos sejam tratados pelo educador como se fossem comunicativos. Ao apresentar e nomear os objetos para o bebê, o educador suscita na criança a concentração visual e proporciona o exercício da direção psíquica dos movimentos das mãos, o que contribui decisivamente para a formação dos sistemas sensoriais (visão, audição, tato, olfato, paladar). A atividade conjunta entre bebê e adultos sobre os objetos cria condições para a formação e aperfeiçoamento da coordenação viso motora e do ato preênsil.

Mukhina (1996), cita que a generalização dos objetos segundo sua função surge primeiro na ação, para depois fixar-se na palavra. O que indica que na transição do período de comunicação direta para a atividade objetual é fundamental denominar os objetos, mas principalmente apresentar sua função social.

2.3.3 Primeira infância e a atividade objetual manipulatória

O final do primeiro ano de vida é um período crítico do desenvolvimento da criança, marcado, como vimos, pela formação da consciência embrionária de si mesma e do aparecimento embrionário da vontade própria. As conquistas do desenvolvimento próprias do primeiro ano abrem novas possibilidades de ação da criança em seu contexto físico e social. Com isso, a criança adentra a primeira infância, período que vai aproximadamente dos dois aos três anos de idade. Se anteriormente tinha centralidade a relação criança-adulto social (mundo das pessoas), agora ganha destaque a relação criança-objeto social (mundo das coisas). Guiada pela atividade objetual manipulatória, a atividade dominante na primeira infância, assimila os modos socialmente elaborados de ações com objetos.

Este é um período muito importante para ensinarmos o uso dos objetos para as crianças, seja o uso dos brinquedos ao seu redor, seja o uso dos instrumentos e utensílios que usamos no nosso dia a dia. A atividade objetual oferece a particularidade de que por meio dela a criança descobre pela primeira vez a função do objeto Mukhina (1996). Pelo que indicam os estudos de Elkonin, esta seria a necessidade da criança na primeira infância. É preciso então, identificar se, de fato, a atividade objetual manipulatória está orientando o desenvolvimento de nossas crianças e, intencionalmente, selecionar objetos e funções para que elas se apropriem dentro das instituições educativas. O que vou oferecer em minha sala de aula como opção para as crianças manipularem? Lembrando, o que está em questão é assimilar os modos socialmente elaborados de ações com objetos.

2.3.4 Idade pré-escolar e o jogo de papéis

A idade pré-escolar é um período do desenvolvimento em que a relação da criança com o mundo das pessoas volta a ter proeminência. A atividade que guia o desenvolvimento do psiquismo nesse período é o jogo de papéis ou jogo protagonizado. As conquistas acumuladas pelo psiquismo infantil na primeira infância e as premissas do jogo de papéis que vão sendo gestadas neste período, possibilitam que essa atividade se institua como dominante na transição ao novo período do desenvolvimento. A consciência do eu, agora mais uma vez requalificada e transformada como resultado dos avanços no desenvolvimento obtidos por meio do jogo de papéis sociais. A criança reproduz as relações humanas e as atividades de trabalho dos adultos de forma lúdica (Mukhina, 1996). O uso de objetos substitutos é, segundo Elkonin (1998), o começo da ação lúdica, mas sua evolução depende da seguinte condição: a criança deve ser capaz de assumir um papel no jogo, ou seja, representar as ações de outra pessoa.

Pasqualini (2022), aponta que a Psicologia Histórico-Cultural defende que a brincadeira é um meio pelo qual a criança toma consciência do mundo que a circunda, pois passa a compreender as relações entre os homens no interior da sociedade, tendo a função de promover o desenvolvimento de capacidades psíquicas.

Uma das tarefas essenciais do trabalho do professor neste período consiste em ampliar o conhecimento das crianças acerca da atividade concreta das pessoas e de

suas relações, por meio dos jogos protagonizados, faz de conta, com o objetivo de enriquecer as atividades psíquicas por meio do jogo. Isso porque “quanto mais ampla for a realidade que as crianças conhecem, tanto mais amplos e variados serão os argumentos de seus jogos” (Mukhina, 1996). Ao lado dos jogos protagonizados que nascem da iniciativa e interesse das crianças, são fundamentais e devem ser estimulados no espaço da escola, o professor também pode, e deve, propor argumentos e elementos para novos jogos, entre outras atividades envolvendo contação de histórias, livros, filmes e documentários etc. são excelentes disparadores para o jogo protagonizado.

Dentro dos jogos de papéis, por meio das atividades acessórias, nasce o embrião das atividades do período pré-escolar, por meio das atividades produtivas. Ao lado do jogo de papéis, estas atividades têm também grande importância no período pré-escolar. Mukhina (1996), analisa que enquanto no jogo interessa o próprio processo de brincar, as atividades produtivas se colocam o propósito de criar um produto, atingindo um resultado determinado. O desenho, a pintura, a colagem e a modelagem, atividades que serão bastante exploradas no currículo de Artes Visuais, são exemplos de atividades produtivas. **2.3.5 Idade escolar e a atividade de estudo**

Em seu livro Psicologia da Idade Pré-escolar, Mukhina (1996), defende que neste período, a característica essencial da aprendizagem é adquirir novos conhecimentos e hábitos e não alcançar um resultado externo. O jogo de papéis dá condições para a criança avançar nas atividades de estudo, atividade que guiará o desenvolvimento na idade escolar, uma vez que cria na criança a necessidade de realizar uma atividade socialmente significativa e valorizada. Assim, é no dia a dia da escola que a criança passa a perceber a sua função social, ou seja, que tem deveres, tarefas e realiza atividades socialmente significativas. A partir do estudo, novos conhecimentos são assimilados e a criança entra em contato com o acúmulo de conhecimentos produzidos historicamente. Deveria ocorrer, então, neste momento do desenvolvimento, a formação das forças intelectuais e cognitivas da criança, com destaque para o pensamento abstrato, por meio do qual os jovens se preparam para participar das relações sociais. A atividade de estudo está diretamente relacionada com a apropriação do conhecimento científico sistematizado pela humanidade ao longo de sua história e esta é uma tarefa posta, neste tempo histórico,

majoritariamente, a educação escolar. Destacamos então a importância de nós professores, potencializarmos o ensino de conteúdos científicos e investigativos para as crianças e jovens ao longo da vida escolar. Disso depende a qualidade dos conceitos que carregarão ao longo da vida e o alcance de seu pensamento.

Para que a criança compreenda as formas iniciais de uma atividade voltada para o trabalho é preciso que ela entenda primeiro o caráter social do trabalho, ensinar-lhe a coordenar seu esforço com o dos demais, a acatar algumas regras obrigatórias para obter o resultado. Essa situação é alcançada colocando-as em situações que possam realizar algumas tarefas de trabalho, por exemplo, arrumar o refeitório, cuidar das plantas e dos animais, trabalhar no jardim, fazer objetos de papel, de madeira ou pano etc.

2.3.6 Adolescência inicial e a comunicação pessoal íntima

A adolescência inicial exige, uma nova situação social de desenvolvimento para os jovens. Segundo Elkonin (2009), a atividade dominante deste período será um tipo especial, a qual consiste no estabelecimento de relações pessoais íntimas entre os pares. Os jovens dessa etapa passam por uma transição que os colocam quase em pé de igualdade com os adultos, visto que seus conhecimentos, força física e capacidades ainda estão se desenvolvendo. Assim sendo, para o autor, esta atividade, consiste no estabelecimento de relações com os companheiros sobre a base de determinadas normas morais e éticas, como também a comunicação pessoal constitui a atividade dentro da qual se formam os pontos de vista gerais sobre a vida, sobre as relações entre as pessoas, o próprio futuro, ou seja, por meio da comunicação pessoal estrutura-se o sentido pessoal da vida e formase a autoconsciência - neoformação que se destaca neste período.

2.3.7 Adolescência e a atividade profissional de estudo

As pressões sociais postas para os jovens não são poucas, precisam escolher caminhos nada fáceis, principalmente diante da situação social de desenvolvimento no qual se encontram, para que possam se sentir inseridos nas relações sociais de trabalho. A escolha de uma profissão e o estudo profissional pode ser a realidade de alguns, assim como, a necessidade de emprego e sobrevivência, certamente está posta para outros. No entanto, sabemos que a formação desta concepção moral e de

mundo depende diretamente das condições de ensino e da organização social a que o adolescente está submetido. Por isso cabe sempre nos questionarmos, quais as condições de vida e de ensino que oferecemos para que os jovens se formem adultos conscientes de si e para além de si?

Um dos problemas que mais atinge a prática pedagógica é a falta do conhecimento, por parte dos educadores do desenvolvimento, ou seja, conhecimento dos estágios ou períodos do desenvolvimento psíquico infantil, em especial dentro de uma perspectiva histórica e dialética, superando a ideia de que é a idade cronológica da criança que determina o período do desenvolvimento psíquico em que ela se encontra: a idade representa um parâmetro relativo e historicamente condicionado, não constituindo um processo meramente evolutivo, linear, gradativo ou quantitativo de capacidades, mas caracterizado por rupturas e saltos qualitativos. Isso significa dizer que a cada novo período, muda a estrutura, a lógica de funcionamento psíquico da criança. No interior de cada período ou estágio do desenvolvimento, se processam “mudanças microscópicas” no psiquismo da criança, mudanças graduais e lentas (evolução), que vão se acumulando até que produzem um salto qualitativo, caracterizando a transição para um novo período do desenvolvimento, combinação de entre processos evolutivos e revolucionários.

Mas, como se dá a transição de um período do desenvolvimento a outro? Em cada período do desenvolvimento psíquico, o ser humano se relaciona com a realidade de uma determinada maneira, estabelecendo relações entre a criança e o meio que a rodeia, que é peculiar, específica, única e irrepetível em cada idade ou período do desenvolvimento.

A relação que se estabelece entre a criança e o mundo e suas transformações ao longo da vida, segundo esta teoria, é entendida como atividade, é ela o elo que liga o sujeito ao mundo. Tomaram a atividade da criança como eixo para construir a teoria histórico-dialética da periodização do desenvolvimento.

Assim, o conceito de atividade principal, dominante ou atividade-guia dominante é aquela responsável pela formação e reorganização dos processos psíquicos centrais de um dado período do desenvolvimento. Isso significa que em cada período do desenvolvimento uma atividade diferente guia o desenvolvimento

psíquico, na qual vai formar e reorganizar processos psíquicos, gerando novos tipos de atividade; dela dependem as principais mudanças psicológicas que caracterizam o período. A mudança de atividade dominante ou atividade-guia vai marcar a transição para um novo período do desenvolvimento. “A atividade dominante não desaparece de um período para outro, mas somente muda de lugar”. (LAZARETTI, 2011).

É por essa razão que não falamos em etapas do desenvolvimento, mas sim em períodos. (PASQUALINE, 2016). Desta forma, concordamos que uma etapa se inicia quando se encerra a anterior, mas um período começa a ser gestado ainda durante o anterior, como uma linha acessória do desenvolvimento que vai paulatinamente se amplificando até que se converta em linha central de desenvolvimento na transição ao período seguinte.

Cabe, então, perguntar: quais são as atividades que guiam o desenvolvimento psíquico em cada período? Quais as principais mudanças qualitativas que marcam cada período do desenvolvimento psíquico?

Como já indicamos anteriormente, cada período é marcado por uma determinada atividade dominante. A comunicação emocional direta com o adulto é a atividade dominante no primeiro ano de vida. No período primeira infância, é alçada ao posto de atividade dominante a atividade objetual manipulatória. Os períodos seguintes são marcados pelo jogo de papéis e atividade de estudo. Por fim, na adolescência, a comunicação íntima pessoal e a atividade profissional /de estudo são as atividades que guiam o desenvolvimento psíquico.

Há duas esferas do desenvolvimento humano, as quais, embora distintas, existem em unidade: a esfera afetivo-emocional e a esfera intelectual-cognitiva. A hipótese de Elkonin é que alguns períodos do desenvolvimento se relacionam mais diretamente à esfera afetivo-emocional, tendo prevalência o sistema de relações criança-adulto social, ao passo que outros relacionam-se mais diretamente à esfera intelectual-cognitiva, ganhando prevalência o sistema de relações criança-objeto social.

No primeiro período de cada época tem prevalência a esfera afetivo-emocional, relações entre as pessoas. No segundo período ocorre mais intensamente o desenvolvimento intelectual/cognitivo, ganhando destaque o interesse pelo “mundo das coisas”.

2.3.8 Crise ou período crítico

De acordo com Lazaretti (2011), “Os períodos de crise produzem mudanças bruscas e fundamentais, por um breve espaço de tempo em que a criança se transforma por inteiro, modificando os traços básicos de sua personalidade.” A autora indica que cada novo período do desenvolvimento representa uma mudança qualitativa na relação da criança com o mundo. A transição a um novo período, que representa um salto qualitativo, configura um período crítico do desenvolvimento, é o momento em que “o velho ainda não morreu e o novo ainda não nasceu”. Essa compreensão nos alerta para a necessidade de grande atenção e sensibilidade do professor em captar os momentos de crise do desenvolvimento para intervir pedagogicamente.

Mukhina (1996), defende que o papel do ensino no desenvolvimento psíquico é manifesto no fato da criança assimilar novas ações, inicialmente direcionada e orientada pelo adulto e depois sozinha. A diferença entre o que a criança é capaz de realizar primeiro junto com o adulto (com demonstrações, indicações e correções) e o que é acessível a ela devido a seu próprio desenvolvimento é denominada zona de descumprimento imediato ou proximal, indicador importante da capacidade de aprendizagem da criança e de suas reservas de desenvolvimento. Cada novo passo em direção à novas aprendizagens é utilizado a zona de desenvolvimento e cria, ao mesmo tempo, uma coisa nova que se transforma em premissa para novas aprendizagens futuras.

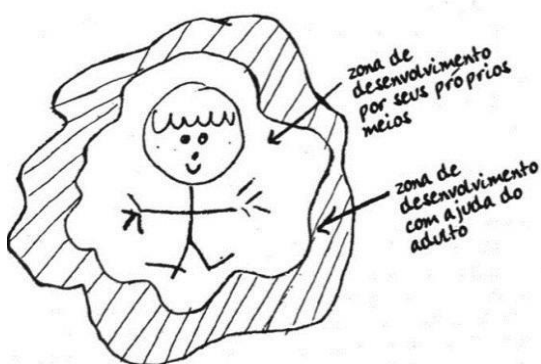


Figura 1 - Valeria Mukhina (1996), p.51.

2.4 O papel do professor e a prática pedagógica



Partindo da fundamentação teórica de autores como Dermeval Saviani, a pedagogia histórico-crítica defende que o ato educativo como um processo de formação humana, caracterizado pela intencionalidade, tem como objetivo a apropriação do conhecimento sistematizado pelo aluno, levando-o a emancipação. Sendo assim, a psicologia histórico-cultural compreende que a aprendizagem dos conhecimentos escolares são fundamentais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. “A escola existe, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber”. (SAVIANI, 2011). O autor ainda aponta que a função da escola é garantir o saber sistemático, converter o saber espontâneo em saber científico, o saber natural em saber escolar, só assim, possibilitará aos alunos a assimilação do conhecimento, por meio de um planejamento organizado e intencional, pensando num sequenciamento e graduação dos conteúdos, bem como na escolha de atividades e formas adequadas para garantir a apropriação do saber escolar, ou seja, mediações necessárias a uma boa aprendizagem.

Um bom ensino nessa perspectiva é aquele que promove o desenvolvimento integral do indivíduo, valorizando a sua bagagem histórica e cultural. Estas abordagens refutam a pedagogia do “aprender a aprender”, defendida pelo construtivismo, que apregoam que mais importante do que ensinar ou aprender é levar o aluno a encontrar caminhos por si só, e o professor, num papel de facilitador da aprendizagem, tem sua função esvaziada de sentido, levando à sérias consequências o processo de ensino aprendizagem. Facci (2004), baseado em seus estudos sobre periodização, afirma que o bom ensino é aquele que se antecipa ao desenvolvimento. Portanto, o trabalho do professor é ensinar aquilo que a criança não é capaz de fazer sozinha, possibilitando avanços em seu nível de aprendizagem, a patamares cada vez mais superiores. Desta forma, para a psicologia histórico cultural, a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento, constatando que as funções psicológicas superiores se criam no coletivo, nas relações com os outros homens.

Com relação à formação do professor, essa perspectiva pedagógica defende que somente por meio de uma formação social ampla, que o capacite a se expressar no campo da ética, do fazer prático, da criação intelectual, artística, da afetividade, da sensibilidade, da emoção, enfim, uma formação humana onde possa se afirmar

socialmente e se reconectar mutuamente, tera condições de desenvolver e consolidar um ensino de qualidade.

2.5 Considerações Finais

Confirmando nossa afirmação na introdução deste trabalho, que conhecer e estudar as diversas teorias é essencial para uma análise crítica e uma práxis eficiente e, de acordo com as pesquisas e estudos abordados aqui, concluímos que a linha de pensamento do desenvolvimento psicogenético segundo Piaget, trouxe contribuições consideráveis e provocou um amplo leque de estudos sobre o tema, contudo, as necessidades integrais dos indivíduos em relação ao seu modo de aprender e se relacionar no e com o mundo (interações socioculturais) são bem mais amplas, exigindo assim, novos olhares para tais necessidades.

A psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica nos mostram que o motor do desenvolvimento psíquico não está dentro da criança, mas sim fora dela. (MARTINS, 2020). Sendo assim, o desenvolvimento infantil não acontece de forma linear, mas por períodos, marcados por rupturas, causando mudanças no psiquismo infantil, dando um salto qualitativo, na lógica do funcionamento cerebral da criança, mudando a forma como ela se relaciona com a realidade.

Por meio de atividades dominantes que guiam o desenvolvimento do psiquismo em cada período, a criança estabelece relação com o mundo e suas transformações ao longo da vida e determinadas atividades têm papel mais decisivo do que outras a cada momento do desenvolvimento humano.

O Papel do professor neste processo educativo é fundamental, desempenhando a função de “mediador social”, é ele que organiza o ensino de forma a promover o desenvolvimento do aluno através dos “mediadores culturais” que se apresentam na forma dos conteúdos escolares.

Nosso intuito neste trabalho foi buscar elementos norteadores em ambas teorias, fazendo uso do que cada autor pode contribuir no processo formativo do professor e, conseqüentemente, em um ensino-aprendizagem voltado para a integralidade da formação do aluno, visando garantir seu pleno desenvolvimento cognitivo, histórico e cultural.

Referências

BAURU. Secretaria Municipal de Educação. Plano Municipal de Educação. Bauru: PMB, 2022. Disponível em:

https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_comum_educacao_infantil.pdf.

Acesso em: 19 nov. 2022

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vygotski**. Cadernos Cedes, v. 24, p. 64-81, 2004.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. **D. B. Elkonin: vida e obra de um autor da psicologia histórico-cultural**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Autores Associados, 2020.

MARTINS, L. M. A Brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. In A. Arce & N. Duarte (Orgs.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006. p. 27-50.

MARTINS, L. M. O ensino e o desenvolvimento de crianças de zero a três anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.) **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas: Alínea, 2009.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo, Martins Fontes: 1996.

PASQUALINI, J. C.; Eidt, N. M. (2016). **Periodização do desenvolvimento psíquico e ações educativas**. In Pasqualini, J. C.; Tsuhako, Y. N. (Eds.), **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. p. 101-144. Bauru: Secretaria Municipal de Educação de Bauru.

PIAGET, Jean. **A linguagem e o pensamento da criança**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PIAGET, J. (2003). **Biologia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos**. Tradução de Francisco M. Guimarães - Petrópolis, RJ: Vozes. (Original publicado em 1973).

PIAGET, J. (2005). **Inteligencia y Afectividad**. Buenos Aires: Aique. (Original publicado em 1954).

SANTOS, Maria Cristina dos; NETO José Leite dos Santos [Orgs.] **Formação de professores para escolas rurais no estado de São Paulo: o ensino em salas multisseriadas**. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 182, 2021.



SAVIANI, Dermeval. - **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**/Dermeval Saviani 11^a.ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea).

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.