

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO – PPGPE/UFS – CURSO DE MESTRADO**

FLÁVIA ROBERTA SILVA MORAES

**O ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA EM ESCOLAS DO CAMPO:
APROXIMANDO OS SABERES DO CAMPO E O CONHECIMENTO CIENTÍFICO**

**ERECHIM
2019**

FLÁVIA ROBERTA SILVA MORAES

**O ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA EM ESCOLAS DO CAMPO:
APROXIMANDO OS SABERES DO CAMPO E O CONHECIMENTO CIENTÍFICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS como requisito para qualificação de pesquisa do curso de Mestrado.

Linha de Pesquisa: Educação Não-Formal: Práticas Político-Sociais.

Orientação: Prof. Dr. Leandro Carlos Ody

ERECHIM
2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
Rua General Osório, 413D
CEP: 89802-210
Caixa Postal 181
Bairro Jardim Itália Chapecó - SC Brasil

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Moraes, Flávia Roberta Silva
O Ensino de Ciências da Natureza em Escolas do Campo:
Aproximando os Saberes do Campo e o Conhecimento
Científico / Flávia Roberta Silva Moraes. -- 2020.
102 f.

Orientador: Doutor Leandro Carlos Ody.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação Profissional
em Educação-PPGPE, Erechim, RS, 2020.

1. A construção da Proposta da Educação do Campo. 2.
Contextualizando os Movimentos Sociais na Educação do
Campo. 3. Educação Popular. 4. Olhares específicos sobre
Ciências . 5. O ensino de Ciências na atualidade. I.
Ody, Leandro Carlos, orient. II. Universidade Federal da
Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

FLÁVIA ROBERTA SILVA MORAES

**O ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA EM ESCOLAS DO CAMPO:
APROXIMANDO OS SABERES DO CAMPO E O CONHECIMENTO CIENTÍFICO**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Para obtenção do título de Mestre Profissional em Educação, defendida em banca examinadora em 20/12/2019.

Orientador: Prof. Dr. LEANDRO CARLOS ODY

Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca em:
20/12/2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. LEANDRO CARLOS ODY – UFFS - Erechim Presidente/Orientador

Prof. Dr. JERÔNIMO SARTORI – UFFS

Prof^ª Dra. CLECI T. WERNER DA ROSA – UPF/PASSO FUNDO

Suplente Prof. Dr. ALMIR PAULO DOS SANTOS – UFFS/Erechim

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de reverendar e agradecer a Deus por ter dado o dom da vida a meus pais, para que hoje eu pudesse viver e estar aqui, neste dia tão importante para mim. O Projeto, a Qualificação e a Defesa de uma Dissertação de Mestrado Profissional em Educação perpassam muito mais que barreiras arquitetônicas em nossas vidas, pois ela distancia os familiares de perto e aproxima autores e conhecimentos muito longínquos.

Assim como agradeço imensamente, peço desculpas a meus filhos por minha presença/ausente, pedindo inúmeras vezes, filha e filho, agora deixem a mãe ler este texto ou artigo, se não a mãe perde o foco ou raciocínio. Nossa! E eles foram de uma paciência incrível, souberam entender e esperar o momento para poder dar-lhes a atenção e conversarmos. Esses momentos de afastamento foram essenciais para que hoje tudo pudesse fluir naturalmente.

Ao meu segundo pai, meu orientador Leandro Carlos Ody, que já me emociona só ao começar a escrever sobre ele, pois, com sua calma e tranquilidade, sempre me orientou pelos melhores caminhos da pesquisa. Além de pai, muitas vezes ouvinte de lamúrias e problemas de qualquer monta, fazendo com que eu mesma percebesse meus desvios pelo trajeto percorrido. Jamais foi categórico em suas considerações, deixando-me à vontade para perceber o que precisava mudar ou incrementar, sendo eu mesma a autora de tudo.

A todos os professores, mestres e doutores que passaram em toda minha jornada escolar, com certeza, todos foram primordiais, para que eu me tornasse hoje a pessoa e profissional que sou.

Aos parentes, amigos e vizinhos, agradeço a compreensão, o incentivo e a motivação para sempre continuar estudando, uma vez que estava bastante tempo longe das risadas e conversas prazerosas que podíamos ter tido durante tal tempo.

Por fim, agradeço imensamente a mim mesma, por todos os tropeços e avanços sofridos ao longo desta jornada de vida. Chegar aos quarenta e um anos com tantas coisas vividas faz a diferença tanto ao conhecimento intelectual quanto pessoal. Que o amadurecimento e a consciência de hoje me conduzam cada vez mais para melhoria da evolução humana.

RESUMO

O presente trabalho “O Ensino de Ciências da Natureza em Escolas do Campo: Aproximando os Saberes do campo e o Conhecimento Científico” apresenta os resultados da dissertação defendida no curso de pós-graduação stricto sensu para obtenção do grau de Mestre Profissional em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul. Oferece um breve levantamento histórico sobre a Educação do Campo, contextualizando-a com os movimentos sociais; traçando um diálogo entre Educação Popular e as questões do campo. Demonstra de forma singela a evolução histórica das Ciências, introduzindo autores e olhares diferenciados sobre o Ensino de Ciências, relacionando com a Ciência na atualidade. O local onde ocorre a pesquisa documental e a de campo são duas escolas da rede pública estadual, ambas localizadas na zona urbana das cidades, nos municípios de Barão de Cotegipe e Ponte Preta, RS, com número expressivo de estudantes do campo, especificamente no Ensino Fundamental. Apresento dados específicos coletados na pesquisa de campo, demonstrando a relevância do assunto pesquisado e a necessidade de intervenção, inter-relacionando o que temos de fato nas escolas e salas de aula, onde almejo melhoria e valorização dos conhecimentos e experiências dos estudantes, na relação entre o saber do senso comum e o conhecimento científico. O problema de pesquisa surgiu através das angústias e inquietações enquanto docente e pesquisadora, à procura de subsídios e apontamentos possíveis para traçar caminhos pertinentes e contextualizados ao Ensino de Ciências em Escolas do Campo no Ensino Fundamental. Para dar visibilidade à pesquisa e à educação de forma geral, será realizado um produto em forma de “Texto Reflexivo”, apresentado aos dois grandes grupos de docentes das escolas.

Palavras-chave: Educação do Campo. Ciências. Ensino de Ciências.

RESUMEM

El presente trabajo presenta los resultados de la disertación para el curso de posgrado stricto sensu para obtener el Máster Profesional en Educación de la Universidad Federal de Fronteira Sul, considerando el tema "La enseñanza de las ciencias naturales en las escuelas rurales: enfoque Conocimiento de campo y conocimiento científico ". Presentando una breve encuesta histórica sobre educación rural, contextualizándola con los movimientos sociales, trazando un diálogo entre la educación popular y los problemas rurales. Simplemente demostrando la evolución histórica de la ciencia, presentando autores y diferentes perspectivas sobre la enseñanza de la ciencia, en relación con la ciencia de hoy. El lugar donde se realiza la investigación documental y de campo es en dos escuelas públicas del estado, ambas ubicadas en el área urbana de las ciudades, en los municipios de Barão de Cotegipe y Ponte Preta, RS, pero con un número significativo de estudiantes rurales, específicamente en educación primaria. Presento datos específicos recopilados en la investigación de campo, demostrando la relevancia del tema investigado y la necesidad de intervención, interrelacionando lo que realmente tenemos en las escuelas y aulas, donde pretendo mejorar y valorar los conocimientos y experiencias de los estudiantes, en la relación entre Conocimiento del sentido común y conocimiento científico. El problema de la investigación surgió a través de la angustia y las preocupaciones como docente e investigador, donde trato de traer posibles subsidios y notas, para delinear caminos relevantes y contextualizados para la Enseñanza de las Ciencias en las Escuelas Rurales de Educación Primaria. Para dar visibilidad a la investigación y la educación en general, se producirá un producto en forma de un "Texto Reflexivo", presentado a los dos grandes grupos de maestros de ambas escuelas.

Palabras clave: Educación de campo. Ciencias. Enseñanza de las ciencias.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CPT - Comissão Pastoral da Terra

CUT - Central Única dos Trabalhadores

15° CRE - COORDENADORIA REGIONAL DA EDUCAÇÃO

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENPEC - Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências

GO - Goiás

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

MST - Movimento sem Terra

MEB - Movimento de Educação de Base

MAB - Movimento dos Atingidos por Barragens

MMC - Movimento de Mulheres Camponesas

PCN - Plano Curricular Nacional

PNE - Plano Nacional de Educação

PT - Partido dos Trabalhadores

PPP - PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

SEDUC - Secretaria de Educação

SOE - Serviço de Orientação Educacional

UFFS - UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

UnB - Universidade de Brasília

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

USAID - Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. CONSTRUINDO O CAMINHO DA PESQUISA	17
3. A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	28
3.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM CONCEITO EM CONSTRUÇÃO	28
3.2 CONTEXTUALIZANDO OS MOVIMENTOS SOCIAIS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO	50
3.3 EDUCAÇÃO POPULAR EM DIÁLOGO COM AS QUESTÕES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	60
4. OLHARES ESPECÍFICOS SOBRE CIÊNCIAS	65
4.1 A EVOLUÇÃO HISTÓRICA DAS CIÊNCIAS ATRAVÉS DOS TEMPOS.....	65
4.2 INTRODUZINDO OLHARES SOBRE CIÊNCIAS	68
4.3 O ENSINO DE CIÊNCIAS NA ATUALIDADE	76
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS	87
APENDICE	92

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa intitulada “O ensino de ciências da natureza em escolas do campo: aproximando os saberes do campo e o conhecimento científico” surge através de minhas angústias e inquietações enquanto docente. Sempre preocupada em realizar um trabalho profissional nas escolas onde trabalho, faço-me constantemente questionamentos sobre quais conteúdos e metodologias deverei utilizar em sala de aula.

Compreendendo a importância da localização destas escolas, assim como os estudantes que fazem parte dela, percebi certa disparidade entre os estudantes atendidos nas diferentes escolas, considerando a diferença de interesse, conteúdo, racionalidade e subjetividade. Como pesquisadora, percebi que estava traçando minha carreira profissional, de acordo com a demanda necessária na contemporaneidade.

Acredito que minha pesquisa surge do grande envolvimento que possuo com a educação de forma geral, pois acredito no papel fundamental da escola na vida dos indivíduos. Assim como o profissionalismo desenvolvido como professora, sempre procurei desempenhar minhas tarefas com afinco e precisão, em qual escola trabalhava e fazia parte, sendo ela da zona urbana ou rural de cada cidade.

Ao realizar o trabalho profissional de minha competência, procurei estar presente física, intelectual e emocionalmente, para poder fazer a diferença na vida daqueles que passavam e passam pelas salas de aula onde leciono as disciplinas de Ciências e Matemática, do ensino fundamental destas escolas.

Envolvida com causas sociais, olhar sensível de diversas realidades e grupos, sempre adepta aos mais fragilizados ou vulneráveis das salas de aula e sociedade, lutei por igualdade e inserção nos diferentes espaços da sociedade como um todo. Busquei dar incentivo e motivação a estas classes menos favorecidas ou vulneráveis das escolas, mostrando que todos podemos e devemos estar onde quisermos e pudermos estar. Amenizando alguns pré-conceitos existentes sobre os diferentes grupos existentes na sociedade e escola.

Ao me deparar com o território e a realidade das escolas do campo, percebi que precisava mudar minha prática pedagógica, senti que ali havia muito conhecimento por parte dos alunos, procurando conhecê-los na íntegra. Começo a observar, absorver e valorizar seus conhecimentos, vontades e expectativas das aulas que lecionava de Ciências e Matemática. Notei que estava muito aquém de seus conhecimentos e interesses em sala de aula, sendo necessário mudar a forma, o contexto e a didática que vinha praticando em sala de aula, surgindo neste momento, ideias potencializadoras de fazer diferente do convencional, feito até

o momento, suscitando, assim, meu Projeto de Pesquisa no Mestrado Profissional de Educação da Universidade Federal Fronteira Sul - UFFS, campus Erechim.

Durante determinado tempo, ministrei as disciplinas de Matemática e Ciências nas escolas do campo para turmas multisseriadas da rede pública Estadual Luiz Giacomini, distrito de Baliza, município de Gaurama e Escola Estadual de Ensino Fundamental Coronel Teixeira, município de Marcelino Ramos. Atualmente, leciono em outras duas escolas da rede pública, Colégio Estadual Mário Quintana, município de Barão de Cotegipe, e Escola Estadual de Ensino Médio São José, município de Ponte Preta.

Ao conhecer a realidade das escolas, percebi que as disciplinas que lecionava precisam estar em consonância com a escola e o público atendido. Comecei, então, fazendo perguntas aos alunos sobre suas histórias, interesses, saberes, costumes e preferências, elaborando e planejando conteúdos contextualizados. Consegui identificar que estava em descompasso com os saberes, interesses e realidades deles, mesmo tendo um vasto território no campo e um amplo conhecimento para poder explorar e valorizar.

Procurei, então, entender onde eu estava inserida, qual era meu contexto como professora. Nesses lugares, eu precisava ser dinâmica e criativa, repassando conteúdos contextualizados em sala de aula, assuntos que faziam parte da realidade dos alunos, tornando a sala de aula um local curioso, atrativo e educativo para professores e alunos.

Considero que estar presente no espaço, local e instante de trabalho, imersos no momento do agora, nos permite perceber os estudantes não somente como meros alunos, mas sim como sujeitos compostos de corpo, razão e emoção. Mas, para que isso seja sentido, percebido e vivenciado, há necessidade de estarmos imersos com profundidade em nossa profissão docente. Muito mais que sermos professores (as), repassando conteúdos, a profissão exige-nos os mais variados sentidos, pois trabalhamos com seres humanos, ora bem de saúde, bem emocionalmente, ora abatidos, tristes e doentes; com fome, com frio, ou, até mesmo, preocupados com os problemas ocorridos em suas casas com seus familiares.

Quando pensamos numa educação com sentido, contextualizada e cheia de significados, precisamos estar atentos e sensíveis a vários fatores. Estudando, pesquisando, sentindo e refletindo sobre a Educação do Campo, busquei, através desta pesquisa, subsídios norteadores para a melhoria da educação no Ensino de Ciências na Educação do Campo.

Tendo como objetivo central de pesquisa a seguinte pergunta: “Como é realizado o Ensino de Ciências nas escolas públicas onde trabalho, nas quais a maioria dos alunos são oriundos do Campo? Quais as relações existentes entre o saber comum e o saber científico? Há valorização e diferença entre os saberes ou conhecimento dos alunos?”

Tais questões foram respondidas no desenvolver da pesquisa e da observação de como acontece o Ensino de Ciências no Ensino Fundamental das escolas situadas na zona urbana das cidades, porém, com a maioria dos estudantes oriundos do campo. Observando de maneira positiva o que existe de relevante e importante, como surgiram dificuldades ou entraves, analisei, conheci e busquei subsídios que possam trazer melhorias na contemporaneidade, valorizando, através do estudo realizado, o conhecimento que os alunos possuem, tendo presente o contexto da educação do campo, a partir da aproximação entre os saberes populares e o saber científico.

Enquanto pesquisadora e profissional docente da área das Ciências da Natureza, das escolas do campo, venho percebendo alguns problemas e lacunas na Educação do Campo. Visualizo possibilidades de melhoria, além de possuir ideias criativas, em meu fazer pedagógico. Tenho tentado relacionar a vivência do campo com o conteúdo proposto em sala de aula, utilizando os conhecimentos trazidos pelos alunos, repassados de geração para geração.

Sinto-me à vontade para descrever o campo, porque este é o local onde resido. Percebo a necessidade e sensibilidade de situar o leitor enquanto descrevo em detalhes estas belezas, valorizando este território que, diante dos fatos históricos, por longa data, foi desvalorizado.

Para mim docente e pesquisadora, um dos fatores mais relevantes seria conhecer a escola, sua proposta pedagógica e essencialmente seus alunos, suas histórias, famílias, estruturas física, econômica, social e psicológica, para poder conhecer, sentir e visualizar uma proposta que contemple esta realidade de alunos. Podemos dizer com convicção que este envolvimento e preocupação gera desconforto, angústia, trabalho, pesquisa, pois estar imerso no aqui e agora remete-nos estar inseridos no meio em que estamos vivendo e trabalhando.

Sabemos que a realidade da maioria dos professores(as) é intensa. Trabalham quarenta, sessenta, horas por semana, para poderem honrar seus compromissos, ou para poderem viver simplesmente. Acredito que independentemente de suas dificuldades sociais, físicas, financeiras e psicológicas, eles devem realizar seu trabalho docente da mesma forma. Entendemos o quão difícil é, mas como seres humanos adultos, devemos ter clareza e noção de nossos compromissos, com a profissão e com a educação dos que passam por nossas salas e disciplinas.

Ao longo da história, o professor era o detentor do conhecimento e do saber, era sempre muito respeitado, visado como mestre e exemplo para seus alunos. Hoje, em tempos contemporâneos, gostaria de externalizar minha preocupação em valorizar os saberes e

conhecimentos que os alunos possuem, jamais desvalorizando os conhecimentos dos professores.

Entre as várias aulas que ministrei nestas turmas, entendi a enormidade de assuntos e conhecimentos que os alunos possuíam. Por exemplo, numa simples caminhada pelas estradas do campo, me explicaram sem pedir, através da visualização de um pinheiro de Araucária, qual era sua classificação, se era pinheiro macho ou pinheiro fêmea, justificando que o macho não produziria pinhão para comer. E por que não trazer e utilizar esses saberes em sala de aula, tornando a prática mais atrativa, curiosa e educativa?

Para os alunos, esta valorização de conhecimento e de seu território é importante, faz sentido, sentem-se valorizados no meio onde vivem. A figura do professor é importante para eles, e se o mesmo não gosta ou não valoriza estes espaços, a escola torna-se, assim, um lugar de pouca motivação e interesse.

Os alunos conseguiram demonstrar, através da fala e das expressões, enorme satisfação com as aulas diferenciadas que realizamos, valorizando os saberes, os conhecimentos, o território, os trabalhos e tarefas que desempenham em suas casas.

No campo, temos a produção de queijo, salame, geléia, chimia, plantação de banana, cana, frutas, feijão, fermento caseiro, açúcar mascavo, melado, pão, compotas, cachaça, entre outras não citadas, todas fabricadas em seus lares na área do campo. Os alunos traziam para escola os produtos confeccionados nas suas casas com entusiasmo, sentindo-se pertencentes e valorizados, além de explicar como eram fabricados tais produtos. Sentiram que alguém acreditava neles e ainda valorizava pequenos detalhes da área do campo onde viviam. Era nítida a alegria e satisfação que ambos sentiam por serem valorizados. Situação difícil de acontecer em meio às correrias dos dias letivos nas escolas.

Perante esta percepção, pude visualizar nas atitudes dos alunos interesse e entusiasmo. Comecei agregar em meus pensamentos e ações pedagógicas o saber do senso comum entrelaçado ao saber científico. Estes conhecimentos unidos promoveram maior incentivo de vir para a escola, estudar, pesquisar e viver na área do campo. Entendi, através de minha prática pedagógica, que relacionar estes dois conteúdos era fundamental para os alunos virem motivados e felizes para a escola. Estavam fazendo parte do processo de ensino e aprendizagem, além de estarem realizando uma educação emancipadora, preocupada com a valorização dos sujeitos e do meio onde viviam.

Acredito que esta preocupação e sensibilidade deve estar presente em qualquer disciplina e em qualquer escola, mas, para que ela seja realmente eficaz, precisamos estar

atentos ao local onde a escola está inserida, qual a territorialidade dos alunos, seus interesses e os conhecimentos que possuem.

Para clarear todas as investigações como docente e pesquisador, me propus a pesquisar, buscando respostas ou indícios que possam dar subsídios teóricos às dúvidas, pensamentos e criatividade que possuo no desenvolvimento de minha profissão docente, no Ensino de Ciências da Natureza nas escolas do campo. Compreendendo e estudando as diferentes potencialidades para o ensino de Ciências no Ensino Fundamental, tendo presente, o contexto da Educação do Campo, a partir da aproximação entre os saberes populares e o saber científico, percorro a literatura nesta área da educação, para que ela dê suporte, clareza e subsídios teóricos no desenvolvimento de minha pesquisa para a minha dissertação de Mestrado Profissional em Educação.

Desenvolvendo como primeiro objetivo específico de minha dissertação um breve levantamento histórico e bibliográfico sobre “ **A Construção da Proposta da Educação do Campo**”, há como subitens: A Educação do Campo: um conceito em construção, Contextualizando os Movimentos Sociais na Educação do Campo e a Educação Popular, demonstrando a evolução até os dias de hoje, na busca da compreensão de como acontece a formação escolar nesse meio, fazendo aproximações e relações com a atualidade vivenciada nas escolas.

Segundo Vasconcellos (2010b, p. 33):

Os antigos já intuam isto ao dizer que “Para ensinar o latim a João, é preciso conhecer o latim e o João.” Não é tudo, mas já apontavam a necessidade de outros saberes, para além dos que se ia ministrar. Sendo assim, a Didática ocupa um lugar privilegiado na vida do professor, certo?

Relatando sinteticamente como era desenvolvida, sentida e visualizada a educação para os sujeitos do campo, farei um contraponto entre as mudanças ocorridas e se elas ocorreram realmente, e como ocorreram, além de tentar entender e desvelar a complexidade da educação do campo, com os diversos setores interligados da sociedade.

Observando os diferentes problemas e desafios enfrentados na educação do campo nos dias de hoje, perceberemos questões vinculadas à inexistência ou extinção das escolas do campo, além da extinção da disciplina de Técnicas Agrícolas, em escolas com maioria dos alunos oriundos do campo; as dificuldades presentes de recursos humanos e financeiros, para realizarem o transporte escolar; além da falta de uma proposta curricular adequada a estes estudantes e comunidade escolar, valorizando seus saberes e conhecimentos.

É importante tentar encontrar, perceber ou vislumbrar um professor que goste de lecionar no campo, sendo sensível à realidade existente. Mas que este deslocamento para as

escolas do campo seja por vontade própria, afinidade e interesse, não pensando somente no seu difícil acesso ou no contracheque salarial, o que na sua grande maioria, em final de carreira e aposentadoria, acontece muito.

Assim como há necessidade de professores sensíveis e com afinidades com o campo, tem-se que valorizar os moradores que gostam de viver, estar e trabalhar no campo. Elencando o conhecimento intrínseco em cada indivíduo morador do campo, mostrar a gama de conhecimento que possuem. Através desta sensibilidade sentida na convivência com os alunos oriundos do campo, consegue-se perceber nitidamente o interesse e o prazer por onde moram, mesmo que este local às vezes não seja nada fácil de trabalhar, cuidar e zelar.

Conhecer o chão que pisamos, o local onde vivemos, a escola que trabalhamos, é fundamental para que tenhamos propriedade em nosso discurso. Nada mais contraditório e errôneo, falar do que não conhecemos, falando de achismos. Precisamos trazer à tona a prática e o senso comum, mas que este, seja passível de transformação científica. Sendo necessário contextualizar o espaço tempo em que se encontra a escola e a comunidade escolar.

Através deste entendimento, pretendo demonstrar o papel fundamental da escola em realizar sua intervenção, sendo ela educacional, social e concreta, compreendendo o papel da escola no contexto do campo, apontando o potencial concreto que possui, especificamente a partir do ensino de Ciências, para o desenvolvimento social desse contexto.

Pensando especificamente neste momento na disciplina de Ciências, a partir da qual se dá minha formação, isso não quer dizer que esta pesquisa não possa disseminar-se para as demais áreas do conhecimento, pois cada professor pode adaptar tais ideias as suas disciplinas e ações pedagógicas. Talvez aí esteja um fator relevante, para um bom desenvolvimento escolar. Fazer trocas, aceitar as ideias dos colegas, pensar junto, planejar, ouvir e ser ouvido, para termos um bom aprendizado. Cabe ressaltar que além de poder ser disseminado nas diversas disciplinas existentes, pode ser repassado para as escolas do campo e cidade.

Mediante todo este envolvimento com a educação do campo e a educação de forma geral, juntamente com objetivo principal de minha pesquisa, sinto algumas necessidades em meu fazer pedagógico, propondo uma intervenção nas escolas do campo, utilizando a aproximação entre os saberes populares e o saber científico, visando potencializar o ensino de Ciências no ensino fundamental neste ambiente escolar.

Realizo como produto final de pesquisa e dissertação um Texto Reflexivo, apresentando os dados coletados na pesquisa, fazendo relações e aproximações pertinentes para o Ensino de Ciências no Ensino Fundamental das escolas onde trabalho, para que possa

servir de apoio, ideia, dúvida ou estudo para meus colegas de profissão, independente das áreas de conhecimento que praticam.

Realizei outrora, “Dia de Campo em escola do Campo”, onde os alunos foram instigados a fotografar o que achavam de interessante e bonito na área do campo, no entanto, a escola não possuía recurso financeiro para revelar todas. As ações diferenciadas realizadas nesta escola do campo, sem ser pesquisadora, demonstraram meu total interesse com a educação, valorizando os alunos inseridos nestas escolas, seus saberes e conhecimentos. Além de trazer a comunidade escolar para dentro da escola, para fazer parte deste meio, valoriza os sujeitos do campo, suas culturas, trabalhos e conhecimentos, intensificando o protagonismo histórico e social destes indivíduos.

Como pretendo pesquisar, abordar, entender e conhecer a Educação do Campo, com maior profundidade, trarei a seguir alguns de seus vieses, demonstrando através de alguns autores, uma breve contextualização.

O desenvolvimento da pesquisa iniciou com o primeiro capítulo, sendo a **Introdução** sobre o assunto estudado e pesquisado. Em prosseguimento, o segundo capítulo: **Construindo o Caminho da Pesquisa** contemplando o percurso metodológico. No decorrer do desenvolvimento, o terceiro capítulo com **“A Construção da Proposta da Educação do Campo”** e seus subitens: Educação do Campo: Um Conceito em Construção; Contextualizando os Movimentos Sociais na Educação do Campo e Educação Popular. No quarto capítulo **“Olhares específicos sobre Ciências”** com subitens: A evolução histórica através dos tempos; Introduzindo olhares sobre Ciências e O ensino de Ciências na Atualidade. Para finalizar, os resultados encontrados na pesquisa estão escritos nas **“Considerações Finais”**, apontando subsídios de observação ou melhorias para o Ensino de Ciências em Escolas da rede pública estadual com a maioria dos alunos oriundos do campo.

2. CONSTRUINDO O CAMINHO DA PESQUISA

A metodologia compreenderá o caminho que irei percorrer, partindo de uma visão geral e indo para uma visão mais detalhada dos acontecimentos, as especificidades. Para poder delinear a escrita e a pesquisa pretendida, precisamos estar cientes de qual caminho vamos nos utilizar para não acabarmos perdendo muito tempo, pois o processo de produção é lento, escrevo, paro, releio, melhora, deixo em banho-maria, retorno, e assim vai se concretizando minha pesquisa. Entre as paradas realizadas na escrita, há também as paradas para reflexões sentidas, visualizadas e observadas no dia a dia pedagógico de minha profissão, fazendo quando necessário aproximações e distanciamentos, delimitando a escrita e o processo de forma global da dissertação que segue.

Tendo presente este detalhamento, a metodologia do referido trabalho compreende os caminhos, os métodos, os procedimentos e os percursos utilizados para desenvolver uma linha de investigação e raciocínio, para o desenvolvimento das reflexões existentes no ensino fundamental da Educação do Campo, tendo como disciplina observada a Ciência.

A referida pesquisa ocorre dentro de minha prática docente como pesquisadora, demonstrando meus olhares, debates, reflexões e diagnósticos, e como acontecem as aulas e conteúdos da disciplina de Ciências.

Através da pesquisa realizada no Projeto Político Pedagógico - PPP das duas escolas onde trabalho, serão apresentadas a localização, o endereço e outros detalhes que forem julgados necessários, além de uma posterior análise dos dados coletados separadamente por turma ano/série e ensino das duas referidas escolas pesquisadas e observadas.

A primeira delas é a escola de minha lotação, nomeada Colégio Estadual Mário Quintana, localizada no município de Barão de Cotegipe.

O município de Barão de Cotegipe situa-se na região Alto Uruguai, ao norte do Estado do Rio Grande do Sul. Limita-se ao norte com Itatiba do Sul e Barra do Rio Azul, ao sul Erechim, a leste Erechim e Paulo Bento e a oeste com Ponte Preta e São Valentim. Possui uma superfície de 293.001 Km².

Conforme dados do censo (IBGE) de 2010, a população do município é de aproximadamente 6.529 habitantes, com uma estimativa de ter chegado a 6.627 em 2018, distribuídos em uma área de 260,13 km² de extensão. Barão de Cotegipe caracteriza-se por uma economia baseada na agricultura familiar, na pequena indústria e no comércio.

A escola está localizada na Rua Erechim, número 135, Entidade Mantenedora: Governo do Estado do Rio Grande do Sul, com órgão supervisor a Secretaria de Estado da Educação – 15º CRE Coordenadoria Regional de Educação - Erechim.

Os turnos de funcionamento são manhã, tarde e noite, e os Níveis de Ensino são Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais e Ensino Médio. As modalidades de Ensino são Educação Básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio) e Educação Especial.

Os Atos Administrativos são regidos pelo Decreto de Criação: Nº 7675 de 07/01/39 e Nº 28.170 de 16/01/79, Diário Oficial de 16/01/79. Com Portaria de Unificação, Designação e Denominação: Nº 00045 de 21/02/96 e Nº00095 de 07/04/00, Diário Oficial de 23/02/96 e de 10/04/00.

O histórico e a trajetória do Colégio Mario Quintana iniciaram muito antes da emancipação do município de Barão de Cotegipe, o qual era chamado de “Povoado Floresta”. Segundo o registro histórico elaborado pela religiosa Dolfina Teresinha Palma:

O Ensino particular de Floresta teria iniciado em 1915, funcionando junto à Sociedade denominada “Tadeusz Kosciuszko”, hoje Sociedade Agrícola “Agricultor”, onde, segundo depoimentos, até o meio dia ministrava-se aulas em língua portuguesa e na parte da tarde em língua polonesa. (PALMA, 1979, p.52)

O colégio passou por diferentes administrações, entre elas municipais e estaduais; seguindo até os dias de hoje, obteve diferentes nomenclaturas, desde “Grupo Escolar Barão de Cotegipe” (1954). Sobre a estrutura física do Grupo Escolar, consta no registro escrito pela irmã Dolfina:

O antigo prédio de madeira, onde começou a funcionar, à Rua 21 de Abril, foi substituído pelo atual de alvenaria, situado à Rua Anchieta, inaugurado em Maio de 1961, sendo Secretário de Educação e Cultura o Prof.º Justino Quintana e Governador do Estado o Sr. Leonel de Moura Brizola. (PALMA, 1979, p. 57)

O Conselho Estadual de Educação, através do Parecer nº 192/74, autoriza o funcionamento da escola de Ensino Médio como “Extensão do Colégio Estadual Professor Mantovani”, de Erechim, instalada em 06 de julho de 1974, assumindo como coordenadora a Srª Rosemari Moreira. Consta nos registros de PALMA:

Nos primeiros anos de sua existência o curso funcionou no Instituto Cristo Rei, no turno Noturno, passando em março de 1978, a funcionar nas dependências do Grupo Escolar, cujo prédio foi ampliado graças ao empenho enviado do estado pelo prefeito municipal, Dr. Antonio Algi R. Martins, junto ao governo do estado, que designou uma verba especial para a ampliação. (1979, p.57)

Em 16/01/1979, através do Decreto nº 28.170, é autorizado a criação da escola de 2º grau em Barão de Cotegipe e mais tarde, através da Portaria de denominação nº 40524 de 23/03/1983 a referida escola recebe o nome de Escola Estadual de 2º Grau Arcângelo Mósena. Seu funcionamento era no mesmo prédio do Grupo Escola que, com a implementação do primeiro grau (hoje Ensino Fundamental) em 1989, passou a se chamar Escola Estadual de 1º Grau Barão de Cotegipe, conforme Portaria nº 03968 de 04/04/1989.

Entre os anos de 1979 e 1982, acontece também a criação das classes de Jardim de infância nível A e B, conforme Portaria nº 06849 de 15/03/1979 que autoriza o funcionamento de Classes de Jardim de Infância Nível B. 7 e portaria nº 30.245 de 13/12/1982 que autoriza o funcionamento de Classes de Jardim de Infância Nível A. Com a chegada do ensino fundamental de nove anos, as classes de educação infantil foram encerradas.

Com uma demanda significativa tanto pelo ensino fundamental quanto pelo ensino médio, o espaço físico tornou-se pequeno. Através da mobilização da comunidade escolar, em 1995, iniciaram as obras de ampliação e reforma do espaço físico escolar, o que levou a unificação das escolas, passando a ser denominada Escola Estadual de 1º e 2º Graus Mário Quintana – Portaria nº 00034 de 1º/02/1996.

Por exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, em 07 de abril de 2000, teve seu nome alterado para Colégio Estadual Mário Quintana, conforme Portaria ATO/SE 00095/00 de 07/04/2000.

O Projeto Político Pedagógico torna-se fundamental para a escola por ser o elemento norteador da organização de suas ações, visando ao sucesso na aprendizagem dos estudantes, sendo a referência das ações da escola, pois tem o papel de detalhar o funcionamento, as metas e os objetivos do Colégio.

O Colégio Estadual Mário Quintana tem por finalidade promover tanto os aspectos cognitivos quanto atitudinais, o processo de ensino e aprendizagem, voltando-se à realidade dos estudantes, valorizando a pessoa humana, procurando incorporar valores e orientando-os para que se tornem cidadãos participativos, críticos e responsáveis, conscientes dos seus direitos e deveres, para que promovam os valores que visam o bem comum.

Para a equipe profissional da escola, o educador, deve estar comprometido com o processo de ensino e aprendizagem, adotando uma postura crítica, dinâmica e criativa possibilitando ao estudante ser um agente de transformação.

A escola atende a estudantes de classes sociais distintas, com predominância de filhos de pais assalariados, agricultores, comerciantes, diaristas e desempregados, sendo o nível salarial de um salário a três salários mínimos. O Colégio Estadual Mário Quintana atende a

maioria da população educacional cotegipense no que tange o Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio, sendo os estudantes oriundos da zona urbana, rural e periférica da cidade.

A estrutura física da escola é composta por um terreno com área de 10.903,80 m², 18 salas de aula, 01 almoxarifados, 10 banheiros, cozinha, refeitório, sala de vídeo, sala dos professores, direção, coordenação pedagógica, SOE, biblioteca, secretaria, ginásio de esportes, laboratório de informática, laboratório de ciências, sala de recursos, sala de jogos pedagógicos e parque infantil.

A escola conta com 44 professores, 19 com carga horária de 20h, 5 com carga horária de 40h e 20 com carga horária que varia de 8 a 33 horas semanais e 8 funcionários com carga horária de 40h semanais. O número aproximado de estudantes do Colégio Estadual Mário Quintana é em torno de 550 durante o ano letivo.

A segunda escola pesquisada, refletida e observada, é a Escola Estadual de Ensino Médio São José Ponte Preta.

A escola tem seu Decreto de Criação sob nº 12.435 de 21.06.61 DO. 26.07.61 e o Parecer de Credenciamento e Autorização para funcionamento sob nº 845 de 30.11.2005 DO. 05.12.2005 e, desde então, atende aos anseios e necessidades da comunidade local.

A Escola Estadual de Ensino Médio São José está inserida na sede do município de Ponte Preta, na Avenida Antônio Paris, 461. Município predominantemente agrícola, com atividades diversificadas, porém com dificuldades de expansão por falta de vagas de emprego.

A população, em geral, provém de descendentes imigrantes italianos, alemães, poloneses e afrodescendentes, sendo que a religião predominante é a católica, seguida da luterana e evangélica. Os estudantes da escola provêm de famílias cuja renda varia de um a quatro salários mínimos, filhos de funcionários públicos, privados e agricultores, com escolaridade entre Ensino Fundamental incompleto e Ensino Superior, sendo que a grande maioria possui suas necessidades básicas atendidas.

Para a escola, o Projeto Político Pedagógico é a consolidação de um processo de ação-reflexão-ação, que exige o esforço conjunto e a vontade política do coletivo escolar. Seu processo de construção é conjunto com toda comunidade escolar porque a escola deve oportunizar espaços de discussão para garantir essa construção coletiva, envolvendo todos os segmentos da comunidade, contemplando o exercício efetivo da democracia, para propiciar uma educação formadora integral do ser humano, com o desenvolvimento de competências e habilidades, além de ofertar uma mudança de mentalidade em todos os membros dessa comunidade em prol da efetiva construção da cidadania.

A reconstrução do projeto é feita pela escola como entidade legitimadora do saber; pelos professores que são agentes históricos, isto é, profissionais com responsabilidade de relevância social; pelos estudantes que, nas suas práticas sociais cotidianas, interagem com a cultura e a sociedade, constituindo-se em sujeitos que se desenvolvem nas dimensões intelectual, emocional, cultural, social e física; pela comunidade como um todo, que se beneficia quando as condições de ensino-aprendizagem se desenvolvem satisfatoriamente.

A Escola oferece o Ensino Fundamental, Ensino Médio, EJA (Educação de Jovens e Adultos - Ensino Fundamental), para promover e valorizar o estudante, tornando-o sujeito capaz, crítico, solidário, comprometido e agente transformador, porque a comunidade escolar necessita de pessoas conscientes e críticas frente à realidade em que vivem, capazes de enfrentar e buscar alternativas para superar os problemas sociais e atender aos interesses do coletivo, através de práticas democráticas e participativas.

A escola é constituída por biblioteca, laboratório de ciências, sala de direção, coordenação e apoio pedagógico, secretaria, sala de professores, banheiros, cozinha, refeitório, depósito de materiais e área coberta para os estudantes e um laboratório de informática, sendo gerida pela equipe diretiva composta pela Diretora, Vice-Diretora e Supervisão Escolar.

A Escola atende a clientela de estudantes, em sua grande maioria, filhos de agricultores, com utilização de transporte municipal em cerca de 75% dos casos, com situação econômica definida como classe média baixa e, em menor quantidade, filhos de funcionários públicos e da rede privada, sendo que a escolaridade da maioria dos pais é o Ensino Fundamental incompleto e Ensino Médio. Mesmo sendo uma escola localizada no perímetro urbano, sua clientela é constituída na sua grande maioria por estudantes oriundos do campo, e em sua minoria, originários do meio urbano.

A escola prima pela inclusão, por isso quer sempre melhorar o atendimento da sala de recursos multifuncional, a fim de oferecer uma educação de qualidade, respeitando as potencialidades e as necessidades especiais de cada um. Na escola, existem alguns alunos do 5º ao 9º ano que apresentam carência afetiva, lentidão na aprendizagem, dificuldades na coordenação motora, problemas neurológicos comprovados, portanto, a importância da Sala de Recursos Multifuncional.

Em relação à caracterização dos alunos de 6º anos do Ensino Fundamental de 9 anos, muitos provêm de todas as partes do município, sendo que algumas dessas crianças apresentam carências afetivas.

A clientela da Educação de Jovens e Adultos é formada por uma diversidade de estudantes vindos da zona urbana e rural do município, como donas de casa, agricultores, funcionários que necessitam trabalhar durante o dia para sustentar suas famílias e jovens que ajudam seus pais na agricultura e pecuária. A faixa etária apresenta-se acima dos 18 anos. Cada um traz consigo anseios e necessidades particulares. Os professores dessa modalidade trabalham essas diferenças de maneira simples e objetiva para garantir a esses estudantes os conhecimentos que eles buscam para melhorar suas vidas.

Dessa maneira, necessita-se de recursos humanos para o atendimento nos laboratórios de Ensino Aprendizagem, Ciências da Natureza e de Informática e para a biblioteca, sendo espaços que promovem atividades de apoio individual com intervenção no processo de ensino-aprendizagem. Isso estimula a criatividade, a curiosidade e a capacidade de refletir criticamente, despertando no estudante o interesse em observar, conhecer, aprender e aplicar a teoria e prática em todas as áreas do conhecimento e seus componentes curriculares. O objetivo é que o estudante aprenda com os mais variados recursos que o apoiem no processo de reflexão e de construção do conhecimento, abrangendo efetivamente o afetivo, o cognitivo e o psicomotor.

Através da pesquisa realizada nos referidos PPPs das duas escolas, pude perceber que a preocupação da pesquisadora emerge com a percepção de onde trabalha, experienciada e vivenciada na prática docente diária, uma vez atenta e presente no ato de ensinar, tentando promover um ensino-aprendizagem condizente com cada realidade apresentada, contribuindo significativamente com os indícios e objetivos da pesquisadora e da pesquisa referida.

Percebe-se a diversidade existente em uma sala de aula ou escola, alunos moradores da cidade e do campo, com igualdade, gênero, raça, etnia, religião, porém com diferença tênue de experiências e conhecimentos. Os alunos da cidade são talvez mais adeptos das tecnologias, dos espaços menores de convívio. Em contrapartida, os alunos residentes do campo, possuem uma gama enorme de experiências e conhecimentos apreendidos nos seus lares com suas famílias, muitas vezes, repassado de geração para geração.

Reunindo, pesquisando e estudando as diferentes potencialidades para o ensino de Ciências no ensino fundamental, tendo presente o contexto da educação do campo, a partir da aproximação entre os saberes populares e o saber científico, quero intensificar e dar ênfase à valorização dos estudantes do campo, demonstrando meu envolvimento e interesse por este modelo de ensino. Elencando como objetivo central de trabalho, pesquisa e estudo, intensifico meu envolvimento com a educação e a valorização do conhecimento do saber do senso comum dos alunos pertencentes ao campo.

Inicialmente, esta pesquisa será de cunho bibliográfico, realizando um levantamento histórico e bibliográfico sobre a educação do campo e sua evolução até os dias de hoje, na busca da compreensão de como acontece a formação escolar neste meio, elaborando o terceiro capítulo desta dissertação. O presente estudo se caracteriza como uma abordagem qualitativa (MINAYO, 2010).

Apresento como foco inicial deste capítulo: “A Construção da Proposta da Educação do Campo”, com os subitens a seguir: 3.1 Educação do campo: um conceito em construção, 3.2 Contextualizando os Movimentos Sociais na Educação do Campo e 3.3 Educação Popular em diálogo com as questões da Educação do Campo. Ambos assuntos distintos, entrelaçados e inseparáveis.

Segundo Minayo, 1994, uma pesquisa bibliográfica precisa ser disciplinada, crítica e ampla, articulando a criatividade, valorizando a humanidade, porque todo conhecimento científico, tem um caráter, aproximado ou provisório, inacessível em relação à totalidade do projeto, vinculado à vida real, condicionado historicamente, cuidando sempre ano, página e autor, quando se escreve e cita. Considerando a construção de um projeto de pesquisa, são necessárias diferentes dimensões, sendo elas, técnicas, ideológicas e científicas.

Pensando nestas questões, preciso sintonizar o leitor escrevendo onde, como e quando, acontecem os fatos e relatos, para que ele consiga sentir-se tranquilo e sabedor de que educação, disciplina e escola falo ao escrever minha dissertação, podendo fazer sua leitura fluentemente, abstraindo com facilidade seu entendimento.

Ao nos depararmos com as palavras e a escrita, não conseguimos nos dissociar da completude que nos acomete, sendo nós mesmos, tanto em objetividade quanto em subjetividade. Deixamos transparecer quem somos e o que pensamos sobre o que estudamos e pesquisamos, nos posicionando fortemente sobre o assunto pesquisado. Há um misto de emoções, sensibilidades, pensamentos e ações, para desenvolver com precisão as situações descritas aqui. Ainda assim, acho magnífico estar presente e ausente ao mesmo tempo de nossa escrita, demonstrando estar imersa no assunto e tema, conseguindo ter um distanciamento e percebendo os erros e acertos cometidos na prática pedagógica em sala de aula.

O caminho que venho descrevendo em detalhes, ao longo de várias páginas, acontece em duas escolas públicas estaduais, duas especificamente situadas na zona urbana de dois municípios, sendo eles Barão de Cotegipe e Ponte Preta: o primeiro com uma miscigenação grande, entre alunos do campo e cidade; o segundo com a maioria do alunado oriundo do campo. Todas escolas pertencentes a 15º CRE - Coordenadoria Regional de Educação, com

sede em Erechim, com seu órgão gestor a SEDUC- Secretaria Estadual de Educação, localizada na capital, Porto Alegre, afixadas no Estado do Rio Grande do Sul, Brasil.

Além de observar estas disciplinas, venho observando a prática docente realizada nestas escolas, percebendo como meus colegas de profissão desenvolvem suas aulas. Acredito que um dos fatores mais importantes é poder olhar para a minha própria forma de ser e agir como docente, analisando, observando e questionando minha forma de lecionar tais disciplinas, para que elas possam gerar curiosidade, motivação e incentivo no ensino-aprendizagem das variadas turmas que leciono, instigando os alunos a virem e participarem das aulas.

Através de minha investigação e pesquisa, tenho anotado, elaborado e compartilhado algumas ideias práticas e criativas, que foram bem sucedidas e aceitas pelo grupo de alunos em minhas aulas, independentemente da localização territorial que se sucedeu as práticas. Transcrevo para as linhas de elaboração da dissertação de mestrado que se segue, emergindo para a construção do segundo capítulo desta dissertação, descrevendo: A Educação do Campo e o Ensino de Ciências, com os subtítulos a seguir: 4.1 A Evolução Histórica das Ciências, 4.2 Introduzindo olhares sobre Ciências, percebendo como observo, sinto e percebo a ciências em minha prática diária docente.

Gostaria de, se possível fosse, poder repassar ou transmitir aos demais docentes interessados em realizar uma educação que contemple o contexto, a realidade e a localização territorial de cada aluno e escola tais atividades, desde que cada um em seu contexto e individualidade as pudesse usufruir positivamente, promovendo mudanças favoráveis em seus afazeres pedagógicos.

Ao realizar estas atividades diferenciadas, consegui observar o interesse, motivação e entusiasmo dos alunos em realizá-las, desenvolvendo em mim mesma maior incentivo de pensar ainda mais ideias criativas. Talvez nem sejam tão criativas assim, sejam simples e corriqueiras, mas deixam de ser normais perante as usuais, praticadas até o momento. Demonstra, assim, um interesse real com a educação e o ensino-aprendizagem dos alunos do ensino fundamental da disciplina de Ciências nas escolas públicas estaduais onde trabalho atualmente.

Além da preocupação com as atividades práticas e pedagógicas em sala de aula, me preocupo com os temas e assuntos relacionados com a vida fora da escola, motivando e incentivando todo e qualquer aluno que vier a passar pelas salas e disciplinas que leciono, ao longo de minha trajetória docente. Tento demonstrar que, através do esforço despendido aos

estudos, seus objetivos e sonhos serão contemplados por meio de dedicação, interesse e esforço também no mundo fora da escola, a sociedade.

Diante dessa realidade, a pesquisa-ação surge no âmbito da pesquisa educacional e vem sendo considerada, por alguns pesquisadores, como um procedimento que demonstra “compromisso com a educação”, uma vez que promove a participação dos integrantes do contexto escolar na busca por soluções para seus problemas, observando, descrevendo e planejando ações (THIOLLENT, 2000).

Para Lima e Martins (2006, p. 53), “a pesquisa-ação como processo de produção de conhecimento, desenvolve-se com vistas às necessidades que emergem da prática social. É determinada, portanto, historicamente”.

Gori (2006, p. 116) posiciona-se afirmando que a relevância dessa metodologia para as pesquisas em educação é interferir na ordem social, podendo assumir o desafio de reconstruir o sistema curricular escolar no qual a pesquisa estaria inserida em um processo de caráter conscientizador e comunicativo.

Para que a pesquisa-ação atinja seus objetivos, Baldissera (2001, p. 6) argumenta fazer-se necessária uma estrutura de relação entre os envolvidos e o(s) pesquisador(es) no estudo da realidade, para que se possa também aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou nível de consciência das pessoas ou grupos participantes do processo, bem como contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas.

A escolha por esse método de pesquisa pode ser justificada com base em Thiollent (2000, p. 28), uma vez que o autor contextualiza que “a realização de uma pesquisa surge de inquietações, conhecimentos, debates, discussões existentes sobre determinado problema, por esta razão “não há pesquisa sem raciocínio”. Diante dessa ideia, a argumentação ocorre com grande significado na interlocução das informações na investigação realizada.

Para Gatti (2001, p. 77), o que se tem percebido em termos de pesquisa aplicada à educação no Brasil é que:

- 1) há um desvinculamento das universidades com os níveis básicos de ensino; 2) há um distanciamento das universidades em relação aos problemas práticos; 3) há uma visão idealizada e teórica da universidade sobre o ensino; 4) as pesquisas têm adotado características muito teóricas; 5) há uma falta de divulgação dos resultados das pesquisas; 6) há dificuldade em conciliar teoria e prática; 7) há rigidez no sistema educacional na absorção de propostas inovadoras; 8) a pesquisa não tem o incentivo merecido por parte de alguns segmentos governamentais.

Respeitosamente, preciso concordar em alguns itens e contrapor em outros, pois esta dissertação de mestrado profissional em educação tem a responsabilidade de fazer o repasse

para estas escolas pesquisadas, dando a devolutiva, através de um produto elaborado que, em meu caso particularmente, será realizado um “Dia de Campo na Escola do Campo”, transmitindo os resultados encontrados para as escolas acima citadas, tentando melhorar ou minimizar a diferença tênue entre estudantes e miscigenação de área campo/cidade, além da gama de conhecimentos que possuem, e valorizando o local onde residem, os conhecimentos que possuem ao entrelaçar com o conhecimento científico.

Segundo Demo (1995), parte-se do método para a realidade, adaptando-se as informações obtidas aos moldes metodológicos e ao referencial teórico adotado.

No momento em que partimos do método para a realidade, sinto a necessidade de ouvir a história de vida de uma senhora nascida no dia quinze de julho de 1929, atualmente com noventa anos de idade, com nome fictício de Persistência, desenvolvendo, assim, o quinto item de minha dissertação. Persistência nasceu, cresceu, desenvolveu-se, casou e formou família na área do campo, tendo inúmeros subsídios e conhecimentos para contribuir com minha pesquisa, demonstrando as dificuldades, os avanços e os retrocessos vividos no campo. Através de uma pesquisa semi-estruturada, relatou sua história de vida.

Espero que, nesta simples conversa, eu possa abstrair inúmeras contribuições e relações com os momentos vivenciados na história educacional, referente à educação do campo. Analisando através de relatos as estratégias utilizadas para o compartilhamento de conhecimentos populares, no intuito de perceber o que é passado enquanto informação, para quê e como isso acontece, elaborei o capítulo de número três de minha pesquisa.

Gori (2006) aponta para a grande quantidade de produção teórica que tem feito diagnósticos sobre a população envolvida, apontando problemas que deveriam sofrer intervenção sem, entretanto, resolvê-los, mostrando as fragilidades do contexto social.

Trago ainda um Apêndice com duas tabelas, com dados extraídos das escolas onde trabalho, para poder dar subsídios reais e notórios da preocupação existente referente à disparidade tênue de estudantes dentro de cada sala de aula, intensificando e numerando os dados através da localidade onde residem, campo ou cidade. Apresento também uma lista de siglas e abreviaturas para um melhor entendimento do leitor.

Para podermos realizar todas estas etapas mencionadas acima, precisamos construir nosso “Labor Artesanal”, sendo artístico, criativo e original, utilizando a Ciência, a Técnica e a Arte, não ficando engessado em um só argumento e aspecto. Marcados pela história, pelo tempo datado e experienciado, somos todos pessoas, formações iguais, mas interpretações diferentes. Com todas estas etapas criadas e desenvolvidas, haverá uma futura elaboração para propor intervenção nas escolas do campo, utilizando a aproximação entre os saberes populares

e o saber científico, visando potencializar o ensino de ciências e a matemática no ensino fundamental nesse ambiente escolar.

Cuidando a forma que vamos analisar e formar a análise de dados, esta dará um caminho, um rigor, uma cientificidade, ética, sendo nosso jeito de ser como pessoa, havendo estranhamento e distanciamento ao mesmo tempo. Considerando que, historicamente, está cheio de mutações, relações diferentes, o pesquisador faz parte de sua pesquisa, com olhar indutivo, construindo modelos, explicando a realidade sobretudo qualitativamente.

Na pesquisa e observação, Marcos Bagno (2007) infere que o melhor local para fazer a pesquisa é na casa dos alunos, indo no lugar onde ele mora, para ter noções do sujeito a ser pesquisado, pois o pesquisador tem seu perfil e usa como elo de confiança com o entrevistado, pois observar é entender a dinâmica de tratamento entre todos, relações humanas, sensibilidade, realidade social, ascensão, processos formativos formais e não-formais.

Podemos observar a importância do mestrado profissional em educação e todos os requisitos necessários para a realização de uma excelente pesquisa, cuidando sempre a parte social de todos os envolvidos nela e das relações de confiança que criamos no desenvolvimento do estudo.

3. A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Neste capítulo, abordaremos a educação do campo: um conceito em construção, demonstrando, através da pesquisa e escrita, a evolução histórica através da passagem do tempo. Mostraremos as influências sofridas pelos modelos políticos vigentes em cada época e situação, oferecendo subsídios, indícios e reflexões das mais variadas ordens e estruturas, perfazendo momentos distintos de acomodação e embates.

A forma como outros países se estruturaram em suas colonizações, assim como o Brasil, tais modelos não se importam muito com os indivíduos em situação mais vulnerável, intensificando o domínio e o controle por parte dos governantes independente de qual esfera fizessem parte.

Trago também as relações da modernização da agricultura, percorrendo sempre um olhar mais crítico sobre a realidade acometida em cada momento, e faço a contextualização dos movimentos sociais na Educação do Campo, reconhecendo e fortalecendo a visão e sensibilidade apresentada pelos autores que discorrem sobre eles, ficando ainda mais adepta por tais questões sociais.

Por conseguinte, apresento relações e estranhamentos, da Educação Popular versus a Educação do Campo, na atualidade, contrapondo diversos olhares de satisfação e repúdio ao mesmo tempo, efetuando, assim, a concretização deste primeiro capítulo que se segue.

3.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM CONCEITO EM CONSTRUÇÃO

Ao dissertar sobre qualquer modelo de educação e nomenclatura, sinto a necessidade de trazer alguns apontamentos e conceitos sobre educação geral, rural e do campo. Componho uma linha de raciocínio, desenvolvimento e reflexão sobre o protagonismo dos sujeitos envolvidos.

Afinal, de qual sistema educacional fizemos parte? Quais as leis, princípios e diretrizes normativas? O que entendemos por educação? Tentarei responder através da literatura, as perguntas referentes a este assunto.

Para Saviani (1998, p. 01): “A educação é inerente à sociedade humana, originando-se do mesmo processo que deu origem ao homem. Desde que o homem é homem ele vive em sociedade e se desenvolve pela mediação da educação”.

O desenvolvimento do homem em sociedade, seja ele satisfatório ou insatisfatório, depende das formas de educação que receber no processo de ensino-aprendizagem ao longo de sua vida.

Relevante seria como Gaudêncio Frigotto corrobora (2012, p. 269):

As possibilidades do desenvolvimento humano omnilateral e da educação omnilateral inscrevem-se, por isso, na disputa de um novo projeto societário – um projeto socialista – que liberte o trabalho, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura e as relações humanas em seu conjunto dos grilhões da sociedade capitalista; um sistema que submete o conjunto das relações de produção e relações sociais, educação, saúde, cultura, lazer, amor, afeto e, até mesmo, grande parte das crenças religiosas à lógica mercantil.

Frigotto (2012) considera importante a parte cognitiva e subjetiva dos sujeitos, na qual não há separação ou distinção no desenvolvimento humano. Até mesmo suas crenças religiosas importam, pois os seres humanos são únicos, distintos e inseparáveis, são constituídos pelo conjunto destas relações.

Paulo Freire (1979, p. 28-29) diz que:

A educação é uma resposta da finitude da infinitude. A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto leva-o à sua perfeição. A educação portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. Não pode ser o objeto dela. Por isso ninguém educa ninguém.

Ressaltamos a importância que os sujeitos têm em sua própria educação e a completude que os acomete. Somente os seres humanos possuem esta capacidade de entendimento e discernimento sobre si mesmos, diferentemente de outros seres. Através destes entendimentos, apresento algumas diretrizes e leis normativas que devemos seguir nas escolas públicas e escolas privadas, lei maior da educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, sob o número 9694/96, em seu artigo primeiro refere-se à educação de modo geral como:

Art.1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. § 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Entendemos através da LDB, que aprendemos em diferentes espaços, diferentes lugares e territórios. Aprendemos em casa com a família, com os parentes, com os vizinhos,

nos espaços públicos e privados, nos movimentos sociais, nas organizações, nos cinemas, teatros, no trabalho, na igreja, em galpões, aldeias, comunidades e até mesmo nas ruas.

A referida LDB possui sete modalidades de ensino, mas aqui trataremos especificamente da Educação do Campo. Como citei anteriormente a LDB, não poderia deixar de citar o PNE - Plano Nacional de Educação e algumas diretrizes que são pertinentes para elucidar o panorama da Educação do Campo.

Segundo o PNE LEI Nº 13.005, de 25 de junho de 2014:

Art. 2º São diretrizes do PNE: III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Ao falar em modalidades de ensino na Educação do Campo, em tempos contemporâneos, não posso esquecer que todos os fatos de evolução e retrocesso escolar estão diretamente permeados pelos fatos históricos no decorrer dos tempos. Os modelos de vigência política, econômica e social sempre estiveram presentes no contexto escolar, demonstrando influências positivas ou negativas nos processos de ensino-aprendizagem, principalmente na Educação do Campo.

Para Caldart (2012, p. 259):

A Educação do Campo, um conceito ainda em construção, não deve deslocar-se da realidade que a produziu. Configurando-se uma categoria de análise, de situação, de prática e política da educação dos trabalhadores do campo, mesmo as que se desenvolvem em outros lugares ou com outras denominações.

Podemos dizer que a Educação do Campo é recente, apesar de termos anos de desenvolvimento e luta. Está tentando permanecer e firmar-se no contexto educacional, emergindo ainda de estudos, políticas públicas, aceitação, pesquisas, teorias e reflexões, aprofundadas dos intelectuais e sujeitos que a compõem.

Se partirmos da evolução histórica educacional brasileira, com divisão de classes, bem distintas e desprovidas de conhecimento, fica muito fácil de entender porque precisamos de embates e lutas, onde as classes mais vulneráveis da sociedade ficam esquecidas ou soterradas pela discriminação, sendo consideradas incapazes de produzir conhecimento ou cultura.

No que diz respeito à educação rural, pode-se dizer que ela foi instituída pelos organismos oficiais de acordo com o modelo capitalista de desenvolvimento econômico que estabelece para a sociedade valores cujo propósito é manter a produção para elevar o capital.

Nesse sentido, o processo educacional desenvolvido ao campesinato tem sido elaborado com base na percepção de quem vive nos centros urbanos (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011).

Fernandes e Molina (2004, p.36) relatam que:

[...] historicamente, o conceito de educação rural esteve associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos ..., tinha como pano de fundo um espaço rural visto como inferior, arcaico. ... projeta um território alienado porque propõe para os grupos sociais que vivem do trabalho da terra, um modelo de desenvolvimento que os expropria.

Para Arroyo (2004, p.34), “[...] uma escola do campo não precisa ser uma escola agrícola, mas será necessariamente uma escola vinculada à cultura que se produz, através das relações sociais mediadas pelo trabalho na terra”. São sujeitos considerados com pouca visão crítica, para defender-se, ou instigar, sobre seus direitos, quanto mais exigir equidade na sociedade ou conhecimento. São sujeitos que lutam por terra e educação. O ensino que receberam ao longo de suas vidas não se preocupava com uma educação emancipatória ou crítica, ficando atrelados ao poder de dominação vigente.

Segundo Dermeval Saviani (1994), a educação coincide com a existência humana, pois as origens da educação se confundem com as origens do próprio homem. Na medida em que determinado ser natural se destaca da natureza e é obrigado, para existir, a produzir a própria vida, é que ele se constitui propriamente enquanto homem, e isto, para Saviani (1994), faz com que a vida do homem seja determinada pelo modo como ele produz sua existência.

O escritor renomado Miguel G. Arroyo (2011, p. 345), em seu livro *Currículo Território em Disputa*, faz citação de Boaventura de Souza Santos (2008, p. 157) inferindo que:

[...] nos adverte que a injustiça social assenta na injustiça cognitiva. A luta contra a injustiça cognitiva nos leva para além da distribuição mais equitativa do saber científico e reconhecer que toda experiência produz conhecimento, que todos os conhecimentos sustentam práticas e constituem sujeitos.

As situações são inerentes aos seres humanos, independentemente do grupo, localidade ou território que pertencem. Por menor poder aquisitivo que os sujeitos possuem, são protagonistas e possuidores de cultura e conhecimento, talvez até mais do que um sujeito de poder econômico elevado. As classes mais vulneráveis têm a capacidade de criar-se e recriar-se, quase que diariamente, para poder sobreviver às dificuldades da vida.

Esta desvalorização do campo e dos sujeitos do campo ou meio rural (interior), como era denominado anteriormente, tem justificativas no modelo capitalista de governo vigente, preocupado com o aumento e evolução do capital, e mais tarde, devido à revolução industrial.

Para Kolling, Nery e Molina, (1999, p. 26):

Utilizar-se-á a expressão campo, e não a mais usual, meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas, quando se discutir a educação do campo, se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. Embora com essa preocupação mais ampla, há uma preocupação especial com o resgate do conceito de camponês. Um conceito histórico e político.

Ao pensarmos em uma educação que contemple estes sujeitos do campo, devemos levar em consideração seu modo de vida, seu trabalho, suas relações próprias e distintas com a natureza, suas formas de viver socialmente nas comunidades, aldeias ou grupos, específicas de viver, sentir e relacionar-se com a natureza e os grupos de iguais, em que desenvolvem características próprias, econômicas, políticas e sociais, sendo construtores protagonistas históricos de suas vidas.

Para Roseli Caldart (2012, p. 258):

Percebemos que as mudanças não são apenas estruturais ou de nomenclatura, mas sim efetivas de transformação, onde o argumento de mudança do termo Educação Básica do Campo para Educação do Campo, apareceu nos debates de 2002, realizados no contexto da aprovação do parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 36/2001, relativo às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2001) e com a marca de ampliação dos movimentos camponeses e sindicais envolvidos nessa luta.

Do ponto de vista da análise da realidade, há uma grande necessidade em calar ou sucumbir algumas pessoas ou grupos, colocando-os num rol de igualdade, mas onde não há igualdade alguma, onde todos são diferentes, seja em raça, gênero ou grupo. Se fosse possível ter diversificados grupos, poderíamos ter inúmeros conhecimentos e culturas, mas que esses pudessem ser presentes naturalmente, e não através de lutas e embates, demonstrando sua cultura naturalmente, fazendo parte da sociedade que pertencem. Mas o que há de errado nisso? Suscitamos que o principal problema é o desenvolvimento histórico, ao longo dos tempos, sinais de exploração, dominação e dominados.

Segundo o Parecer, provocado pelo art. 28 da LDB, este propõe medidas de adequação da escola à vida do campo, seguindo Diretrizes Operacionais para Educação do Campo (2013, MEC, p. 267):

A Educação do Campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caixaras, ribeirinhos e extrativistas. 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.

Percebemos, através do portal do MEC, que este designa Campo não somente os territórios rurais da agricultura, mas sim, os pescadores, caixaras, ribeirinhos e extrativistas. Fortalecendo e dinamizando as relações entre os seres humanos, através da existência social e produção de seus trabalhos na sobrevivência humana em sociedade.

Muitas das conquistas e evoluções na Educação do Campo foram conquistadas pelos movimentos sociais, tendo como marco inicial principal o Movimento dos Sem Terra- MST, através de suas lutas e reivindicações. Mas, logo se engajaram outros diversos movimentos, dando voz e vez a todos envolvidos no segmento.

Para Caldart (2012, p. 260):

As discussões de preparação da I Conferência iniciaram-se em agosto de 1997, logo após o I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera), realizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em julho daquele ano, evento em que algumas entidades desafiaram o MST a levantar uma discussão mais ampla sobre a educação no meio rural brasileiro.

Acredito que é importante que os/as educadores(as) juntem-se aos movimentos sociais para estudarem e debaterem estratégias de incentivo e melhoria para a educação do campo. Estariam sendo ingênuos, juntando-se a outras profissões que nada sabem ou entendem sobre educação. Muitas vezes, esse fato acontece nos secretariados da educação municipal, pessoas leigas em educação gestam lugares de suma importância, assim, percebemos o pouco caso dado à educação em diversas esferas governamentais.

Apreendemos que todos os esforços realizados para a constituição da Educação do Campo e que permeiam até os dias de hoje foram e são graças às lutas pela transformação educacional, específicas da Reforma Agrária, realizadas com muito afinco pelo MST, sempre lutando pelos trabalhadores do campo. (CALDART, 2012, p. 261)

Ainda Caldart instiga (2012, p. 263):

Entretanto, como defender a educação dos camponeses sem confrontar a lógica da agricultura capitalista que prevê sua eliminação social e mesmo física? Como pensar em políticas de educação no campo ao mesmo tempo em que se projeta um campo com cada vez menos gente? E ainda, como admitir como sujeitos propositores de políticas públicas movimentos sociais criminalizados pelo mesmo Estado que deve instituir essas políticas?

Questões como estas nos assustam, assombram, pois o próprio estado discrimina, pune e desvaloriza, quando é responsável por estratégias de melhoria nas políticas públicas, referente à Educação do Campo. O mesmo que maltrata deve cuidar e proteger, o que acaba desvelando uma contradição.

Como projetar ou intensificar ações qualitativas de educação, para os sujeitos do campo se o próprio modelo governante os exclui e expropria de suas propriedades, promovendo o êxodo rural, dando maior incentivo e motivação aos grandes monocultores, proprietários de grandes extensões de terra. Trata-se de algo preocupante em nossa sociedade capitalista.

Horácio Martins de Carvalho Francisco de Assis Costa (2012, p. 29) diz: “Na racionalidade das empresas capitalistas, a única referência é o lucro a ser obtido. E, de maneira geral, o lucro é encarado independentemente dos impactos sociais, políticos, ambientais e alimentares que ele possa provocar.” Esta citação soa áspera e arduamente, mas nos mostra que o modelo capitalista de governo pouco se importa com os malefícios que poderá provocar, em qual dos setores ou instâncias que estiver presente. É algo avassalador por onde passa. Mas, se não se preocupa com os efeitos provocados no ambiente, por quanto tempo este mesmo ambiente conseguirá ser produtivo, sustentando-o? Percebemos o grau de individualidade e egoísmo presente neste modelo econômico vigente.

Considerando o próprio desenvolvimento do Brasil, na colonização europeia, predomina a ideia que os trabalhadores braçais não precisavam ser letrados, pois para realizarem seus trabalhos e tarefas não precisavam de estudo ou escolas.

Romanelli (2007, p. 46), nos diz que:

Para uma economia de base agrícola, como era a nossa, sobre a qual se assentavam o latifúndio e a monocultura e para cuja produtividade não contribuía a modernização dos fatores de produção, mas tão somente se contava com a existência de técnicas arcaicas de cultivo, a educação realmente não era considerada como fator necessário. Se a população se concentrava na zona rural e as técnicas de cultivo não exigiam nenhuma preparação, nem mesmo a alfabetização, está claro que, para essa população camponesa, a escola não tinha qualquer interesse.

Neste período histórico, não era interessante alfabetizar e muito menos necessário preocupar-se com educação e melhorias, pois as atividades desenvolvidas pelos sujeitos do campo eram obsoletas perante a visão dominante da época. Além de serem em número reduzido as escolas, era difícil encontrar profissionais da educação preparados para o magistério, havia, como há atualmente, pouco ou quase inexistente amparo profissional, revelando, assim como na atualidade, uma carreira desinteressante, desmotivada para aprimorar-se constantemente.

Podemos refletir sobre a desvalorização e falta de formação dos profissionais docentes ainda nos dias de hoje. Profissionais despreparados para realizar uma educação de acordo com os interesses dos sujeitos do campo, despreparada e distante da realidade, sem um projeto político pedagógico que contemple estes sujeitos e escolas.

A falta de incentivo, valorização e preparo, não é somente dos tempos contemporâneos, mas sim de longa data. A falta de recursos humanos e financeiros, também é algo preocupante nesta modalidade de ensino. Gera muitas dificuldades e instabilidades neste meio. A falta de uma formação contínua também sugere dificuldades, entraves e lacunas nesta modalidade de ensino.

Miguel Arroyo (2011, p. 345) demonstra esta preocupação em seu livro *Currículo, Território em Disputa* dizendo:

A separação hierárquica entre conhecimento, ciência e cultura tem reforçado a separação hierárquica entre os sujeitos produtores de conhecimento sério, científico e os sujeitos produtores da cultura; os setores populares produtores de cultura, não de conhecimentos científicos. Suas formas de pensar-se, de pensar o mundo não reconhecidas como conhecimento, apenas representações culturais imprecisas. Saberes e culturas populares não merecem ocupar o território do conhecimento sério.

Através dessa citação, fica explícita a desvalorização das classes vulneráveis da sociedade, especificamente a do campo, como se não fossem capazes de ter cultura própria e gerar conhecimento. Entendo que aqui está o foco de minha pesquisa, resgatar os conhecimentos culturais e populares que os alunos possuem, tentando minimizar a desvalorização sofrida ao longo da história, demonstrando que eles são grandes possuidores de conhecimento e cultura. Ousaria ainda dizer: tentar melhorar e intensificar seus conhecimentos e potencialidades obtidos no campo, buscando minimizar com tais ações os estereótipos e preconceitos que vêm sofrendo ao longo do tempo. Algo difícil de ser realizado, mas não impossível.

Segundo Kolling, Cerioli e Caldart (2002, p. 19), estes abordam uma preocupação:

Temos uma preocupação prioritária com a escolarização da população do campo. Mas, para nós, a educação compreende todos os processos sociais de formação das pessoas como sujeitos de seu próprio destino. Nesse sentido, educação tem relação com cultura, com valores, com jeito de produzir, com formação para o trabalho e para a participação social.

Muito mais que seres humanos, os sujeitos do campo possuem direitos, entre eles, uma educação de qualidade, preocupada em desenvolver suas habilidades e competências, valorizando o conhecimento do senso comum, entrelaçando com a teoria e o saber científico, demonstrando valores e cultura, intrínsecos a seus modos de vida.

Para Ianni, (2000, p. 194):

As qualidades individuais diferenciadas, em nosso tempo, constituem o potencial da dinâmica das relações sociais que se combinam e articulam para a realização de objetivos comuns. “A modernidade diz respeito à emergência do indivíduo, com singularidade, discernimento, afirmação, atividade, autoconsciência, luta, ambição, derrota ou ilusão”; mas esse indivíduo nada pode ser senão interligar a sua independência à obrigatoriedade da convivência social, colocando à disposição as suas habilidades particulares.

Cada ser humano possui suas heranças coletivas e individuais, sejam elas genéticas, econômicas, sociais e culturais, carregadas de conhecimento, raízes e aprendizados, que podem ser repassados de geração para geração, configurando os modelos de educação do campo, entre avós, pais e filhos, realizando uma educação omnilateral.

Segundo Gaudêncio Frigotto (2012, p. 267):

Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa “todos os lados ou dimensões”. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico.

Pensando desta maneira, por que não utilizar os fenômenos físicos, químicos e matemáticos, acontecidos nas diversas atividades que desempenham no dia a dia da propriedade? Como sabemos, tem muito conhecimento no campo e nos sujeitos do campo. Por que não utilizá-los a favor da educação do campo, realizando um conteúdo contextualizado, atrativo, motivador e diferente.

Para que os sujeitos do campo possam ser protagonistas de seu próprio desenvolvimento, ao longo de suas histórias, estas questões deveriam estar na ordem do dia das escolas e políticas públicas de educação. Mas infelizmente, precisamos ainda de embates e lutas, para poder conseguir melhorias desejadas neste setor educacional, mais amplo.

Sabemos que os detentores do saber sempre tiveram relação com o poder aquisitivo da nobreza, sendo expressado através de bens materiais. A classe trabalhadora ou escrava era desprovida do poder e saber (conhecimento) burguês. Precisavam ser ensinados para ser educados, pacíficos, mansos e dominados, de acordo com os interesses vigentes da época.

Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2000, p. 169), a cosmovisão primitiva dos povos nativos precisava ser convertida à visão europeia e civilizada de mundo, expressada através da religião, da ciência, das artes e da linguagem, adaptadas ao desenvolvimento das populações submetidas ao poder colonial. Sendo assim, mudaram-se os momentos históricos, mas os modelos de colonização e dominação continuaram a existir, deixando de lado as escolas do campo e a modalidade de ensino de Educação do Campo.

Foram nos anos de 1990, que movimentos sociais tiveram êxito em suas reivindicações, exigindo terra e políticas públicas de ensino, voltadas aos sujeitos do campo. Segundo Williams (2003, p. 80):

[...] sempre é difícil datar uma experiência datando um conceito, porém, quando aparece uma palavra – seja uma nova ou um novo sentido de uma palavra já existente –, alcança-se uma etapa específica, a mais próxima possível de uma “consciência de mudança.

Pretendemos trazer as principais características da prática social que vem produzindo o conceito de Educação do Campo, do tipo de “consciência de mudança” que materializa ou projeta as relações fundamentais, constituindo um breve percurso histórico.

Com este protagonismo de mudança, muda-se também a nomenclatura da educação rural para Educação do Campo, os argumentos do batismo representariam um contraponto de forma e conteúdo, ao que no Brasil se denominaria Educação Rural, segundo Caldart (2012, p. 261):

Para isso, era preciso articular experiências históricas de luta e resistência, como as das escolas família agrícola, do Movimento de Educação de Base (MEB), das organizações indígenas e quilombolas, do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), de organizações sindicais, de diferentes comunidades e escolas rurais, fortalecendo-se a compreensão de que a questão da educação não se resolve por si mesma e nem apenas no âmbito local: não é por acaso que são os mesmos trabalhadores que estão lutando por terra, trabalho e território os que organizam esta luta por educação. Também não é por acaso que se entra no debate sobre política pública.

Os sujeitos que constituem os movimentos são as pessoas que fazem parte desta situação de vida, de exploração, desapropriação e dominação. São os mesmos sujeitos que reivindicam políticas públicas de melhoria, de trabalho, terra e educação. Por isso, conseguem

expressar com propriedade o que estão pedindo e reivindicando, pois sabem, sentem e vivem esta situação.

Segundo Frigotto (2010 apud ALENTEJANO, 2012, p. 261):

São tantos os assuntos e instigações que uma interrogação remete à outra: por que em nosso país foi possível, afinal, constituir diferentes mecanismos para impedir a universalização da educação escolar básica, mesmo pensada dentro dos parâmetros das relações sociais capitalistas?

Para contribuir, Caldart (2012, p. 261) faz referência a esta mesma linha de raciocínio dizendo:

O que aconteceu nestas discussões iniciais que não ficou transparente como na atualidade? Ou era este mesmo o interesse, uma transição de modelos econômicos remodelando o papel da economia, de forma não muito explícita, tramando união entre as esferas econômicas, sociais, políticas, educacionais, tanto do meio rural como que urbano?

Para Paulo Alentejano (2012, p. 480):

A modernização da agricultura brasileira acompanha o movimento de difusão da Revolução Verde pelo mundo, seja na acepção ideológica que contrapõe a modernização à Reforma Agrária, seja na acepção prática da utilização crescente de máquinas, insumos químicos e sementes melhoradas, que faz do Brasil, nos dias de hoje, o maior consumidor mundial de agrotóxicos. Este modelo agrícola produz uma radical inversão do princípio tradicional que regia a agricultura, isto é, sua adaptação à diversidade ambiental e sua vinculação a regimes alimentares diversificados.

Conseguimos perceber as marcas negativas deixadas por esta modernização, pois quase foram abandonadas as diversas culturas na agricultura, nas pequenas propriedades deixando de lado o plantio sem agrotóxicos, deixando no esquecimento muitas práticas que antes eram realizadas e cultivadas nas propriedades, promovendo o êxodo rural, a substituição de mão de obra pelos maquinários. Além de retornar e intensificar a desvalorização que a comunidade do campo sempre vivenciou, deixam de lado a produção menor, orgânica e sustentável, percebendo o interesse das grandes empresas na venda e comercialização de insumos e agrotóxicos em larga escala, promovendo o avanço do modelo capitalista da época.

Segundo Alentejano (2012, p. 482):

Um aspecto ideológico não pode ser negligenciado ao se analisar o impacto da modernização. A modernização não é imposta apenas pelo mercado, mas também pelos meios de comunicação, pela ação do extensionismo rural e da propaganda. Esta imposição ideológica da modernização passa pelo convencimento do agricultor no que diz respeito à superioridade das formas modernas de produzir em relação às tradicionais, e seu impacto é expressivo, porque, além de reforçar a expropriação

econômica, representa uma forma de expropriação do saber, pois torna os camponeses dependentes, uma vez que não mais dominam as técnicas e os processos produtivos.

Realmente, penetrar profundamente no contexto histórico da Educação nos instiga muita revolta contra nossos modelos de economia vigente. Como somos percebidos e vistos, pela classe dominante ou governante, como simples marionetes de pano, borracha ou plástico, ambas sem sentimentos, sem vida, sem movimento, sem conhecimento. Que sociedade e governo são estes, que não consegue visualizar ou usar da igualdade, para qualquer sujeito, independente de classe, raça, conhecimento ou cultura? Será que passará anos e anos e as coisas continuarão assim, dominantes e dominados?

Alentejano (2012, p. 482) infere que:

O caráter socialmente excludente destas transformações que modernizaram significativamente o setor levou à denominação deste processo como modernização dolorosa segundo Silva (1982), modernização desigual para Gonçalves Neto (1997), ou, mais generalizadamente, “modernização conservadora”.

Tampouco poderia ser diferente, as pessoas serem tratadas como ignorantes, sem conhecimento e cultura, por trabalhos que desempenharam uma vida toda, onde foram criados fazendo o plantio com arado de boi, máquinas manuais, limpando as plantas na roça com enxada, usando sementes e adubos orgânicos. Em outras palavras, chega a modernização e diz: tudo que vocês faziam vocês esquecem, joguem fora, agora vocês terão que aprender a ser e a fazer do nosso jeito. O plantio, a limpeza e manutenção de suas roças. Tem como não ser dolorosa esta situação? Acredito que não.

Entrando no setor educativo, percebemos que este é maleável e suscetível ao governo vigente de cada época. Sendo a escola e o ensino instituições de interesse político, ações paliativas de governo e não ações de Estado estão despreocupadas efetivamente com a educação e ascensão de seus participantes.

Realizando o recorte específico da Educação do Campo, consigo fazer alguns apontamentos reflexivos. Submergindo nas modalidades e diretrizes da educação, do PNE, percebi que ainda possuímos muita discriminação em nossa realidade: desigualdades, preconceitos e diversidades. Sendo inúmeras delas desenvolvidas no setor educacional. Realidade entristecida, para nós integrantes deste setor. Se há necessidade de elaborar uma lei contra estes preconceitos e desigualdades, sinal que havia muito mais do que há nos dias de hoje.

Conforme a Constituição Federal de 1988, em seu Art. 205, a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família”. Analisando o referido artigo, podemos dizer que não

deveríamos ter distinção ou desigualdades entre os povos que constituem a nação brasileira. Mas será que esta afirmação procede?

A LDB:

A LDB de 1996 reconhece, em seus arts. 3º, 23, 27 e 61, a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença, possibilitando a definição de diretrizes operacionais para a educação rural sem, no entanto, romper com um projeto global de educação para o país. A idéia de mera adaptação é substituída pela de adequação, o que significa levar em conta, nas finalidades, nos conteúdos e na metodologia, os processos próprios de aprendizado do estudante e o que é específico do campo. Permite, ainda, a organização escolar própria, a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas. (HENRIQUES et al., 2007, p. 16-17)

Percebemos que a elaboração desta lei e seus artigos é ampla e completa. Leva em consideração a valorização, os conteúdos, as metodologias, os processos, os aprendizados, inclusive o tempo de plantio e colheita das sementes agrícolas, além de possibilitar adequação própria do calendário escolar, inclusive as condições climáticas.

Mas a realidade acometida da maioria das escolas do campo é exatamente outra, porque ambas dependem de estar em consonância com o transporte escolar municipal, pois os alunos dependem dele para locomover-se pelo interior. Devem seguir prioritariamente o mesmo calendário da secretaria de educação de seu município sede, caso contrário, ficam sem transporte escolar. Estas são apenas algumas situações contrárias à lei estabelecida, o papel aceita e suporta qualquer escrito, mas a concretização destas ações fica a desejar perante as leis, seus artigos e incisos.

Outra situação preocupante é que, nos últimos trinta anos, tivemos avanços considerados de quantidade na oferta de vagas, mas não uma efetiva qualidade.

Para Sérgio Haddad (2012, p. 220):

A rápida ampliação na oferta de vagas no ensino público não acompanhada pela melhora em sua qualidade colaborou para o fortalecimento do setor educacional privado, acentuando a separação entre os estudantes economicamente mais favorecidos e aqueles da grande maioria da população de baixa renda. As precárias condições de trabalho e de formação do professorado, aliadas aos insuficientes e desqualificados apoios materiais e pedagógicos, produziram a seguinte equação inversa: mais vagas com menos qualidade.

O fortalecimento do setor privado não veio silenciosamente, veio carregado de preconceitos, desigualdades e disputa acirrada, ou melhor dizendo, sem disputa. Seria muita ingenuidade dizer que a classe trabalhadora vulnerável tem igual possibilidade de disputa. Considerando as melhores vagas e cursos nas universidades, inclusive nas públicas, qual

aluno possui mais chances de passar em cursos de graduação, mais concorridos, os que realizam seus estudos em uma escola pública ou privada?

Infelizmente, preciso responder que quem melhor se destaca é o aluno da escola privada. Devido à grande separação entre as classes de ricos e pobres, as escolas também refletem esta distinção, segregando cada vez mais o conhecimento nas mãos da classe burguesa.

Segundo Caldart (2012,p.262):

A Educação do Campo, como prática social ainda em processo de constituição histórica, tem algumas características que podem ser destacadas para identificar, em síntese, sua novidade ou a “consciência de mudança” que seu nome expressa: - Constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não a qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome. A Educação do Campo não é para nem apenas com, mas sim, dos camponeses, expressão legítima de uma pedagogia do oprimido.

A educação do campo está desabrochando em seu processo e constituição histórica, sendo algo novo, considerado novidade no setor educacional, necessitando de consciência inovadora, aberta à mudança. Trata-se de uma luta social em busca de terra e educação, e não qualquer educação. Uma educação que contemple os trabalhadores camponeses, desde sua cultura, trabalho, conhecimento até a vida em sociedade, dando poder de escolha e fala aos sujeitos do campo.

Para entender a realidade da educação básica do campo, Lia Maria Teixeira de Oliveira e Marília Campos (2012, p. 239) fazem as seguintes reflexões com base nos seguintes autores:

Xavier (2006), provoca a reflexão propondo algumas perguntas essenciais para este tema: existem especificidades na educação do campo? Qual a relação da educação do campo com os movimentos sociais? Quais os desafios a serem enfrentados na implantação da educação do campo? Qual a relação entre a educação do campo e a educação popular?As perguntas que Xavier elabora, ao lado dos estudos de outros autores – como Arroyo e Molina (1999) e Arroyo et al. (2004) –, compõem uma reflexão que vem sendo produzida desde o final dos anos 1990, sobre a práxis dos sujeitos e atores do campo. Por meio destas instigações, tentarei elencar através da literatura as possíveis explicações, gerando maior vínculo e entendimento sobre o assunto exposto.

Para Roseli Salete Caldart (2012, p. 259):

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. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do

conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana.

Posso ler, pesquisar, anotar, ficar às vezes em dúvida até, mas a relação da educação do campo, assim como a educação de forma geral, parece estar andando em círculo a meu ver, porque, quanto mais busco entender a modalidade de educação, mais percebo que o grande e fundamental processo de intervenção é o modelo de mercado, economia e sociedade capitalista. Sempre permeado de interesses políticos individualistas, não globais, muito menos transparentes, deixando de lado ou fora da pauta, ações de educação na política pública, eficientes para o desenvolvimento da formação humana.

Horácio Martins de Carvalho e Francisco de Assis Costa (2012, p. 28), baseados no trabalho “Formação agropecuária da Amazônia: os desafios do desenvolvimento”, de autoria de Francisco de Assis Costa (2000, p. 116-130), reflete que:

Agricultura camponesa é o modo de fazer agricultura e de viver das famílias que, tendo acesso à terra e aos recursos naturais que ela suporta, resolvem seus problemas reprodutivos por meio da produção rural, desenvolvida de tal maneira que não se diferencia o universo dos que decidem sobre a alocação do trabalho dos que se apropriam do resultado dessa alocação.

A constituição da educação do campo possui estrutura própria e igual às demais comunidades situadas nas áreas do campo, mudando simplesmente sua nomenclatura, posição territorial, ações e atividades realizadas no decorrer de seu cotidiano.

Horácio Martins de Carvalho e Francisco de Assis Costa (2012, p. 29), retratam as características da agricultura camponesa:

[...] os saberes e as experiências de produção vivenciados pelas famílias camponesas são referenciais importantes para a reprodução de novos ciclos produtivos; as práticas tradicionais, o intercâmbio de informações entre vizinhos, parentes e compadres, o senso comum, assim como a incorporação gradativa e crítica de informações sobre as inovações tecnológicas que se apresentam nos mercados, constituem um amálgama que contribui para as decisões familiares sobre o que fazer [...]

São nestas relações que acontecem e realizam-se conhecimento e experiências. Nas trocas de sementes, ideias e plantio. Nas conversas corriqueiras, nos trabalhos de dias e horas trocadas entre vizinhos. Num teste realizado na propriedade, num benzimento do suíno, numa simpatia feita, há neste meio, muito conhecimento, cultura e posicionamento do que lhes é imposto ou demonstrado pelas tecnologias.

Para Caldart (2012, p. 264):

A Educação do Campo não nasceu como teoria educacional. Suas primeiras questões foram práticas. Seus desafios atuais continuam sendo práticos, não se resolvendo no plano apenas da disputa teórica. Contudo, exatamente porque trata de práticas e de lutas contrahegemônicas, ela exige teoria, e exige cada vez maior rigor de análise da realidade concreta, perspectiva de práxis. Nos combates que lhe têm constituído, a Educação do Campo reafirma e revigora uma concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto histórico, às lutas e à construção social e humana de longo prazo. Faz isso ao se mover pelas necessidades formativas de uma classe portadora de futuro.

Segunda a autora acima, há muito para buscarmos em termos de teoria, referente à Educação do Campo. A mesma nasce da prática e das lutas contra hegemônicas, indo contra os modelos normativos de exigência, suscitando muito fortalecimento e rigor, analisando a realidade assim como ela é e se apresenta. Reafirmando uma educação emancipatória dos sujeitos, ao longo de suas lutas e vivências, vislumbramos um futuro esperançoso e promissor.

Para Paulo Freire (2009, p.11):

Sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate mas, sem o embate, a esperança, como necessidade ontológica, se desarvora, se desendereça e se torna desesperança que, às vezes, se alonga em trágico desespero. Daí a precisão de uma certa educação da esperança.

Ao tentarmos entender o campo e suas diversas atividades, percebemos que, neste meio, são plantadas, realizadas e fabricados muitos produtos, sejam eles para consumo próprio ou para comercializar, dando sustentabilidade aos sujeitos do campo, além de terem uma vida mais próxima da natureza, longe da poluição sonora e respiratória, dos grandes centros urbanos, onde há maior incidência de poluição.

Conforme classificação e caracterização dos espaços rurais e urbanos do Brasil, inscritos no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2017, p. 10), temos um novo olhar, além de novas perspectivas, para o espaço territorial do campo:

Diversos autores (ABRAMOVAY, 2003; VEIGA, 2003; ENDLICH, 2010; ROSA; FERREIRA, 2010) alertam para um novo conjunto de atividades, além das primárias, que vem sendo desenvolvido no campo, além de outros, como Abramovay (2003), que também tem destacado a recente valorização das regiões interioranas devido a diversos fatores como a biodiversidade, o patrimônio paisagístico e o estilo de vida.

A valorização das paisagens naturais, os espaços, os trabalhos, os conhecimentos, repassados de geração para geração, as produções, a biodiversidade. Tudo faz enorme

diferença, para quem vive e tira deste meio, seu sustento. Sentem-se valorizados, pertencentes e felizes, por estarem sendo vistos como sujeitos cheios de conhecimento e cultura.

Mas, para que isso seja sentido e vivenciado pelos sujeitos do campo, em especial os alunos, os docentes precisam estar presentes em seu fazer pedagógico, demonstrando interesse e disposição para dialogar com os alunos, realizando a troca de saberes e conhecimentos.

Paulo Freire (2009, p. 110) nos diz que:

O educador ou a educadora crítica, exigente, coerente no exercício de sua reflexão sobre a prática educativa, ou no exercício da própria prática, sempre a entende em sua totalidade. Não centra a prática educativa, por exemplo, nem no educando, nem no educador, nem no conteúdo, nem nos métodos, mas a compreende nas relações de seus vários componentes, no uso coerente, por parte do educador ou da educadora dos materiais, dos métodos, das técnicas.

Compreendo que ser profissional/docente da educação do campo ou da cidade não é algo simples, exige muito dos educadores. Poderia até ousar dizer que é algo complexo e difícil, em meio a tantas adversidades, mas não que seja algo impossível de realizar. Necessita muito empenho, estudo, pesquisa, formação, principalmente vontade, para desempenhar um bom trabalho, independente da escola que for trabalhar, sendo ela do campo ou da cidade, ambas precisam de bons professores.

Constatamos as semelhanças e diferenças das escolas do meio urbano e rural, cada uma com suas peculiaridades e finalidades, complementando-se uma a outra. Claro que meu intuito é contextualizar a Educação do Campo, mas também não posso deixar de fazer relações com outros espaços, criando uma bolha de separação entre o restante do universo.

Contextualizando a Educação do Campo como modalidade de ensino, precisamos conhecer a localidade territorial que estamos inseridos, analisando suas características.

Segundo Ilma Passos Veiga (2004, p. 9):

A análise do contexto externo consiste no estudo do meio no qual a escola está inserida e das suas interações. Para fazer a análise do contexto externo, é necessário identificar os principais participantes que interagem com a escola e analisar as influências das dimensões geográficas, econômicas e culturais.

Conhecer as especificidades do local onde a escola está inserida, os integrantes que fazem parte da mesma, é fundamental para desenvolver ações e propostas condizentes com os saberes populares intrínsecos e interesses dos participantes, entendendo qual o contexto econômico, social e cultural em que esses sujeitos pertencem. Quais os conhecimentos que os

mesmos possuem. Aproximando-se de forma paralela de seus alunos, e não de forma hierárquica, gradativa, com olhar de cima para baixo.

Através destas reflexões, procurei encontrar na literatura, a contextualização histórica, da Educação do Campo na área do campo, ou escolas localizadas na zona urbana da cidade, com a maioria de seu alunado oriundo da área do campo. Para que possamos entender as fragilidades e potencialidades, que acometem esta modalidade de ensino.

Para Molina (2006, p. 7):

O campo é território de produção de vida; de produção de novas relações sociais; de novas relações entre os homens e a natureza; entre o rural e o urbano. O campo é um território de produção de história e cultura, de luta de resistência dos sujeitos que ali vivem.

Através do contato que possuo com os alunos oriundos do campo em escolas do campo, ou escolas localizadas na zona urbana da cidade, mas com a maioria do alunado oriundo campo, consigo idealizar a historicidade e cultura maciça, que existe nos alunos do campo. O simples fato de estarem morando no campo, retirando deste o sustento de suas famílias, embelezando suas propriedades, aprendendo constantemente com o trabalho na propriedade, permanecendo no campo, apesar do modelo capitalista de produção, ser dominante, isto também é sinal de resistência e luta.

Como elaborar projetos educativos, propostas pedagógicas, modalidades de ensino, sem ao menos conhecer o público em questão, ou simplesmente levando em consideração os interesses e conhecimentos dos sujeitos urbanos. Será que assim estaríamos valorizando os sujeitos do campo? Suas histórias e contextos? Ou o formato de economia vigente é o que mais importa para os governantes?

Se resgatarmos um pouco de nossas lembranças, um pouco de nossas memórias formativas e educativas, quando estávamos nos bancos escolares, na escola básica, fundamental e média, inclusive na universidade, podemos lembrar de fatos importantes, de como eram tratados nossos colegas que moravam no campo “interior”, assim como era a nomenclatura usada para identificar quem morasse no campo. Geralmente estes alunos eram motivo de riso, graça e piadas pelos demais. Ainda hoje como docente, preciso interferir quando ouço esta desvalorização dos alunos urbanos em relação aos alunos do campo.

Desde a formação docente, esta exigia que falássemos corretamente, deixando de lado ou suprimindo de vez a presença do “r” e alguns vícios repetitivos, nos discursos, como se fosse algo pecaminoso de ser falado ou dito.

Mas, se pensarmos que estaríamos negando a cultura de um povo ou deste sujeito, possuidor de conhecimento, história e cultura, com uma linguagem mais simples ou rústica, seria estar negando ou enterrando suas características, descendência e história. Por que suprimi-las? Por que negá-las? Qual a justificativa será que não pode ou não deve existir professores descendentes do campo? Algo muito sério a se pensar. Entramos novamente na desvalorização dos sujeitos do campo.

Ao falar de educação do campo e sujeitos do campo, não falamos somente de alunos em idade escolar. Falamos das crianças em idade escolar na: educação infantil, educação fundamental, ensino médio, educação superior, pessoas adultas e idosas, todas as fases da genética humana. E por que distanciar estes sujeitos das suas propriedades e comunidades, fazendo participarem de uma cultura que não é própria, e sim do meio urbano? Será que não podem ser autônomos em suas escolhas, usufruindo dos espaços que acharem correto ou propício para morar e estudar, participando da sociedade como cidadãos de direitos?

Adriana D'Agostini, Celi Zulke, Taffarel Cláudio de Lira Santos Júnior (2012, p. 321) refletem:

Para universalizar a educação básica no campo e melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo, faz-se necessária uma política global, articulada, permanente, com financiamento adequado e uma gestão pública, transparente, simplificada e com controle social e, fundamentalmente, com a participação dos povos do campo, com os movimentos que articulam suas lutas.

Nada mais digno, do que privilegiar a educação do campo, através dos sujeitos que a compõem. Que a transformam, e fazem acontecer. Que fazem a resistência a cada trabalho realizado, sempre à mercê do clima da natureza, que irão enfrentar durante a semeadura ou durante a colheita, pois podem perder seus produtos, se a estação climática for muito chuvosa ou extremamente seca. Mas, mesmo assim, estão lá, trabalhando, sempre na esperança de dias melhores. Como já dizia Franco (2006): “Nada sobre mim sem mim.” Novamente estariam sendo equivocados se discutissem ou realizassem de forma diferente este modelo de educação.

Infelizmente, tais descaso e desvalorização existem por longa data, pois, desde a colonização do Brasil, os sistemas de ensino foram instituídos tardiamente. No contexto do campo, a negligência em torno da oferta educacional foi ainda maior e ainda continua sendo.

Segundo referenciais de Adriana Regina Sanceverino e Naira Estela Roesler Mohr, ambas baseiam-se nos estudos de Calazans (1993), referindo que, no período de colônia e

império, foram raras as iniciativas escolares em termos de educação rural. Mesmo depois da proclamação da independência, estendeu-se o descaso existente na educação do campo, demonstrando os entraves e dificuldades na qualidade educacional.

Romanelli (2007 apud SANCEVERINO; MOHR, 2016, p. 122):

A partir da era republicana, devido ao discurso modernizador, maiores preocupações com a escolarização passam a ser evidenciadas. Entre 1900 e 1920, os índices de analfabetismo chegavam aos 65%, entrando em conflito “[...] com o próprio ideário republicano de regime de participação política, em que um mínimo de escolarização comum era necessário, o que, na época, já havia sido conseguido por algumas monarquias burguesas europeias.

Nos anos seguintes, houve várias movimentações e contestações nos círculos intelectuais, inclusive na Semana de Arte Moderna (1922) e o Manifesto dos Pioneiros da Educação (1932). Nestes eventos, o sentimento de atraso era profundo.

Conforme Adriana Regina Sanceverino e Naira Estela Roesler Mohr (2016, p. 123): “O povo rural brasileiro era visto como arcaico e provinciano, composto por analfabetos, simbolicamente representado pelo personagem Jeca Tatu, de Monteiro Lobato”.

Através dos estudos realizados sobre educação, de forma mais abrangente, percebemos que existe interesses internacionais na educação. É nítida a presença de programas e projetos com financiamento internacional, com intenção de atender a expansão do mercado capitalista. Estas ações tinham a finalidade de aumentar a produção agrícola, além de conter os movimentos migratórios campo-cidade que já estavam tomando força nesta época.

As diferentes atitudes, segundo Calazans (1993, p. 27), em prol da educação no meio rural, foram desempenhadas através de “peças de uma mesma engrenagem acionadas segundo critérios bem definidos quais sejam inserir a economia brasileira no livre mercado, tornando as propriedades e regiões mais produtivas e ampliando seu potencial de consumo”.

Durante o período conhecido por Estado Novo (1937-1945), depois o regime democrático (1946-1964), ainda vivenciado por todos nós, juntamente com o crescente programa de industrialização, acentuaram ainda mais a ausência das políticas públicas do campo.

Paulo Freire contribuiu significativamente com diversas experiências em educação, através da alfabetização em Angicos. Nos anos de 1960, tornou-se hegemônico os programas educacionais voltados aos processos de industrialização.

Com a instauração dos governos militares, as políticas educacionais foram direcionadas explicitamente para a adequação do ensino ao processo de industrialização. Os sujeitos precisavam estudar um pouco mais do que no período colonial para poderem ler, entender e executar os manuais das máquinas, que precisavam manusear. Executando as tarefas necessárias, novamente, não há preocupação com a educação, como forma de direito, ascensão e criticidade. Desenvolvendo uma concepção de pedagogia tecnicista, supervalorizando a formação geral das áreas humanas e sociais, e evidentemente impossibilitando o uso do exercício crítico.

Os convênios internacionais, estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC) com a Agência de Desenvolvimento Internacional Norte-Americana (USAID), estimularam a adoção de técnicas de ensino focadas na aprendizagem em si mesma.

Para Romanelli (2007, p. 28), neste período: “a expansão do ensino não é acompanhada de mobilidade social, [...] mantendo a escola profundamente seletiva e privilegiando as classes mais favorecidas”.

Adriana Regina Sanceverino e Naira Estela Roesler Mohr (2016, p.124) complementa dizendo “A escola rural permaneceu relegada ao isolamento e a precariedade, contando com o predomínio de professores leigos, péssima infraestrutura, insuficiente e inadequado material didático.”

Às vezes as famílias do campo acabam levando seus filhos para morar em parentes na zona urbana, para poderem dar continuidade aos estudos. As crianças pequenas da educação infantil, tem de acordar muito cedo para pegar o transporte, para ir para a escola localizada no município sede. Sem contar que, ao seguir e privilegiar os espaços urbanos, torna-se automático o desprendimento do campo. Sem dizer que cultura e conhecimento de campo acabam sendo esquecidos ou nada valorizado na escola urbana.

O entrelaçamento entre as escolas do meio rural e urbano precisa ser atento e sensível a estas demandas, pois a diversidade é existente e não podemos negá-la. Há a necessidade de um entendimento e planejamento em seus projetos político-pedagógico, entre ambas as escolas.

É preciso um olhar observador. Ora atende-se alunos do campo em escolas urbanas, ora atende-se alunos urbanos em escolas do campo. Como estabelecer relações favoráveis a estes alunos frequentadores de ambas as escolas? E os professores(as) são os mesmos nos diferentes espaços? Existe formação para os professoras(es)? Dúvidas que suscitam esclarecimentos profundos e contextualizados.

Segundo Caldart (2012, p. 260):

A primeira Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, aconteceu em Luziânia, GO, de 20 a 31 de julho de 1998, precedida por seminários estaduais e um texto base de experiências concretas, constituindo-se em um processo animado, unindo uma quantidade expressiva de educadores e educadoras do campo. Foi tamanha importância dada ao assunto, que entraram em parceria a conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), através do setor de Educação e das Pastorais Sociais, o Movimento dos trabalhadores rurais, Sem Terra (MST), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO) e a Universidade de Brasília (UnB).

Conseguimos perceber a importância e seriedade dada à primeira conferência por uma educação básica do campo, precedida de experiências reais concretas, dos sujeitos do campo. Com grande parte dos educadores reunidos em um único objetivo, engajando-se outros movimentos, entre eles, fundações, sindicatos, fundos e universidades, todos estão preocupados com uma educação do campo efetiva e promissora.

Um dos grandes contribuintes da Educação do Campo foi o pedagogo Miguel Arroyo, ao relatar sua experiência de trabalho nos Movimentos Sociais do Campo, demonstrando o processo pedagógico, os gestos, as mobilizações, as bandeiras de luta. Uma proposta de Brasil popular e democrático, com expressões culturais, com mística, questionando sobre o real significado da proposta de “Educação Básica do Campo” em referência ao modelo hegemônico da escola urbana. Além de instigar a escola que está sendo gestada pelos Movimentos Sociais do Campo. partindo da tese que os movimentos sociais, são em si mesmos, educativos em seu modo de se expressar.

Continuando com Arroyo (1999, p.10):

Há no campo um expressivo movimento pedagógico, com experiências escolares inovadoras coladas as raízes populares, as matrizes culturais do povo do campo. Ultrapassando a educação “rural”, da educação escolar “no” e passa ser “do” campo, estando vinculada a um projeto democrático popular de Brasil e de campo.

Ainda contribuições de Roseli Caldart (2011 p. 149), referem-se em “no campo”: o povo teria direito de ser educado no lugar onde vive, e Do campo: que o povo teria direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada a sua cultura e suas necessidades humanas e sociais.

Para Miguel Arroyo (1999, p. 13):

Conferência é que ela não fala de pedagogia, ela não apenas fala de educação básica do campo. Ela em todo momento, é pedagógica, é educativa. Todos os gestos são educativos. Aqui se fala mais com gestos do que com palavras. Isto é uma característica muito forte do movimento social do campo.

Quando os autores intelectuais, falam em resgate de estilos pedagógicos, remeto-me a educação formativa de meu tempo, onde nosso envolvimento com a educação era muito mais motivador, instigante. A escola era a instituição do conhecimento. Gostávamos de realizar as atividades, éramos responsáveis, participativos, obedientes, talvez pouco ou quase nada críticos. Passamos por diferentes projetos e modelos de educação, não que todos foram ruins, pelo contrário, talvez os que deram certo, foram abandonados, nas trocas de governo pelo caminho.

Para Miguel Gonzalez Arroyo (1999, p.18): “O movimento social é mais exigente. Porque nos situa no terreno dos direitos, 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.” Podemos perceber que as renovações educativas acontecem nos movimentos sociais, e nos governos mais populares, mais socialistas, preocupados efetivamente com as classes mais vulneráveis da sociedade.

Como é triste adentrar no histórico da agricultura e encontrar tantas descobertas sobre as formas e caminhos avassaladores de controle, imposição, por parte do capital financeiro, através da modernização da agricultura, pois percebemos nitidamente o interesse econômico por trás de todas as ações implementadas.

Ao percebermos todas estas mazelas oriundas deste processo de capitalismo, é que buscamos demonstrar e valorizar este local campo, demonstrando o valor que estes merecem e precisam, para poderem escolher onde é melhor viver, no campo ou na cidade. Sendo possuidores de direitos assim como qualquer outro indivíduo pertencente à sociedade em que vivemos e fazemos parte.

Após percorrermos a contextualização histórica da Educação do Campo, traremos a seguir, relações existentes com os Movimentos Sociais.

3.2 CONTEXTUALIZANDO OS MOVIMENTOS SOCIAIS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Ao tentar relacionar a contextualização do campo e os Movimentos Sociais na sociedade brasileira, buscamos entender o panorama histórico ao longo dos tempos, vislumbrando possíveis soluções ou dificuldades enfrentadas para a efetiva organização, implementação, realização, reivindicações e lutas, estabelecidas em prol dos sujeitos do campo, através dos movimentos sociais.

Devido à grande influência dos Movimentos Sociais, na melhoria e luta por uma Educação do Campo no campo, elucidaremos algumas considerações relevantes para esse modelo de ensino.

Ao revisitarmos o passado histórico da Educação do Campo, no subtítulo anterior, não encontramos boas lembranças, referente a políticas públicas, incentivos e valorização dos sujeitos do campo, mas sim, uma relação amistosa, intrínseca e recíproca entre os movimentos sociais e os sujeitos do campo, demonstrando a importância e relevância destes movimentos em prol de uma Educação do Campo, interligando os direitos a eles negados por muito tempo, e os deveres que competem ao Estado nesta modalidade de ensino.

A educação rural não estava na pauta do dia da educação global, era sucumbida a poucos subsídios, informações e conhecimentos. Onde quem era filho de agricultor não precisava ter conhecimento, pois iria ter seu futuro garantido na roça. Que bom que os tempos, e as pessoas mudaram e começaram a perceber o descaso a que eram submetidas, juntando-se a grupos ou movimentos para reivindicarem melhorias amplas de educação, terra e trabalho para os sujeitos do campo.

Por que estes grupos e movimentos têm tanta representação, visibilidade e conhecimento nos espaços midiáticos? Quem faz parte destes grupos? Como possuem tanta afinidade em expressar suas reivindicações? Será que são pessoas com elevado índice de conhecimento, ou possuem um diferencial particular, em seu jeito de ser e agir?

Para Ademar Bogo (2012, p.476):

[...],os movimentos populares compreendem a mística como expressões da cultura, da arte e dos valores como parte constitutiva da experiência edificada na luta pela transformação da realidade social, indo em direção ao topo, a parte realizável da utopia.

O autor deixa transparente esta situação, sobre os sujeitos e sua completude. Ninguém consegue dissipar-se de seus princípios, valores, crenças, conhecimentos e trabalho quando sai para a luta nas reivindicações. Os indivíduos são únicos e inseparáveis, em razão, emoção e sentidos. Usam de tudo para comover e demonstrar seus motivos de embate e luta por uma vida no campo mais digna.

Ao mencionarmos movimentos sociais de forma simplista, somente fazendo uso das imagens da mídia, suas representações, propagandas e discursos, teríamos vários adjetivos peculiares para expressar quem são, de onde vieram e o que pretendem com suas lutas e reivindicações. Nesses espaços, aparecem apenas por meio de uma imagem ideológica, de um

discurso que pretende ressaltar de forma negativa tais movimentos em que demonstram de maneira exagerada os conflitos e a violência, descaracterizando seus reais objetivos.

Se fôssemos propor uma pesquisa para intensificar a porcentagem dos telespectadores que visualizam somente as mídias, perguntando qual o verdadeiro significado dos movimentos sociais no Brasil, talvez poderíamos nos assombrar com as respostas apresentadas. A própria literatura traz os adjetivos bem explícitos de como eram chamados ou tratados os movimentos sociais no Brasil: “baderneiros,” “bandidos”, “vagabundos”, “posseiros”, “guerrilheiros”, “jagunços”, entre outros. (RIBEIRO, 1998).

Para Sauer e Souza (2008, p.53):

Esses mecanismos ideológicos servem de instrumento para retirar a legitimidade do protagonismo dos movimentos sociais agrários.No entanto, qualquer regime minimamente democrático não só tolera,mas pressupõe o conflito.As formas como o Estado enfrenta o conflito fazem parte das disputas políticas entre grandes proprietários e famílias sem-terra.

Conforme se manifestam e se mobilizam os movimentos sociais, assim o Estado também demonstra sua aceitação ou repúdio contra as reivindicações realizadas. Dependendo como são intensificadas as lutas e reivindicações, da mesma maneira são as ações e atitudes praticadas pelo Estado, em aceitar ou sucumbir. Por isso que, no Brasil, as grandes revoluções e mudanças nas políticas públicas na reforma agrária foram sempre em prol da maioria da população mais vulnerável, sendo benéfica e possível graças à organização, presença e luta, por parte expressiva dos movimentos sociais.

Um dos maiores ou mais antigos movimentos seria o MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, iniciado na metade da década de 1970, depois de quinze anos de repressão da ditadura militar, intensificando suas lutas, para reconstruir a democracia e reconquistar direitos.

Os governos militares elaboraram o Estatuto da Terra, sendo o primeiro documento que tratou da reforma agrária no Brasil. O objetivo do governo não era aplicar de fato a lei, mas sim controlar os conflitos por terra. A política agrícola que estava em voga na época era a Revolução Verde, que não contemplava a agricultura camponesa, atendia somente à expansão da agricultura capitalista. Neste momento, foram realizados projetos de implantação de colonização, para tentar minimizar os conflitos, que acabaram não dando certo. Houve mobilizações tanto no campo quanto nas cidades.

Fernandes (2008, p. 29) nos traz estes dois momentos distintos:

No campo, a partir da atuação da Comissão Pastoral da Terra (CTP), nasceram experiências de luta pela terra que gestaram o MST. As lutas camponesas para ficar na terra, principalmente pela resistência dos posseiros na Amazônia, por meio dos sindicatos de trabalhadores rurais; ou para entrar na terra, especialmente das ocupações de terra no Nordeste e no Centro-Sul compõem as diferentes formas de resistência do campesinato brasileiro.

Percebemos que além de tentar se fixarem nas terras onde já estavam, precisavam lutar para poderem entrar e fixar-se em outras, demonstrando variadas formas de resistência dos indivíduos do campo, transformando as lutas camponesas numa das principais formas de acesso à terra.

Em contrapartida na cidade, Fernandes (2008, p. 29) diz:

Na cidade, as greves dos metalúrgicos, professores, bancários e outras categorias reunidas na formação de um movimento sindical autêntico criaram a Central Única dos Trabalhadores (CUT). Na década de 1980, as lutas populares dos movimentos e dos sindicatos pelas conquistas de direitos e pelo restabelecimento da democracia constituíram -se nas bandeiras de lutas que fundaram e transformaram o Partido dos Trabalhadores (PT) em um dos mais importantes partidos brasileiros.

Mais uma vez, não só no campo que são realizadas as lutas e embates, mas na cidade também, formando sindicatos, partidos, valorizando várias classes de trabalhadores, colocando, na pauta das reivindicações, as melhorias para as classes populares, conquistando direitos, restabelecendo a democracia, tentando intensificar o poder das classes trabalhadoras, de lutar e reivindicar seus direitos perante o poder político.

Para termos mudanças estruturais e políticas públicas para os desprovidos dela, a única forma adequada de conseguir é fazendo manifestações, paralisações, em grandes grupos, ousando dizer em massa, fazendo o governo pensar bem nas atitudes que tomará sobre as solicitações feitas.

Elucidando ainda o mesmo autor (2008, p. 29):

Estas distintas forças políticas nasceram quase que concomitantemente em espaços políticos diferentes, interativos e autônomos, cada qual com sua estrutura organizativa. Além, de suas origens formadas no seio das lutas de classes, essas organizações tinham em comum pelo menos um princípio: a defesa dos direitos e dos interesses dos trabalhadores.

Ao pesquisarmos sobre o campo, não conseguimos dissociá-lo da cidade, pois até os movimentos sociais estão unidos em um único objetivo, a defesa dos direitos e interesses dos trabalhadores, sejam eles da cidade ou do campo, comprovando a união ambivalente existente entre ambos trabalhadores, campo e cidade.

O MST foi um dos primeiros movimentos sociais, mas não o único, cabe aqui nomear também o Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), com objetivos, missão e princípios próprios, como nos elucidam as autoras a seguir.

Paludo e Daron (2012, p. 484) demonstram alguns motivos das lutas das mulheres:

As lutas centrais do que hoje conhecemos como movimento das mulheres camponesas, nesse início de processo, diziam respeito ao reconhecimento e, valorização das trabalhadoras rurais: reconhecimento da profissão, aposentadoria, salário maternidade, sindicalização e participação política

Se formos lembrar um pouco das histórias de nossas avós, mães e até mesmo nós, dependendo da faixa etária de idade, poderemos ter presente fatos importantes de submissão feminina, em nossa evolução, em que as mulheres eram escolhidas na antiguidade pela sua fertilidade em reproduzir, além de ser a responsável pelos afazeres domésticos, servindo seus maridos. Eram criadas sem possibilidade de estudo ou conhecimento, pertencentes aos homens.

Os princípios que nortearam o movimento social das mulheres camponesas segundo as autoras Paludo e Daron (2012, p. 484) são:

Quanto aos princípios, foi definido que o MMC é um movimento autônomo, democrático e popular, classista, construtor de novas relações de igualdade; um movimento de luta e socialista, para o qual os seres humanos têm o direito de viver com dignidade e igualdade.

Através da evolução dos tempos, da evolução da própria consciência e do discernimento das mulheres em poder se olhar e perceber suas reais possibilidades, características, força, capacidade e altivez, na sociedade considerada machista e neoliberal, foram mudando os pensamentos, as posições de enfrentamento, realizando os embates, quando era preciso e necessário reivindicar, mudando a realidade de inúmeras mulheres, tanto da cidade quanto do campo.

Desempenhando como missão em seus Movimentos de Mulheres Camponesas (MMC, 2004, p. 5):

[...] a libertação das mulheres trabalhadoras e qualquer tipo de opressão e discriminação. Isso se concretiza na organização, na formação e na implementação de experiências de resistência popular, onde as mulheres sejam protagonistas de sua história. Nossa luta é pela construção de uma sociedade baseada em novas relações sociais entre os seres humanos e destes com a natureza.

Tendo como luta central Paludo e Daron (2012, p. 485):

A luta central do MMC é contra o modelo neoliberal e machista e pela construção do socialismo. Com base nesses princípios, são definidas as seguintes bandeiras: projeto popular de agricultura, ampliação dos direitos sociais, participação política da mulher na sociedade e projeto popular para o Brasil.

Constatamos através da missão do movimento que esse não faz distinção entre gênero e classe, pois luta, defende e atende todo e qualquer tipo de mulher que possa ser reprimida e discriminada, diferentemente do neoliberalismo, que atende e se preocupa com uma minoria de pessoas massacrando as demais, não importando as formas e maneiras que utilizará para conseguir alcançar seus objetivos.

Paludo e Daron (2012, p. 487):

Em conversas informais realizadas com dirigentes do movimento, percebe-se que a identificação entre formação política no MMC e Educação do Campo assume as propostas de Paulo Freire e da educação popular, e da educação dirigida a um público específico: camponeses e camponesas. Igualmente, a formação política no MMC se identifica com a crítica do papel da educação na sociedade capitalista. Para o movimento, não há uma forma única ou modo único de educação. A escola não é o único lugar em que ela acontece. O ensino escolar não é a única prática educativa, e o professor profissional não é o seu único praticante. A educação existe de forma diferente em diversos países. Ela existe em cada povo, até entre povos que se submetem a outros povos que usam a educação como um recurso a mais para a dominação.

Retorno a elencar que no campo existe muito conhecimento intrínseco, repassado de geração para geração, além da aprendizagem específica praticada nos movimentos, ensinando a serem críticos perante a realidade vivenciada, demonstrando que aprendemos em diferentes lugares, com diferentes povos ou culturas.

Quase que, na mesma conjuntura de organização e características, demonstraremos outro movimento significativo, presente na história dos movimentos sociais, o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB).

Zen e Ferreira (2012, p. 489), trazem explicitamente quem faz parte deste movimento:

[...] é um movimento social brasileiro que reúne populações tradicionais, como ribeirinhos, pescadores, indígenas, quilombolas, trabalhadores rurais, camponeses proprietários de terras ou não, e populações urbanas afetadas de alguma forma pela construção de barragens.

Não posso deixar de demonstrar minha indignação ao pesquisar e ler tamanha insensibilidade por parte de nossos governantes, deixando nas mãos e poder dos grandes construtores avaliar e pagar as indenizações das propriedades e benfeitorias dos atingidos

pelas barragens. Onde ficam ou quem paga a valorização da história destes indivíduos, cheios de cultura, raízes, conhecimentos e aprendizados?

Atualmente perplexa, consigo entender porque temos nos barrancos tantas famílias instaladas com tendas, vendendo produtos artesanais, orgânicos, entre outros, porque ali conseguiram se instalar não provocando interesse pelos grandes latifundiários de terras, pois os maquinários não conseguem subir barrancos acima. Então ali, conseguem viver e se desenvolver sem interesse de ninguém, podendo ser protagonista de suas próprias histórias, ou ainda ousaria comentar, talvez este seja o único lugar possível para adquirir e comprar com o valor da indenização paga pelas construtoras.

Comprovadamente, Zen e Ferreira (2012, p. 490) descrevem:

[...] o valor das indenizações, calculado pelos setores de patrimônio da própria empresa construtora, segue a lógica do menor custo possível, na qual se aplica inclusive a depreciação dos materiais das construções, ou seja, dificilmente com o dinheiro recebido alguém consegue reconstruir sua vida em outro lugar com condições similares. Esta realidade advém de uma visão da tecnocracia e do Judiciário, na qual as reparações de impactos sociais de hidrelétricas são sinônimas de avaliação patrimonial e imobiliária individual por proprietário, e somente da área alagada.[...] As barrancas dos rios brasileiros têm, historicamente, servido de refúgio para diversas populações tradicionais, pois, pelo seu terreno acidentado, geralmente é lá que o latifúndio avança menos e é lá que se concentra uma grande quantidade de camponeses, trabalhadores sem-terra, posseiros, arrendatários, meeiros, comunidades indígenas e quilombolas, justamente as populações mais vulneráveis à ação das empresas.

Ao nos indignarmos com tais históricos das classes populares, sejam elas do campo ou da cidade, desprovidas de força, perante o neoliberalismo, parecemos ser repetitivos na escrita, mudam os públicos, os territórios, mas as manobras de manipulação acabam sendo as mesmas.

O Estado passa o poder para os grandes empresários ou para o poder judiciário burocrático, e este está isento, perante as populações, de ser o culpado por tantas desigualdades sofridas. Sinto cada vez mais a necessidade de enfrentamento, embate e luta por todas as classes populares atingidas por estes movimentos sociais, pois me enquadro como profissional da educação pública popular, na qual o meu papel também é alertar meus alunos sobre todos estes aspectos vivenciados na sociedade capitalista em que vivemos.

Assim como consigo me decepcionar, fico também mais convicta de que estou no caminho certo da profissão e do meu papel enquanto cidadã, pois, ao entender através do conhecimento científico as motivações, explicações, reivindicações desses movimentos sociais no Brasil afora, consigo me tornar sim uma pessoa e profissional melhor do que outrora. Minhas visões de mundo, de natureza, educação, meio ambiente, política e economia

não estão fora do contexto vivenciado, sentindo necessidade de agir, para tentar minimizar os sofrimentos e desigualdades dessas classes sociais da qual faço parte.

Sinto a necessidade em dar visibilidade a este segmento, sendo propulsora de suas biografias de luta, embate, resistência e reivindicações, para que, quando houver possibilidade de encontro ou situação favorável de discurso, eu possa defender as classes envolvidas nesses movimentos sociais, sejam elas quais forem.

Zen e Ferreira intensificam os objetivos do MAB (2012, p. 489):

É, por excelência, um movimento ambiental, em defesa dos rios, da vida e da natureza, e cultural, na resistência de populações tradicionais e do modo de vida dos ribeirinhos brasileiros. Trata-se de um movimento de luta por direitos básicos que evoluiu para o questionamento ao sistema político e econômico como um todo, objetivando transformações profundas, capazes de garantir condições dignas de vida a seus integrantes.

Ao lermos esta citação, parece-nos impossíveis e abstratas tais situações no cotidiano dos povos e classes que o compõem, pois temos que lutar por uma vida simples, em contato com a natureza, com soberania alimentar, poder de escolha e democracia, exigindo somente o que é de direito das classes trabalhadoras, querendo preservar a cultura e a forma sustentável de viver. Isso se torna algo realmente fora do comum, imprescindível e fora das expectativas de um tema ou assunto complexo de ter ou conseguir, ultrapassando os limites da dignidade humana. As justificativas são sempre as mesmas, agronegócio, monocultores, exportação, latifundiários, empresas multinacionais e internacionais, querendo evoluir a economia capitalista neoliberal e a exportação em larga escala.

Complementando Fernandes (2009, p. 141), este traz como é visto o direito no movimento: “direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda: desde a sua realidade”.

Através da citação de Fernandes, consigo vislumbrar um respaldo ainda maior ao tema e ao assunto que tenho pesquisado em minha dissertação de mestrado, além de ter vivenciado e percebido, ao longo de minha carreira profissional docente, a inter-relação entre os conhecimentos trazidos pelos alunos, entrelaçando-os com o saber científico em sala de aula. Dialogando com eles, a gama de conhecimento que possuem, percebo sua intenção em aprofundar ou melhorar o muito que já sabem, contribuindo com a troca entre os saberes comum e científico.

Aprendemos, segundo Caldart (2012, p. 493):

[...] nos diferentes espaços, nos assentamentos, nas mobilizações, nas reuniões, na militância, nos cursos de formação, nos grupos de base, nas marchas; ou seja, uma educação que é gerada no próprio movimento da sociedade, na família, na igreja, na comunidade, no trabalho, nos grupos sociais e, sobretudo, na organização e na luta dos movimentos populares, e não somente nas instituições escolares.

Ao verificarmos várias probabilidades de aprendizagem em espaços não formais de educação, traremos como é vista e sentida a educação pelo MAB, segundo Zen e Ferreira (2012, p. 493):

O MAB busca assumir a educação como um processo permanente, contínuo e sistemático capaz de proporcionar aos povos atingidos o direito à informação, à aprendizagem, à cultura universal, à problematização da realidade e à organização. Iniciativas de formação política, projetos de alfabetização de jovens e adultos atingidos por barragens, fortalecimento das escolas das regiões ribeirinhas e de áreas de reassentamentos, além da luta pela inclusão dos atingidos por barragens em cursos de educação superior que respeitem a diversidade das populações do campo são atividades desenvolvidas pelo movimento. Um dos objetivos dessas ações é o fortalecimento dos laços sociais e culturais entre as comunidades ribeirinhas, constantemente ameaçadas de desestruturação provocada pela construção de hidrelétricas.

Por se tratar de um movimento social, possui grande respaldo nas ações realizadas, nas lutas e reivindicações que promovem, em prol das classes atingidas pelas barragens. Preocupando-se de forma intensa e global com seus integrantes, nos diversos setores que compõem a evolução humana e a dignidade social.

Ao citarmos os demais movimentos sociais, constituídos no território nacional brasileiro, não poderia deixar de conhecer e citar o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), mostrando características populares nacionais, autônomas de massa, com lutas permanentes, constituídos por grupos de famílias nas comunidades camponesas, presente em dezessete estados brasileiros.

Frei Sergio Antonio Görgen (2012, p. 497) apresenta o Plano Camponês com seus dois pilares fundamentais:

O Plano Camponês tem dois pilares fundamentais: 1) condições para viver bem no campo (educação camponesa, moradia digna, espaços de esporte, lazer e cultura, saúde, vida em comunidade etc.); 2) condições para produzir comida saudável, respeitando a natureza, e para alimentar o povo trabalhador (crédito, assistência técnica, mecanização camponesa, sementes crioulas, comercialização, seguro agrícola, apoio para agroindústrias etc.). Este projeto só se viabilizará com a relação direta entre campo e cidade, e a aliança entre a classe camponesa e a classe operária. Esta relação se construirá nas lutas de massa, na organização e na industrialização da produção, na comercialização direta, na relação entre iguais.

Por isso, volto a repetir, não podemos dissociar campo e cidade, se ambos possuem as mesmas classes trabalhadoras, assalariadas, desprovidas de políticas públicas e educação de qualidade. Ambas necessitam de amparo político, assim como sua união em massa faz diferença nas lutas e reivindicações contra o Estado.

A formação organizativa do Movimento dos Pequenos Agricultores é dividida em diferentes grupos sendo eles: Grupos de base, Coordenação Municipal, Coordenação Regional, Coordenação Estadual, Direção Estadual e Direção Nacional, cada setor organizado de acordo com os interesses e decisões do grande grupo, tendo maior agilidade em propagar as informações necessárias.

Sendo assim Frei Sergio Antonio Görger (2012, p. 496) contribui dizendo:

A prática da luta, desde seu início, colocou, para o MPA, a necessidade de um novo jeito de organização dos camponeses. Este novo jeito significa o envolvimento de todos os camponeses que fazem parte do MPA nas decisões que dão rumo político ao movimento. Para que este envolvimento coletivo aconteça na tomada das decisões, e as conquistas cheguem até a roça do agricultor[...].

Quem acha ou pensa que os pequenos agricultores, em suma, são arcaicos ou provincianos, encontramos em outras literaturas estas nomenclaturas, está perfeitamente enganado, pois possuem conhecimento e habilidade suficientes para fazer de pequenas ações grandes avanços e conquistas. Basta erguerem suas bandeiras de luta e reivindicação que com certeza serão ouvidos, além do mais, quando surgem com suas místicas, impressionam a qualquer um.

Porém, neste exato momento histórico, vivenciamos um silenciamento total de todos estes movimentos, pois o presidente eleito pela democracia fez parte do regime militar que oprimiu muito todas estas classes populares, calando todos enormemente por vários anos. Será que seria esta a justificativa coerente para tanto silenciamento, ou o golpe de Estado, prendendo o ex-presidente, para que fosse impedido de concorrer às eleições ou colocar um substituto que contemplasse todas estas classes em desigualdades sociais?

Com certeza sentimos algo muito estranho no ar, ou os movimentos estão se organizando e articulando um embate muito maior de reivindicações, ou o medo pela violência por parte da esfera governamental é maior. Questões e fases da história que nos assustam e amedrontam, já que todos nós queremos progredir e não retroceder nos modelos políticos vigentes e nos direitos e políticas públicas alcançadas. Como pesquisadora, preciso ter este olhar mais crítico e atento sobre a realidade apresentada. Foram inúmeras as

conquistas e evoluções dos movimentos sociais contra o projeto do agronegócio, mas que ainda suscitam de permanência, resistência e melhorias.

Frei Sérgio Antônio Görgen (2012, p.497) demonstra esta situação a seguir:

O plano camponês se contrapõe ao projeto do agronegócio, hoje predominante no campo, sendo as seguintes as principais oposições entre ambos: produção diversificada versus monocultivos; mercado interno versus exportação; trabalho versus desemprego; trabalho familiar versus exploração do trabalho alheio; terra distribuída versus latifúndio; comunidades versus isolamento e vazio populacional; sementes próprias versus sementes patenteadas/transgênicas; preservação da biodiversidade versus destruição ambiental; alimentos saudáveis versus contaminação alimentar/venenos; soberania alimentar versus monopólio dos alimentos; e povo brasileiro versus multinacionais/imperialismo.

Se analisarmos profundamente as intenções de todos os movimentos sociais, conseguiremos extrair uma grande massa de classes, desprovidas de inúmeras políticas públicas, entre elas: direitos à moradia, terra, educação, poder de escolha, alimentação soberana, valorização e continuidade de sua própria cultura, saúde, igualdade de gênero e classe, além de outras não mensuradas. E o principal agente devastador dessas classes em massa, é o modelo econômico capitalista, preocupado em fortalecer cada vez mais os já fortalecidos, o famoso agronegócio.

No próximo subtítulo, abordaremos a diferenciação entre a agricultura tradicional e as modernas técnicas de cultivo impostas aos sujeitos do campo através da Modernização da Agricultura.

3.3 EDUCAÇÃO POPULAR EM DIÁLOGO COM AS QUESTÕES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Ao pensarmos a grosso modo sobre educação do campo *versus* educação popular, parece que ambas não teriam relação nenhuma, pois campo seria um local propício para a agricultura, mas, para alguns autores, é algo considerado atrasado, tradicional e corriqueiro. Em contrapartida, popular, seu próprio sinônimo no dicionário é admirado, adorado, apreciado, estimado, querido, entre outros. Situação muito diferente da realidade vivenciada na educação popular na contemporaneidade.

Mas nossa referência não é essa, quando falamos em uma educação popular relacionada à educação do campo, justifica-se que este campo faz parte desta educação, sendo intrínsecos um ao outro, não existindo povo sem educação, assim como educação sem povo.

A Educação popular acompanha, apoia e inspira ações de transformação social. Nela, o processo educativo se dá na ação de mudar padrões de conduta, modos de vida, atitudes e reações sociais. Portanto, se a realidade social é ponto de partida do processo educativo, este volta a ela para transformá-la. (WERTHEIN, 1985, p. 22).

Para Brandão (2008, p. 28): “Uma prática cultural libertadora deveria envolver um trabalho intelectual de reelaboração dos elementos ideológicos da tradição de um povo”, preservando cada detalhe, característica e costume destes povos e classes, dando liberdade de expressão, motivação e incentivo para que continuem a disseminar tudo de bom que sabem e possuem.

Matrizes vão dar origem ao movimento social na década de 70, a Igreja Católica, os remanescentes das organizações de esquerda e o novo sindicalismo.” [...] a prática social da militância das pastorais e comunidades e a “Educação Popular” por ela desenvolvida era o paradigma do período, influenciando e acolhendo os militantes dispersos que só aí encontravam possibilidades de contato e trabalho político com setores populares.” (PEREIRA, 2006, p. 31).

Paludo (2012, p. 283) traz simplificada a movimentação das classes vulneráveis:

Em conexão com o contexto mais amplo, na América Latina, as classes populares ou os trabalhadores empobrecidos, sem condições de reproduzir dignamente a sua vida material e espiritual, também desenvolveram articulações, movimentos e lutas em defesa dos seus direitos. [...] Assim, é importante diferenciar a educação dos populares ou dos trabalhadores empobrecidos que se faz com base nas das concepções liberais de educação, em qualquer uma de suas vertentes, e a educação desses sujeitos que se faz a partir da concepção de educação popular, cujo direcionamento central do processo educativo é o de estar a serviço dos interesses e das necessidades das classes populares, dos trabalhadores.

Cientes de que os anos responsáveis por gestar este modelo diferenciado de educação popular, segundo Brandão (1994), foram os anos de 1960 e 1990, ficando mundialmente conhecida.

Ainda Paludo (2012, p. 283) contribui dizendo:

A origem da concepção de educação popular, dessa forma, decorre do modo de produção da vida em sociedade no capitalismo, na América Latina e também no Brasil, e emerge a partir da luta das classes populares ou dos trabalhadores mais empobrecidos na defesa de seus direitos; dependendo da organização na qual se congregam, os trabalhadores chegam inclusive a defender e a lutar pela construção de uma nova ordem social.

Ao nos conectarmos com todos estes conhecimentos históricos da educação popular, não podemos dissociar seus integrantes da realidade intrínseca que vivem, muito menos dos locais de moradia e território que pertencem, sendo no campo ou nas periferias das cidades. Poderíamos tentar sintetizar que, um ato ou processo educativo popular seriam justamente lutas e reivindicações de maior grau, seriam forças ideológicas contra os modelos governantes vigentes, e a favor da maioria das classes trabalhadoras empobrecidas de uma ou outra forma, resgatando conhecimentos, cultura e educação perdidos ao longo dos anos.

Paludo (2012, p. 283) exemplifica que a educação popular aconteceu em diferentes continentes:

As raízes da educação popular são as experiências históricas de enfrentamento do capital pelos trabalhadores na Europa, as experiências socialistas do Leste Europeu, o pensamento pedagógico socialista, as lutas pela independência na América Latina, a teoria de Paulo Freire, a teologia da libertação e as elaborações do novo sindicalismo e dos Centros de Educação e Promoção Popular, são as múltiplas experiências concretas ocorridas no continente latino-americano e o avanço obtido pelas ciências humanas e sociais na formulação teórica para o entendimento da sociedade latino-americana.

Presenciamos então que a educação popular esteve presente nos diferentes países, emergindo das mesmas lutas e reivindicações, nas quais vem se firmando como teoria e prática educativa, sendo uma alternativa às práticas tradicionais e liberais que sempre estiveram a serviço e manutenção das estruturas do poder político, da exploração de trabalho e do domínio cultural. Constituem-se como “Pedagogia do oprimido”, vinculada ao processo de organização e protagonismo dos trabalhadores do campo e da cidade, visando à transformação social. (PALUDO, 2012).

Havendo um reconhecimento de que a educação formal é um direito, e a escola deixa de ser interpretada somente como reprodutora. Ela passa a ser considerada um espaço importante de disputa de hegemonia e de resistência. Diversas concepções educativas estão presentes nas suas práticas: concepção de educação popular, teorias não diretivas, pedagogia da Escola Nova, pedagogia tradicional, pedagogia tecnicista (SAVIANI, 2007).

Estabelecendo um amplo significado de educação popular para Paludo (2012, p. 284):

A educação popular que se firma nesse período acumula praticamente e teoricamente uma concepção de educação. Esse projeto educativo é simbolizado pela educação dos e por meio dos movimentos sociais populares. As expressões “povo sujeito de sua história” (marco ontológico); “conscientização”, “organização”, “protagonismo popular” e “transformação” (marco político e da finalidade da educação); e os métodos prática-teoria-prática, ver-julgar-agir e ação-reflexão-ação (marco epistemológico e pedagógico), representam a orientação das práticas

educativas desde a concepção de educação popular. Estabelece, desse modo, o vínculo entre educação e política, educação e classe social, educação e conhecimento, educação e cultura, educação e ética, e entre educação e projeto de sociedade. A educação definitivamente deixa de ser prática neutra e ganha o significado de ato político (Freire, 1985), realizando a formação política e a conscientização para a ação e relacionando a formação com os processos de luta e de organização das classes populares.

Podemos analisar, por meio das reivindicações realizadas, que é pouco presente ou quase inexistente a classe social vulnerável da sociedade, não sugerindo se quer análise categórica da realidade, como a inserção e inclusão social. Em contrapartida, os movimentos sociais abrigam diferentes concepções, negando a formação política de fato. O poder dos indivíduos é sentido pela via eleitoral e pelo terceiro setor, assumindo estratégias nos espaços das lutas e da possibilidade de inclusão.

A educação popular passa a ser uma ideia de construção de política pública, podendo ser padronizada mundialmente para todas as classes empobrecidas de cada país. Se a educação é fundamental, para que uma sociedade perdure, é igualmente importante a reprodução de valores, de forma bem-sucedida, em cada pessoa (Mészáros, 2002).

Sabedores que esta colocação, vai contra os princípios norteadores do modelo econômico vigente no Brasil e na América Latina, conseguimos compreender as reais dificuldades de instituir a educação popular como política pública.

Para dar fecho Paludo (2012, p. 285) refere que:

Na atualidade brasileira, a Educação do Campo pode ser identificada como uma das propostas educativas que resgata elementos importantes da concepção de educação popular e, ao mesmo tempo, os ressignifica, atualiza e avança nas formulações e práticas direcionadas a um público específico. Essa é uma importante experiência existente no Brasil, protagonizada pelos próprios sujeitos populares, apesar de alguns “transformismos”, realizados pelo próprio Estado e por outras instituições. Seus impulsionadores são os movimentos populares do campo.

No atual momento histórico brasileiro, o MST- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra é esse movimento, sem dúvida, o que mais tem contribuído na discussão e efetivação de experiências de processos não formais, a chamada formação política, e de uma nova educação e uma nova escola, que resgatam os lineamentos centrais da educação popular (CALDART, 2010; MUNARIM ET AL, 2010).

Percebemos o grau de importância e relevância dos movimentos sociais, por uma Educação do e no Campo de qualidade, preocupada com a formação dos sujeitos. Além dos educadores e educadoras estarem presentes na escola, precisam estar presentes na sociedade,

disseminando a educação popular, lutando pelos direitos da classe trabalhadora, criticando com veemência e propriedade, o modelo neoliberal.

O que se pode e se deve fazer é retomar o seu sentido de origem e construir projetos e propostas de resistência, com esperança, mas sem ilusões, porque, sob o capital, a escola pública e popular sempre será algo pelo qual vale lutar, dada a importância da educação dos trabalhadores e para os processos transformadores (VALE, 2001).

Paludo (2012, p. 286) ressalta dizendo que necessitamos de resistência:

A resistência exige “um pé na escola e um pé na sociedade”, nos espaços de organização dos trabalhadores. É a resistência à lógica do capital que amplia as possibilidades de repensar a nova sociedade, a nova educação e a nova escola. A educação popular, em sua origem, indica a necessidade de reconhecer o movimento do povo em busca de direitos como formador, e também de voltar a reconhecer que a vivência organizativa e de luta é formadora. Para a educação popular, o trabalho educativo, tanto na escola quanto nos espaços não formais, visa formar sujeitos que interfiram para transformar a realidade. Ela se constituiu, ao mesmo tempo, como uma ação cultural, um movimento de educação popular e uma teoria da educação.

Resistir, para que não haja enfraquecimento ou retrocesso das conquistas alcançadas até o momento, pois foram conseguidas com muito esforço e dedicação, pelas classes trabalhadoras envolvidas com afinco nos movimentos sociais, em prol de uma educação pública popular. Devem-se formar cidadãos críticos e conscientes do mundo que os cerca, sendo sabedores de seus direitos, lutando por melhorias caso haja necessidade. Para que tenham esperança e força para transformar a realidade.

4. OLHARES ESPECÍFICOS SOBRE CIÊNCIAS

4.1 A EVOLUÇÃO HISTÓRICA DAS CIÊNCIAS ATRAVÉS DOS TEMPOS

Tentando entrelaçar todos estes diferentes conceitos, estruturas e designações, sobre Ciências, trago alguns exemplos de sua evolução através dos tempos.

Para descrever um pouco do início de nossa história, trago a contribuição do filósofo Engels (1973) que, no século XIX, contribuiu importantemente para o entendimento das mudanças estruturais da sociedade.

Há muitos milhares de anos, em uma época ainda não estabelecida definitivamente – naquele período de desenvolvimento da Terra que os geólogos denominam terciário, provavelmente no fim desse período-, vivia em algum local da zona tropical- talvez em um extenso continente hoje desaparecido nas profundezas do Oceano Índico- uma raça de macacos antropológicos extraordinariamente desenvolvidos. Darwin nos dá uma descrição aproximada desses nossos antepassados. Estavam totalmente cobertos de pêlos, tinham barba, orelhas pontiagudas, viviam em árvores e formavam manadas.” É de supor, como consequência direta de sua maneira de vida, que as mãos, ao trepar, tinham que desempenhar funções distintas das dos pés. Assim, esses macacos [...], começaram adotar uma posição mais ereta. Foi o passo decisivo para a transposição do macaco ao homem.(1973).

Ao realizar a citação acima, conseguimos perceber que mudamos inclusive nossa posição corporal, nosso corpo, nossas características físicas, psíquicas e mentais. Nós, seres humanos, fomos nos transformando com a evolução das épocas e momentos históricos, usufruindo do meio onde vivíamos e vivemos até hoje, explorando o potencial de riquezas que a natureza fornecia. Talvez, nestas épocas mais remotas, não se tinha uma preocupação ou entendimento sobre os recursos extraídos, se estes eram ou não renováveis, passíveis de cuidado e preservação. Com a evolução da ciência e o conhecimento humano, houve significativa mudança em olhar a preservação das espécies dos espaços, onde eram extraídos os recursos, elaborando cuidados e estudos referentes a esta demanda.

Nada mais correto começar do início, ou seja, segundo Chassot (2011), este nos orienta a fazermos uma viagem de vários séculos em poucas páginas em seu livro “A ciência através dos Tempos”, visitando e conhecendo inúmeros lugares através da construção da mente humana, percebendo as mazelas da caminhada e a agilidade que ela acontece, o próprio autor reconhece que são poucas páginas para conhecer tudo. (CHASSOT, 2011,P.7)

Conhecer a Ciência e sua evolução histórica foi um divisor de águas, na realidade atual, demonstrando e fixando cada vez mais tudo que presenciamos e aprendemos nas aulas de Mestrado Profissional em Educação, especificamente na linha de pesquisa que faço minhas

buscas, a Área do Campo, ficando ainda mais expressiva algumas situações de desvalorização, dominação e exploração, dos sujeitos ao longo da história da Ciência, do país e da educação de forma geral.

Para Chassot (2011, p.11):

[...] um homem que fez a mais significativa e duradoura das descobertas e invenções humanas: a produção e a conservação do fogo... [...] esta pode ser a abertura de qualquer texto que pretenda falar sobre história da ciência, pois, realmente, há milhares de anos o homem, ou melhor, nosso ancestral primitivo, que na linha evolutiva chegou ao Homo erectus, já utilizava objetos determinantes às conquistas técnico-científicas posteriores.

Este homem ancestral primitivo, detentor de muito saber e conhecimento, após realizar esta descoberta, ficou com medo e preocupação de que não fosse sua inovação, mas algo vindo ou mandado dos deuses. Achando que não possuía tamanha capacidade, desacreditando-se. Mas, com a evolução dos tempos e do próprio homem, este foi aprimorando cada vez mais esta descoberta, além de várias outras, sem saber e sem se preocupar, se estava ou não, seguindo caminhos técnicos, didáticos ou científicos, sobre conhecimento, cultura ou ciência. Foram e são hoje, na contemporaneidade, preocupados em datar, valorizar e compreender, os fatos e evolução histórica, desenvolvidas no passado, entrelaçando a racionalidade e a subjetividade humana.

Com a descoberta do fogo, pelo homem, surgem muitos livros e lendas, que contam que o fogo, era algo divino, vindo como presente ou castigo pelos deuses, simbolizando um significado ambivalente. Observando com racionalidade e subjetividade, realmente, descobrir algo novo, que é benéfico e ao mesmo tempo maléfico, podendo ser avassalador, com certeza exigiu muito domínio, para dominá-lo e controlá-lo. Algo que nem nossos ancestrais tinham a racionalidade e entendimento necessário para abstrair, assim como nós hoje tentamos ainda compreender, além de admirá-los. Conseguimos geralmente, só reproduzir e muito pouco criar ou inventar algo novo.

Realmente, analisando a descoberta do fogo pelo homem, este deixou um legado elevado para a nação, em relação à Ciência, pois continua sendo usado para diferentes situações do cotidiano, inclusive em fábricas, casas, movimentar trens, serve para aquecer as pessoas nas estações mais frias, até mesmo cremar corpos de humanos.

Talvez há uns 10 mil anos atrás, nossos ancestrais, começaram a deixar de lado as caças de animais e as coletas, para iniciarem o cultivo da terra e a criação de animais domésticos, havendo disputa por terras desde esta época. Provavelmente a vida sedentária

com a agricultura e artesanatos primitivos tenha começado nas margens dos rios, tanto nas regiões bíblicas, quanto no Oriente. Outra situação recorrente em nossa atualidade é a disputa por terras, conseqüentemente algo que teve início ainda no passado e ainda permanece presente, necessitando de lutas e embates.

Inicialmente o povo nativo de nossa nação brasileira, os índios, de certa forma e maneira, desenvolvia sua própria Ciência, viviam sem vestimentas, sobrevivendo dos elementos da natureza, através de raízes, caules, folhas e frutos, desenvolvendo, tintas, enfeites, chás, pomadas e remédios, para cura de seus integrantes. Sobreviviam da caça e da pesca, suas ferramentas utilizadas eram arco, flecha e lança, produzidos com partes do meio ambiente. Logo após, não poderia deixar de citar a descoberta do fogo, pelo homem, outra atividade importantíssima para Ciência. Isso possibilitava a própria defesa de suas vidas, perante a presença de animais ferozes.

Através desta simples citação, quanto podemos descobrir ou desvendar sobre o que é ou pode vir a ser ciência. Algo muito simples ou extremamente complexo? Um conhecimento sistematizado pode ser encontrado nos escritos em papiros antigos, lousas, pedras ou madeira, demonstrando conhecimento organizado de uma época, de um grupo de pessoas ou comunidade num determinado momento histórico, bem mais longínquo de nossas realidades. Porém não deixaram de ter importância ou relevância para o entendimento da Ciência na atualidade.

Com a evolução dos tempos e da consciência dos indivíduos, que povoam este lugar precioso, chamado Terra, fica singelo o entendimento de muitas questões advindas da história e da concepção de Ciência, seus avanços e retrocessos.

Percebi que diferentes grupos, etnias, raças ou comunidade produziram suas vidas, cultura, conhecimento e Ciência, através da localidade territorial em que estavam instalados, realizando aproveitamento do meio ambiente que estavam inseridos. Por exemplo, se estavam à beira de rios e mares, desenvolveram-se na navegação, plantio e irrigação. Tudo dependia da área territorial, terrestre ou aquática, que pertenciam e estavam instalados, desenvolvendo formas distintas de viver e sobreviver, aproveitando os solos, as águas, as matas, as paisagens, enfim, tudo que este lugar habitável pode lhes oferecer e estimular. Demonstravam com isso que, independente de raça, etnia, orientação religiosa ou poder aquisitivo, sempre há construção de conhecimento, cultura e ciência. Além de serem pertencentes à localidade de moradia, são protagonistas do lugar e do conhecimento, contextualizando seus lugares de vivência.

Falando pouco mais remotamente, no tempo e no espaço, sobre ciências seus estudos e organizações, quantas informações foram obtidas em fósseis de animais e seres humanos, encontrados enterrados nas superfícies, produzindo conhecimento, através das pesquisas e observações, conseguindo diagnosticar suas descendências, composições, idade, características entre outros.

A própria Ciência que estuda a geologia e geomorfologia pesquisa sobre como se formam o relevo terrestre, as rochas, levando em consideração o clima acometido em cada lugar e região. São tantos os exemplos que poderia escrever páginas e páginas sobre eles, através da evolução dos períodos vividos, dos séculos, dos fatos, dos acontecimentos, que puderam ser datados, manuscritos, escritos ou desenhados, para que hoje, pudessem ser revisitados, conhecidos e contextualizados com a contemporaneidade.

Prosseguindo um pouco mais no tempo, chegamos em registros datilografados, também deixados escritos e marcas de uma época, cultura ou conhecimento; continuando ainda na mesma evolução, a descoberta do telefone, computador, calculadoras, celulares, e-mails, entre muitos outros não citados.

Muitos objetos, tecnologias e aparatos foram criados para melhorar a vida dos seres humanos, melhorando a comunicação entre os povos, entre os parentes distantes, facilitando a realização de cálculos, através das câmeras e programas da web, possibilitando a visualização entre pessoas muito distantes geograficamente. E assim vai uma leva de qualidades e aproximações entre as diferentes nações e indivíduos.

Mas sabemos que onde há várias qualidades, pode haver problemas e dificuldades. Considerando os espaços geográficos extremamente distantes, das civilizações urbanas, vários indivíduos com vulnerabilidade social e cognitiva, será que conseguem conhecer e ter este tipo de condição e evolução? Com certeza estas dúvidas são provocações que auxiliam mais meu pensamento e entendimento, pois, no desenvolvimento do capítulo, ficará explícito que pouco ou quase nada se tem de registros das classes populares de cada momento histórico vivido anteriormente, demonstrando a inexistência de valorização dos conhecimentos das classes populares de forma geral.

4.2 INTRODUZINDO OLHARES SOBRE CIÊNCIAS

Ao tentar desvelar o significado de Ciências, talvez o mais fácil seria buscar um bom dicionário de língua portuguesa, que encontraria sua definição. Porém, ao realizar uma

pesquisa de Mestrado Profissional em Educação, não consigo ficar satisfeita só com o conceito de um dicionário, mesmo que este seja recheado de definições. Este mesmo dicionário não me fornece só um conceito e sim vários, inclusive numerando-os.

Segundo o dicionário mais conhecido dos últimos tempos, o referido AURÉLIO, este nos traz a seguinte conceituação sobre Ciências:

Conhecimento ou saber excessivo conseguido pela prática, raciocínio ou reflexão. Reunião dos saberes organizados obtidos por observação, pesquisa ou pela demonstração de certos acontecimentos, fatos, fenômenos, sendo sistematizados por métodos ou de maneira racional: as normas da ciência.

Outra definição de Ciência a luz de Silveira Bueno (2010, p. 105) no Minidicionário Escolar da Língua Portuguesa: Ciência [do latim scientia] s.f. conhecimento, sabedoria, erudição, baseada em princípios racionais. Este significado já traz o lado racional de Ciência, demonstrando que talvez ela não se atenha ou não se preocupe muito com a emoção ou sentimento dos objetos e pessoas, algo mais observador.

Em contrapartida, a Ciência da escola reflete outra designação, para SANTOS (2005, p. 229), “as ciências da escola, ao se apropriar e imitar os métodos e as didáticas próprias às Ciências, transportam para a escola e para as salas de aulas, as especificidades e histórias que se contam sobre as Ciências”.

Se Santos (2005) se preocupa com a ciência da escola, que esta imita e reconta o que foi contado e ensinado outrora, sinal que há algum descompasso nisso, ou devêssemos fazer diferente, do que nos foi repassado. Entendo que isso seja talvez um ponto crucial para desenvolver nos dias de hoje, uma Ciência mais contextualizada detentora de racionalidade e subjetividade.

No decorrer dos tempos e épocas passadas, através de meus estudos e pesquisas, pude perceber que se usava somente a racionalidade, deixando de lado toda e qualquer subjetividade. Para isso trago SILVA (2009), para colaborar com o que falo: “o corpo ensinado na escola desconsidera a pessoa que habita nele”.

Ainda Santos (2005, p. 230) reflete:

[...] sobre como as Ciências de origem operam, [...] é preciso dizer que essa narrativa não guarda nenhuma relação direta com o que acontece no laboratório ou na prática de pesquisa, a não ser o fato de ser uma história que organiza e dá sentido àquilo que entende como ciência.

Quem sabe aí esteja o grande distanciamento entre a teoria e a prática, pois preocupa-se muito em algo estanque, parado, sem vida e sem movimento, não que às vezes seja este o único enfoque, mesmo para determinado assunto ou objeto, mas que isso não sirva de regra geral, para todos os assuntos e pesquisas sobre Ciência.

Conforme Nigro e Campos (2009, p. 05), “isso acontecia devido à visão de ciência e tecnologia que se tinha na época, quando a ciência era tida como verdade absoluta”, podendo os estudantes dominar a natureza e explorar o universo, através da valorização dada aos conteúdos e livros didáticos de cada época.

Ao adentrarmos nas especificidades da pesquisa no que tange o Ensino de Ciências, não poderia deixar de trazer os Parâmetros Curriculares Nacionais, que destacam o Ensino de Ciências Naturais, o qual tem sido conduzido de maneira despreocupada e desinteressada.

Além da complexidade das diversas teorias científicas, é tratado de maneira abstrata, tomando como base um ensino propedêutico (BRASIL, 1998), significando ensinar ou repassar, conhecimentos breves ou rasos, sem fazer muitas relações entre conhecimento científico e conhecimento do senso comum.

Diversos autores apontam, a partir de pesquisas, que o conhecimento na área de ciências tem sido marcado pela disciplinaridade, fragmentação, linearidade e descontextualização (MALDANER; ZANON, 2004; MEINARD, 2010), necessitando de uma reestruturação e organização curricular e metodológica.

Segundo os PCN, “[...] o processo de ensino e aprendizagem na área de Ciências Naturais pode ser desenvolvido dentro de contextos sociais e culturalmente relevantes, que potencializam a aprendizagem significativa” (BRASIL, 1998, p. 28). Neste sentido, percebemos na teoria que esta preocupa-se em fazer articulações entre os saberes e as experiências dos alunos, privilegiando o trabalho pedagógico por meio de seus temas. Mesmo que os PCN destaquem o ensino contextualizado, não aparece de forma explícita a definição de contextualização em que se embasam.

De acordo com pesquisas realizadas e publicadas na Revista Brasileira de Ensino Ciência Tecnologia (2019) sobre o Ensino de Ciências na Educação do Campo:

[...] os seus documentos bases defendem que não pode existir uma separação entre o que se trabalha em sala de aula com o modo de vida do assentamento. Não se trata apenas de uma articulação entre conteúdo e experiência, mas desta por meio de situações concretas que permitirão o aprendizado dos educandos (MST, 1991). Nesse sentido, a proposta da Educação do Campo se pauta em uma concepção de ensino voltada para a realidade dos sujeitos camponeses e está ancorada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. Esses documentos

ressaltam um ensino articulado com os saberes e as experiências dos povos do campo, considerando as peculiaridades e a identidade rural e promovendo adaptações necessárias (BRASIL, 1996; 2002). Outrossim, o Ensino de Ciências no campo deve estar articulado ao modo de vida campestre e isto implica na valorização da realidade em que os alunos estão inseridos, articulando os conteúdos com os saberes do campo em um movimento dialético de problematização e dialogicidade que envolva comunidade e escola.

Percebo nitidamente a relevância e a pertinência deste tema de pesquisa, querendo entrelaçar os saberes e experiências vivenciadas pelos estudantes, demonstrando interesse e valorização do conhecimento deles.

Como já escrevi outrora, a referida revista corrobora:

Cabe ressaltar que a temática da Educação do Campo é recente e, portanto, pesquisas apontam a insípida produção de trabalhos científicos (NOVAIS, 2015; SOUZA, 2008) voltados para o Ensino de Ciências do Campo. Em relação à Souza (2008), a mesma realizou uma pesquisa sobre teses e dissertações em Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil que foram defendidas entre 1987 e 2007. A mesma evidenciou um número expressivo de publicações em educação do Campo, mas não houve trabalhos voltados para o Ensino de Ciências. Nessa mesma perspectiva, Novais (2015) realizou um levantamento das produções acadêmicas em teses e dissertações que foram publicadas nos períodos de 2010 a 2013, como também um mapeamento dos estudos publicados nos Anais do VIII e IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC) nos anos de 2011 e 2013. Os resultados apontaram poucas produções acadêmicas no que tange ao Ensino de Ciências e Educação do Campo.

Apesar do nível de importância e relevância acometida do Ensino de Ciências na Educação do Campo, observo um caminho promissor de estudos e pesquisas referentes a tais ensino, havendo muitas observações, análises, questionamentos e estudos para fazer, referentes ao Ensino de Ciências na Educação do Campo. Mas, para que isso possa ser visualizado, a presença dos professores (as) deve ser uma das mais atentas e precisas no processo de ensino-aprendizagem em cada sala de aula e escola.

Para Freire (1999) dá um suporte significativo para o desenvolvimento da prática do ensino em Ciências, que reside na definição dos chamados temas geradores, eles instigam o docente a estimular o aprendizado dos conteúdos da disciplina, a partir da análise de uma situação concreta, que seja de conhecimento dos educandos.

Acredito e espero poder confirmar os indícios de pesquisa, que aí está a falta de motivação e interesse por parte dos alunos em irem para escola estudar e aprender. Não conseguimos ser o suficientemente criativos, para envolver de forma coerente a teoria e a prática, fazendo uma relação amistosa, entre racionalidade e subjetividade. Quando consegui fazer esta relação em alguns conteúdos de Ciências, nas escolas onde trabalhei e trabalho,

percebi nitidamente a diferença no interesse dos alunos, além da motivação e participação nas aulas.

Além de termos esta falta de interesse por parte dos estudantes, temos a falta de relação com o espaço onde residem, que é o campo, assim como são deixadas de lado suas experiências e saberes do dia a dia, abrindo ainda uma maior disparidade nas escolas e salas com miscigenação de estudantes urbanos e estudantes do campo. Ambos podem e devem ter uma educação e Ensino de Ciências de acordo com suas realidades e vivências.

Para Chassot (2016, p.63):

A nossa responsabilidade maior no ensinar Ciência é procurar que nossos alunos e alunas se transformem, com o ensino que fazemos, em homens e mulheres mais críticos. Sonhamos que, com o nosso fazer educação, os estudantes possam tornar-se agentes de transformações- para melhor- do mundo em que vivemos.

A percepção de Chassot corrobora com outros autores sobre o Ensino de Ciências, sobre a evolução e transformação dos estudantes, independente da classe social, gênero, etnia ou moradia que estão inseridos. Indiscriminadamente, o Ensino de Ciências e a educação de qualidade deve ser exercida pública e gratuita a quem dela fazer parte.

Para Granger (1994, p.113):

A Ciência é uma das mais extraordinárias criações do homem, que lhe confere, ao mesmo tempo, poderes e satisfação intelectual, até pela estética que suas explicações lhe proporcionam. No entanto, ela não é lugar de certezas absolutas e [...]nossos conhecimentos são parciais e relativos.

Há sim uma amplitude de saberes e conhecimentos, mas que podem ter várias interpretações e visões ao mesmo tempo, considerando que, quanto mais estudamos, menos sabemos, ou sabemos pouquíssimo da parte de um todo, sendo quase tudo parcial ou relativo.

Chassot (1993, p.37) ainda nos diz que entende a Ciência como uma linguagem para facilitar nossa leitura de mundo. Ao ler seu livro, há vários exemplos, dizendo o quanto necessitamos de uma alfabetização científica mínima, para poder ensinar sobre a História da Ciência. Instiga quantos alunos universitários não conhecem sobre a História da Ciência, além de frisar que não importa o curso a ser praticado, ambos deveriam ter conhecimento sobre ela, demonstrando o quanto a Ciência mudou/muda/mudará suas vidas e o quanto é preciso despir-se de posturas científicas. (CHASSOT, 2016, p. 75).

Para Latour (2011. p.6):

[...] a primeira decisão que temos de tomar: nossa entrada no mundo da ciência e da tecnologia será pela porta de trás, a da ciência em construção, e não pela entrada mais grandiosa da ciência acabada. Agora que o caminho de entrada já foi decidido, com que tipo de conhecimento deveremos estar previamente equipados antes de ingressar no mundo da ciência e da tecnologia?

A reflexão mencionada acima faz referência a dois conhecimentos importantes, a Ciência e as Tecnologias. Na realidade atual, não podemos dissociar as duas, sendo necessária a fusão entre ambas. Ressaltando o que diz Chassot (2016, p. 69), este faz referência a exemplos de alfabetização científica, ficando explícito e notório a universalização da linguagem computacional do Windows, que outrora, muitas vezes, foi desclassificada e considerada atrasada, porém com grande necessidade de alfabetização científica.

Ao falar em alfabetização científica, trago novamente Chassot (2016, p. 77), para instigar nós professores, sobre a efetiva alfabetização científica de nossos alunos:

[...] como tornar efetiva a alfabetização científica de nossos alunos e alunas? Primeiro é oportuno dizer que esta alfabetização científica não ocorre em uma disciplina de Introdução à Filosofia da Ciência como a que referi. São o Ensino Médio e o Ensino Fundamental o *locus* para a realização de uma alfabetização científica. Os estudantes, durante três anos no Ensino Médio, estudam Biologia, Física, Geografia, Química...No Ensino Fundamental, pelo menos durante quatro anos há estudos na área de Ciências. A grande interrogação é para que(m) são úteis todos esses anos de estudos. Como, com os conteúdos estabelecidos historicamente e definidos como importantes, se pode dar aos estudantes uma incipiente alfabetização científica?

Fazendo referência a esta citação, percebo que as angústias e inquietações são reais e verdadeiras no meu fazer pedagógico da profissão docente, emergindo ainda nos Ensinos Fundamental e Médio das escolas. Além das escolhas de quais temas e assuntos devem ser ensinados para os estudantes, se analisarmos que o conhecimento da área das Ciências faz parte dos seres humanos como um todo, este deveria seguir fazendo parte de qualquer curso universitário, escolhido futuramente, pois seria intrínseco a cada um de nós tais conhecimentos.

Para Chalmers (1993, p. 210), “não precisamos de uma categoria geral “ciência”, em relação à qual alguma área do conhecimento pode ser aclamada como ciência ou difamada como não sendo ciência.” Isso significa que, diferentemente da disciplina ou conteúdo em questão, todos têm suas verdades, perfeições e imperfeições – todas cabíveis de análise, estudos, observações e questionamentos, podendo ser cada área analisada por aquilo que é, podendo investigar os meios usados para conseguir esses objetivos e o nível de sucesso

atingido. Nada de generalizar um conceito geral para tal, e sim um respeito maior por qualquer área afim.

Segundo Morin (2010, p.8-9):

A ciência é igualmente complexa porque é inseparável de seu contexto histórico e social. A ciência moderna só pode emergir na efervescência cultural da Renascença, na efervescência econômica, política e social do Ocidente europeu dos séculos 16 e 17. Desde então, ela se associou progressivamente à técnica, tornando-se tecnociência, e progressivamente se introduziu no coração das universidades, das sociedades, das empresas, dos Estados, transformando-os e se deixando transformar, por sua vez, pelo que ela transformava. A ciência não é científica. Sua realidade é multidimensional. Os efeitos da ciência não são simples nem para o melhor, nem para o pior. Eles são profundamente ambivalentes. Assim, a ciência, é, intrínseca, histórica, sociológica e eticamente, complexa. É essa complexidade específica que é preciso reconhecer. A ciência tem necessidade não apenas de um pensamento apto a considerar a complexidade do real, mas desse pensamento para considerar sua própria complexidade das questões que ela levanta para a humanidade.

A complexidade acometida da Ciência é muito mais profunda do que se imagina, havendo os que concordam e discordam dela. Cientistas pautados em verdades absolutas, formados segundo modelos clássicos de pensamento, ficando atrelados em seus saberes parciais. Para isso, Morin (2010), as ciências avançadas deste século, todas elas encontraram e reacenderam as questões filosóficas fundamentais (o que é mundo? a natureza? a vida? o homem? a realidade?). Despertando a metamorfose das concepções clássicas de ciência de outrora, há necessidade de transformação de pensamento, tornando-o complexo.

Ainda Morin (1982): “Uma ciência empírica privada de reflexão e uma filosofia puramente especulativa são insuficientes, consciência sem ciência e ciência sem consciência são radicalmente mutiladas e mutilantes [...]”.

Acredito que estas reflexões e análises do referido autor devem perpassar os diferentes conhecimentos e áreas, independentemente das disciplinas e cursos praticados. Assim como a ciência é magnífica, fabulosa e aventureira, fazendo descobertas interessantíssimas, ela pode também ser uma ameaça de aniquilamento da humanidade. (MORIN, 2010, p.15-16).

E qual seria o lado bom e mau da ciência segundo Morin (2010, p. 16):

O desenvolvimento científico comporta um certo número de traços “negativos” que são bem conhecidos, [...].1) O desenvolvimento disciplinar das ciências não traz unicamente as vantagens da divisão do trabalho [...], enclausuramento ou fragmentação do saber. 2) Constitui-se grande desligamento das ciências da natureza daquilo a que se chama prematuramente de ciências do homem. (...). Do ponto de vista das ciências do homem, somos incapazes de nos pensar, nós, seres humanos dotados de espírito e de consciência, enquanto seres vivos biologicamente constituídos. 3) As ciências antropossociais adquirem todos os vícios da especialização sem nenhuma de suas vantagens. Os conceitos molares de homem, de indivíduo, de sociedade, que perpassam várias disciplinas, são de fato triturados ou dilacerados,...). 4) A tendência para a fragmentação, para a disjunção, para a

esoterização do saber científico tem como consequência a tendência para o anonimato.[...]Enfim, sabemos cada vez mais que o progresso científico produz potencialidades tanto subjugadoras ou mortais quanto benéficas.

Realmente, absorvendo as citações acima e comparando com a realidade da maioria das pesquisas e estudos realizados, fica notório algumas situações de distanciamento dos especialistas em referência a amplitude de conhecimento que possuem. Há várias publicações com pouca disseminação, além destes especialistas saberem bastante de uma única vertente estudada, além do aumento expressivo do progresso múltiplo da ignorância *versus* o avanço inédito dos conhecimentos científicos.

Santos (2005, p.44) faz referência ao Ensino de Ciências na Pedagogia Histórico-Crítica dizendo que:

A ciência reveste-se de uma importância crescente, notadamente nestes últimos séculos, quando o homem percebeu as possibilidades de controle que ela oferece. Se adotarmos ser a ciência um conhecimento diferenciado, então nos cabe estabelecer os fundamentos desse saber, sua validade e as diferentes concepções formuladas a esse respeito. A ciência faz um esforço para compreender o mundo, sua estrutura e suas leis. Busca regularidades, elabora teorias e estas devem provar sua validade no trato dos fenômenos.

Assim como a Ciência faz grandes e pequenas descobertas, encontra e válida fenômenos, a mesma Ciência tem novamente sentido ambivalente, podendo propiciar libertação humana e superação da alienação. Mesmo que a Ciência resolva alguns problemas, isso não significa que sempre produza novos conhecimentos.

Maia (1997, p.20) faz inferência que: “A ciência acrescenta critério metodológico, rigor e maior capacidade preditiva ao conhecimento vulgar, ainda que este, de modo trivial e assistemático, também descubra fatos, formule explicações e desenvolva teorias.”

Trata-se de dois conhecimentos, Ciência e Conhecimento do Senso Comum, porém com valores distintos, mas nenhum desvalorizando o outro. Há conexão, inter-relação e conjuntura muitas vezes entre os dois, ou ainda, uma analisando e re-descobrendo a outra.

Fazendo a inter-relação e coerência dos diversos autores que ilustraram minha pesquisa, notei com maior profundidade que estar presente no aqui e agora, da sala de aula e profissão, faz com que percebamos as pérolas e mazelas oriundas da Educação do Campo e o Ensino de Ciências.

4.3 O ENSINO DE CIÊNCIAS NA ATUALIDADE

Ao escrever sobre o ensino de Ciências, acabo por me sentir um pouco ansiosa na escrita, pois sou admiradora dos cientistas e estudiosos do passado e de outros momentos históricos. Sou uma docente investigativa, crítica, motivadora e desconfiada das verdades absolutas, expostas até determinado momento, praticando esta forma de ser, agir e pensar em sala de aula, independente das disciplinas ministradas, sendo elas: Matemática, Física ou Ciências.

Novamente empreenderia dizer algo diferente do usual, será que temos que ser cientistas estudiosos, inovadores e pioneiros, somente na disciplina de Ciências? Ou podemos ser em qualquer disciplina existente nos currículos das escolas? Ou criar ainda algo mais inovador, para a melhoria da agricultura, da saúde, da educação, da política, da sustentabilidade, do meio ambiente, ou das atividades de vida diária das pessoas, dos deficientes e vulneráveis? Essas são algumas perguntas que suscitam no meu fazer pedagógico em educação nas salas de aula. Posso talvez estar equivocada em minhas reflexões, mas os estudos, pesquisas e autores, têm mostrado que estou no caminho certo.

Lembro muito bem da satisfação e alegria que sempre sentia quando encontrava (ou ainda encontro) estudiosos que já pensaram o que venho pensando. Será que eu não posso ser pioneira em algum pensamento, atitude ou ação em prol das ciências e educação? Quero ter esperança em acreditar que sou capaz, como as pessoas de outrora, não de forma comparativa ou superioridade, é claro, mas de forma diferenciada, cada um com seus pensamentos, atitudes e ações, de acordo com cada momento histórico vivido em questão.

Considero-me apaixonada por minha profissão, talvez seja este o diferencial de minhas preocupações e percepções pedagógicas, para com a educação de forma mais ampla, especificamente no desenvolvimento de minha dissertação de mestrado, tendo como objetivo e foco principal o estudo de ciências na área do campo, por meio de diferentes métodos, ideias e criações, no fazer pedagógico em sala de aula, além de pensar em poder disseminar as ideias boas e criativas aos demais.

Demonstro claramente na escrita quem sou e como sou, não conseguindo fugir da pessoa que venho me tornando ao longo do tempo, sendo hoje um pouco melhor do que ontem, além de estar preocupada com o amanhã. Sendo assim, compartilho o que venho estudando e pesquisando referente às práticas desenvolvidas nas escolas do campo, a importância e os problemas da ciência, na contemporaneidade, trazendo alguns autores, citações e reflexões sobre as Ciências praticadas hoje.

Poderíamos dizer e escrever que, assim como temos o senso comum do conhecimento, temos o senso comum pedagógico na área das Ciências. E o que seria este senso comum pedagógico? E o que fazer para poder superá-lo?

Para melhor entender e caracterizá-lo, trago uma citação que nos faz entender de que senso comum falo. Segundo Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002, p. 32) elucidam bem como é e se apresenta o senso comum pedagógico.

[...] esse tipo de senso comum está marcadamente presente em atividades como: regrinhas e receituários; classificações taxonômicas; valorização excessiva pela repetição sistemática de definições, funções e atribuições de sistemas vivos ou não vivos; questões pobres prontas respostas igualmente empobrecidas; uso indiscriminado e acrítico de fórmulas e contas em exercícios reiterados; tabelas e gráficos desarticulados ou pouco contextualizados relativamente aos fenômenos contemplados; experiências cujo único objetivo é a “verificação” da teoria [...] Enfim, atividades de ensino que só reforçam o *distanciamento* do uso e dos modelos e teorias para a compreensão dos fenômenos naturais e daqueles oriundos das transformações humanas, além de caracterizar a ciência como um produto acabado e inquestionável: um trabalho didático-pedagógico que favorece a indesejável *ciência morta*.

Ao estarmos presente em sala de aula, no efetivo trabalho docente, conseguimos perceber este distanciamento com propriedade, pois acabamos por desenvolver parte ou grande parte de todas estas questões acima mencionadas. Mas preocupada e angustiada em desenvolver aulas motivadoras, curiosas e atrativas para meus alunos, busco estudar mais, para entender e poder propor uma melhoria qualitativa e não quantitativa, tentando fazer diferente e melhor do que outrora.

Sabemos que a partir da década de 70, no Brasil, ocorreu a democratização do acesso à educação fundamental pública, onde tivemos maior oferta de vagas, o que possibilitou o acesso a quem nunca havia estado em contato escolar antes, promovendo um aumento expressivo de vagas e uma miscigenação entre raças, culturas, valores, crenças, expectativas e interesses, não podendo mais ser trabalhado ou efetivado uma escola única ou excêntrica, de poucos para poucos, e sim uma escola e educação voltada para uma diversidade muito ampla, considerando a contextualização socioeconômica familiar de cada aluno, deixando nítido que emergimos de uma ciência para todos.

E se emergimos de uma ciência para todos, será que não poderíamos mencionar ou dizer, que ciência também é cultura? Se partimos do pressuposto de que precisamos conhecer nossos estudantes, para aí perceber e traçar linhas de raciocínio e desenvolvimento dos planos de ação e estudo, como podemos dizer que ciência não é cultura? Não podemos ser tão

ingênuos e aceitar tudo como é e está, devemos fazer o questionamento e talvez até mesmo o embate. Desde que falemos com conhecimento, embasamento e propriedade do que estamos falando, isso nos enriquece enormemente, como profissionais da educação que somos.

A literatura inclusive nos mostra que:

Cabe registrar, sem rodeios, a dificuldade da grande maioria dos docentes no enfrentamento desse desafio. Se solicitarmos exemplos de manifestações e produções culturais, certamente serão citados: música, teatro, pintura, literatura, cinema... A possibilidade de a ciência e a tecnologia estarem explicitamente presentes numa lista dessa natureza é muito remota! (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2002, p. 34)

Estudos mostram esta dificuldade de aceitação, pois até a conceituação mais clássica de cultura exclui os empreendimentos das Ciências Aplicadas e da tecnologia, incorporando somente as contribuições das Artes, Letras e Ciências desinteressadas, que elevam o espírito humano, perspectiva mais próxima das escolas francesas e alemãs.

Para alguns autores, a tecnologia, por meio de invenções históricas marcantes, também modificou profundamente as culturas em seus modos de ser, perceber, produzir e viver e, mesmo assim, os bens materiais não se integravam à cultura.

Mas, na atualidade, isso torna-se impensável, pois, para Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002, p. 32), estes interpretam uma nova cultura através do avanço das tecnologias:

Postman (1994), Levy (1999) e Castels (1999), entre outros, estes investigam a nova sociedade imersa na “cibercultura”, a quase submissão de todas as formas de vida cultural à ciência e a tecnologia (C&T), os desafios da “sociedade em rede”. Considerando como cultura, ciência e tecnologia, para que ambas possam ser passíveis de ensino aprendizagem, pois sabemos que o mau uso pode acarretar em malefícios, assim como em benefícios.

Frente a estas relações e contrapontos, o que deveríamos ensinar na contemporaneidade sobre ciências e tecnologias? Difícil responder, ou difícil encontrar as respostas certas, porque ainda temos professores que não conseguem enviar um e-mail, desligar um data show, não conseguem se desprender de seus antigos diários amarelados ou ousaria dizer, de seus livros didáticos, companheiro de longa data e jornada de trabalho. Como ensinar ou incorporar a tecnologia e a ciência em nossas aulas, se nem nós mesmos as dominamos, se ainda estamos enraizados nos antigos livros didáticos, distantes de nossas realidades e contextos?

Com tantos equívocos provocados e pesquisas realizadas, surgem livros didáticos produzidos por pesquisadores da área do ensino de Ciências, preocupados com uma ordem conceitual e metodológica.

Para contribuir Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002, p. 37) diz:

Assim, o universo das contribuições paradidáticas, como livros, revistas, suplementos de jornais (impressos e digitais), videocassetes, CD-ROMs, TVs educativas e de divulgação científica (sinal a cabo ou antena parabólica) e rede *web* precisa estar presente e de modo sistemático na educação escolar. Mais do que necessário, é imperativo seu uso crítico e consciente pelo docente de Ciências Naturais de todos os níveis de escolaridade, particularmente no segmento da quinta a oitava série. As tensões, injunções e interesses, também comerciais, desse universo só reforçam a necessidade de estar alerta para seu uso crítico e consciente. Também os espaços de divulgação científica e cultural, como museus, laboratórios abertos, planetários, parques especializados, exposições, feiras e clubes de ciências, fixos ou itinerantes, não podem se encarados só como oportunidades de atividades educativas complementares ou de lazer. Esses espaços não podem permanecer ausentes ou desvinculados do processo de ensino/aprendizagem, mas devem fazer parte dele de forma planejada, sistemática e articulada.

A citação anterior apresenta diversos requisitos metodológicos importantes a favor de nossa profissão docente mais completa, atrativa e curiosa, motivando tanto professores quanto alunos de forma global.

Além de todos estes esforços despendidos por cada profissional docente em suas salas de aula e escolas, há uma conjuntura ainda maior, que une se regularmente a partir do século XX, para discutir sobre o teor e a qualidade das investigações, sobre a relação entre elas, a sala de aula e a prática docente. Entre elas, destaco as reuniões anuais da Anped, Endipe ambos com edições de atas, todos preocupados em disseminar a produção na área.

Percebemos que muito se tem feito, pesquisado, trocado, estudado, discutido, problematizado, inúmeras ações, mas que ainda há muito o que fazer ao longo da trajetória educacional no ensino e pesquisa de Ciências.

Outro fator extremamente relevante é a formação de professores em cursos de formação os quais ainda estão aquém de uma efetiva elaboração sistêmica e crítica em seus currículos, demonstrando certa defasagem no conhecimento do século XX, na área de Ciências. Havendo necessidade de mudança, estrutura e atitude de todos os envolvidos nessa formação, devem-se considerar as diversas dimensões e modalidades de formação, sendo elas, inicial e continuada, presencial e a distância, específica da área e de cunho mais geral.

Para Paulo Freire (1999), um suporte significativo para o desenvolvimento da prática do ensino em Ciências reside na definição dos chamados temas geradores, que instigam o

docente a estimular o aprendizado dos conteúdos da disciplina, a partir da análise de uma situação concreta que seja de conhecimento dos educandos. Para que possa ser uma ciência viva e não mais morta, como ainda temos em muitas escolas e salas de aula. Diria ainda elaborar ciências novas, através do senso comum, trazido como bagagem dos próprios alunos oriundos do campo, objetivo e foco principal desta pesquisa, Demonstrando, desse modo, um entrelaçamento de conhecimentos culturais, históricos e autônomos de cada aluno e professor envolvido, além da fusão entre o senso comum e o conhecimento científico.

Promover este entrelaçamento, faz com que os alunos se sintam protagonistas de seu próprio ensino/aprendizagem. Ao ouvir relatos dos alunos em sala de aula, em um momento de conversas corriqueiras, consegui extrair da conversa que eles se encontravam na praça da cidade para tomar o refrigerante Coca-Cola, onde faziam a dita “vaquinha” para poderem comprar e tomarem juntos. Percebendo o hábito deles em se encontrar na praça com seus amigos e colegas, fisgando um assunto que era de suas realidades e interesse, então, nesse momento, escolhi o assunto para fazermos a pesquisa, sobre os benefícios e malefícios do refrigerante Coca-Cola em suas vidas.

Entretanto, para que isso possa ser extraído, precisamos estar muito atentos em nossa profissão docente, não deixando passar nada em branco, por nossos sentidos. Arriscaria dizer que devemos ser extremamente sensíveis e presentes, em nossa profissão docente, seja qual for a disciplina ministrada por nós educadores(as) do ensino de Ciências, independente da área em que estamos lecionando.

Obviamente, não basta fisgar somente os conteúdos e conhecimentos de suas realidades, se não fizermos a relação com o conhecimento científico, demonstrando e explicando a importância dos procedimentos realizados para tais experiências ou experimentos. Senti o quanto ficam frustrados se o experimento não dá o resultado esperado, aí entra o papel fundamental dos docentes para desmistificar a exatidão da ciência, ensinando que ela é ou pode ser falha, inconclusa, dependendo da situação presenciada. Reforçamos, sendo assim, que existem procedimentos científicos definidos, como conteúdos procedimentais, que se referem ao saber fazer, envolvendo o ensino-aprendizagem de ações específicas.

Para contribuir com que escrevo trago a seguinte citação:

[...] os conteúdos procedimentais a serem ensinados-aprendidos em Ciências não são aqueles unicamente relacionados à aprendizagem do método experimental ou do método científico, mas que incluem métodos para o trabalho de investigação, técnicas gerais de estudo, estratégias que

possibilitem e facilitem a comunicação, estabelecimento de relações, destrezas manuais, etc. (NIGRO; CAMPOS, 2009, p. 23).

Ao referir destrezas manuais, relações, comunicações, técnicas e métodos gerais de estudo, fico satisfeita ao encontrar este autor, pois encontra-se com o que tento fazer em sala de aula no dia a dia. Na semana passada, fiz a fala para uma turma de sexto ano do ensino fundamental a qual questionava: Será que vocês não conseguem usar estas mentes brilhantes para poderem criar seus próprios experimentos ou criações, usando o conhecimento que vocês possuem, ampliando talvez através da busca e da pesquisa com base em suas ideias?

Para minha alegria e satisfação profissional, ambos responderam que sim, gerando uma ansiedade enorme na turma toda, querendo começar o quanto antes suas construções ou experimentos, promovendo euforia geral em todos, vindo ao meu encontro fazer diversas perguntas. Entre elas: Posso fazer um caminhão, profe? Posso fazer um elevador? Posso fazer um trator de madeira? Podemos fazer um porco? Posso fazer mais de um experimento, profe? Sucederam-se várias perguntas na turma toda, preciso pedir que tenham calma, tranquilidade, pois poderão fazer o que quiserem, porém terão que anotar todos os procedimentos utilizados para a construção ou confecção de suas obras.

Mas não se importam com isso, pois saberão explicar com propriedade suas construções. Chegaram a dizer: Profe, seremos um pouco engenheiros também. Neste momento, aproveito para dizer, vocês precisam desenhar primeiro o que vocês desejam fazer – e seus olhos brilham de contentes. Perguntam ainda: Vamos apresentar para o outro sexto ano, como no trabalho da Coca-Cola? Respondo: Pra o outro sexto ano acho que não, mas para toda a escola sim! Sorriem, com olhar de satisfação e reconhecimento. O título do trabalho deles será: “A matemática sai da teoria e vai para a prática”, onde todos já fizeram suas reflexões matemáticas, nas medidas, na espessura, entre outros. Acredito que tais trabalhos jamais serão esquecidos no decorrer de suas lembranças escolares, pois percebi envolvimento, entusiasmo e motivação em realizá-los. Diante deste exemplo citado em minha prática docente, conseguimos absorver o que os seguintes autores nos dizem a respeito.

Para Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002, p.166), os temas geradores têm como princípios básicos: uma visão de totalidade e abrangência da realidade; a ruptura com o conhecimento no nível do senso comum; adotar o diálogo como sua essência; exigir do educador uma postura de crítica, de problematização constante, de distanciamento, de estar na ação, e de se observar e se criticar nessa ação; apontar para participação, discutindo no coletivo e exigindo disponibilidade dos educadores.

Ao ministrar minhas aulas, através destas práticas desenvolvidas criativamente, ou diria simplesmente, estando muito presente no trabalho profissional docente, a educação instiga os alunos de qual escola e disciplina for, perguntando: Será que nos dias de hoje não podemos nós mesmos criar ou ser referência de estudo de Ciências? Temos muito mais condições favoráveis do que os estudiosos e cientistas do passado, pois temos um arsenal de tecnologia, informações, práticas, vivências, experiências e materiais para usar nestes estudos e descobertas.

Cabe a nós, docentes, fazermos estes incentivos, para que possam usar suas mentes brilhantes, criando e recriando objetos, utensílios ou curiosidades, para também podermos deixar legados importantes para a Ciência, a sociedade e principalmente para a escola e a educação como um todo.

Agindo e pensando desta maneira, trago uma citação de Campos e Nigro, para demonstrar algumas atitudes diferenciadas nos alunos e suas condutas nas ciências.

[...] a) atitudes dos alunos para com a ciência; essas atitudes se referem ao posicionamento dos alunos em relação aos fatos, conceitos e métodos caracteristicamente científicos, assim como aos profissionais que fazem ciência; b) atitudes científicas; são aquelas relacionadas especificamente à predisposição dos alunos a uma conduta ou uma maneira de ser, supostamente científica (2009, p. 33).

A criticidade envolvida nestas atitudes e experimentos fazem com que se promovam e intensifiquem a curiosidade, a criatividade, a satisfação, o reconhecimento, do protagonismo do ensino-aprendizagem de cada aluno em particular. Desenvolvendo o pleno desenvolvimento físico e psíquico de cada um, promove-se um bem-estar para os alunos, professores, pais, gestores e funcionários da comunidade escolar, sentindo prazer em vir e ficar na escola e sala de aula, pois esta é atrativa, motivadora e curiosa ao mesmo tempo.

Assim como a Ciência e o ensino de Ciências é amplo e complexo, consigo perceber que este capítulo não será e não terminará igual aos demais, pois se torna inconcluso, assim como o ensino, os métodos, os experimentos, as confecções, as construções e as relações do ensino de ciências de que retratei anteriormente, demonstrando alguns exemplos e não receituários prontos para execução, porque os territórios, as escolas, as pessoas e os interesses são completamente outros e diversos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concretizar minha pesquisa na dissertação apresentada, consegui perceber que minha preocupação enquanto profissional da educação é relevante e pertinente para Educação do Campo, assim como para o Ensino Fundamental de Ciências. Ao estar atenta às atividades pedagógicas realizadas em cada sala de aula ou escola, preocupada em entrelaçar e valorizar o conhecimento e experiência dos alunos oriundos do campo, percebi nitidamente que estava e estou com ideias criativas para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem destes estudantes.

Além de valorizar seus saberes, o local onde residem, fazendo interrelações com os aprendizados apreendidos nas suas propriedades no campo, tenta-se minimizar a desvalorização deles ao longo dos tempos, uma vez que, ao longo de muito tempo, foram considerados sem valorização e conhecimento.

Como sempre fui próxima de alunos com dificuldades de aprendizagem e vulnerabilidade social, me debrucei ao olhar mais sensível e observador de tais realidades, demonstrando mais empatia e sensibilidade para entender e defender os estudantes e as pessoas, concretizando, assim, minha forma de ser como profissional e ser humano.

Percebi a diversidade existente em uma sala de aula ou escola, alunos moradores da cidade e do campo, com igual idade, gênero, raça, etnia, religião, porém com diferença tênue de experiências e conhecimentos. Os alunos da cidade são talvez mais adeptos às tecnologias, dos espaços menores de convívio. Em contrapartida, os alunos residentes do campo possuem uma gama enorme de experiências e conhecimentos apreendidos nos seus lares com suas famílias, muitas vezes, repassado de geração para geração.

Ao reunir, pesquisar e estudar, as diferentes potencialidades para o ensino de Ciências no ensino fundamental, tendo presente o contexto da educação do campo, sugiro a aproximação entre os saberes populares e o saber científico. Quero intensificar e dar ênfase à valorização dos estudantes do campo, demonstrando meu envolvimento e interesse por este modelo de ensino, intensificando meu envolvimento com a educação e a valorização do conhecimento do saber do senso comum dos alunos pertencentes ao campo.

A disparidade existente entre alunos do campo e da cidade em cada sala de aula e turma das duas escolas pesquisadas nos dá subsídios importantes para a concretização do raciocínio elaborado enquanto pesquisadora. Perante essa diferença, a pesquisa tem um valor referenciado para a Educação do Campo, referente ao Ensino de Ciências no Ensino

Fundamental de ambas escolas, pois, na grande maioria, temos mais alunos do campo do que da cidade, sendo necessário valorizar os conhecimentos e saberes.

Assim como os alunos da cidade teriam certa interdependência em relação os alunos do campo, é através da agricultura familiar que temos 75% da alimentação de toda a população brasileira. Sendo assim, a diferença seria somente em números, pois ambos dependem um do outro para manter-se.

A aproximação, o carisma e interesse pela educação, assim como pela área do campo, onde resido, fazem com que eu me sinta próxima e apaixonada por aquilo que faço e sou, pois é notório tamanho envolvimento.

Ao adentrar nas literaturas e diversos autores, pude perceber com clareza que as localidades onde residem promovem o desenvolvimento de suas habilidades enquanto usufruidores dos espaços da natureza. Perto dos rios, lagos, morros ou planícies, todos conseguiram e conseguem produzir de acordo com os espaços explorados, realizando seu próprio desenvolvimento e sustento, preocupados com os recursos que a natureza dispõe, preservando-a.

Diferentemente do modelo capitalista vigente, preocupado em obter somente o lucro, o campo preserva a natureza de acordo com o que ela merece e necessita, perfazendo um distanciamento e pressão muito grande entre os grandes proprietários de terras e os pequenos agricultores, atrelados a relações entre dominantes e dominados, desencadeando muitas vezes o êxodo rural e a superlotação das cidades na área urbana.

Valorizar o conhecimento e o saber dos estudantes do campo não significa que esteja desvalorizando os professores, trago apenas em minha pesquisa de dissertação este viés de especificidade, intensificando o quanto estes alunos podem e devem contribuir para o ensino-aprendizagem destas escolas.

O quão bom é pesquisar e descobrir a importância dos movimentos sociais para a sociedade, especificamente aos indivíduos do campo, descobrindo o envolvimento de todos em prol dos mais vulneráveis da sociedade, intensificando, assim, todos os avanços conseguidos através das lutas e embates realizados. Sem luta ou embate, nossos governantes pouco demonstram interesse para a realização da educação. Dessa maneira, conseguiram e conseguem melhorias de diversas formas, nas políticas públicas almejadas e requeridas.

Percebi que o descompasso existente entre a Ciência viva e a Ciência morta faz muita diferença no ensino-aprendizagem dos estudantes, demonstrando, assim, enorme interesse em vir para a escola estudar e participar das aulas. Para tornar a escola, a sala de aula e o ensino-

aprendizagem mais prazeroso para os estudantes, os professores (as) e comunidade escolar, é preciso que o estudante seja protagonista de seu próprio conhecimento.

Acredito que o viés estudado e pesquisado traz subsídios importantíssimos não somente para a Educação do Campo, mas também para Educação de forma geral. Dependendo da localidade territorial de cada escola e da realidade de cada uma, pode-se fazer ajustes necessários para a implementação dessa proposta.

Gostaria de sugerir, repassar ou transmitir aos demais docentes interessados em realizar uma educação que contemple o contexto, a realidade e a localização territorial de cada aluno e escola, algumas atividades que realizei durante esta pesquisa, as quais foram citadas anteriormente. Desde que cada um em seu contexto e individualidade, é possível usufruir positivamente desse trabalho, promovendo mudanças favoráveis em seus fazeres pedagógicos. Acredito que há crescimento e mudança quando compartilhamos e trocamos saberes e conhecimentos.

Ao realizar estas atividades diferenciadas, consegui observar interesse, motivação e entusiasmo dos alunos, desenvolvendo em mim mesma maior incentivo de pensar ainda mais ideias criativas. Talvez nem sejam tão criativas assim, sejam simples e corriqueiras, mas deixam de ser normais perante as usuais, praticadas até o momento, demonstrando, desse modo, um interesse real com a educação e o ensino-aprendizagem dos alunos, do ensino fundamental da disciplina de Ciências nas escolas públicas estaduais onde trabalho atualmente.

Além da preocupação com as atividades práticas e pedagógicas em sala de aula, me preocupo com temas e assuntos relacionados com a vida fora da escola. Motivando e incentivando todo e qualquer aluno que vier a passar pelas salas e disciplinas que leciono, ao longo de minha trajetória docente, demonstro que, através do esforço despendido aos estudos, seus objetivos e sonhos serão contemplados por esta dedicação, interesse e esforço, no mundo fora da escola, a sociedade.

Pude observar a importância do Mestrado Profissional em Educação e todos os requisitos necessários para a realização de uma excelente pesquisa, cuidando sempre da parte social de todos os envolvidos nela e das relações de confiança que criamos, no desenvolvimento do estudo. O ato de pesquisar não é algo impossível, mas exige rigor, além de ser um labor artesanal.

Outro fator importante foi conhecer a Ciência e sua evolução histórica, sendo um divisor de águas na realidade atual, demonstrando e fixando cada vez mais tudo que presenciamos e aprendemos nas aulas do Mestrado Profissional em Educação,

especificamente na linha de pesquisa em que faço minhas buscas, a área do campo. Fica ainda mais expressiva algumas situações de desvalorização, dominação e exploração dos sujeitos ao longo da história da Ciência, do país e da educação de forma geral.

Para que a pesquisa tenha real valor na educação, principalmente no Ensino de Ciências no Ensino Fundamental das duas escolas citadas, proponho realizar a devolutiva para as instituições estudadas e pesquisadas, apresentando os dados coletados, refletidos e observados ao longo da execução da dissertação, através de um “Texto Reflexivo”, apresentado para os dois grandes grupos de professores e gestores, o qual servirá de informação, subsídio, curiosidade ou estudo para os demais colegas de profissão.

REFERÊNCIAS

Abordagem de temas no ensino de Ciências e Matemática: um olhar para produções relacionadas à educação do campo - **IENCI**, v. 23, n. 2, 2018.

ALENTEJANO, Paulo. Modernização da Agricultura. In: **Dicionário da Educação do Campo**. CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs). São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 479-483.

ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.

ARROYO, Miguel Gonzalez e FERNANDES, Bernardo Mançano. A educação básica e o movimento social do campo. Brasília, DF: **Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo**, 1999.

ARROYO, M. G.; MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2004.

ARROYO, M. G. **Currículo, territórios em disputa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

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

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna, **Por uma educação básica do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BAGNO, M. **Pesquisa na Escola o que é como se faz**. 21 ed. São Paulo: Loyola, 2007.

BALDISSERA, A. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. **Sociedade em Debate**, Pelotas, v. 7, n. 2, p. 5-25, ago. 2001.

BAUER, M. W; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BOGO, Ademar. Mística. In: **Dicionário da Educação do Campo**. CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio. São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 257-265.

BRANDÃO, C.R. **História do menino que lia o mundo**. 3. ed. Veranópolis/RS: Iterra – Instituto de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária, 2001.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em: 15 mar. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Nova LDB (Lei no 9394/96)**. Rio de Janeiro: Qualithmark Editora, 1997.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.** Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014b. Seção 1, p. 1, Ed. Extra.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BUENO, Silveira. **Minidicionário de Língua Portuguesa.** São Paulo: FTD, 2010.

CALAZANS, M.J.C. Para compreender a educação do Estado no meio rural: traços de uma trajetória. In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M.N. (Org.). **Educação e escola no campo.** Campinas: Papirus, 1993.

CALDART, Roseli S. Por uma educação do campo. In Miguel G. Arroyo, Roseli Caldart, & Mônica Molina . **Por uma educação do campo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CALDART, Roseli Salete; PALUDO, Conceição; DOLL, Johannes (orgs.). **Como se formam os sujeitos do campo? Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores.** Brasília: PRONERA: NEAD, 2008.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: **Dicionário da Educação do Campo.** CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio. São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 257-265.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Org.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas.** Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. p. 25-36.

COSTA, Horácio Martins de Carvalho Francisco de Assis. Agricultura Camponesa. In: **Dicionário da Educação do Campo.** CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio. São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 28-34.

D'AGOSTINI, Adriana; TAFFAREL, Celi Zulke; JÚNIOR, Cláudio de Lira Santos. Escola Ativa. In: **Dicionário da Educação do Campo.** CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio. São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 315-326.

DELIZOICOV, D; ANGOTTI, J. A; PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho Almeida. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 364 p. (Docência em formação: Ensino fundamental)

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais.** 3. ed. rev. e atual. São Paulo, SP: Atlas, 1995.

Educação do campo e ensino de Ciências no Brasil: uma revisão dos últimos dez anos **Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Tecnologia**, v. 12, n. 1, 2019.

FERNANDES, B. M. MOLINA, M. C. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C. JESUS, S. M. S. A. de. (Org.) **Por uma Educação do Campo**: Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004. p. 53-89.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. In: Arroyo, M. G.; Caldart, R. S.; Molina, M. C. (org.). **Por uma Educação do Campo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 133-146.

FERNANDES, B.M. 27 anos do mst em luta pela terra.(Parte I) In: FERRANTE, Vera Lúcia S. B.; WHITAKER, Dulce C.A. **Reforma Agrária e desenvolvimento. Desafios e rumos da política de assentamentos rurais**. – Brasília: MDA; São Paulo: Uniara [co-editor], 2008. Nead – Especial: 11. p 27-52.

FRANCO, M.H.P. **Nada sobre mim sem mim**: Estudos sobre vida e morte. Campinas: Livro Pleno, 2006.

FREIRE, P. **Ação cultural para liberdade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 16 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: **Dicionário da Educação do Campo**. CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio. São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 267 - 274.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: Munarim, A. et al. (org.). **Educação do campo**: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010. p. 19-46.

GATTI, B. A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cad. Pesqui.**, jul 2001, n.113, p.65-81.

GONÇALVES, N. W. **Estado e agricultura no Brasil**: política agrícola e modernização econômica brasileira – **1960-1980**. São Paulo: Hucitec, 1997.

GÖRGEN, Frei Sergio Antonio. Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA). In: **Dicionário da Educação do Campo**. CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs). São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 494-497.

GORI, R. M. A. Observação participativa e pesquisa-ação: aplicações na pesquisa e no contexto educacional. **Itinerarius Reflectionis**, Jataí, GO, v. 1, n. 2, p. 113-120, 2006.

HADDAD, Sérgio. Direito à Educação. In: **Dicionário da Educação do Campo**. CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio. São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 217-224.

HENRIQUES, Ricardo et al. (Orgs.). **Educação do campo: diferenças mudando paradigmas**. Brasília, DF: SECAD/MEC, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaocampo.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2019.

IANNI, O. **Enigmas da modernidade-mundo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

IBGE. **Classificação e caracterização dos espaços rurais e urbanos do Brasil : uma primeira aproximação/IBGE**. Coordenação de Geografia. Rio de Janeiro: IBGE, 2017.

VEIGA, I. P. A.. **Educação superior: projeto político-pedagógico**. Campinas-SP: Papirus, 2004. Cap.1.

KOLLING, E. J., Nery-FSC; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.) **Por uma Educação Básica do Campo: memória**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

LIMA, M. A. C. L. e MARTINS, P. L. O. **Pesquisa-ação: possibilidade para a prática problematizadora com o ensino**. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n.19, p.51-63, set./dez. 2006.

MOVIMENTO DE MULHERES CAMPONESAS (MMC Brasil). **Deliberações do MMC Brasil**. Brasília: MMC Brasil, 2004.

MINAYO, M. C. S. (Org.); DESLANDES, S.F.; CRUZ NETO, O. GOMES, R. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NIGRO, Rogério G.; CAMPOS, Maria Cristina da C. **Ciências – aprendendo sempre**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2009.

PALUDO, Conceição. Educação popular. In: **Dicionário da Educação do Campo**. CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio. São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 282 - 287.

PALUDO, Conceição; DARON, Vanderleia Laodete Pulga. Movimento de Mulheres Camponesas. In: **Dicionário da Educação do Campo**. CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio. São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 483-488.

PEREIRA, D. de F.F. **Revisitar Paulo Freire: uma possibilidade de reencantar a Educação**. 2006. Tese. Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, 2006.

PEREIRA, E.T. **Formar à esquerda: processo de educação política no PT e na CUT, um estudo sobre a Fundação Nativo da Natividade**. São Paulo: Terras do Sonhar; Pulsar, 2006.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2007.

SANCEVERINO, A. R.; MOHR, N. E. R. . O Trabalho Como Princípio Mediador Na Educação Do Campo. **Pesquisa em Foco (UEMA)**, v. 21, p. 118-138, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2008, p.157-158

SANTOS, Luís Henrique Sacchi. Incorporando “outras” representações culturais de corpo na sala de aula. In: OLIVEIRA, Daisy Lara (Org). **Ciências nas salas de aula**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005. (Cadernos: Educação Básica, 2).

SAUER, S. Souza, M. R. Movimentos sociais na luta pela terra: conflitos no campo e disputas políticas (Parte I). In: FERRANTE, Vera Lúcia S. B.; WHITAKER, Dulce C.A. **Reforma Agrária e desenvolvimento. Desafios e rumos da política de assentamentos rurais**. – Brasília: MDA; São Paulo: Uniará [co-editor], 2008 Nead – Especial, 11. p 53 - 87.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: Ferretti, C. J. et al. (org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz. **O corpo nas práticas e produções curriculares do ensino de Biologia no nível médio**. 2009. Tese (Doutorado) - PPGED/Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

SILVA, J. G. da. **Modernização dolorosa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez. 2000.

VASCONCELLOS, C. S. **Currículo: a atividade humana como princípio educativo**. 2. ed. São Paulo: Libertad, 2010b.

WERTHEIN, J. (org.) **Educação de Adultos na América Latina**. Campinas/SP: Papyrus, 1985.

WILLIAMS, R. **La larga revolución**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.

XAVIER, M. S. Os movimentos sociais cultivando uma educação popular do campo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29. **Anais...** Caxambu: Anped, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT06-1780--Int.pdf>. Acesso em: 12 / 2019.

ZEN, Eduardo Luiz; FERREIRA, Ana Rita de Lima. Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB). In: **Dicionário da Educação do Campo**. CALDART, Roseli Salette, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio. São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 489-493.

APENDICE

Tabela de dados coletados no Ensino Fundamental Séries Iniciais e Séries Finais e Ensino Médio - Colégio Estadual Mário Quintana

Quantidade de turma e alunos por turma	Moradores do Campo	Moradores da cidade e bairros
1º ano 19M1	3	13
1ºano 19M2	1	13
2º ano 29M1	5	18
3º ano 39 M1	4	15
4º ano 49 M1	3	12
4º ano 49 M2	2	13
5º ano 59 M1	5	18
Total de turmas: 07	Total: 23	Total: 102
Turmas Ensino Fundamental Séries Finais		
Projeto Aceleração	2	18
6º ano 69 M1	3	18
6º ano 69 M2	5	14
6º ano 69 T1	11	11
7º ano 79 M1	5	19
7º ano 79 T1	6	17
8º ano 89 M1	7	18
8º ano 89 T1	6	12
8º ano 89 T2	3	9
9º ano 99 M1	7	22
9º ano 99 T1	7	11
9º ano 99 T2	8	10
Total de turmas: 12	Total: 70	Total: 179

Turmas Ensino Médio		
1ºAno Ensino Médio A1	7	9
1º Ano Ensino Médio A2	7	8
1ºAno Ensino Médio 1B	2	16
2ºAno Ensino Médio A1	13	15
2º Ensino Médio 2B	0	16
3º Ano Ensino Médio A1	13	3
3º Ensino Médio A2	11	7
3º Ensino Médio B	2	16
Total das turmas: 8	Total: 55	Total: 90

Fonte: A autora

**Tabela de dados coletados no Ensino Fundamental Séries Finais e Ensino Médio -
Escola de Ensino Médio São José Ponte Preta**

Quantidade de turma e alunos por turma	Moradores do Campo	Moradores da cidade
5º ano - 59	6	3
Totalidade 3 EJA (7)	5	2
Totalidade 4 EJA (3)	0	3
Totalidade 5 EJA (1)	1	0
Totalidade 6 EJA (3)	2	1
6º ano - 69	18	2
7º ano - 79	11	3
8º ano - 89	14	3
9º ano - 99	6	4
Total de turmas do Ensino Fundamental e EJA: 09	63	21
1º Ano Ensino Médio 1 A (15)	12	3
2º Ano Ensino Médio 2 A (15)	12	3
3º Ano Ensino Médio 3 A (13)	7	6
Total de turmas do Ensino Médio: 3	31	12

Fonte: A autora