

# INTERFACES EDUCATIVAS E COTIDIANAS: Campestres



**JOSÉ ROBERTO LINHARES DE MATTOS**  
**SANDRA MARIA NASCIMENTO DE MATTOS**  
**DEJILDO ROQUE DE BRITO**  
**Organizadores**

**COLEÇÃO POVOS TRADICIONAIS  
VOL. 3**



**INTERFACES EDUCATIVAS  
E COTIDIANAS:  
Campestres**





## **Conselho Editorial Científico**

**(Coleção Povos Tradicionais)**

**Dr. Ademir Donizet Caldeira**

(Universidade Federal de São Carlos - BR)

**Dr. Aldrin Cleyde da Cunha**

(Universidade Federal da Grande Dourados - BR)

**Dr. Alexandre Pais**

(Manchester Metropolitan University - UK)

**Dra. Ana Maria Martensen Roland Kaleff**

(Universidade Federal Fluminense - BR)

**Dra. Antônia Rodrigues da Silva**

(Universidade Federal do Amazonas - BR)

**Dra. Brasilina Elisete Reis de Oliveira**

Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais - IF Sudeste MG

**Dra. Débora Mate Mendes**

(Universidade Federal do Amapá-UNIFAP)

**Dr. Galdino Xavier de Paula Filho**

(Universidade Federal do Amapá - UNIFAP)

**Dr. Jesus Nuñez**

(Universidad de Santander - CO)

**Dra. Lenira Pereira da Silva**

(Instituto Federal de Sergipe - BR)

**Dr. Marlon Marcos Vieira Passos**

(Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-  
-Brasileira - BR)

**Dr. Marco Antonio Vieira Morais**

(Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato  
Grosso - IFMT)

**Dra. Mônica Maria Borges Mesquita**

(Universidade Nova de Lisboa - PT)

**Dra. Natividad Adamuz Povedano**

(Universidad de Córdoba - ES)

**Dra. Olenêva Sanches Souza**

(Red Internacional de Etnomatemática - BR)

**Dra. Taciana de Carvalho Coutinho**

(Universidade Federal do Amazonas - BR)

**Dr. Ubiratan D'Ambrosio**

(Universidade de São Paulo - BR)



## **Conselho Editorial do IFAP**

### **Titulares**

Flávia Karolina Lima Duarte Barbosa  
Luiz Ricardo Fernandes de Farias Aires  
José Rodrigo Sousa de Lima Deniur  
Nilvan Carvalho Melo  
Darley Calderaro Leal Matos  
Welber Carlos Andrade da Silva  
Diego Armando Silva da Silva  
Marialva do Socorro Ramalho de Oliveira de Almeida  
Larissa Pinheiro de Melo  
Suany Rodrigues da Cunha  
Carlos Alexandre Santana Oliveira

### **Suplentes**

Ivan Gomes Pereira  
Jéssica de Oliveira Pontes Nóbrega  
Cleber Macedo de Oliveira  
Joadson Rodrigues da Silva Freitas  
Adrielma Nunes Ferreira Bronze  
Mábia Nunes Toscano  
Victor Hugo Gomes Sales  
Themístocles Raphael Gomes Sobrinho  
Romaro Antonio Silva

JOSÉ ROBERTO LINHARES DE MATTOS  
SANDRA MARIA NASCIMENTO DE MATTOS  
DEJILDO ROQUE DE BRITO  
Organizadores

**INTERFACES EDUCATIVAS  
E COTIDIANAS:  
Campestres**



Macapá  
2021

# INTERFACES EDUCATIVAS E COTIDIANAS: Campestres

Todos os direitos reservados. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e que não seja para venda ou qualquer fim comercial. Os artigos assinados, no que diz respeito tanto à linguagem quanto ao conteúdo, não refletem necessariamente a opinião da Editora do Instituto Federal do Amapá. As opiniões são de responsabilidade exclusiva dos respectivos autores.

## Diagramação e Projeto Gráfico

Ivan Gomes Pereira

## Capa

Ivan Gomes Pereira

## Equipe Técnica Editorial

Flávia Karolina Lima Duarte Barbosa

### Editora Chefa

Romaro Antonio Silva

### Editor adjunto

Luiz Ricardo Fernandes Farias Aires

### Editor adjunto

Ivan Gomes Pereira

### Diagramador

Segebi  
Seção de  
Gerenciamento  
de Biblioteca



**INSTITUTO FEDERAL**  
Amapá

Campus  
Macapá

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

306.1  
I61i

Interfaces educativas e cotidianas : campestres / José Roberto Linhares de Mattos, Sandra Maria Nascimento de Mattos, Dejildo Roque de Brito (organizadores). – Macapá: EDIFAP, 2021. 312 p. : il. (Coleção Povos Tradicionais; v.3).

ISBN 978-65-89513-09-4 (impresso)  
978-65-89513-08-7 (digital)

1. Povos tradicionais - regiões. 2. Povos rurais – aspectos sociais. 3. Educação agrícola. I. Mattos, José Roberto Linhares de (org.). II. Mattos, Sandra Maria Nascimento de (org.). III. Brito, Dejildo Roque de (org.). IV. Título.

Ficha Catalográfica elaborada pela Bibliotecária Suzana Cardoso, CRB 1.142, com dados fornecidos pela Editora do IFAP

Dedicamos este livro aos agricultores rurais, aos membros do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, à toda comunidade de Escolas do Campo (berço da pedagogia da alternância no Brasil), que representam sinônimos de resistência e valorização da terra como fonte de vida e de sustentabilidade para as futuras gerações.

É preciso resistir!



# AGRADECIMENTO

Agradecemos à Reitoria do IFAP, em nome da Magnífica Reitora Marialva Almeida; agradecemos o apoio da Pró-Reitoria de Extensão, Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação – Proeppi e à Coordenação da Edifap, por abraçar conosco este sonho, auxiliando na busca de possibilidades para que se tornasse realidade.

Da mesma forma, agradecemos a todos que dedicaram parte de seu tempo para a consolidação desta obra: aos membros do Conselho Editorial Científico; ao professor Dr. Gabriel de Araújo Santos que escreveu o prefácio; ao professor Romaro Antonio Silva que fez a apresentação; à profa. Dra. Sandra Mattos que fez o posfácio; à professora Aline Conrado que escreveu o texto para a quarta capa; aos autores dos capítulos e a vocês que agora contribuem com a leitura e com a socialização das pesquisas aqui reunidas.

Obrigado.

Organizadores.



# PREFÁCIO

Quando recebi o chamamento do Prof. JR Linhares para escrever o prefacio deste livro, me senti pleno de satisfação. Coordenei o Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEA/UFRRJ) desde sua efetiva implantação, em 2003. O grupo de pesquisa Coordenado pelos professores JR Linhares e Sandra Mattos foi um dos primeiros, senão o primeiro a bem compreender a natureza desafiadora do programa de pós graduação

criado, em sua proposta, ousadia, desafios e extensão no atendimento a estudar um dos setores mais carentes e desfavorecidos de ações, reflexões e propostas que sempre foi a Escola como instituição e a Educação do Campo como processo neste ambiente tão esquecido, distante, e longe do interesse do mundo acadêmico.

O centro principal do nosso programa é observar, analisar, discutir e apresentar soluções a esta parcela, tão distante, esquecida, sem nenhum privilégio, tão comumente encontrados nos setores mais organizados de nossa sociedade. A presença neste ambiente tão desvalido de atendimento e longínquo dos olhares do poder público e das políticas públicas, dão ao grupo coordenado pelo prof. Linhares a chancela do pioneirismo associada ao ímpeto dos desbravadores, própria dos destemidos e desafiadores acadêmicos que não temem a originalidade do trabalho e que não se acomodam sobre certezas já estabelecidas. Discutir, apresentar e estimular este debate no Brasil mais profundo dão a este grupo a liberdade própria dos pioneiros. Este destemor e força de propósito é a marca maior do Prof. Linhares e de seu grupo.

Enquanto as questões da Educação em tempos de Pandemia são ainda tão recentes e carentes mesmo

de reflexões, este grupo já vem discutindo e estudando propostas para um novo ambiente educacional no universo do campo.

Nosso Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola juntamente com o Instituto Federal do Amapá (IFAP), se sentem orgulhosos de estarem contribuindo através deste grupo de pesquisa, a mostrar que quando forças entre instituições são somadas, os objetivos ficam mais fáceis de serem alcançados.

Aos muitos leitores, tenho certeza que, ao se dedicarem a leitura dos capítulos aqui tratados, a ampliação da visão e o entendimento deste universo, aparentemente tão complicado, ficarão mais claros e compreensíveis.

Parabéns ao IFAP, ao PPGEA/UFRRJ, e ao Grupo de Pesquisa Coordenado pelos professores Linhares e Sandra Mattos. Excelente trabalho e coragem na publicação de seus resultados.

Boa leitura a todos.

UFRRJ, 14 de fevereiro de 2021

Prof. Gabriel de Araujo Santos



# **SUMÁRIO**

**APRESENTAÇÃO .....21**

**Romaro Antonio Silva**

## **CAPÍTULO 1**

**MAPEAMENTO DE PESQUISAS ENVOLVENDO  
ATIVIDADES CAMPESTRES E EDUCAÇÃO  
DIRECIONADAS PARA O ESTADO DO AMAPÁ .....31**

**Sandra Maria Nascimento de Mattos**

**Dejildo Roque de Brito**

**Romaro Antonio Silva**

## **CAPÍTULO 2**

**O ENSINO DE MATEMÁTICA NA ESCOLA FAMÍLIA  
AGRÍCOLA DE ORIZONA.....63**

**Núbia Cristiana Gonçalves**

**José Roberto Linhares de Mattos**

## **CAPÍTULO 3**

**MEDOS E ANSEIOS: ALICE, LUCIA E O RISCO DE  
FECHAMENTO DE DUAS ESCOLAS DO CAMPO .....95**

**Línlya Sachs**

**Larissa Geovana Corrêa**

#### **CAPÍTULO 4**

**ESCOLA UNITÁRIA E ESCOLA DO TRABALHO:  
CONTRIBUIÇÕES DE GRAMSCI E PISTRAK NA FORMAÇÃO  
DE EDUCADORES E EDUCADORAS DO CAMPO .....123**

**Pedro Clei Sanches Macedo**

**Ramofly Bicalho**

#### **CAPÍTULO 5**

**SIGNIFICAÇÕES PRODUZIDAS POR GESTORES  
ESCOLARES: UMA EXPERIÊNCIA DEMOCRÁTICA NO  
CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO .....151**

**Alain Roel Rodrigues dos Santos**

**Lia Maria Teixeira de Oliveira**

#### **CAPÍTULO 6**

**AULAS REMOTAS EM TEMPO DE PANDEMIA EM UMA  
ESCOLA AGROECOLÓGICA DO ESPÍRITO SANTO .....185**

**Edinilson dos Anjos Silva**

**Sandra Maria Nascimento de Mattos**

#### **CAPÍTULO 7**

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E SOCIEDADE .....213**

**Manoel Raimundo Barreira Dias**

**Ramofly Bicalho dos Santos**

## **CAPÍTULO 8**

**CONTRIBUIÇÕES DO PRONERA NO AMAPÁ: O CURSO  
TÉCNICO EM MEIO AMBIENTE PARA OS ASSENTADOS  
E ASSENTADAS DA REFORMA AGRÁRIA DO SUL DO  
ESTADO .....245**

**Oséias Soares Ferreira**

**Thayná Luana Borges**

**Romaro Antonio Silva**

## **CAPÍTULO 9**

**CONSTRUÇÃO E MANEJO DE CANTEIROS DA HORTA  
MANDALA E O ENSINO DE CÁLCULO DE ÁREA NO  
ACAMPAMENTO HUGO CHÁVEZ NO MUNICÍPIO DE  
MARABÁ-PA.....277**

**Ujeffesson Marques Silva**

**José Sávio Bicho**

**Jonas Souza Barreira**

**PÓS-FÁCIO .....301**

**CALEIDOSCÓPIO INTERTEXTUAL: interfaces campesinas**

**Sandra Maria Nascimento de Mattos**

**SOBRE OS AUTORES.....307**



# APRESENTAÇÃO

Compondo o terceiro volume da coletânea “Povos Tradicionais”, publicada pela Editora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá - Ifap, Edifap, esta obra, intitulada como “Interfaces Educativas e Cotidianas: Campestres”, reúne pesquisas que versam sobre os povos tradicionais em diversas regiões do Brasil. Aqui, cabe-nos destacar que, seus capítulos, trazem em seu corpo análises estruturais desenvolvidas em diversos momentos e espaços vinculadas aos povos rurais, que possibilitam melhor compreensão acerca das políticas atuais para o campo e para as demandas dos movimentos sociais do setor.

Ao todo, são nove capítulos escritos por dezesseis renomados pesquisadores que se destacam pela preocupação da valorização dos aspectos sociais e culturais na evolução humana. Aos organizadores, Prof. Dr José Roberto Linhares de Mattos, Prof. Dra. Sandra Maria Nascimento de Mattos e Prof. Me. Dejildo Roque de Brito, deixamos nossos agradecimentos pela sensibilidade e capacidade técnica, em conseguir reunir uma coleção de capítulos

com tamanha riqueza com resultados oriundos das principais inquietações constantes a respeito dos processos educativos vinculados aos povos rurais.

No capítulo 1, MAPEAMENTO DE PESQUISAS ENVOLVENDO ATIVIDADES CAMPESTRES E EDUCAÇÃO DIRECIONADAS PARA O ESTADO DO AMAPÁ, os autores fazem uma análise das pesquisas desenvolvidas no estado com uma temporalidade dos últimos 10 anos e que contenham olhares para as atividades campestres, e nesse olhar, também tenha um direcionamento para a educação, com considerações sobre os aspectos de maior relevância dentro de cada uma e apontando as principais lacunas sobre a temática dentro deste marco-temporal.

Já o capítulo 2, O ENSINO DE MATEMÁTICA NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE ORIZONA, traz uma abordagem acerca de uma pesquisa de campo, realizada na Escola Família Agrícola de Orizona (EFAORI), com foco na pedagogia da alternância dentro do contexto do ensino da matemática com ênfase na interdisciplinaridade e na Etnomatemática. O capítulo traz reflexões sobre o currículo da escola levando em consideração os elementos etnomatemáticos presentes no plano pedagógico, e trazendo seus resultados dentro

de uma relação entre o conhecimento escolarizado com os saberes rurais.

No capítulo 3, intitulado como MEDOS E ANSEIOS: Alice, Lucia e o risco de fechamento de duas escolas do campo. As autoras trazem os principais medos e anseios de duas professoras que ensinam matemática em duas escolas de campo, a Escola Estadual do Campo Bairro Raul Marinho e Escola Estadual do Campo Mirazinha Braga no Paraná. Neste sentido, com a possibilidade de fechamento das escolas a abordagem nos permite uma reflexão no contexto da resistência para as escolas de campo do país, considerando que o fechamento das escolas de campo vem sendo uma ação constante em todos os estados da federação.

O capítulo 4, ESCOLA UNITÁRIA E ESCOLA DO TRABALHO: contribuições de Gramsci e Pistrak na formação de educadores e educadoras do Campo. Os autores, pensando no processo de formação de educadores e educadoras do campo com suas raízes vinculadas a epistemologias que reúnem diferentes campos do saber científico, teórico e prático, na articulação com as trajetórias dos sujeitos, individuais e coletivos, e suas relações com a sociedade e a história. O capítulo traz um embasamento teórico sobre os estudos de Gramsci

sobre a “Escola Unitária”, a teoria de Moysey Pistrak sobre a “Escola do Trabalho”, que muito tem contribuído com a educação do campo.

No 5 capítulo, intitulado como, SIGNIFICAÇÕES PRODUZIDAS POR GESTORES ESCOLARES: uma experiência democrática no contexto da educação do campo. Os autores trazem um recorte da dissertação do mestrado vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola - PPGEA, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ. Neste capítulo, os autores fazem um estudo sobre a prática da Lei nº 1.503, de 09 de julho de 2010 (AMAPÁ, 2010), que versa sobre a gestão democrática dentro das escolas públicas do estado. O foco maior da pesquisa foi analisar as significações que gestores escolares vêm produzindo sobre uma experiência democrática no contexto da educação do campo e seus resultados trazem reflexões significativas para a construção de um espaço mais democrático dentro das escolas públicas do estado.

No capítulo 6, AULAS REMOTAS EM TEMPO DE PANDEMIA EM UMA ESCOLA AGROECOLÓGICA DO ESPÍRITO SANTO, os autores trazem um relato de experiência diante do cenário da

pandemia causada pelo novo coronavírus no Brasil e no mundo, pandemia que ocasionou uma nova forma de agir e pensar, que levaram os espaços educacionais a terem que se reinventar diante da realidade. Neste capítulo, os autores retratam a realidade do Centro Municipal de Educação Agroecológica Artur Pagung de Vila Pavão – ES, onde, as estratégias adotadas pelo Centro, procuraram superar as dificuldades e encontrar caminhos para que todos os estudantes usufríssem do ensino remoto com qualidade, com um planejamento flexível com atividades pedagógicas não presenciais – APNP, assim sendo, o capítulo traz reflexões sobre as atividades e que possibilitam uma comparação com diversas outras realidades deste país.

O capítulo 7, intitulado como EDUCAÇÃO DO CAMPO E SOCIEDADE, os autores tem como foco, explicar e conhecer um pouco mais dos aspectos constitutivos inseridos na formação dos sujeitos do campo, entendendo os mecanismos que faltam para que essas sociedades, inseridas no meio rural, sejam realmente desenvolvidas. A finalidade maior do artigo foi despertar o interesse em pesquisas relacionadas com a Educação do Campo no Estado do Amapá, sem deixar de citar o Campus Porto Grande do Ifap, instituição de ensino da Rede Federal de Educação do Estado, que

oferta cursos vinculados ao meio produtivo na região em que está localizado o Município de Porto Grande do Estado do Amapá.

No capítulo 8, CONTRIBUIÇÕES DO PRONERA NO AMAPÁ: o curso técnico em meio ambiente para os Assentados e Assentadas da Reforma Agrária do Sul do estado, os autores apresentam as contribuições do Pronera no Amapá, atribuindo ênfase ao curso técnico em Meio Ambiente ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá – Ifap no campus Laranjal do Jarí. Destacando que a Amazônia, historicamente tem sido objeto de vários estudos, a maior parte deles direcionados ao meio ambiente, à biodiversidade, ao desenvolvimento econômico e as populações nela existentes. Quando se trata de educação, ainda são considerados poucos os estudos frente à complexidade que configura essa região, destacando assim, a relevância deste capítulo dentro da obra.

O 9º e último capítulo da obra, ENSINO DE CÁLCULO DE ÁREA A PARTIR DA HORTA MANDALA NO ACAMPAMENTO HUGO CHÁVEZ, MUNICÍPIO DE MARABÁ-PA, os autores trouxeram um recorte de uma pesquisa realizada em 2017, como requisito para conclusão de um curso de graduação em

Educação do Campo da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa). O objetivo deste artigo é identificar conhecimentos matemáticos praticados na construção e manejo de canteiros da horta mandala relacionando com o ensino de conceitos geométricos na escola do Acampamento Hugo Chávez, Marabá-PA, cabe aqui destacar a relação da temática com os aspectos Etnomatemáticos, assumindo-a, como área do conhecimento humano que possibilita outros olhares para (re)pensar o ensino de matemática.

Dessa forma, este livro é voltado a pesquisadores nas áreas de abrangência dos capítulos, a professores de qualquer segmento, das mais diversas áreas do conhecimento, os quais poderão repensar suas práticas, a alunos de graduação e pós-graduação que desejem aprender ou aprofundar seus conhecimentos sobre os assuntos abordados pelos autores. Espera-se que além das reflexões, esta obra contribua para novas obras que fortaleçam as lutas sociais no Brasil.

Romaro Antonio Silva

Macapá, janeiro de 2021.





# CAPÍTULO 1

**MAPEAMENTO DE  
PESQUISAS ENVOLVENDO  
ATIVIDADES CAMPESTRES E  
EDUCAÇÃO DIRECIONADAS  
PARA O ESTADO DO  
AMAPÁ**



# MAPEAMENTO DE PESQUISAS ENVOLVENDO ATIVIDADES CAMPESTRES E EDUCAÇÃO DIRECIONADAS PARA O ESTADO DO AMAPÁ

Sandra Maria Nascimento de Mattos

Dejildo Roque de Brito

Romaro Antonio Silva

## **Introdução**

Estabelecer um marco temporal para compreender os encaminhamentos dados às pesquisas que gravitam em torno das atividades campestres, em

paralelo com a educação, é algo que inter-relacionam os interesses tanto acadêmico quanto pessoal de quem realiza a pesquisa. Estabelecer, ainda, um marco local é viabilizar a percepção do grau de importância dado para as atividades campestres, bem como para a educação neste local focalizado.

Nessa lógica, esse texto aborda as pesquisas desenvolvidas por pesquisadores do estado do Amapá, nos últimos 10 anos, as quais contenham olhares para as atividades campestres e que esse olhar também tenha sido direcionado para a educação no estado do Amapá. Em nossa busca constatamos que há lacunas evidentes no que se refere a educação, principalmente quando a ênfase recai para as atividades campestres. Constatamos, ainda, que alguns trabalhos foram desenvolvidos na Universidade Federal do Amapá – UNIFAP e outros na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, os quais foram realizados em cursos de mestrado.

### **Caminhos para encontrar os trabalhos de pesquisa**

A expectativa em encontrar alguns trabalhos era uma maneira de acreditarmos que as atividades

campestres eram valorizadas e, ao mesmo tempo, que eram utilizadas em sala de aula como estratégia de identidade local, tal qual de contextualização dos conteúdos escolares, tendo em vista ser considerado um dos conhecimentos contidos na região Amapaense.

A busca no banco de teses e dissertações da Capes foi difícil e alguns descritores não traziam pesquisas algumas, as quais pudéssemos aproveitar. Optamos, assim, por caminhar nos descritores: atividades campestres, educação e Amapá, com recorte temporal para os últimos dez anos. A frustração foi perceber que a maioria dos trabalhos de pesquisa reportados para o estado do Amapá, os quais focavam as atividades campestres, eram direcionados para áreas técnicas.

Alertamos que esses estudos são importantes, pois há um contingente de agricultores, ribeirinhos, pescadores, entre outros, que atuam na produção local. Entretanto, estimular o ensino e a aprendizagem das crianças e jovens, contextualizando os conteúdos escolares em saberes e fazeres oriundos desses trabalhadores, reafirma identidades, dá empoderamento e valorização a cultura local (MATTOS, 2020a).

Após várias tentativas, encontramos oito trabalhos restritos a duas instituições federais: pela UNIFAP

temos, Nery (2010) que trata sobre os princípios de sustentabilidade na rede estadual de Santana; Fonseca (2011) e Oliveira (2011) abordam a educação ambiental e Cardoso (2017) que trata da pedagogia da alternância. Pela UFRRJ temos, Castro (2015) e Brito (2016) que trazem os saberes matemáticos dos agricultores; Dias (2016) sobre educação do campo e Santos (2017) que aborda a gestão democrática e a educação do campo.

Os trabalhos de Fonseca (2011) e Oliveira (2011) não se encontravam disponíveis no banco de teses e dissertações da Capes, mas eles foram obtidos, após contato com a orientadora de ambos, a professora Dra. Adelma das Neves Nunes Barros Mendes da UNIFAP, a qual agradecemos a disponibilidade e empenho em ajudar-nos cedendo esses materiais.

Cabe ressaltar que a baixa produção relativa as atividades campestres e educação não significa que não haja outros trabalhos que se direcionam para a educação. O que afirmamos é que poucos trabalhos de pesquisa focam os saberes campestres locais, na educação, como estratégia de identidade desse grupo sociocultural existente no Amapá.

## **Análise dos caminhos percorridos pelos pesquisadores nos trabalhos encontrados**

Nery (2010) em sua dissertação intitulada Análise da aplicação dos princípios da sustentabilidade com base na lei 9.795/99, nas escolas da rede municipal de ensino de Santana faz um recorte a partir da promulgação dessa lei que trata da política nacional de Educação Ambiental – EA para analisar as práticas adotadas sobre EA nas escolas públicas municipais de Santana. De acordo com a autora, a EA “é fundamental para a construção de uma consciência ambiental pautada em valores voltados para a sustentabilidade do planeta” (NERY, 2010, p. 13). Ainda, de acordo com a autora existem alguns entraves que dificultam a consolidação da EA nas escolas municipais. Segundo Nery (2010) esses entraves referem-se ao poder público, preparo dos profissionais da educação, além dos materiais didáticos serem precários. Para a autora é necessário haver parcerias entre as escolas municipais com instituições públicas e privadas.

Em suas considerações finais Nery (2010, p. 78) afirma que “a educação ambiental sendo difundida quanto mais cedo junto às crianças, dentro das escolas”

dá oportunidade de mudanças mediante os problemas ambientais atuais. Afirmar, ainda, que as escolas devem modificar a visão fragmentada de EA. Nery (2010) fecha suas considerações afirmando que as escolas devem debater acerca dos problemas ambientais, sejam locais, sejam globais, trazendo o entendimento todos somos responsáveis pelo planeta.

O que percebemos é que a autora aborda a EA na tentativa de trazer a sustentabilidade local para as escolas. Ao longo do trabalho, constatamos que algumas escolas trabalham a EA pelo viés da sustentabilidade. Entretanto, os projetos de duas escolas focam a reciclagem e uma terceira trabalha o respeito a natureza. Diante disso, constatamos ser um trabalho importante para região, já que o lixo é um problema mundial, mas acreditamos que esses trabalhos deveriam partir do ambiente local, do modo como esses resíduos sólidos estão sendo tratados pelos governantes locais e, consequentemente, pelas instituições escolares, sejam federais, estaduais ou municipais.

Entendemos que as escolas, perpassadas pelos docentes, têm o dever de anunciar os conhecimentos, mas têm muito mais responsabilidades de denunciar.

Assim sendo, corroboramos Mattos (2020b, p. 245) quando afirma que tanto para as instituições escolares quanto para os docentes “o importante é começar e ser comprometido com a educação brasileira. Somente assim conseguiremos uma sociedade mais justa e com equidade”. São esses aspectos que focamos em nossas buscas.

Fonseca (2011) na dissertação intitulada Educação ambiental: uma experiência de sensibilização crítica para a ambiência na Escola Estadual José do Patrocínio tomou como objetivo refletir acerca de conceitos, formação de valores e atitudes a partir do ensino e aprendizagem em uma perspectiva crítica sobre as questões socioambientais.

De acordo com o autor, a educação ambiental “[...] pode contribuir para a formação de alunos críticos ambientalmente” (FONSECA, 2011, p. 102), além de permitir a compreensão sobre o papel social enquanto cidadão, na aquisição de uma nova visão em relação à questão ambiental. Esse entendimento é corroborado por Campos e Cavalari (2017) quando afirmam que a educação ambiental crítica e emancipatória é necessária para a formação do sujeito ecológico.

Para as autoras, o sujeito ecológico é aquele que:

[...] representa um ideal de ser que exprime a utopia de uma existência ecológica plena; é consciente da problemática ambiental, adota valores ecológicos que apontam para um estilo de vida calcado em novas maneiras de pensar o mundo e suas relações com o todo e consigo mesmo, constituindo como um parâmetro orientador das escolhas e estilos de viver e de pensar a vida (CAMPOS, CAVALARI, 2017, p. 94).

Diante essa afirmação, Fonseca (2011) alerta a ausência de uma proposta de educação ambiental crítica em algumas escolas. Pontua, também, que a prática da educação ambiental crítica quebrará a alienação dos estudantes frente a proteção e preservação ambiental, tanto local quanto global. Dessa maneira, os estudantes podem “[...] identificar os problemas ambientais na sua origem, cobrando políticas públicas para melhorar a qualidade de vida de sua comunidade” (FONSECA, 2011, p. 104).

Ficou-nos evidenciado que a educação ambiental crítica e emancipatória é um dos caminhos da formação dos sujeitos enquanto pertencentes a uma localidade, estabelecida por uma territorialidade, da qual o ambiente faz parte da herança que deve ser preservada pela humanidade.

Experiências de EA na APA da Fazendinha: um estudo de práticas educativas formais e não-formais é o título da dissertação de Oliveira (2011). A autora utiliza a EA formal e não-formal, trabalhada nas escolas da localidade, como um recurso para implementar a sustentabilidade na APA Fazendinha, a qual tem grande variedade de espécies animais e vegetais. Oliveira (2011, p. 134) salienta a importância do “[...] papel do professor como agente capaz de superar adversidades e dar encaminhamento a práticas de EA”. Cabe ressaltar, também, a necessidade de trabalhar a EA em caráter interdisciplinar, trazendo inúmeros conceitos de diferentes áreas do conhecimento.

Em suas considerações finais Oliveira (2011) constata que tanto as escolas quanto os próprios moradores da localidade desenvolvem ações parciais de proteção ambiental. A autora pontua

[...] ser de suma importância transformar o ambiente da APA da Fazendinha em um espaço de diálogo permanente a fim de potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento e, assim, propiciar melhoria da qualidade de vida de seus moradores (OLIVEIRA, 2011, p. 152).

O que significa implementar medidas públicas que caminhem de acordo com as práticas desenvolvidas por moradores locais. Oliveira (2011) acredita que mesmo havendo um movimento, nas escolas, para desenvolver atividades de EA e sustentabilidade, essas atitudes não são suficientes para concretizar maiores avanços na proteção da área da APA. Entretanto, as questões ambientais referentes a sustentabilidade e proteção, mesmo que timidamente, figuram nas preocupações dos moradores dessa região.

No entendimento de Oliveira (2011) há uma visão naturalística sobre a questão ambiental, por parte dos moradores. A falta de preparo do pessoal e de espaços para promover debates, dificultam a construção coletiva de ações concretas para a melhoria da vida local. Segundo a autora, a escola tem papel preponderante para fomentar a construção de valores e formar consciências críticas e reflexivas no que diz respeito ao desenvolvimento de um conhecimento pertinente a uma área de proteção ambiental.

Oliveira (2011) finaliza seu texto afirmando ser necessário a integração escola-comunidade para que haja maior engajamento a respeito da localidade,

bem como, as escolas não sejam apenas espaços para cumprir a constituição federativa do Brasil, mas que assumam compromisso com o local do qual pertencem.

A dissertação de Cardoso (2017), sob o título *Pedagogia da alternância e as escolas famílias no estado do Amapá: aportes para o desenvolvimento local*, traz seis escolas famílias – EFA's existentes no Amapá, aliada a pedagogia da alternância como metodologia para a formação integral dos estudantes e desenvolvimento local. Segundo a autora, “no Estado do Amapá, as EFA's surgiram por meio do Sindicato dos Trabalhadores Rurais do Amapá (SINTRA) e através do movimento social rural” (CARDOSO, 2017, p. 23), criadas para atender a demanda local e sanar as dificuldades de deslocamentos por parte dos estudantes.

Para ratificar o que Cardoso (2017) afirma, recorremos a Nosella (2014, p. 45) quando assegura que “a história das Escolas-Família é antes de tudo a história de uma ideia, ou melhor, a história de uma convicção que permanece viva ainda hoje, contra tudo e contra todos”. Portanto, é o compartilhamento das mesmas dificuldades que rompe com a ideia de escola urbana no meio rural ou de uma escola adaptada ao meio rural. É criar a escola do meio rural no campo.

As seis escolas apresentam peculiaridades por estarem localizadas em municípios diferentes, permitindo a autora desenvolver um estudo de caso múltiplo. Para a autora, a implantação dessas EFA's ocorreu por meio de lutas que continua até hoje. "A implantação das EFAs no estado não foi fácil e a permanência delas, também tem ocorrido na superação de muitas barreiras, incluindo os entraves ocasionados pelo estado" (CARDOSO, 2017, p. 113), apesar de afirmar que o estado atualmente é mais parceiro das EFA's.

Em suas considerações, Cardoso (2017) afirma que as EFA's são escolas diferentes das demais e que primam pelo desenvolvimento do meio ambiente com sustentabilidade. De acordo com a autora, a pedagogia da alternância ajuda aos estudantes valorizarem a cultura, o território e a empreenderem localmente. Destaca que as dificuldades enfrentadas pelas EFA's são devidas a falta de compromisso do estado, que se faz necessárias novas parcerias e autonomia para realizar a tão sonhada transformação no campo amapaense.

Diante dessas considerações podemos afirmar que as mudanças trazidas pelas EFA's envolvem não somente o estado, mas a própria família em uma relação muito próxima entre a escola e a comunidade

de agricultores. Nessa ótica, a vida e a experiência são bases para a formação dos estudantes. Assim sendo, podemos afirmar que a aprendizagem se torna significativa (AUSUBEL, 2000; MATTOS, 2020a). Falamos isso devido a ancoragem dos conhecimentos já adquiridos pelos estudantes serem a base para os novos conhecimentos que eles galgarão.

Os saberes matemáticos tradicionais utilizados nas comunidades agrícolas nos municípios de Porto Grande e Pedra Branca do Amapará no estado do Amapá é o título da dissertação defendida por Castro (2015). O autor buscou reflexões acerca dos saberes matemáticos, os quais estavam implícitos nas atividades agrícolas e pelos quais seria possível auxiliar na aprendizagem dos conhecimentos matemáticos escolares. Castro (2015) afirma a importância de se buscar os conhecimentos originários dos agricultores, em que a etnomatemática é um aporte que configura essa relevância, para contextualizar os conteúdos matemáticos escolares.

Na utilização da etnomatemática, Castro (2015) consegue fazer a ligação entre a cultura local desenvolvida pelos agricultores e alguns conhecimentos matemáticos escolares, os quais ele pôde constatar nas atividades desenvolvidas por esses trabalhadores.

Nessa perspectiva, apropriando-se desses conhecimentos, focando sobre medição, o autor faz um paralelo entre aquilo que eles conhecem e o sistema de medidas utilizados nas instituições escolares. De acordo com Castro:

Essa proximidade de assuntos da matemática escolar com a matemática que os agricultores utilizam traz um ganho real bastante significativo na educação, no que diz respeito à compreensão do conteúdo ministrado na sala de aula (CASTRO, 2015, p. 51).

Diante do exposto, a ligação entre a escola e a comunidade é aspecto essencial para propiciar um ensino contextualizado naquilo que os estudantes já conhecem e desenvolver uma aprendizagem mais significativa por apresentar os novos conhecimentos ancorados na estrutura cognitiva dos estudantes. Para ratificar essa afirmação, recorremos a Mattos e Mattos, os quais afirmam:

[...] quando nos pautamos na aprendizagem significativa temos a visão, independente se o conhecimento é gerado no

cotidiano, na escola ou na academia, de que a aquisição do saber matemático é realizada por meios de trocas cognitivas, afetivas, culturais e sociais (MATTOS; MATTOS, 2019, p. 106).

Nessa lógica, segundo esses autores, os conhecimentos entrecruzam-se, permitindo aos estudantes aprenderem novos conhecimentos, sem esquecerem os próprios.

Em suas considerações finais Castro (2015, p. 56-57) afirma que é necessária “uma educação que relacione e valorize os saberes matemáticos tradicionais e a matemática formal, já que o que se pretende é o equilíbrio social”. É, portanto, por meio da valorização dos conhecimentos originários dos agricultores, levando-os para as salas de aula, que se promoverá a equidade de oportunidades e a justiça social.

Brito (2016) em sua dissertação, com o título Saberes matemáticos produzidos por agricultores: uma visão etnomatemática na educação agrícola, buscou os saberes e fazeres produzidos e praticados pelos agricultores para inter-relacioná-los aos conhecimentos escolarizados. Segundo o autor, é um desafio transpor os muros das escolas na busca de conhecimentos

originários dos agricultores para contextualizar os conteúdos escolares. Para realizar esse paralelo, entre conhecimentos escolares e originários, Brito (2016) pautou-se na etnomatemática como suporte para minimizar as distâncias entre esses conhecimentos.

Baseado no conhecimento local que é buscado pelas instituições escolares da região, Brito (2016) aproximou-se das vivências laborais agrícolas, práticas experienciadas pelos estudantes no convívio na agricultura familiar. O autor trouxe algumas atividades, que eram desenvolvidas pelos agricultores, as quais os estudantes tinham que resolver. O desenvolvimento da atividade por cada estudante apresentou diferentes maneiras de resolvê-la. Cada estudante demonstrou aquilo que aprenderam na agricultura familiar.

Essa atitude é corroborada por Serrazina e Ribeiro (2012) quando afirmam que a capacidade de resolver problemas é uma das principais finalidades do ensino da matemática escolar. Segundo as autoras, esta resolução está associada ao desenvolvimento da capacidade de comunicação que cada estudante apresenta. Vemos que as interações desenvolvidas em sala de aula é uma estratégia para compartilhar conhecimentos. Para Serrazina e Ribeiro:

As interações sociais na sala de aula desempenham um papel fundamental na aprendizagem da Matemática, uma vez que, quer a interação professor-aluno quer a interação aluno-aluno, influenciam a matemática que é aprendida e como é aprendida na escola (SERRAZINA; RIBEIRO, 2012, p. 1371).

Brito (2016) em suas considerações finais afirma que se aproximar da cultura, dos hábitos, dos costumes e dos valores socioculturais dos agricultores e familiares possibilitou romper as fronteiras entre os conhecimentos escolares e dos agricultores. Brito (2016) afirma, ainda, que os professores das escolas pesquisadas reconhecem a necessidade e a importância de aproximar esses dois conhecimentos. Por fim, o autor, conclui que essa aproximação tornará a aprendizagem mais significativa e o ensino dos conteúdos matemáticos mais relevantes para os estudantes.

A dissertação de Dias (2016), intitulada A educação do campo e sua influência nas escolas do município do Porto Grande no estado do Amapá, aborda a trajetória da educação do campo nas escolas rurais a partir da promulgação da Resolução CNE/CEB, nº. 1, de 3 de abril de 2002. O autor direcionou seu olhar para como as instituições escolares atendem os estudantes

oriundos da zona rural, entendendo que o direito à escola perpassa às necessidades de sobrevivência, trabalho e reprodução da existência, bem como, às lutas pela melhoria dessas condições.

Para Dias (2016) sua pesquisa foi um primeiro passo para entender e conhecer a realidade escolar do meio rural dessa localidade. Esse primeiro passo auxiliou a se pensar a realidade dos sujeitos que estão no campo. De acordo com o autor:

A educação é um direito de todos e as comunidades localizadas em zona rural não podem ser esquecidas, devem ser atendidas com escolas estruturadas da mesma forma que as escolas localizadas nos centros urbanos (DIAS, 2016, p. 60).

Consequentemente, pensar a escola em zona rural passa por compreender essa região. Para Caldart (2003, p. 67) “escolas no e do campo não precisam ser algo inusitado, mas sim podem passar a ser um componente natural da vida no campo”, o que significa que para cada escola há uma luta por escola, há a necessidade de enraizamento dos sujeitos do campo.

Dias (2016) finaliza sua pesquisa com a certeza que temos muito para conhecer e para aprender com as comunidades campestres. Segundo o autor, os sujeitos pertencentes a essas comunidades são responsáveis por parte da nossa alimentação, mas para além disso, eles compõem um jeito de ser diferente do nosso, passado em sua cultura, que é importante conhecermos para a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Podemos afirmar que sem o coletivo não se faz escola, principalmente aquela voltada para a sociedade coletiva, justa, solidária e equitativa. Recorremos a Caldart (2003, p. 76) quando afirma que “lições extraídas da caminhada de um movimento social só podem ser lições de movimento”. Nessa perspectiva, há um esforço para conectar a escola com os movimentos sociais, constituindo um ambiente escolar favorável às práticas equitativas em que cada um e o coletivo pressione o próprio coletivo em prol de cada um e de todos ao mesmo tempo.

No fechamento de suas considerações finais Dias (2016) coloca em exposição seu sonho para o futuro. Assim sendo, o sonho de Dias (2016) é o desenvolvimento de uma sociedade em que todos possam ser respeitados, com leis voltadas para os menos

favorecidos. Para o autor, há que se assegurar o direito de todos os cidadãos brasileiros por uma educação comprometida com a localidade, na qual está imersa, mas com visão global.

Esse fechamento nos permite trazer Freire (2003) sobre a questão de o sujeito campestre assumir sua identidade e sua cultura. Assim,

[...] assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto” (FREIRE, 2003, p. 41).

É nessa assunção que os sujeitos do campo e moradores da zona rural se tornam representantes das atividades campestres, as quais desenvolvem e sobrevivem.

Gestão democrática e educação do campo: uma experiência no Município de Porto Grande, Amapá é o título da dissertação de Santos (2017) que buscou os processos democráticos na gestão participativa de uma

escola pública. Para o autor:

[...] a construção de uma escola mais democrática deve ser desenvolvida entre os membros da comunidade escolar em geral para firmarem um compromisso mais participativo, se comprometerem com o processo de mudança e definirem as prioridades indispensáveis ao pleno funcionamento dessa prática de gestão (SANTOS, 2017, p. 45).

Com esse pensamento Santos (2017) consultou gestores, conselheiros e professores para entender como se deu a construção da gestão democrática participativa na escola. O autor afirma que a gestão democrática participativa deve basear-se na ação coletiva, em que haja a inter-relação entre governo, escola e comunidade. Todas as ações e decisões são tomadas no coletivo, portanto, é responsabilidade de todos. Esse recorte nos direciona à Paro quando afirma que:

Na medida em que se conseguir a participação de todos os setores da escola — educadores, alunos, funcionários e pais — nas

decisões sobre seus objetivos e seu funcionamento, haverá melhores condições para pressionar os escalões superiores a dotar a escola de autonomia e de recursos (PARO, 2016, p. 17).

Constatamos que a escola que desenvolve a gestão democrática participativa passa a ser um “núcleo de pressão” (PARO, 2016, p. 17) perante as esferas governamentais, reivindicando os direitos necessários ao desenvolvimento de uma escola mais justa e equitativa. Percebemos, ainda, que a gestão democrática participativa traz os grupos socioculturais discriminados para o centro das discussões no provimento de suas necessidades e reivindicações.

Consequentemente, esse tipo de gestão é de fundamental importância por procurar formas democráticas de participação efetiva dos sujeitos da realidade local, a qual a escola se insere. Apesar de haver exigências verticalizadas do governo local, a escola esforça-se para superar os entraves das instituições governamentais da localidade na promoção de uma maior participação de todos.

## Considerações finais

Localizado no extremo norte do Brasil, o estado do Amapá é composto por dezesseis municípios e é muito diversificado em sua constituição populacional, abrangendo etnias indígenas, quilombolas e imigrantes, cidadãos representativos da localidade. Segundo Sá e Ferreira (2020) o Amapá tem alta taxa de analfabetismo concentrada na zona rural. Assim, podemos perceber, de acordo com esses autores, que a educação no estado tem problemas estruturais e organizacionais, haja vista que ocorre certo distanciamento do poder **público** para com os compromissos educacionais.

Em nossa busca pudemos perceber que há certo predomínio de trabalhos voltados para a áreas técnicas, tais como direito ambiental, sanar dificuldades encontradas na agricultura, entre alguns outros. Aspecto que não nos preocupa, já que é necessário ter compromisso com os recursos existentes no estado, apesar do descaso de governantes.

A rede de escolas estaduais e municipais problematizam a separação urbano-rural. De acordo com Sá e Ferreira (2020, p. 10) é preciso haver superação do

sistema escolar globalizado e hegemônico para que se possa “[...] incentivar os povos de cultura mais específica a participarem do processo educativo com direito a manter sua identidade própria”. É esse caminho que algumas pesquisas apresentadas nesse texto foram buscar.

Nessa lógica, podemos separar os trabalhos em dois blocos: aqueles voltados para a sala de aula e aqueles voltados para metodologias e procedimentos desenvolvidos nas escolas. O primeiro bloco conta com Nery (2010), Castro (2015) e Brito (2016) tomaram a vertente da sala de aula e de como poderiam modificar o que estava posto pelo *status quo* do sistema educativo. Nessa ótica, Nery (2010) se apropria da educação ambiental para trazer maneiras de sustentabilidade desenvolvidas na escola. Castro (2015) utiliza como recurso a produção de abacaxi dos produtores rurais para ensinar a matemática escolar, contextualizando nesses conhecimentos. Brito (2016) também se preocupou com o ensino da matemática escolar, trazendo algumas noções de medida utilizadas pelos produtores rurais, para contextualizar os conhecimentos escolares.

No segundo bloco temos Fonseca (2011) e Oliveira (2011) com a educação ambiental, Cardoso (2017) com as escolas família agrícola, Dias (2016)

e Santos (2017) com a educação do campo. Fonseca optou por desenvolver oficinas para apresentar a educação ambiental crítica na formação do sujeito ecológico, aspecto importante para a construção de uma consciência crítica sobre o ambiente. Oliveira (2011) partiu do entendimento que o desenvolvimento da sustentabilidade local pode ser realizado por meio da educação ambiental, assunto complexo e que não se esgota, mas que traz para a discussão a necessidade de preservação da natureza.

Cardoso (2017) focou na metodologia desenvolvida nas EFA's, tendo em vistas que esse modelo de escola é um diferencial para o desenvolvimento local. Aspecto importante para o estado que necessita firmar o trabalhador rural e, ao mesmo tempo, sanar suas necessidades locais. Dias (2016) estava preocupado com o tipo de atendimento direcionado para os estudantes da zona rural. Assim sendo, focou no comprometimento dos envolvidos na instituição escolar com a intenção de melhorar a educação local, reafirmando identidades e fortalecendo a cultura da localidade. Santos (2017) foca a gestão democrática participativa como suporte para modificar a relação da escola, da comunidade e do governo. Esse tipo de gestão dá possibilidades aos participantes, incluindo

a reivindicação de seus direitos. Dessa maneira, esse tipo de gestão politiza os participantes e modifica o olhar em direção às necessidades locais.

A variedade de temas e a necessidade de incluir inquietações locais, apresentaram-se como um aspecto que necessita de mais pesquisa e pelos os quais alguns pesquisadores já direcionaram olhares e produziram um *corpus* de conhecimentos referentes às variadas regiões do Estado do Amapá. Evidenciamos que cabe aos cidadãos a busca pela melhoria tanto da educação quanto da pesquisa sobre a educação e sobre o Estado do Amapá.

## Referências

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Tradução Lígia Teopisto. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2000.

BRITO, D. R. **Saberes matemáticos produzidos por agricultores**: uma visão etnomatemática na educação agrícola. 2016. 44 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2016.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p.60-81, 2003.

CAMPOS, D. B.; CAVALARI, R. M. F. Educação Ambiental e formação de professores enquanto “sujeitos ecológicos”: processos de formação humana, empoderamento e emancipação. **Rev. Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 34, n.1, p. 92-107, jan./abr., 2017.

CARDOSO, J. P. **Pedagogia da alternância e as escolas famílias no estado do Amapá**: aportes para o desenvolvimento local. 2017. 269 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade Federal do Amapá. Macapá, 2017.

CASTRO, M. G. P. **Os saberes matemáticos tradicionais utilizados nas comunidades agrícolas nos municípios de Porto Grande e Pedra Branca do Amaparí no estado do Amapá**. 2015. 59 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2015.

DIAS, M. R. B. **A educação do campo e sua influência nas escolas do município do Porto Grande no estado do Amapá**. 2016. 72 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2016.

FONSECA, J. R. B. **Educação ambiental: uma experiência de sensibilização crítica para a ambiência na Escola Estadual José do Patrocínio**. 2011. 125 f. Dissertação (Mestrado em Direito Ambiental e Políticas Públicas) – Universidade Federal do Amapá. Macapá, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

MATTOS, S. M. N. **O sentido da matemática e a matemática do sentido**: aproximações com o Programa Etnomatemática. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2020a.

MATTOS, S. M. N. Formação de professores de matemática: ecos em Paulo Freire e no Programa Etnomatemática. *In*: MATTOS, J.R.L.; SILVA, R. A. (org.). **Etnomatemáticas em vários contextos**. Macapá: EDIFAP, 2020b. p. 237-263.

MATTOS, S. M. N.; MATTOS, J. R. L. Etnomatemática e prática docente indígena: a cultura como eixo integrador. **Hipátia**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 102-115, 2019.

NERY, V. C. O. **Análise da aplicação dos princípios da sustentabilidade com base na lei 9.795/99, nas escolas da rede municipal de ensino de Santana**. 2010. 91 f. Dissertação (Mestrado em Direito Ambiental e Políticas Públicas) – Universidade Federal do Amapá. Macapá, 2010.

NOSELLA, P. **Educação do campo**: origens da pedagogia da alternância no Brasil. 2. ed. Vitória: EDUFES, 2014. (Coleção Educação do campo. Diálogos interculturais).

OLIVEIRA, R. A. 2011. 186 f. **Experiências de EA na APA da Fazendinha: um estudo de práticas**

**educativas formais e não-formais.** Dissertação (Mestrado em Direito Ambiental e Políticas Públicas) – Universidade Federal do Amapá. Macapá, 2011.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SÁ, A. D.; FERREIRA, J. F. C. O desenvolvimento da educação básica no Amapá de 1991 a 2003: da retórica à prática. **Educação e Pesquisa**, v. 46, p. 1-23, 2020.

SANTOS, A. R. R. **Gestão democrática e educação do campo:** uma experiência no Município de Porto Grande, Amapá. 2017. 64 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017.

SERRAZINA, M. L.; RIBEIRO, D. As interações na atividade de resolução de problemas e o desenvolvimento da capacidade de comunicar no ensino básico. **Bolema**, v. 26, n. 44, p. 1367-1393, 2012.





# CAPÍTULO 2

**O ENSINO DE MATEMÁTICA NA  
ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE  
ORIZONA**



# O ENSINO DE MATEMÁTICA NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE ORIZONA

Núbia Cristiana Gonçalves

José Roberto Linhares de Mattos

## **Introdução**

Em todo mundo a sociedade vem passando por transformações econômicas, políticas, sociais, culturais e ambientais com reflexos na educação. Esse conjunto de transformações exige uma mudança na escola, onde a matemática tem um papel fundamental, sendo um de seus principais objetivos levar o aluno a compreender, interpretar e transformar o mundo que o cerca.

Não existe uma matemática única, e sim saberes matemáticos gerados ao longo da história, de acordo com as necessidades e os interesses dos grupos socioculturais. Esses conhecimentos são difundidos por familiares, na forma de resolução das situações problemas do cotidiano.

Os alunos da Escola Família Agrícola de Orizona (EFAORI), situada na zona rural do estado de Goiás, são de ambiente agrícola e, por isso, estão inseridos nesse contexto. Desse modo, é de extrema importância que o seu currículo seja diferenciado para adotar uma pedagogia voltada para a realidade não urbana, como a Pedagogia da Alternância, por exemplo.

Porém, muitas vezes, isso torna-se um desafio em escolas rurais, pois segundo Mattos e Ramos (2017, p. 39):

O que se tem ofertado no campo é um ensino de reprodução de conhecimentos prontos, por meio de um currículo que tem sido uma adaptação daquele utilizado em escolas urbanas, um currículo fragmentado que não condiz com a realidade vivenciada por esses jovens.

Assim, é necessário um ensino baseado no currículo *trivium* de Ubiratan D'Ambrosio (2017, p. 66, grifos do autor) “a partir dos conceitos de **literacia**, **materacia** e **tecnoracia**”, em que, segundo ele:

Literacia: a capacidade de processar informação escrita e falada, o que inclui leitura, escritura, cálculo, diálogo, ecálogo, mídia, internet na vida cotidiana [**Instrumentos Comunicativos**]. Materacia: a capacidade de interpretar e analisar sinais e códigos, de propor e utilizar modelos e simulações na vida cotidiana, de elaborar abstrações sobre representações do real [**Instrumentos Analíticos**]. Tecnoracia: a capacidade de usar e combinar instrumentos, simples ou complexos, inclusive o próprio corpo, avaliando suas possibilidades e suas limitações e a sua adequação a necessidades e situações diversas [**Instrumentos Materiais**]. (D'AMBROSIO, 2017, p. 66-67, grifos do autor).

Sem dúvida, o ensino nessa perspectiva faz com que o conhecimento seja produzido e contextualizado com os conteúdos no cenário da transdisciplinaridade para formar alunos mais críticos, que se preocupem

com as experiências e práticas acumuladas de um indivíduo em sua comunidade, melhorando o meio que vivem para um desenvolvimento rural, sustentável e minimizando impactos ambientais.

Desse modo, foi abordado o ensino de matemática na Escola Família Agrícola de Orizona (EFAORI). Assim, definiu-se como objetivo geral para essa pesquisa, analisar a teoria e a prática no ensino de matemática na Escola Família Agrícola de Orizona, com ênfase na interdisciplinaridade e na Etnomatemática. Para isso, traçou-se os objetivos específicos, a saber: a) examinar o currículo da escola EFAORI; b) descrever como ocorre o ensino da matemática nessa escola; c) identificar os elementos da Etnomatemática com base no currículo e nos Temas Geradores predispostos no Plano de Formação; d) verificar a relação entre o conhecimento escolarizado com os saberes rurais.

Como procedimento metodológico, optou-se por um estudo de caso com abordagem qualitativa, no qual empregou-se questionário, pesquisa documental, pesquisa bibliográfica e entrevistas semiestruturadas, como instrumentos para a produção dos dados. Em relação a análise de dados, seguiu-se as instruções propostas na metodologia de análise de conteúdo. Os

sujeitos da pesquisa foram um professor de matemática e quatorze agricultores, responsáveis dos alunos do Curso Técnico em Agropecuária de Nível Médio.

### **Pedagogia da alternância**

A Pedagogia da Alternância surgiu na França em 1935 e chegou ao Brasil em 1960, no estado do Espírito Santo. Depois, foi se difundindo em outros estados. Ela apresenta uma metodologia com flexibilidade no calendário de acordo com as peculiaridades do campo, variações das estações do ano e ciclo agrícola. Diante disso, os alunos alternam um período educacional na escola (teoria) e um período de igual duração junto à família (prática), de modo a articular os conhecimentos apreendidos na escola com a realidade de sua comunidade (FREIXO; TEIXEIRA, 2006). Na EFAORI de acordo com o Projeto Político Pedagógico (EFAORI, 2019) a alternância é semanal.

A formação por alternância em uma Escola Família Agrícola (EFA), segundo Gimonet (2007, p. 16), “obedece a um processo que parte da experiência da vida cotidiana (familiar, profissional, social) para ir

em direção à teoria, aos saberes dos programas acadêmicos, para, em seguida, voltar à experiência, e assim sucessivamente”. Além disso, as características das EFA são conforme (GIMONET, 2007) sustentadas em quatro pilares: a Formação Integral, o Desenvolvimento do meio, a Pedagogia da Alternância e a Associação local.

Os períodos em que os alunos estão juntos à família são de práticas, experiências e pesquisas no ambiente familiar-comunitário, integrando família e escola no processo contínuo de formação em um trabalho coletivo com aprendizagem crítica e dialética.

O currículo da Escola Família Agrícola de Orizona (EFAORI) é apresentado em um Plano de Formação definido por Santos (2016, p. 44) “em um documento localizado na sala dos professores e construído no início do ano letivo pelos monitores [...]. Nesse plano estão especificadas [...] as atividades que serão desenvolvidas a partir do Tema do Eixo Bimestral de cada ano”. As atividades do Plano de Formação são direcionadas através dos instrumentos pedagógicos como o Plano de Estudos, Estágio, Caderno da Realidade ou da Propriedade, Caderno de Acompanhamento e Visita às famílias.

Dessa forma, corrobora-se Santos (2016), quando afirma que “embora as discussões sobre

Educação Matemática estejam sendo amplamente dialogadas, estes estudos, tornam-se ainda mais profundos, quando refletidos na complexidade do cenário da Pedagogia da Alternância” (SANTOS, 2016, p. 40). Portanto, o Programa Etnomatemática pode contribuir como uma alternativa metodológica para o ensino na pedagogia da alternância.

Nesse contexto, a Etnomatemática está inserida na EFAORI e para trabalhar a Etnomatemática na pedagogia da alternância conforme as orientações curriculares tem-se a pedagogia de projetos.

### **O ensino de matemática na visão do professor**

Os dados coletados foram importantes para se alcançar os objetivos de pesquisa. O questionário e a entrevista semiestruturada, com o professor de matemática, permitiram identificar alguns traços do seu perfil e prática. O professor denominado, E.F.C., possui formação em licenciatura em matemática, é especialista em ensino de matemática, está atualmente cursando mestrado do PROFMAT na Universidade Federal de Goiás e já participou de vários cursos ou encontros

pedagógicos. Ele, trabalha na Escola Família Agrícola de Orizona - EFAORI há 19 anos e também atua no Colégio Estadual Maria Benedita Velozo – MABEV.

Diante das informações coletadas sobre o professor, foi traçado o seu perfil quanto a formação acadêmica e continuada, atuação e experiência. De acordo com Mattos e Mattos (2018) a formação inicial e a continuada têm aspectos distintos: a inicial visa a formação profissional do futuro professor e a continuada visa o aprimoramento desse profissional de modo que ele se torne autônomo, seguro e capaz de realizar escolhas que enriquecem o ensino e a aprendizagem.

Identificou-se, também, que o professor trabalha em uma escola urbana e outra rural. Ao ser questionado se existe alguma diferença de ensino entre essas escolas, o professor E.F.C. respondeu:

Existe, é bem diferenciado em termo de ensino. No MABEV os alunos terminam a aula e vão embora. Enquanto, na EFAORI tem um relacionamento maior com os alunos, o ensino integral é mais completo, porque os estudantes ficam em regime de internato, participam da formação em sala de aula e tem mais tempo de conviver com eles.

A partir da resposta do professor, perguntou-se como ele trabalha o ensino de matemática na EFAORI. Ele explicou que “como o curso ministrado na EFAORI é o fundamental, médio e técnico, trabalho o ensino da matemática dando o suporte para o curso técnico”. Ainda elucidou: “[...] que a característica da escola favorece ele trabalhar de forma bem contextualizada, direcionando os conteúdos para a prática”.

Dessa forma, nota-se que o ensino de matemática pode ser contextualizado na prática cotidiana do aluno. D’Ambrosio (2012), ao se referir a contextualização acrescenta que o acesso a um maior número de instrumentos e de técnicas contextualizadas, possibilita uma maior capacidade do aluno de enfrentar situações, problemas do cotidiano e chegar a uma possível solução.

Outro fato levantado foi a questão de como ele estabelece a relação da teoria e a prática nas suas aulas. O professor E.F.C. comentou que é importante trabalhar a teoria preparando os alunos para futuras seleções externas, porém ele procura também ensinar a prática, conforme pode-se ver na fala dele:

A gente tem essa preocupação porque no ensino de matemática é importante a teoria, pois não pode deixar de lado, porque quando o aluno vai fazer um concurso, uma prova externa, é cobrado dele a teoria e não a prática. Então, tem que conciliar as duas coisas: [...] a teoria trabalha os conteúdos do modelo convencional que vem nos livros, mas sempre procurando trabalhar a prática também. Já que tem a oportunidade de trabalhar.

Diante disso, foi constatado a preocupação do professor em trabalhar a teoria concomitante com a prática. Segundo D'Ambrosio (1986, p. 43):

O valor da teoria se revela no momento em que ela é transformada em prática. No caso da educação, as teorias se justificam na medida em que seu efeito se faça sentir na condução do dia-a-dia na sala de aula. De outra maneira, a teoria não passará de tal, pois não poderá ser legitimada na prática educativa.

No entanto, o professor E.F.C. revelou algumas dificuldades sobre o ensino de matemática na EFAORI

no que tange a falta de estrutura, como a defasagem dos livros didáticos frente a realidade do estudante: “Nós estamos com um modelo de livros didáticos de trinta a quarenta anos atrás”. E complementou: “o modelo dos conteúdos é oferecido e os métodos que temos à disposição estão obsoletos e muito atrás do que é possível chamar a atenção dos estudantes e tentar concorrer com as mídias e tecnologias que os alunos têm acesso”. Diante disso, pode-se dizer que se vive, atualmente, na era da internet, dos computadores, calculadora, celulares e os professores devem usar essas tecnologias para não se distanciarem da realidade dos alunos.

Embora, apesar desses recursos tecnológicos e das novas metodologias vigentes na atualidade, os livros didáticos continuam sendo empregados e desempenhando um papel importante nas escolas, pois ajudam os professores como apoio pedagógico nos conteúdos de ensino a serem trabalhados e nas atividades.

Ao ser questionado se ele trabalha com projetos na disciplina de matemática, o professor informou que:

Sim, são vários projetos que tentam desenvolver dependendo da série. Nas séries iniciais, a gente tenta

trabalhar mais, focar na questão de área, volume, espaço, para desenvolver a prática deles e isso pensando na área técnica. Já no 2º ano os projetos são desenvolvidos mais na questão de área, dando seguimento, mas dando seguimento na área de produção. Ex: o que você consegue produzir por área, auxiliando nesse sentido. Já no 3º ano a gente trabalha com coordenadas, questão de espaço. É bem contextualizado os projetos, conforme a demanda e cada turma.

Percebe-se essa importância de se trabalhar com projetos, na educação básica, quando Leite (2007, p. 51, grifos da autora), citando Kilpatrick (1918), fala que:

O uso do termo “projeto” na educação é interessante, pois ressalta a importância da experiência do educando no processo educativo e, conseqüentemente, contrapõe-se ao ensino tradicional, no qual o aluno é reduzido à simples condição de receptor de conteúdos. Ao invés de a criança ser considerada passível frente à construção de conhecimentos, bem como à formação de sua moral e conduta, ela é vista como um organismo ativo, que interfere diretamente em seu desenvolvimento.

Nesse sentido, o conceito de ato propositivo é utilizado pelo autor para se referir à especificidade da ação promovida pelo “método de projeto”, qual seja, a ação inteligente com vistas a uma finalidade clara e precisa.

Nessa perspectiva, o professor E.F.C. foi indagado em relação a motivação dos alunos em participar e desenvolver os projetos na disciplina de matemática com interdisciplinaridade de outras disciplinas. Ele declarou que sim e citou um exemplo de atividade baseada em projeto:

Na última seção, estavam trabalhando questões de proporções, aí na escola tem a fábrica de ração, a gente trabalhou em sala de aula, propus para eles trabalharem a receita, mas a gente queria fazer uma receita maior. Aí propus eles fazerem 3 receitas diferentes, iria escolher uma, mas não contei a qual. Então, eles tinham uma receita de ração para bovinos de 100 kg e os pedi que fizessem receitas de 170kg, 200kg, 300kg e 500kg. Eu coloquei no quadro e eles motivados. Interessante, que os estudantes que têm mais dificuldades, quando falo que vai fazer a prática, são os primeiros que

terminam, aí como temos a fábrica de ração, nós saímos da sala de aula, entramos na fábrica de ração e fomos preparar. [...] Os insumos já estavam lá no local. Eles, tinham que pesar. Como a receita era de 100 e íamos fazer uma receita de 300, então, os ingredientes eram soja, milho, casquinha de soja, núcleo e o leite mix, 5 ingredientes, cada um, uma proporção e eles fizeram direitinho. Pesaram, tinham uma equipe para pesar, outra para jogar dentro do misturador e outra para ensacar. Eles ficaram super empolgados. Aqui proporciona isso, muito próximo para uma prática.

Nota-se, nessa descrição do professor, que eles trabalharam conforme propõe Pedro Demo (2011) em equipe, um esforço em comum e ainda “supõe que o professor se interesse por cada aluno, busque conhecer suas motivações e seus contextos culturais” (DEMO, 2011, p. 21).

Neste contexto, é importante que os professores utilizem a experiência do grupo com o qual trabalham, pois de acordo com Freire (2011):

Como educador preciso de ir “lendo” cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem

trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. [...] Não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. (FREIRE, 2011, p. 78-79, grifo do autor).

O professor tem que “respeitar os saberes que os alunos chegam, mas também discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos” (FREIRE, 2011, p. 31).

Com base nisso, interrogou-se o professor com o intuito de saber se em suas aulas ele busca integrar os conhecimentos prévios dos alunos acerca dos saberes do campo, conhecimentos matemáticos (próprios e escolarizados) dos responsáveis e relacioná-los com a matemática escolar. O professor informou que valoriza os saberes dos responsáveis e exemplificou com o cálculo do rendimento de carcaça, pois na comercialização do animal com o frigorífico a remuneração é feita a partir do peso da carcaça do animal. Esse rendimento, é calculado dividindo-se o peso da carcaça (soma das duas meias carcaças resultantes do abate) pelo peso vivo do animal, e multiplicando-se o resultado dessa divisão

por cem, teremos o rendimento expresso em porcentagem. Além disso, ele explica que, no conhecimento dos responsáveis, o cálculo do rendimento de carcaça é feito pesando o animal e subtraindo cinquenta por cento, conforme podemos ver na fala dele:

Procura valorizar, muitas vezes em conversas, nas visitas à família, eles costumam falar que sabe fazer conta de tudo que é jeito. [...] Tem pais que tem muita facilidade. Considero isso, e muitas vezes falo, aqui você aprende assim, mas lá o seu pai faz assim. Engraçado, por exemplo: quando a gente faz cálculo de peso de arroba, a gente hoje fala-se em ganho de carcaça, você pesa o animal vivo, depois você pesa o animal depois de morto, aí você vê o que tirou e o que ficou, chama ganho de carcaça. Mas, lá no conhecimento dos pais é diferente. Eles falam, você pesa e tira 50%, se deu 20 arrobas você tira 10 arroba, é peso dele. Isso quando é bovino. Mas, também chama atenção, porque eles saem como técnicos, se eles vão prestar uma assistência, tem que ter os dois.

Dessa maneira, os conhecimentos matemáticos (próprios e escolarizados) dos responsáveis, junto aos

filhos, enquadram-se nos estudos da Etnomatemática. D'Ambrosio (2016, p. 35) esclarece que “[...] as matemáticas praticadas pelas distintas culturas e povos diferentes nas várias épocas da história, e por muitos hoje praticadas, são etnomatemáticas.”

### **O ensino de matemática na visão dos familiares**

Conforme já foi dito, a EFAORI adota a metodologia da Pedagogia da Alternância onde os alunos alternam um período educacional na escola (teoria) e um período de igual duração junto à família (prática) de modo a articular os conhecimentos apreendidos na escola com a realidade de sua comunidade. No período que os alunos estão na propriedade, os monitores visitam às famílias, sempre que possível, no final da sessão. Assim, as visitas são realizadas por equipes e divididas por regiões.

Para entrevistar os responsáveis, a fim de se cumprir os objetivos propostos, foi necessário acompanhar uma equipe que visitaria às famílias na região dos municípios de Orizona, Vianópolis, Povoados de Buritizinho e Montes Claros, os dois povoados são do

município de Orizona - Goiás. Portanto, foi possível visitar quatorze famílias, que resultou em quatorze entrevistas com os responsáveis, os quais foram identificados como: responsáveis A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, L, M, N e O. A seguir, constam os relatos dos responsáveis entrevistados, quando questionados sobre a metodologia de ensino apresentada pela Pedagogia da Alternância:

A: Isso é bom porque lá tem a teoria e aqui eles vê a prática e convive com a família.

B: Não sou contra. É bom para ele e bom para a gente porque se ele faz algum erro aqui a gente corrige.

C: Bom, porque aqui também desenvolve.

D: Bom, pela dificuldade do transporte e acho válido também porque a semana que [...] está lá [...] aprende e quando [...] vem pra cá [...] não deixa isso fica no vácuo. [...] Vai chegando com a informação. [...] Vai passando os ensinamentos para a gente também.

E: Então, foi isso mais que me incentivou a colocar ela lá. Porque a escola está muito fraca aqui [...]

F: Muito bom. Eu acho que é bom. Assim, a escola, a estrutura é muito pequena para fazer tudo e [...] a gente pode passar alguma coisa que a gente faz aqui para eles também. Eles trás,

mas também leva né e fica mais próximo da escola com a família e isso é muito bom para a gente, para ele e eu acho até para a escola.

H: Eu acho bom e praticamente fica a mesma coisa, tem as tarefas, as práticas.

I: Acho bom, porque o momento que ele está lá, ele está com os professores e aí na hora que ele vem aqui para casa, ele vai desenvolver o que ele aprendeu lá, ele tem uma semana para isso.

J: Eu gostei muito, porque ele aprende muita coisa na escola e leva para casa. Faz muita coisa que ele aprende lá durante a semana que ele está em casa, ele ensina.

L: Eu acho boa, porque assim lá é muito puxado, é muito bom para aprender tanto faz aulas práticas como nas salas. Eu acho muito certo o jeito da escola e gosto do jeito do funcionamento.

M: Participa com a família e com os estudantes.

N: Olha, é uma vantagem muito grande porque convive na escola e convive em casa. Então, o tempo que ele fica na escola é muito proveitoso para ele até mais que quando ele estudava diariamente que ele ia para a escola todos os dias, que ficava muito tempo né as vezes na estrada, porque como a gente mora na roça saía de casa e ficava mais tempo na estrada do que na escola [...]

O: Eu acho bom, porque ele aprende lá e aprende aqui comigo.

Portanto, observa-se que a maioria dos responsáveis achou bom a Pedagogia da Alternância. Ademais, os responsáveis A, D, H e L apontaram a importância da teoria e prática, abrindo caminhos para construir o conhecimento juntos.

Nesse sentido, Knijnik *et al.* (2013, p. 77) afirmam que é importante “dar significado aos conteúdos matemáticos, suscitando o interesse dos alunos em aprender” (KNIJNIK *et al.*, 2013, p. 66).

Também, identifica-se na fala do responsável D a “dificuldade do transporte” e N revela que o filho ficava muito tempo na estrada. Martins (2010) afirma que o transporte escolar é importante para muitos brasileiros, que moram no campo e frequentam as escolas. Todavia, alguns aspectos tais como serviço de transporte ofertado em péssimas condições físicas, longas distâncias, condições das estradas brasileiras tornam o trajeto para a escola cansativo, desgastante e o aluno pode não assistir aula de forma adequada, prejudicando a compreensão dos conhecimentos repassados pelo professor e influenciando em seu rendimento escolar.

Desse modo, com a pedagogia da alternância os alunos têm que se locomover para a escola uma vez por semana, diminuindo a dificuldade de transporte e o tempo que ficam nas estradas.

Foi perguntado aos responsáveis como os conhecimentos (próprios e escolarizados) que são utilizados nas suas atividades, estão relacionados com os conhecimentos da matemática escolar de seu/sua filho(a). As respostas de alguns foram as seguintes:

A: Ajuda e muitas vezes me ajuda [...] com o conhecimento atual.

B: Um pouco. Vem de muitos anos [...], mexendo com vaca de leite.

Exemplo: Você coloca para ordenhar a vaca e a vaca têm as tetas duras e você coloca um peso para o leite sair mais rápido. Falam que não pode, mas porque que não pode, se já vem desde muitos anos? Pode sim. Dizem assim: o ubre da vaca arriô. Não tem como arriá. Quando a vaca arriô o ubre, já vem de nascença, o ubre cresce e já é arriado, quando o ubre é normal não arria nunca.

E: O leite, contas de gastos.

G: Tem, ela melhorou o manejo na ordenha, ajuda. [...] Um relógio lá se não tiver mais de 50 não pode porque machuca o peito da vaca e se tiver menos não tira porque não dá a pressão, tem o tempo da ordenha.

I: Pesa leite, pesa as bezerras, a gente já tinha um controle assim e agora está aprendendo lá. Tem a ração que é misturada aqui. Então, tudo é pesado, é balanceado e ele

está desenvolvendo, está aprendendo também. Porque a gente fazia e ele fazia no mesmo ritmo da gente e não tinha um controle direitinho e ele vem trazendo também um novo jeito de fazer.

J: Contas de ração.

L: Então, acaba envolvendo muita coisa assim, porque eu sou artesã e a gente trabalha com muito tipo de artesanato. Então, [...] a gente tem muitas encomendas que eu pego é por medidas e envolve tudo e muita coisa ele me ajuda, envolve todo mundo.

N: Praticamente tudo, o cálculo, a quantidade, a proporção, tudo tem a matemática envolvida. A gente não faz nada na roça praticamente sem. A gente precisa do clima, mas tudo você tem uma proporção certa de adubo para colocar, tem uma proporção certa de tempo, você tem que calcular tudo isso.

O: [...] A gente mexe com gado de corte, aí sempre tem que rodar um gado ou se vale a pena comprar, vender determinada época do ano para ver se vai ter lucro.

Percebe-se, nos relatos anteriores, que os responsáveis interagem os conhecimentos com os filhos(as), conforme Knijnik *et al.* (2013, p. 18) defendem: “o pensamento etnomatemático está centralmente interessado em examinar as práticas de fora da escola, associadas

a racionalidades que não são idênticas à racionalidade que impera na Matemática Escolar”. Isso corrobora as falas do responsável A quando diz que “alguma coisa, às vezes, por experiência ajuda” e assim como responsável I diz “ajuda também, já foi com algum conhecimento e chegou lá aprimorou”. Ou seja, a interação dos conhecimentos pode auxiliar no ensino de matemática.

Além do mais, nas respostas dos responsáveis, ficou evidente que se pode elucidar a presença da matemática. Assim, o responsável O usa a expressão “rodar um gado”, que significa rotação de pastagens ou pastejo rotacionado, de acordo com Pacheco e Santoro (2007). O animal fica por curtos intervalos de tempo em piquetes construídos, depois é retirado de um pasto para outro piquete para o capim crescer novamente. Ainda, existem épocas do ano que determinados pastos, eventualmente, não podem ser utilizados por alguns motivos que podem ser: falta de água em determinado pasto, vedação do pasto no final das águas para ser utilizado no período de seca, uma eventual queimada, problemas de reforma de cerca ou de pasto etc. (PACHECO; SANTORO, 2007).

A pastagem é uma técnica prática e econômica de alimentar o gado com a qual pode-se obter uma boa produção, lucro e até mesmo reduzir despesas com a

rotação do gado de corte. Portanto, “rodar um gado” é um conhecimento que o responsável O ensina para o filho. Esse conhecimento possui conhecimentos matemáticos importantes como tempo de descanso do pasto, área, perímetro, razão, proporção, regra de três simples e porcentagem.

Para o responsável G ele tem ajuda na ordenha, existe o tempo da ordenha e o relógio tem que estar no 50, se referindo ao vacuômetro. Portanto, para o funcionamento da ordenha precisa da matemática. Segundo SILVEIRA (1997, p. 148):

Vacuômetro – permite ao operador verificar a qualquer momento se a bomba de vácuo e o regulador estão funcionando corretamente. Este aparelho indica o nível de vácuo no sistema. No mostrador as unidades podem ser expressas em: 0,5 bar ou 50 kPa ou 0,5 kg/cm<sup>2</sup> ou 38 cm Hg ou 15 pol Hg.

Contudo, o responsável B conta sobre um conhecimento não escolarizado de colocar um peso para o leite sair mais rápido nas vacas que têm úberes duros. Agora, o responsável E destaca a matemática no controle das despesas na produção de leite.

Na fala do responsável L percebe-se conhecimentos matemáticos, pois trabalham com unidades de medidas na fabricação de artesanatos. Enquanto, os responsáveis J e N empregam o conhecimento de proporção no uso da ração e do adubo.

### **Considerações finais**

A Etnomatemática pode contribuir como uma alternativa metodológica para o ensino na pedagogia da alternância. Assim, no que se refere às análises da entrevista semiestruturada do professor regente, conclui-se que é possível contextualizar o ensino de matemática aliando teoria e prática. Identificou-se que o professor respeita e valoriza os saberes, e experiências do campo. Cabe ainda, melhorar os recursos didáticos, principalmente os livros. Este recurso didático foi a principal dificuldade relatada pelo professor para ensinar matemática.

Para tanto, considerou-se necessário trabalhar com projetos no ensino da matemática escolar, em especial na educação do campo, visto que essa metodologia é favorável para motivar os alunos a

participarem das aulas, contribuindo para a melhoria do processo de aprendizagem.

Com relação às entrevistas semiestruturadas com os responsáveis, notou-se que a maioria deles afirmou que a pedagogia da alternância é boa. Eles interagem os conhecimentos próprios com os filhos em suas atividades rurais, inclusive compartilhando cálculos diferentes daqueles ensinados na escola, além de apontarem a importância da teoria e prática.

Ademais, constatou-se, que os conhecimentos matemáticos (próprios e escolarizados) dos responsáveis são complementos paralelos com os conhecimentos escolares dos filhos e o caráter interdisciplinar emerge da análise das falas dos responsáveis. Portanto, nota-se a possibilidade de articular os conhecimentos matemáticos (próprios e escolarizados) aos conhecimentos escolares, podendo ir além dos conhecimentos de outras áreas (nutrição animal, mecanização agrícola, etc.).

Dessa forma, a pedagogia da alternância integra a família e escola no processo contínuo de formação em um trabalho coletivo, formando alunos mais críticos que se preocupam com as experiências e as práticas acumuladas de um indivíduo em sua comunidade. Assim,

melhora o meio que vivem para um desenvolvimento rural sustentável, minimizando impactos ambientais e exercendo um papel educativo na família.

Pelo exposto, pode-se sugerir melhorias nas políticas públicas para a educação do campo, para a profissão docente e para os que vivem no campo, de modo que se sintam reconhecidos e representados.

Em suma, a matemática escolar não deve ser trabalhada sozinha, sem relação com as situações cotidianas enfrentadas pelos alunos e interdisciplinaridade. Diante disso, a Etnomatemática torna-se importante pelo fato de considerar os saberes e fazeres dos alunos, provenientes dos conhecimentos próprios dos responsáveis, na interação com os novos conhecimentos matemáticos escolares. Por fim, pode-se afirmar que a Escola Família Agrícola de Orizona caminha para uma educação rural mais significativa, voltada para a realidade do aluno.

## Referências

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Da realidade à ação: reflexões sobre educação e matemática**. São Paulo: Sannus; Campinas: Ed. Universidade Estadual de Campinas, 1986.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação Matemática: da teoria à prática**. 23. ed. São Paulo: Papyrus, 2012.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação para uma sociedade em transição**. 3. ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática - Elo entre as tradições e a modernidade**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIXO, Alessandra Alexandre; TEIXEIRA, Ana Maria Freitas. Escola Família Agrícola de Valente: uma experiência rumo à educação do campo na região sisaleira da Bahia. **Caderno Multidisciplinar Educação e Contexto do Semi-Árido Brasileiro**, Juazeiro, v. 1, n. 1, p. 67-83, 2006.

GIMONET, Jean Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Petrópolis: Vozes, 2007.

KILPATRICK, William Heard. The Project Method: the use of the purposeful act in the educative process. **Teachers College Record**, New York, v. 19, n. 4, p. 319-335, 1918.

KNIJNIK, Gelsa *et al.* **Etnomatemática em movimento**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MARTINS, Ana Paula Antunes. **Análise dos impactos das condições do transporte escolar rural no rendimento escolar dos alunos**. 2010. 118f. Dissertação (Mestrado em Transportes) – Departamento de Engenharia Civil e Ambiental, Universidade de Brasília, DF, 2010.

MATTOS, José Roberto Linhares de; RAMOS, Josélio Rodrigues. Práticas de Educação Matemática na Educação do Campo. **REMATEC**, mai.-ago, 2017, p. 37-53, 2017.

MATTOS, Sandra Maria Nascimento de; MATTOS, José Roberto Linhares de. **Formação continuada de professores de matemática**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

PACHECO, Ricardo Ferrari; SANTORO, Miguel Cezar; Modelagem e Implementação computacional do problema de rotação de pastagens. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PESQUISA OPERACIONAL, 39., 2007, Fortaleza. **Anais** [...]. Fortaleza, 2007. Disponível em <http://www.din.uem.br/~ademir/sbpo/sbpo2007/pdf/arq0298.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2020.

SANTOS, Thamy Pereira dos. Educação do campo e etnomatemática: um desafio no contexto da pedagogia da alternância. *In*: MATTOS, J. R. L. (org.). **Etnomatemática saberes do campo**. Curitiba: CRV, 2016.

SILVEIRA, Gastão Moraes da. **Máquinas para a pecuária**. São Paulo: Nobel, 1997.





# CAPÍTULO 3

**MEDOS E ANSEIOS:  
ALICE, LUCIA E O RISCO  
DE FECHAMENTO DE DUAS  
ESCOLAS DO CAMPO**



# MEDOS E ANSEIOS: ALICE, LUCIA E O RISCO DE FECHAMENTO DE DUAS ESCOLAS DO CAMPO

Línlya Sachs

Larissa Geovana Corrêa

## **Itambaracá**

\*\*\*\*\*

*Uma garota que nasceu e viveu sempre em Itambaracá. 21 anos amando essa cidade. Família, amigos... quase todos estão por lá. Quando criança, essa era a melhor e mais bela cidade; hoje, sabe que nem tudo são flores. Mas o amor continua! Olhando para seus antepassados, vê, por todos os lados, Itambaracá. Do lado do pai, os avós tinham um sítio que ficava no Bairro Santana. Onde? Em Itambaracá. Do lado da mãe, os avós vieram logo na*

*juventude para trabalhar nos sítios e nas fazendas de... Itambaracá! Ela sente orgulho de ser itambacaraense. O nome difícil da cidade significa, em tupi, “Pedra do Amor”.... Como não amar?<sup>1</sup>*

\*\*\*\*\*

Itambaracá, a princípio, era o Patrimônio de Jaborandi, pertencente ao município de Jacarezinho, no estado do Paraná. Em 1924, Jacarezinho é desmembrada e resulta na criação do município de Cambará. O Patrimônio de Jaborandi fica vinculado a este último. Em 1943, é a vez de Cambará se desmembrar e o Patrimônio de Jaborandi fica fazendo parte do novo município, Andirá, mas com a denominação de Patrimônio de Itambaracá. Até que, em 1955, Itambaracá emancipa-se, tornando-se um município.

Sua população rural representa 24,8% do total de 6.759 habitantes (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2011) – índice superior ao da Mesorregião Norte Pioneiro do estado do Paraná, onde está localizada, que é de 20% (PARANÁ, 2012).

---

1 Apresentamos, ao longo do texto, dois parágrafos em itálico, com narrativas pessoais da segunda autora, natural de Itambaracá. A opção por essa apresentação, em linguagem coloquial, deu-se em consonância com a perspectiva teórico-metodológica da História Oral, utilizada nesta pesquisa.

Direcionamos nosso olhar, neste texto, para Itambaracá. Das três únicas escolas estaduais existentes lá, duas são escolas do campo: Escola Estadual do Campo Bairro Raul Marinho e Escola Estadual do Campo Mirazinha Braga. Ambas oferecem apenas os anos finais do Ensino Fundamental. O Ensino Médio, por sua vez, é ofertado no município apenas pela escola urbana, o Colégio Estadual Marcílio Dias – lá, todos se encontram.

Conhecer, por meio da História Oral, quem são os professores que ensinam matemática nessas duas escolas do campo era o intuito da pesquisa realizada pelas autoras<sup>2</sup>. Com isso, conhecendo-os, chegamos ao objetivo deste texto: apresentar os medos e anseios de duas professoras de matemática com relação ao fechamento de escolas do campo.

## **Alice e Lucia**

O objetivo da pesquisa nos leva a conhecer Alice e Lucia, professoras que ensinam matemática na

---

<sup>2</sup> Pesquisa desenvolvida no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, com financiamento da Fundação Araucária.

Escola Estadual do Campo Mirazinha Braga e na Escola Estadual do Campo Bairro Raul Marinho, respectivamente. No caso de Lucia, trata-se de um misto entre “conhecer” e “rever” – já que uma de nós (a segunda autora do texto) foi sua aluna na Escola Municipal Sebastião Severino da Silva, no ano de 2005.

São elas as colaboradoras desta pesquisa. São elas que constroem narrativas sobre ser professora que ensina matemática em escolas do campo de Itambaracá. Como afirma Delory-Momberger (2008, p. 97 *apud* OLIVEIRA, 2012, p. 240),

o que dá forma ao vivido e à experiência dos homens são as suas narrativas, como lugar no qual o indivíduo toma forma, no qual elabora e experimenta a história de sua vida.

São elas, portanto, que dão forma ao ser professora que ensina matemática em escola do campo de Itambaracá.

Para a pesquisa, fundamentamo-nos teoricamente e metodologicamente na História Oral, compartilhando do seguinte entendimento de Garnica (2012, p. 169):

Como História Oral estamos entendendo a perspectiva de, face à impossibilidade de constituir “a” história, (re)constituir algumas de suas várias versões, aos olhos dos atores sociais que vivenciaram certos contextos e situações, considerando como elementos essenciais nesse processo as memórias desses atores [...].

O nosso propósito não está em – apesar de ser isso inevitável – produzir fontes históricas. Produzimo-las. Fazemos isso intencionalmente. Mas, aqui, queremos, com essas fontes, discutir alguns aspectos da Educação do Campo.

A História Oral *não é* um método a ser aplicado apenas em pesquisas que pretendem investigar a “história de...”, ainda que, independente do tema da pesquisa, ao usar a História Oral o pesquisador se aproxime de questões historiográficas [...] O que ocorre em História Oral é que a opção por seguir este método implica *intencionalmente* constituir fontes historiográficas – sejam essas fontes usadas ou não, no presente ou no futuro, como tal (GARNICA, 2011, p. 3, grifos do autor).

Articulada à concepção de “história vista de baixo” (SHARPE, 1992), a história oral é bastante recorrente em pesquisas que se propõem a conhecer os pontos de vista de pessoas comuns – como nesta investigação.

Para a condução das entrevistas, foi utilizado um esquema, presente na Figura 1, com quatro pontos principais: Quem sou eu; Trajetória; Escola do Campo; e Anseios. Cada um deles ramifica para temáticas mais específicas. Por exemplo, o item “Escola do Campo” se abre para: Realidade dos alunos; Localização da escola; Aulas de matemática; Currículo; e Dificuldades.

**Figura 1** – Esquema utilizado nas entrevistas.



Fonte: produzido pelas autoras.

Esse esquema foi mostrado para as entrevistadas, para que elas falassem sobre os temas ali presentes, sem que houvesse necessidade, a todo tempo, de fazer perguntas.

As entrevistas foram realizadas nas casas das colaboradoras. A primeira delas, com Alice, aconteceu em 20 de dezembro de 2017, e a segunda, com Lucia, em 12 de janeiro de 2018. Ambas foram gravadas em áudio para, então, serem transcritas e, depois, textualizadas. Após realizada a textualização, que consiste, como afirma Vianna (2014, p. 76), na transformação de um texto com a “língua falada” em outro com a “língua escrita”, há um processo de negociação. Assim se dá o direito de ser da textualização. O colaborador lê, modifica, sugere e, então, valida a produção daquele texto – com a assinatura da carta de cessão.

Alice Okada<sup>3</sup>, a primeira entrevistada, tem 55 anos, é licenciada em Ciências, com habilitação em Matemática, e é professora na Escola Estadual do Campo Mirazinha Braga há quase 20 anos. Como ela afirma, “*a primeira escola em que eu dei aula foi na escola de campo. Comecei no Mirazinha, dava aula de Desenho Geométrico e Matemática, durante a noite*”<sup>4</sup>.

Lucia Maria Alves é a segunda entrevistada. Ela tem 46 anos, também licenciada em Ciências,

---

3 De acordo com os procedimentos metodológicos da História Oral, os depoentes ou colaboradores da pesquisa são identificados com seus nomes verdadeiros – o que é autorizado por meio de cartas de cessão de direitos, assinada por eles.

4 Os trechos presentes nas textualizações das entrevistas serão apresentados neste texto em itálico e entre aspas.

com habilitação em Matemática, e é professora na Escola Estadual do Campo Bairro Raul Marinho. Ela conta que começou sua carreira na rede municipal de ensino há 23 anos e na rede estadual há 14 anos. *“O início com a educação do campo foi após eu fazer o concurso do Estado e ser aprovada, fui dar aula onde havia vaga, que era na escola de campo. Mas eu gosto de trabalhar no Raul Marinho. Estou lá desde quando entrei, em 2003”*.

**“Mas não sei, do jeito que está indo, temo que ela feche”**

Apesar de conduzidas a partir de um mesmo roteiro, materializado no esquema da Figura 1, as entrevistas apresentam algumas diferenças. Alice fala com mais detalhes que Lucia sobre alguns pontos, como sobre a escolha em ser professora, suas experiências profissionais e sobre seus entendimentos a respeito do currículo de escolas do campo. De todo modo, as falas das entrevistadas apresentaram vários pontos de convergência. Um deles, que é o que aqui abordaremos, é o tema do fechamento das escolas do

campo. Essa escolha se deu, pois foi o tema de maior destaque nas falas das duas entrevistadas.

A esse respeito, em 2014, foi alterada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), com um acréscimo ao artigo 28, de modo a dificultar o fechamento de escolas do campo – e, também, indígenas e quilombolas:

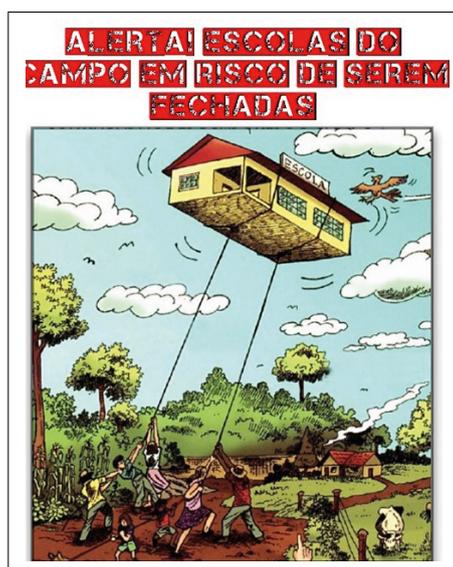
O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (BRASIL,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

Porém, ainda assim, essa é uma realidade nacional – e, também, paranaense e itambaracaense.

No estado, a Articulação Paranaense Por uma Educação do Campo – coletivo de movimentos sociais, associações, educadores e pesquisadores constituído no ano de 2000 – tem denunciado essa situação. Em

seu *blog*<sup>5</sup> e na sua página do *Facebook*<sup>6</sup>, há diversas postagens nesse sentido. A imagem, presente na Figura 2, é emblemática nessa luta:

**Figura 2** – Imagem da campanha contra o fechamento de escolas do campo.



Fonte: Articulação Paranaense Por uma Educação do Campo (2015a).

O grupo também organizou um guia com alguns procedimentos para impedir o fechamento de escolas do campo. Entre eles, está a organização de assembleias,

5 <http://apecpr2011.blogspot.com.br/>

6 <https://www.facebook.com/articulacaoopr/>

abaixo-assinados, reuniões com promotoria pública, com vereadores e secretaria de educação, encaminhamento de documentos para o Ministério Público, divulgação na imprensa local e o encaminhamento da denúncia para a Articulação Paranaense Por uma Educação do Campo, por e-mail ou telefone. O guia é finalizado com um lembrete: “Lembramos que não é o número de educandos(as) que garante a manutenção das escolas do campo, isso depende muito mais da organização e da união comunitária” (ARTICULAÇÃO PARANAENSE POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2015b).

A incerteza, no que se refere à manutenção das escolas, mesmo com um número reduzido de alunos, aparece muito forte nas falas das professoras entrevistadas.

Lucia fala de uma estratégia para manter a Escola Estadual do Campo Bairro Raul Marinho em funcionamento: *“No Raul, temos casos de alunos bem carentes, tanto de atenção quanto financeiramente. Não são todos os alunos que moram no campo, há bastante aluno que mora na cidade. Pois, como a escola corre o risco de ser fechada, nós convidamos os alunos do Marcílio Dias para irem estudar conosco. Este ano mesmo, estamos atrás de mais alunos da cidade”*.

Deslocar estudantes da zona urbana para a zona rural é um meio encontrado por essa escola para que não feche. Essa é uma realidade bastante particular de Itambaracá. Por haver mais escolas estaduais do campo do que urbanas e, além disso, haver apenas uma urbana, é possível esse tipo de estratégia. Todos que, por algum motivo, queiram sair do Colégio Estadual Marcílio Dias e continuar os estudos no município, devem, necessariamente, passar a frequentar uma das duas escolas do campo.

O Projeto Político-Pedagógico da escola apresenta essa informação a respeito de estudantes que saem da escola urbana para estudarem lá, mas de um outro modo, não indicando isso como uma estratégia para o impedimento do fechamento da escola:

Por causa da diminuição da população do Bairro Raul Marinho e dos bairros vizinhos que imigraram para os grandes centros em busca de trabalho, houve uma grande redução do número de alunos neste estabelecimento de Ensino, o que levou a escola a aceitar a matrícula de alunos que moram na cidade de Itambaracá. Esses alunos são muito bem recebidos pelos professores que procuram

dar atendimento individual, pois alguns já estão fora da faixa etária (ESCOLA ESTADUAL DO CAMPO DO BAIRRO RAUL MARINHO, 2017, p. 15).

Lucia fala, também, sobre a diminuição histórica de estudantes na escola: *“O meu anseio para o Raul é que a escola não feche. A população do Patrimônio diminuiu e isso implicou na escola do campo. No primeiro ano em que trabalhei na escola, tinha mais de 25 alunos no sexto ano. Mas, com o passar dos anos, esse número foi reduzido. Atualmente, há apenas 10 alunos no sexto ano. O bairro Raul Marinho não se desenvolver atrapalha no funcionamento da escola; as famílias vão embora em busca de uma condição melhor de vida. Com isso, quase não tem mais criança no Raul”*.

Na Escola Estadual do Campo Mirazinha Braga, a situação é parecida. Alice, por exemplo, diz que anseia que a população do bairro onde a escola está localizada aumente, para garantir seu funcionamento. Também, diz sobre a possibilidade de estudantes que residem na zona urbana irem estudar lá: *“O meu maior anseio é de que os alunos tivessem uma vida melhor no campo. Uma vida digna. Que a população do São Joaquim*

*do Pontal aumentasse, para ter aluno suficiente e a escola não correr o risco de ser fechada novamente. E, também, que os alunos da cidade saibam como é a escola Mirazinha e, se quiserem, possam ir para lá”.*

Ela fala, em sua entrevista, de um aspecto histórico da escola, que já foi fechada, mas, com a organização da comunidade, foi reaberta. *“Se eu pudesse, aposentaria no Mirazinha. Faltam oito anos ainda, mas desejo continuar com a educação do campo. Caso o governo não feche a escola, pois já foi fechada e conseguimos reabrir, junto com uma ação de um deputado. Cheguei a dar aula com a escola fechada, perante o estado. E, mesmo fechada, os alunos iam, todos nós íamos. Ninguém queria que fechasse. Foi uma verdadeira luta”.*

Sobre o fechamento da escola, não encontramos informações oficiais sobre o ocorrido, seja no Projeto Político-Pedagógico da escola (ESCOLA ESTADUAL DO CAMPO MIRAZINHA BRAGA, 2013), no Diário Oficial do Estado do Paraná, ou até em notícias de jornais locais.

Apesar de esse não ter sido nosso foco, as pesquisas em História Oral podem contribuir, como afirma Garnica (2012), com outras versões da história.

Nesse panorama, os historiadores orais – ou os memorialistas – são constituidores de registros: constroem, com o auxílio de seus depoentes-colaboradores, documentos (GARNICA, 2012, p. 169).

Uma pesquisa, também fundamentada na História Oral, poderia, nesse sentido, investigar sobre isso que a professora Alice conta – isto é, sobre o movimento de fechamento e de luta por reabertura da escola, com participação da comunidade local, de forças políticas e de movimentos de resistência por parte dos professores e estudantes, que continuaram as aulas com a escola fechada.

Lucia, em sua entrevista, lamenta o possível fechamento da escola, caso isso venha ocorrer: *“Adoro lecionar no Raul, tenho vontade de ficar nessa escola até eu aposentar. Mas não sei, do jeito que está indo, temo que ela feche. Tenho muito dó, pois é uma escola realmente boa. Nós ficamos apreensivos e os alunos também. É um ambiente muito bom na escola do campo. Todos se conhecem, há união de verdade na escola”*.

Alice, por sua vez, diz sobre a especificidade da escola do campo – tão defendida pelos movimentos

sociais, na constituição da Educação do Campo. Em suas palavras: *“Muitas vezes, somos nós que aprendemos, pois eles têm uma linguagem própria. Por isso que acho muito importante ter essa escola do campo para esses alunos. Acho até que deveriam ter até mais escolas do campo, não deveriam fechar. Mesmo que tenham poucos alunos, deveriam continuar abertas, pois é muito importante para eles. Pois quando eles vêm para a escola urbana, ficam perdidos”*.

Como afirma Caldart (2011a, p. 149-150, grifos da autora), não basta ter escolas no campo, é importante que essas sejam escolas do campo:

*No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.*

Ainda, é possível avançar nessa temática da especificidade. Levá-la, por exemplo, para as aulas de matemática. Nas entrevistas, fomos por esse caminho, questionando quais os entendimentos das professoras

sobre isso. Apesar de não ser nosso objetivo aprofundar essa discussão neste texto, apontamos para a existência de opções bastante distintas.

Por um lado, é possível pensar que não há nada de específico no currículo de matemática de escolas do campo. Como afirmou um pesquisador, entrevistado por Sachs (2017), “Matemática é Matemática, ou tem Matemática do Campo?”. Seguindo nesse raciocínio, a escola do campo – que poderia ser *no* campo – deveria permitir o acesso ao conhecimento matemático – entendido, nesse caso, como único.

Por outro lado, podemos compreender que há algo de específico na matemática, quando pensamos no contexto do campo. As pesquisas em etnomatemática podem mostrar diversos exemplos disso. Um caso recorrente na literatura é o apresentado por Knijnik (2006), em que são discutidos modos bastante diferentes de utilização de cálculos de área – cubação da terra – e de volume – cubagem da madeira –, no contexto camponês. Assim, por haver diversas matemáticas, sendo uma ou várias matemáticas do campo, faz sentido pensar em currículos específicos para escolas do campo.

Alice e Lucia falaram, nas entrevistas, sobre questões curriculares, sobre aulas de matemática nas

escolas do campo, sobre projetos desenvolvidos com os estudantes etc. Neste texto, porém, limitamo-nos a abordar o fechamento das escolas do campo e como isso aparece nas textualizações.

### **Interferindo em outros sons**

\*\*\*\*\*

*Itambaracá: novos olhares para esse local. A cidadã orgulhosa de sua terra vermelha, olha para seu passado e seu entorno, pensa sobre seu futuro. Será em Itambaracá? Será no campo? Será também professora de matemática, como Alice e Lucia, nessas escolas do campo? Será que, até lá, estarão abertas ainda? Terá aluno? A estratégia de levar os estudantes da cidade para estudarem no campo vai funcionar? Futuro incerto... como é de praxe com futuros... O que esses novos olhares mudaram no local? Talvez nada. Será possível? E nos olhos que olham, algo mudou?*

\*\*\*\*\*

Este texto teve com objetivo apresentar os medos e anseios de duas professoras de matemática com relação ao fechamento de escolas do campo de um município paranaense. Para isso, as pesquisadoras

mobilizam a História Oral e contaram com a colaboração de duas professoras que ensinam matemática em escolas do campo do município de Itambaracá, Alice e Lucia, que falam sobre vários temas e, entre eles, um que nos salta aos olhos e estala os ouvidos: o fechamento de escolas do campo.

O medo constante do fechamento das escolas em que trabalham, Escola Estadual do Campo Bairro Raul Marinho e Escola Estadual do Campo Mirazinha Braga, está nas falas das professoras. Vozes que produzem fontes históricas de um tempo e de um local em que é preciso contar com migrações cidade-campo de alunos para que escolas se mantenham abertas.

Uma luta, que apesar de antiga, ainda é forte em Itambaracá – mas também no restante do estado do Paraná e do país. Uma concepção ainda presente no campo e na cidade, entre trabalhadores, elites e governantes, é a seguinte: “sair do campo para continuar a ter escola, e ter escola para poder sair do campo” (CALDART, 2011b, p. 110). Há, porém, muita resistência a isso, principalmente dos movimentos sociais do campo, resultando, por exemplo, em políticas públicas, como a citada alteração da LDB que dificulta o fechamento das escolas.

Entendemos que, nesse contexto, é central refletir sobre e trazer à tona a situação dessas escolas em risco de fechamento. Nesse sentido, pontuamos a contraposição entre a Educação Rural e a Educação do Campo. Como bem documentado por Leite (1999), a Educação Rural é marcada pelo descaso do poder público, pela precariedade e pela subordinação ao modelo urbano de educação. Em contraposição, a Educação do Campo é marcada por uma mudança epistêmica e política, em que a educação faz parte de um projeto maior de sociedade. A atuação de movimentos sociais foi fundamental para a constituição da Educação do Campo, com reflexos claros na educação que acontece *no* campo.

Com isso, pontuamos a diferença entre escolas organicamente vinculadas ao movimento da Educação do Campo, como aquelas constituídas por movimentos sociais organizados, e as escolas “herdeiras” da Educação Rural. Mesmo estas, que não necessariamente se articularam para propor e exigir políticas públicas de valorização e respeito à educação de camponeses, foram beneficiadas, de algum modo, por essas políticas – que envolvem programas de distribuição de livros e outros materiais didáticos, de formação inicial e continuada de professores e, também, de combate ao fechamento de escolas do campo.

Apesar disso, as escolas *do e no* campo enfrentam muitos problemas, como baixo investimento, dificuldades de acesso e de infraestrutura, rotatividade de professores, currículos pouco vinculados à realidade camponesa etc. O risco eminente de fechamento é um deles – e, possivelmente, um dos mais preocupantes. Nesse ponto, as escolas com atuação próxima de movimentos sociais possuem maior organização, reagindo de imediato a decisões sumárias de governantes que não condizem com a legislação em vigor. Como definido pela alteração à LDB, que estabelece critérios para fechamento de escolas do campo, é necessário que haja uma “análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar” (BRASIL, 2014). Assim, uma ameaça desse tipo não poderia se concretizar sem a concordância da comunidade escolar.

O caso relatado por Alice, do fechamento da Escola Estadual do Campo Mirazinha Braga, mostra a força que tem a organização coletiva para frear abusos desse tipo: “[...] pois já foi fechada e conseguimos reabrir, junto com uma ação de um deputado. Cheguei a dar aula com a escola fechada, perante o estado. E, mesmo fechada, os alunos iam, todos nós íamos. Ninguém queria que fechasse. Foi uma verdadeira luta”.

Já a estratégia, relatada pelas duas professoras, de matricular nas escolas do campo estudantes residentes na área urbana, parece resolver o problema da falta de alunos em curto prazo, que poderia implicar no fechamento das escolas; porém, essa solução não parece ser sustentável e suficiente para a manutenção das escolas abertas. Como alertado pela Articulação Paranaense por uma Educação do Campo (2015b), não é o número de alunos que mantém as escolas do campo abertas, mas a organização da comunidade.

Finalizamos este texto, com algumas questões que nos movem até aqui: quanto a centralidade dessa luta pelo não fechamento de escolas pode atrapalhar outras discussões da Educação do Campo, como aquela sobre currículo, por exemplo? Quanto de energia, de espaço e de tempo há para pensar sobre qual escola se almeja, quando, como diz Lucia, *“o meu anseio para o Raul é que a escola não feche”*, ou, como diz Alice, *“que a população [...] aumentasse, para ter aluno suficiente e a escola não correr o risco de ser fechada novamente”*?

## **Referências**

ARTICULAÇÃO PARANAENSE POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Mais de 4 mil escolas**

**do campo fecham suas portas em 2014.** 2015a. Disponível em: [http://apecpr2011.blogspot.com.br/2015/07/mais-de-4-mil-escolas-do-campo-fecham\\_11.html](http://apecpr2011.blogspot.com.br/2015/07/mais-de-4-mil-escolas-do-campo-fecham_11.html). Acesso em 07 de dezembro de 2020.

ARTICULAÇÃO PARANAENSE POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Como impedir o fechamento de escolas do campo.** 2015b. Disponível em: [http://apecpr2011.blogspot.com.br/2015/10/blog-post\\_28.html](http://apecpr2011.blogspot.com.br/2015/10/blog-post_28.html). Acesso em 07 de dezembro de 2020.

BRASIL. Lei nº 12960, de 27 de março de 2014. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1 out. 2014.

CALDART, R. S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. *In*: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma Educação do Campo**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2011a. p. 147-158.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. *In*: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma Educação do Campo**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2011b. p. 87-131.

ESCOLA ESTADUAL DO CAMPO DO BAIRRO RAUL MARINHO. **Projeto Político-Pedagógico**. Itambaracá, 2017.

ESCOLA ESTADUAL DO CAMPO MIRAZINHA BRAGA. **Projeto Político-Pedagógico**. Itambacará, 2013.

GARNICA, A. V. M. História Oral e História da Educação Matemática: considerações sobre um método. *In*: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 1., 2011, Covilhã. **Anais [...]**. Covilhã, 2011. p. 1-12.

GARNICA, A. V. M. (Re)traçando trajetórias, (Re)coletando influências e perspectivas: uma proposta em História Oral e Educação Matemática. *In*: BICUDO, M. A. V.; BORBA, M. C. (Org.). **Educação Matemática: pesquisa em movimento**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 165-178.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2010**. 2011. Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br>. Acesso em 23 de janeiro de 2018.

KNIJNIK, G. **Educação matemática, culturas e conhecimentos na luta pela terra**. 1. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

LEITE, S. C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

OLIVEIRA, V. F. Três vidas... um encontro comum: a docência em matemática. *In*: TEIXEIRA, I. A. C. *et al.* (Org.) **Viver e contar: experiências e práticas de professores de matemática**. 1. ed. São Paulo: Livraria da Física, 2012. p. 11-20.

PARANÁ. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Perfil da região geográfica Norte Pioneiro Paranaense**. 2012. Disponível em: [http://www.ipardes.gov.br/perfil\\_municipal/Monta-Perfil.php?codlocal=704&btOk=ok](http://www.ipardes.gov.br/perfil_municipal/Monta-Perfil.php?codlocal=704&btOk=ok). Acesso em 07 de dezembro de 2020.

SACHS, L. Matemática é matemática, ou tem matemática do campo? **Com a palavra, o professor**, Vitória da Conquista, v. 2, n. 2, p. 70-87, ago. 2017.

SHARPE, J. A história vista de baixo. *In*: BURKE, P. (Org.). **A escrita e a história: novas perspectivas**. Tradução de Magda Lopes. 1. ed. São Paulo: Unesp, 1992. p. 39-62.

VIANNA, C. R. Sem título. *In*: GARNICA, A. V. M. (Org.). **Cartografias Contemporâneas: mapeando a formação de professores de matemática no Brasil**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2014. p. 67-81.





# CAPÍTULO 4

**ESCOLA UNITÁRIA E ESCOLA DO  
TRABALHO: CONTRIBUIÇÕES  
DE GRAMSCI E PISTRAK NA  
FORMAÇÃO DE EDUCADORES E  
EDUCADORAS DO CAMPO**



# ESCOLA UNITÁRIA E ESCOLA DO TRABALHO: CONTRIBUIÇÕES DE GRAMSCI E PISTRAK NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES E EDUCADORAS DO CAMPO

Pedro Clei Sanches Macedo

Ramofly Bicalho

## **Introdução**

A formação dos educadores do campo sempre esteve atrelada à defesa de projetos-pedagógicos emancipadores das escolas do campo, na luta por políticas públicas que garantam o acesso universal à educação,

na formação humana, na valorização da cultura, memória e identidades, na centralidade do conflito de ideias e nos valores de uma nova sociedade, na construção coletiva, na valorização das formas de vida, desejos e trajetórias dos sujeitos, na luta por reconhecimento identitário e novas formas de coesão social vivenciadas nos movimentos sociais do campo.

Pensando no processo de formação de educadores e educadoras do campo com suas raízes vinculadas a epistemologias que reúnem diferentes campos do saber científico, teórico e prático, na articulação com as trajetórias dos sujeitos, individuais e coletivos, e suas relações com a sociedade e a história, temos como objetivo: apresentar alguns elementos teóricos e práticos que embasam e/ou estabelecem certo diálogo com a concepção de educação do campo, abordando principalmente, o papel da escola nesse processo. Destacamos para tanto, os estudos de Gramsci sobre a “Escola Unitária”, a teoria de Moysey Pistrak sobre a “Escola do Trabalho”, que muito tem contribuído com a educação do campo.

Nas construções teórico-metodológicas nos ancoramos na abordagem qualitativa, com ênfase na pesquisa bibliográfica, a partir de referenciais teóricos

sobre a educação do campo e as concepções teóricas de Gramsci e Pistrak, o que possibilita uma reflexão crítica sobre a necessidade de sustentação epistemológica no processo de formação continuada dos educadores e educadoras do campo, em diálogo com a escola, trabalho, cultura, sociedade e conhecimento.

Neste sentido, é imprescindível destacar que a concepção de Educação do Campo não se resolve apenas na disputa teórica. Suas questões são de ordem prática, exatamente porque trata das experiências e lutas hegemônicas. Para Caldart (2012, p. 262), a luta pela Educação do Campo exige teoria, mas exige cada vez mais rigor de análise da realidade concreta – perspectiva da práxis – na medida que esta 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”.

### **Gramsci e a Escola Unitária**

A Educação do Campo ao longo de seu processo de construção a partir da década de 1990 com a classe trabalhadora e os movimentos sociais foi pensada a partir

da relação entre educação e trabalho, isto é, o trabalho (ontológico) do homem do campo como condição primeira para construção da formação emancipadora, com o objetivo de suprir as necessidades concretas dos seus próprios sujeitos. É neste sentido que a contribuição teórica de Gramsci se torna essencial nesse processo.

A escola no papel de formadora dos intelectuais orgânicos da sociedade contemporânea, forma os intelectuais da classe burguesa e, ao mesmo tempo, pode contribuir na formação dos intelectuais da classe trabalhadora, apresentando concepções distintas quanto à função social da escola no embate provisório das várias propostas educacionais em disputa pela hegemonia no Estado estrito senso e na sociedade civil:

A escola, enquanto instrumento do conformismo científico-tecnológico, expressão contemporânea da sociabilidade humana, ao mesmo tempo em que veicula ideologias reprodutoras das relações sociais dominantes, veicula também ideologias antagônicas e contraditórias. Nesse sentido, pode-se afirmar que a escola é, ao mesmo tempo, reprodutora das relações sociais de produção capitalistas e espaço de luta de classes para superar estas relações (NEVES, 1994, p. 23).

A concepção de Gramsci destaca que a escola se constitui no espaço e instrumento estratégico de formação de intelectuais no mundo contemporâneo, seja como papel de conservação, ou como transformador das relações sociais vigentes. A escola, portanto, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, forma os intelectuais criadores e disseminadores da cultura. Esse novo intelectual, enquanto persuasor permanente, precisa “desenvolver hábitos cognitivos e disciplina mental necessários ao exercício alargado do seu papel criador e propagador de ideologias” (NEVES, 2010, p. 33). Assim, os profissionais da educação, seja o professor das séries iniciais ou universitário, possuem funções estratégicas na consolidação da hegemonia burguesa e na formação social capitalista, mas também, um papel de destaque na elaboração de projetos contra-hegemônicos.

No pensamento gramsciano, a construção da hegemonia é um ato pedagógico, e suas relações não podem ser limitadas, especificamente, às questões escolares. Para o filósofo italiano, toda relação de hegemonia é fundamentalmente uma “relação pedagógica”, que se verifica não apenas no interior de uma nação e entre as diversas forças que a compõem, mas em todo o campo internacional, entre conjuntos de civilizações nacionais

e continentais (GRAMSCI, 1999, p. 399). Para tanto, a classe subalterna precisa modificar a realidade social do Estado para conquistar a sua hegemonia, já que a mesma possui necessariamente uma relação pedagógica em sua construção.

Toda conceituação de educação/escola é necessariamente uma estratégia política, o que ajuda a explicar o controle do sistema educacional como um momento decisivo na luta de classes. Nesse viés, o controle das instituições privadas pode assumir um papel estratégico de dominação das relações de produção. Em contrapartida, como estratégia política das classes subalternas, esta por sua vez, também deve visar o controle da sociedade civil, com o objetivo de consolidar uma nova hegemonia, uma vez que a política educacional proposta pelo Estado procurará alcançar essa hegemonia sempre na defesa dos interesses das classes dominantes.

A concepção de Escola Unitária é construída por Gramsci a partir da análise do contexto educacional italiano, numa atualização do programa marxiano de educação<sup>1</sup>, explicitando sua defesa por um ensino

---

1 Para Caldart (2012, p. 343), a Pedagogia do Trabalho foi desenvolvida por Marx de modo original, a partir de uma análise das condições históricas concretas, e apreende o movimento dialético que caracteriza o modo de produção capitalista, onde o trabalho é tido como elemento formativo na perspectiva do desenvolvimento integral do indivíduo, ou seja, o “trabalho como princípio educativo”.

que não seja apenas polivalente, mas que permita a compreensão dos fundamentos técnico-científicos dos processos de produção. Gramsci defende uma escola que, mesmo respeitando as diferenças, apresente um perfil de escola única de cultura geral, humanística e formativa, que tem o “trabalho como princípio educativo” e integra o plano maior de construção da hegemonia das classes subalternas, no âmbito das sociedades capitalistas democráticas. Essa posição teórica de Gramsci tem como fundamento a superação da divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual estabelecida pela divisão da sociedade em classes. Essa proposta, portanto, visa superar a separação entre conhecimentos de cultura geral e cultura técnica (CALDART, 2012).

Como destaca Manacorda (1990), Gramsci tinha diante de si, o modelo da escola soviética, conhecido no momento de seu primeiro ardor revolucionário, a partir de um novo impulso na direção da chamada “Escola Única do Trabalho”<sup>2</sup>. É a partir desse modelo

---

2 O termo “Escola Única do Trabalho” tem sua formulação mais acabada logo nos primeiros momentos da Revolução Russa de outubro de 1917, que reconhece a escola como local de formação da juventude, ainda que não isolada de outras agências formativas existentes na sociedade, em especial as que tratam da organização política da juventude. A escola, nesta perspectiva, é um importante instrumento de luta na construção de uma sociedade, que atenda os interesses da classe trabalhadora, isto é, como instrumento de conscientização e emancipação. Em 30 de setembro de 1918, o

soviético e das várias experiências pedagógicas que se desenvolviam em diversos países europeus, que Gramsci se inspira e elabora, de modo original, o que ficou conhecido como “Escola Unitária”:

[...] uma escola única de cultura geral humanística “no sentido amplo e não somente no sentido tradicional”, isto é, definida a solução racional da crise do princípio educativo, Gramsci dispõe-se a estudar os modos concretos segundo os quais essa escola poderá configurar-se. Ele coloca, em primeiro lugar, o problema da fixação dos vários graus da carreira escolar, que lhe parece devam ser adequados não somente aos dados subjetivos do desenvolvimento psicológico dos jovens, mas também aos dados objetivos do fim a ser alcançado, que é o de introduzir na vida social os jovens, dotados de uma certa autonomia intelectual e de uma capacidade de criação intelectual e prática ao mesmo tempo, e de orientação independente (MANACORDA, 1990, p. 158).

---

Comitê Central do Partido Comunista da Rússia publica a “Deliberação sobre a Escola Única do Trabalho”, a qual dá base para a elaboração de um texto produzido em 16 de outubro de 1918 pelo Comissariado Nacional de Educação, no início Revolução Russa de 1917, chamado de “Princípios básicos da Escola Única do Trabalho”. Este documento orienta todo o esforço educacional nos anos que se seguiriam (CALDART, 2012, p. 337).

Gramsci critica o sistema escolar italiano, na medida que este enfatiza o ensino técnico destinado aos trabalhadores ou o ensino humanista destinado à burguesia, com o objetivo de compor as diversas funções da administração pública do Estado Liberal-burguês. Gramsci defende um sistema escolar voltado para o entrelaçamento entre ciência e trabalho na indústria moderna e a necessidade de uma escola de cultura, como a escola clássica, ligada à vida produtiva, como destaca Manacorda (1990, p. 154):

E essa nova escola técnica (profissional, mas não manual) disposta ao lado da escola clássica, mas opondo-se, juntamente com ela, na condição de escola de cultura para um novo tipo de intelectual, à escola profissional manual, precisamente enquanto propõe um novo tipo de cultura e instrução, que se poderia chamar de tecnológica, coloca em discussão o princípio até agora único e indiscutido da cultura e da instrução clássica. [...] Gramsci registra, é a de abolir ou reduzir o tipo de escola de cultura desinteressada, formativa, tal como existiu até agora, e de difundir as novas escolas de cultura interessada, se assim se pode dizer, técnico-profissionais, com a consequência, no entanto, de que não somente se tem

o surgimento de um novo princípio cultural-educativo, mas que esse novo princípio se decompõe também ele, caoticamente, em hierarquias e setores múltiplos.

O projeto de escola unitária defendida por Gramsci, visa superar a dualidade da formação entre trabalho manual e intelectual, não apenas na escola, mas em toda a vida social. “O princípio unitário, por isso, irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo” (GRAMSCI, 2001, p. 40). Essa dualidade educacional é nada mais, que uma manifestação específica da dualidade social inerente ao modo de produção capitalista que se permeia ao longo da história da luta de classes. Este é o motivo da divisão entre a escola destinada aos que produzem a vida e a riqueza da sociedade, usando a força dos trabalhadores, e aquela destinada, à burguesia, aos grupos e segmentos que dão orientação e direção à sociedade. Essa dualidade, é a marca moderna nas sociedades ocidentais, sob o modo de produção capitalista (RAMOS, 2005). Totalmente contrário a essa escola que faz da cultura um privilégio, Gramsci destacava:

Para o proletariado é necessária uma escola desinteressada. Uma escola em que seja dada a criança a possibilidade de formar-se, de se tornar homem, de adquirir os princípios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter. Uma escola humanista, em suma, como entendiam os antigos e os mais recentes homens do Renascimento. Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e não obrigue a sua vontade, a sua inteligência e a sua consciência em formação a mover-se num sentido pré-estabelecido. Uma escola de liberdade e de livre iniciativa e não uma escola de escravidão e mecânica. Também os filhos dos proletários devem usufruir de todas as possibilidades, todos os campos livres para poder realizar a sua própria personalidade no melhor sentido e, portanto, no modo mais produtivo para eles e para a coletividade (GRAMSCI, 1976, p. 101).

De fato, o grande desafio de Gramsci era pensar uma escola socialista unitária que articulasse o ensino técnico-científico ao saber humanista. Este seria o ponto crucial para que os trabalhadores pudessem conquistar sua autonomia e desenvolver uma nova cultura, pois ao se apropriarem do conhecimento, trariam consigo o esforço necessário para garantir a autonomia intelectual.

Assim, os “trabalhadores, no seu próprio processo de autoeducação, gerariam os seus intelectuais e seus educadores” (DEL ROIO, 2018, p. 119).

Nesse prisma, a dialética entre educador e educando, ganha novas dimensões, possibilitando assim, um “largo aprendizado a quem se pretende educador, pois é aqui que se localiza a via para a emancipação do trabalho” (DEL ROIO, 2018, p. 134). E isto, somente seria possível por iniciativa própria, pela escola da vida, pela escola do trabalho, por uma escola integral.

[...] a escola unitária deveria ser organizada como escola em tempo integral, com vida coletiva diurna e noturna, liberta das atuais formas de disciplina hipócrita e mecânica, e o estudo deveria ser feito coletivamente, com a assistência dos professores e dos melhores alunos, mesmo nas horas do estudo dito individual, etc (GRAMSCI, 2001, p. 38).

Segundo Ramos (2005), a concepção da escola unitária defendida por Gramsci expressa o princípio da educação como direito de todos, uma educação de qualidade que possibilite a apropriação dos conhecimentos

construídos até então pela humanidade, com acesso à ciência e a cultura. E não uma escola, que de um lado, seja especificamente para o trabalho manual e para os segmentos menos favorecidos, e de outro, uma escola de qualidade e intelectual para grupos privilegiados. Ou seja, a educação ofertada para população do campo não pode estar atrelada apenas a formação do trabalho abstrato e a garantia de mão de obra barata, além da inserção precária no mundo do trabalho, mas uma educação pautada na emancipação e formação humana integral, revalorizando o trabalho camponês e a resistência do homem do campo, por meio de seus saberes vinculados à educação popular.

De fato, a escola unitária pressupõe que todos os indivíduos tenham acesso ao conhecimento, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar, produzir a vida e a riqueza social. Assim, trabalho, ciência e cultura, integram a base unitária desta proposta, e orientam a seleção de conteúdos, no intuito de proporcionar às crianças e os jovens a compreensão do processo histórico de produção da ciência e tecnologia como conhecimentos construídos socialmente na transformação das condições naturais da vida e ampliação das capacidades, potencialidades e sentidos humanos.

Gramsci defende, portanto, a autonomia dos jovens na atividade social, após um certo grau de maturidade e capacidade criativa, assegurando uma base unitária para formação emancipadora, num projeto educativo que reconheça a diversidade, e supere a dualidade histórica entre formação para o trabalho intelectual e trabalho manual. Esta fase, deve ser concebida e organizada, como fase decisiva, seja no caráter científico, seja de caráter imediatamente prático-produtivo, pois, “nenhuma profissão está privada de conteúdos e exigências intelectuais e culturais, e ainda, que a vida moderna implica num novo entrelaçamento entre ciência e trabalho” (MANACORDA, 1990, p. 163).

## **Pistrak e os Fundamentos da Escola do Trabalho**

Na busca de compreender e estabelecer relações com a construção do pensamento de Gramsci sobre a Escola Unitária, inspirada no modelo soviético de escola, trago à tona algumas reflexões do pedagogo russo Moysey Mikhailovich Pistrak (1888-1937)<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Pistrak foi um dos líderes ativos das duas primeiras décadas da construção da escola soviética e do desenvolvimento da pedagogia

(PISTRAK, 2000) na obra intitulada: Fundamentos da Escola do Trabalho, possui elementos na sua teoria pedagógica que possibilita construir e reconstruir novos métodos de estudo e intervenção social. Essa obra sistematiza a experiência pedagógica de Pistrak na condução da Escola Lepechinsky, e no contato com outras escolas de sua época, traduzindo para o plano pedagógico, as ideias, concepções, princípios e valores do processo revolucionário soviético.

As reflexões pedagógicas de Pistrak foram elaboradas a partir de sua própria prática de professor militante e socialista, e tiveram bastante influência na educação da República Soviética. É a partir da Revolução Russa de 1917, diante da tarefa de recriar o sistema educacional, que Pistrak constrói uma série de pistas sobre o papel da escola na formação das crianças e jovens, mostrando como ela muda sua forma e seu conteúdo quando orientada pelos interesses e objetivos da classe trabalhadora, buscando reorganizar sua atuação com o objetivo de formar lutadores e construtores de uma nova sociedade.

---

marxista na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas. Pistrak era doutor em Ciência Pedagógicas, professor e membro do Partido Comunista desde 1924. Concluiu a Faculdade de Físico-Matemática na Universidade de Varsóvia em 1914, na Polônia. Foi preso em setembro de 1937 durante a perseguição estalinista, sendo morto por fuzilamento, em 25 de dezembro de 1937, e não em 1940 como foi divulgado à época por fontes oficiais (PISTRAK, 2000; 2009).

Ao fazer uma análise preliminar, é possível destacar as aproximações teóricas de Pistrak com as propostas pedagógicas da Educação do Campo<sup>4</sup>, especialmente, o trabalho enquanto princípio educativo e a defesa de projetos que contemplem a formação de professores voltadas para o exercício da práxis, visando o desenvolvimento da autonomia docente no processo de construção e reconstrução de práticas e métodos de educação, como enfatiza Molina (2015, p. 160),

Inspirada na experiência de Pistrak [...], a proposta curricular da Escola do Campo deve necessariamente vincular-se aos processos sociais vividos, em um sentido de transformação social, articulando-se criticamente aos modos de produção do conhecimento e da vida presentes na experiência social. Muito embora a Escola do Campo mantenha os traços universais que toda educação deve apresentar, esta é uma condição fundamental para que ela possa contribuir, a partir das especificidades da vida rural, para a superação da alienação dos sistemas educativos em relação às transformações sociais.

---

4 Como exemplo de estudos que destacam a contribuição de Pistrak voltadas para as questões camponesas, destaco a Dissertação de Mestrado: Pistrak e a proposta de educação do MST, de SILVA (2016).

Nessa perspectiva, é possível identificar alguns elementos da Teoria de Pistrak na proposta de Educação do Campo, a partir das pesquisas e estudos desenvolvidos por Molina (2015) e Freitas (2010). Tais autores retomam os debates acerca da concepção de escola e as bases de construção de uma “escola única do trabalho”, em diálogo com os cursos de formação de educadores do campo, especialmente, as Licenciaturas em Educação do Campo, como alternativa de reorganização curricular das escolas envolvidas nesse projeto formativo e emancipador.

A contribuição de Pistrak ajuda na superação da visão dominante de escola, que monopoliza e homogeneiza a formação dos jovens, colocando-os em sintonia com a lógica do capital, como consumidores e força de trabalho. A escola é uma construção histórica com o objetivo de facilitar as condições gerais do processo de acumulação de riqueza por uma classe em detrimento de outra. Essa função não se refere apenas a exclusão da classe trabalhadora do acesso ao conhecimento sistematizado, mas também ao exercício de subordinação dos estudantes (FREITAS, 2010). Neste sentido, não é suficiente apenas garantir acesso à escola, pois esta atitude não elimina ou redireciona as funções sociais historicamente constituídas para escola contemporânea,

uma vez que grande parte da classe trabalhadora continua sem aprender o que realmente importa, como reforça o autor:

Aprendem-se relações de subordinação no processo de gestão escolar; aprendem-se relações de submissão em sala de aula; aprendem-se valores e atitudes nas variadas vivências oportunizadas pela escola – sem que se tenha que aprender Português e Matemática. A escola produz a aceitação da vida e a submissão do aluno às regras vigentes e, em relação à classe trabalhadora, continua a sonegar o conhecimento, distribuindo-o, quando o faz, segundo o nível que é esperado pelas condições gerais de funcionamento do processo de acumulação de riqueza (FREITAS, 2010, p. 156).

Com base no princípio de unificação entre teoria e prática, a Escola Única do Trabalho incorpora uma “pedagogia ancorada nas bases sociais e históricas, uma pedagogia que articula as bases da ciência com a dimensão do trabalho humano com vistas à reintegração do ser humano, historicamente comprometida pela divisão social do trabalho” (LEITE e BORGES,

2018, p 228). Para Pistrak, sem uma teoria de pedagogia social, “nossa prática levará uma acrobacia sem finalidade social e utilizada para resolver os problemas pedagógicos na base das inspirações do momento, caso a caso, e não na base de concepções sociais bem determinadas” (PISTRAK, 2000, p. 24).

Ao tratar do trabalho como princípio educativo, Pistrak considera-o enquanto base da educação. Ele está intrinsecamente ligado ao trabalho social, à produção real e as atividades concretas socialmente úteis. Se a escola não buscar esse sentido, perderia o seu valor essencial, ou seja, seu aspecto social, reduzindo-se a “de um lado à aquisição de algumas normas técnicas, e de outro lado, à aquisição de procedimentos metodológicos capazes de ilustrar este ou aquele detalhe de um curso sistemático” (PISTRAK, 2000, p. 38). Nessa conjuntura, perderia assim, sua base ideológica.

Para Molina (2015), o grande desafio das escolas do campo seria construir estratégias curriculares que garantissem aos estudantes em formação, os conhecimentos historicamente acumulados, numa articulação com os problemas da sociedade contemporânea. Nesta perspectiva, as contribuições de Pistrak, trazem à tona reflexões sobre a relação

entre escola e trabalho, especialmente, a proposta de reorganização dos estudantes e a organização do ensino através do “complexos de estudo”. É possível que a partir da utilização dos diferentes inventários do meio, como estratégia pedagógica e metodológica, os estudantes em formação, despertem para a possibilidade e necessidade concreta desta vinculação entre escola e trabalho. Sobre a noção de complexos de estudo, Freitas (2010 p. 165) destaca que:

É uma tentativa de superar o conteúdo verbalista da escola clássica, a partir do olhar do materialismo histórico-dialético, rompendo com a visão dicotômica entre teoria e prática (o que se obtém a partir da centralidade do trabalho socialmente útil no complexo). Ele não é um método de ensino em si, embora demande, em associação a ele, o ensino a partir do trabalho: o método geral do ensino pelo trabalho. Para Pistrak [...], o trabalho socialmente útil é o elo, a conexão segura, entre teoria e prática, dada sua materialidade. A interdisciplinaridade é garantida pela materialidade da prática em suas múltiplas conexões, e não via teoria, como exercício abstrato.

Para Pistrak, o complexo de estudos, é mais do que um método de ensino, é uma tentativa de organizar o currículo da escola pensando sua dimensão intimamente ligada ao trabalho técnico, à auto-organização dos estudantes e ao trabalho social da escola. É preciso reorganizar o ensino através de temas que sejam socializados de forma significativa e, a partir deles, “estudar a dinâmica e as relações existentes entre aspectos diferentes de uma mesma realidade, educando assim os estudantes para uma interpretação dialética da realidade atual” (PISTRAK, 2000, p. 14).

Pistrak (2000), traz grandes contribuições para Educação do Campo, no que diz respeito às reflexões acerca da escola que solidifica a emancipação do povo, sendo a escolarização a base das transformações culturais necessárias ao processo de construção coletiva da nova sociedade. Nesse sentido, é importante pensar numa escola que esteja vinculada ao movimento social e ao mundo do trabalho, envolvendo os estudantes em atividades coletivas, num vínculo direto com a apropriação da ciência, do trabalho e auto-organização, com vistas à participação ativa no processo pedagógico da escola e da sociedade. Quando possível, a vida escolar deve ser colocada nas mãos dos estudantes, apoiados pela atuação dos educadores, respeitando a própria

organização social dos trabalhadores (FREITAS, 2010). Portanto, somente através da organização do ensino de temas socialmente significativos a partir da interpretação dialética da realidade atual que “é possível e necessário encontrar formas de substituir o ensino livresco e conteudista, por um ensino vivamente preocupado com o estudo da realidade e com sua transformação” (PISTRÁK, 2000, p. 14).

## **Considerações Finais**

A Educação do Campo tem como base a formação humana com vistas a valorização dos sujeitos campestres, a partir de suas próprias experiências, vivências e memórias, numa relação mais estreita entre homem e natureza. Portanto, pensar a educação do campo, a partir das contribuições de Gramsci e Pistrak, é recuperar o vínculo essencial entre a formação humana e a produção material da existência. É pensar em processos educativos que tenha sua intencionalidade voltada para novos padrões de relações sociais vinculadas às formas de produção do trabalho associado livre, além de valores, compromissos políticos e lutas sociais que enfrentam as contradições

presentes nos processos de formação humana e a produção material da existência.

É neste sentido que as concepções de Escola Unitária e Escola de Trabalho são essenciais na *práxis* pedagógica dos educadores e educadoras do campo. A partir desses conceitos, esperamos que seja possível identificar elementos teóricos que sustentem a formação crítica e emancipadora dos educadores/as do campo, incorporados em muitos projetos político-pedagógicos e curriculares das escolas do campo, quilombolas, indígenas, de educação profissional e das periferias, num intenso e constante diálogo com os coletivos organizados.

## Referências

CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.) **Dicionário da Educação do Campo**. 2 ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

DEL ROIO, Marcos. **Gramsci e a emancipação do subalterno**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. A Escola Única do Trabalho: explorando os caminhos de sua construção. *In*: CALDART, Roseli Salete (org.). **Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas**

da licenciatura em educação do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos políticos**. Vol. 1. Coleção Universidade Livre. Lisboa: Seara Nova, 1976.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 1. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benitto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 2. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

LEITE, Valter de Jesus; BORGES, Liliam Farias Porto. Escola única do trabalho pós-revolução russa de 1917 e o trabalho como princípio educativo. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. v. 10, n. 3, p. 226-235, dez. 2018.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci**. Tradução: William Laços. Porto Alegre: Artes Médica, 1990.

MOLINA, Mônica Castagna. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Editora UFPR, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015.

NEVES, Lúcia Maria W. (org.) **Educação e Política no Brasil hoje**. São Paulo: Cortez, 1994.

NEVES, Lúcia Maria W. (org.) **A direita para o social e a esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2010.

PISTRAK, Moisey M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PISTRAK, Moisey M. (org). **A Escola-Comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

RAMOS, Marise N. Possibilidades e Desafios na Organização do Currículo Integrado. *In*: RAMOS, Marise N.; FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2005.





# CAPÍTULO 5

**SIGNIFICAÇÕES PRODUZIDAS  
POR GESTORES ESCOLARES:  
UMA EXPERIÊNCIA  
DEMOCRÁTICA NO  
CONTEXTO DA EDUCAÇÃO  
DO CAMPO**



# SIGNIFICAÇÕES PRODUZIDAS POR GESTORES ESCOLARES: UMA EXPERIÊNCIA DEMOCRÁTICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Alain Roel Rodrigues dos Santos

Lia Maria Teixeira de Oliveira

## **Introdução**

Neste texto são trazidos e discutidos resultados de um estudo de mestrado, que se propôs a analisar as significações que gestores escolares vêm produzindo

sobre uma experiência democrática no contexto da educação do campo. É parte de uma pesquisa mais ampla, a qual foi realizada na região norte do Brasil, na cidade de Porto Grande, no estado do Amapá, envolvendo gestores de uma escola pública municipal.

As escolas estaduais e municipais do estado do Amapá ainda não praticam a gestão democrática, apesar de existir a Lei nº 1.503, de 09 de julho de 2010 (AMAPÁ, 2010) que dispõe sobre a regulamentação da Gestão Democrática do Sistema Estadual de Ensino.

Assim a pergunta norteadora da investigação foi a seguinte: nos discursos de gestores escolares e professores de uma escola pública amapaense a gestão democrática da Escola Municipal Acre foi efetivamente implantada de acordo com os parâmetros estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/96 e pela Lei Estadual nº 1.503/2010.

E tendo como questionamentos secundários: quais ações podem ser desenvolvidas no ambiente escolar que caracterizem uma gestão democrática? Quais as perspectivas da equipe gestora, docentes e comunidade com relação à gestão democrática? Quais os instrumentos necessários para a implantação da gestão democrática e quais os desafios desta implementação?

Procurou-se nesta introdução buscar a experiência profissional e as questões sobre a realidade da gestão democrática tecendo as relações entre a escola e o território em que essa está contextualizada. Espera-se que este trabalho contribua para debates, discussões e desenvolvimento de mecanismos de mudança frente às novas perspectivas educacionais no que diz respeito à efetivação da gestão democrática nas escolas públicas.

### **A política de educação do campo: contexto e desafios**

Na contemporaneidade, a educação do campo conquistou alguns direitos sociais institucionalizados, observados tanto na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996) que destacou no artigo 28 a educação rural como garantia a população camponesa. Mas apesar da atual LDBEN se referir ainda à educação rural e não a educação do campo é a partir de mais essa legislação que os movimentos sociais do campo têm a possibilidade de reivindicarem seus direitos,

evidenciando a urgência da organização da Educação do Campo pública no Brasil e suas especificidades pedagógicas e territoriais.

A luta por uma educação do campo teve origem no processo de construção do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra – MST e ampliou-se quando, em 1997, foi realizado o I Encontro dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – I ENERA no qual foi possível a adesão de outros movimentos sociais, tais como Associação em Áreas de Assentamentos no Estado do Maranhão – ASSEMA e a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG e em seguida outros movimentos integraram essa luta. Esse Encontro, de acordo com Munarim (2008), pode ser considerado, ao mesmo tempo, como ponto de partida e de chegada desse movimento, pois demonstra que já havia um caminho percorrido. Além disso, instigou a organização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, que ocorreu em julho de 1998 em Luziânia/GO.

Conforme Guhur e Silva (2009) a mudança de nomenclatura de educação rural para Educação do Campo traz consigo alguns significados, dentre esses a forma como era entendida a educação rural

pelo Estado, como sendo uma forma de educação para os trabalhadores, com o objetivo de instrumentalizar mão-de-obra qualificada para atender aos interesses do grande capital na zona rural; por anos tratava-se a educação rural apenas para a difusão de um modelo agrário, baseado na Revolução Verde, na tecnificação da agricultura. Enquanto que a Educação do Campo, originária da luta dos movimentos sociais do campo, incluindo-se em um projeto maior que vai além da educação instrumentalizadora, vinculando também aspectos culturais, territoriais, políticos, econômicos e sociais.

Para melhor entendimento da diferença conceitual entre Educação do Campo e Educação Rural, trazemos no quadro 1 uma síntese apresentando as principais diferenças, em que nos baseamos em Gadotti (2004), Libâneo (2005), Saviani (2003) e Caldart (2002):

**Quadro 1** - Síntese da Educação do Campo e Educação Rural.

<b>EDUCAÇÃO RURAL</b>	<b>EDUCAÇÃO DO CAMPO</b>
<b>TENDÊNCIA PEDAGÓGICA</b> Pedagogia Tradicional	<b>TENDÊNCIA PEDAGÓGICA</b> Pedagogia Libertadora e Histórico-crítica

<p><b>ÁREA DE PRODUÇÃO:</b> Capitalismo agrário (representado pelo agronegócio)</p>	<p><b>ÁREA DE PRODUÇÃO</b> Agricultura camponesa voltada para a produção de alimentos.</p>
<p><b>FILOSOFIA</b> Adequar os projetos da classe trabalhadora na direção hegemônica do capital)</p>	<p><b>FILOSOFIA</b> Compromisso com a formação dos trabalhadores do campo -emancipação social</p>
<p><b>CURRÍCULO</b> Fragmentado, descontextualizado e acrítico</p>	<p><b>CURRÍCULO</b> Transdisciplinar, crítico e emancipatório</p>
<p><b>PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO</b> Desenvolvimento capitalista no campo</p>	<p><b>PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO</b> Democrático-popular, sintonizado com a dinâmica social do campo</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se por meio do quadro 1, as diferenças entre as concepções de educação do campo e educação rural, onde a primeira reconhece as pessoas como sujeitos sociais, com diferentes e múltiplas identidades, histórias e culturas que precisam ser respeitadas e valorizadas em suas particularidades e especificidades, reivindicando uma educação que possa atender as demandas locais e as exigências do mundo atual. Enquanto que a educação rural traz consigo o silenciamento da população do campo, o

apagamento das memórias de lutas sociais do campo, se apresentando dentro dos interesses capitalistas e do agronegócio e reforça a hegemonia.

Em resposta aos movimentos sociais do campo, com destaque o MST, em 2002 foram promulgadas as Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo, que de acordo com Arroyo (2008) foi muito além de uma conquista política importante para o Movimento Nacional de Educação do Campo, pois trouxe consigo uma nova concepção de educação para as pessoas do campo, voltada para a emancipação humana.

Em 2005 surge o Programa Pro-Jovem Campo – Saberes da Terra com o objetivo de escolarizar jovens agricultores/as familiares de 18 a 29 anos, em nível fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), integrado à qualificação social e profissional. Com relação a organização curricular do ProJovem Campo – Saberes da Terra, a mesma estava fundamentada no eixo articulador Agricultura Familiar e Sustentabilidade e apresentou-se baseada em cinco eixos temáticos que agregam conhecimentos da formação profissional e das áreas de estudo para a elevação da escolaridade.

Em 2008, com a Resolução nº 2/2008 (BRASIL, 2008), foram estabelecidas as Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas para a Educação Básica do Campo, definindo claramente em seu artigo 1º o que é e a quem se destina a educação do campo.

Neste mesmo ano foi criado o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), vinculado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Conforme a SECADI, o Procampo foi institucionalizado com a missão de promover a formação superior dos professores em exercício na rede pública das escolas do campo.

É importante ressaltar que, além de todas essas conquistas, com a promulgação do Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010 (BRASIL, 2010), que dispõe sobre a política de educação do campo, quando então o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), vira política de estado, embora sendo criado em 1997, no Governo FHC, foi no Governo Lula da Silva que passara a ter grandes investimentos e ampliação do atendimento aos sujeitos do campo em diversas modalidades e níveis de ensino, uma importante

conquista da legislação educacional, pois estabelece alguns princípios da educação do campo.

É importante também destacar que em março de 2012 foi lançado o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) que foi estruturado a partir do Decreto nº 7.352/2010 e dentre seus objetivos pode-se destacar a oferta de apoio técnico e suporte financeiro para estados e municípios para implementarem, suas respectivas políticas de Educação do Campo a partir de quatro eixos: gestão e práticas pedagógicas; formação de professores; educação de jovens e adultos; educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2010).

Ao se discutir e pensar em políticas públicas, se contextualize a trajetória secular da educação rural, em meio as injustiças e desigualdades socioambientais enraizadas historicamente no contexto campestre, e se lute por direitos e superação dessas desigualdades sociais.

### **Gestão democrática na escola, estrutura e mecanismos de participação**

A gestão democrática na escola pública é uma demanda de educadores e movimentos sociais

organizados em defesa de uma educação pública de qualidade e desenvolvida a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, que em seu Art. 205, descreve a educação como direito de todos, dever do Estado e da família, que será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Ainda em seu Art. 206 estabelece princípios<sup>1</sup> de como o ensino será ministrado:

- I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

---

<sup>1</sup> juridicamente, o termo “princípio” é empregado para nortear o detalhamento dos textos constitucionais, bem como outras normatizações legais.

V - Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

VI - Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB Lei 9394/96, em seu Art. 14, cabe aos sistemas de ensino, a definição das normas de gestão democrática a partir dos princípios de participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e de participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Para a efetiva gestão democrática na escola pública deve-se aprofundar as relações humanas como ferramenta. Do ponto de vista teórico e prático as relações humanas resultam da mútua interação entre a gestão e a comunidade escolar. Para Lück (2009) a participação, em seu sentido pleno, caracteriza-se por uma força de atuação consciente pela qual os membros

da comunidade reconhecem e assumem seu poder de influência na determinação da dinâmica da escola, de sua cultura e de seus resultados.

Dessa forma, a participação tem função decisiva na oportunidade de desenvolvimento da aprendizagem, criando vínculos que se solidificarão, no fortalecimento do respeito mútuo entre os membros da comunidade escolar.

No contexto da estrutura e participação cabe trazer a luz dessas discussões as diversas definições de administração escolar, gestão escolar e gestão democrática escolar definidas em diferentes fontes bibliográficas. Além disso, importante enfatizar os mecanismos formais utilizados no cotidiano para a construção da gestão democrática escolar, tais como: conselhos escolares, eleição para diretores, grêmios estudantis e projeto político pedagógico.

## **Conselho escolar**

A gestão democrática apesar de ser uma experiência/concepção relativamente nova, tem um papel muito importante no processo da prática democrática, pois é responsável por fiscalizar o cumprimento do

Projeto Político Pedagógico, o acompanhamento das ações pedagógicas, administrativas e financeiras no contexto escolar. De acordo com Veiga e Araújo, (2007) o Conselho Escolar é visto como “sustentáculo do PPP”, nesse sentido deve garantir o seu funcionamento ativo, organizando encontros mensais dos Conselhos, estabelecidos em calendário anual, bem como assembleias-gerais, que contam com a participação de todos da comunidade escolar e não somente dos membros eleitos.

É importante compreender a importância desse Colegiado e garantir sua participação na gestão escolar, para que de fato aconteça a participação ativa e efetiva de todos os atores envolvidos no processo educativo, buscando alternativas para os problemas existentes e construindo uma escola autônoma, transformadora e comprometida com a educação pública de qualidade.

### **Eleição para diretores**

A escolha de diretores escolares é parte do processo de democratização da escola pública, se afirma como uma ferramenta contemporânea de gestão no espaço da escola. Muitos são os avanços sociais em

relação ao contexto de democratização pelo qual vem passando a escola pública. Ao se tratar sobre eleição para diretor, remete à participação democrática da comunidade escolar, para isso se deve entender como se dá essa relação.

Dessa forma, Paro (2007) assevera que:

Se falamos “gestão democrática”, parece-me já estar necessariamente implícita a participação da população em tal processo. Quando, entretanto, destacamos a “gestão democrática”, para examinar as relações que tal gestão tem com a comunidade, parece-me que estamos imputando a ela um caráter de exterioridade ao processo democrático que se daria no interior da escola, como se, consubstanciada a democracia na unidade escolar, a comunidade fosse apenas mais um fator a ser administrado por meio das “relações” que com ela se estabelecessem. (PARO, 2007, p. 15, grifos do autor).

Em relação ao processo eleitoral para escolha de diretores e vice-diretores ao qual trata o texto, é pertinente informar que nas escolas do município de Porto Grande, as regras do processo eleitoral são regidas pela Lei municipal nº 312/10, que estabelece normas e diretrizes para eleição democrática dos diretores e vice-diretores das escolas municipais de Porto Grande.

Todavia, neste processo de democratização da escola pública, onde a eleição para diretor e vice-diretor afirma-se em busca da autonomia da unidade escolar, este tem que cumprir fielmente o Plano Pedagógico da Secretária municipal de educação como ferramenta de integração das unidades de ensino.

Assim a tarefa do diretor é de desenvolver estrategicamente os objetivos propostos pela escola e transformá-los em ações administrativas e pedagógicas por meio de planejamento, estabelecer objetivos e missão da unidade escolar, examinar as alternativas propostas pela comunidade. Determinar as necessidades de recursos e criar estratégias para o alcance dos objetivos da escola.

## **Grêmios estudantil e outras formas de participação**

O grêmio estudantil exemplifica uma das formas de participação democrática dos estudantes no processo de gestão da escola pública, mesmo amparada na **lei nº 7.398/85**, sua existência e funcionamento está limitada ao esforço e boa vontade do alunado, em vista que as escolas não contemplam em seu planejamento físico e estrutural, espaço reservado ao grêmio estudantil.

Dessa forma, Paro (2007) assevera que

o grêmio estudantil é uma entidade representativa dos alunos criada pela lei federal nº7.398/85, que lhes confere autonomia para se organizarem em torno dos seus interesses, com finalidades educacionais, culturais, cívicas e sociais. (PARO, 2007, p. 46).

Os Grêmios estudantis são entidades onde os estudantes exercitam democraticamente a atividade política com o intuito de organizar e conscientizar os

estudantes para o seu engajamento nas reivindicações do cotidiano escolar.

Dessa forma a lei nº 7.398/85, conforme observa-se a seguir, dispõe sobre a organização de entidades estudantis representativas dos estudantes de 1º e 2º graus e dá outras providências:

**Art. 1º** – Aos estudantes dos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus fica assegurada a organização de Grêmios Estudantis como entidades autônomas representativas dos interesses dos estudantes secundaristas, com finalidades educacionais, culturais, cívicas, desportivas e sociais.

§ 2º – A organização, o funcionamento e as atividades dos Grêmios serão estabelecidas nos seus Estatutos, aprovados em Assembleia Geral do corpo discente de cada estabelecimento de ensino, convocada para este fim.

§ 3º – A aprovação dos Estatutos e a escolha dos dirigentes e dos representantes do Grêmio

Estudantil serão realizadas pelo voto direto e secreto de cada estudante, observando-se, no que couber, as normas da legislação eleitoral. (BRASIL, 1985, s.p.)

**Da mesma forma a Lei nº 8.069/90, do** Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu artigo 53º inciso IV, vem garantir o direito aos estudantes, de se organizarem e participarem de entidades estudantis (BRASIL,1990). **A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), estabelece a garantia de** criação de associação de pais e mestres e o próprio Grêmio Estudantil, incumbindo à gestão escolar da criação das condições para que o alunado organize o Grêmio Estudantil. Portanto, o grêmio é um instrumento democrático que contribui diretamente para o desenvolvimento de um aluno crítico, que participa e conduz a sua própria história.

### **Projeto político pedagógico**

O Projeto Político Pedagógico da Escola Acre representa as diversas formas de pensar e caracteriza

sua própria identidade, e traz ainda, em sua essência, uma proposta de construção coletiva, definindo as finalidades e necessidades dos alunos, professores, funcionários e comunidade escolar.

O referido projeto teve sua última reformulação no ano de 2012 e não contempla aspectos que subsidiam e definem estrutura de gestão democrática, mas conforme a gestão da escola, o documento está em processo de reformulação para que este possa ser adequado a realidade da gestão democrática escolar conforme a Lei nº 312/2010 (PORTO GRANDE, 2010), contudo os traços de gestão democrática foram identificados na fala dos sujeitos pesquisados e na participação efetiva da comunidade no ambiente escolar.

A sua elaboração está determinada no Art. 12 da LDB 9394/96, quando explica que os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica (BRASIL, 1996).

A Constituição Federal de 1988, no artigo 206 (BRASIL, 1988); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, no artigo 14 (BRASIL, 1996); bem como o Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/14, Meta 19 (BRASIL, 2014), estabelecem os

princípios da gestão democrática na Educação pública e a participação de seus profissionais e da comunidade na elaboração do Projeto Político Pedagógico.

### **Caminhos da investigação: procedimentos e sujeitos da escola**

Por considerar o problema e os objetivos assumidos no estudo que deu base à dissertação, que orienta esse artigo, busco nesta parte enfocar a metodologia, procedimentos usados por ocasião da investigação. Importante salientar a pesquisa explicativa por corroborar com as ideias de Vygotski (2007), ao postular que “devemos explicar e não nos limitarmos às descrições nominais do processo que compõe o fenômeno investigado”, que no caso deste estudo são as significações que gestores escolares vêm produzindo sobre uma experiência de gestão democrática no contexto da educação do campo (VYGOTSKI, 2007, p. 103).

Fizeram parte do estudo dois gestores da Escola Municipal Acre, que apesar de estar localizada em área urbana, atende as comunidades rurais oriundas dos Projetos de Assentamento do INCRA no município

de Porto Grande. Dentre eles estão: assentamentos Manoel Jacinto, Nova Canaã, Munguba e Nova Colina e também a colônia agrícola do Matapi. Foi então que a partir dessa experiência e das inquietações provocadas pela realidade social que houve interesse por parte do autor para pesquisar e ampliar a discussão sobre novos caminhos para a gestão democrática no ensino público no município de Porto Grande no Amapá, que há mais de uma década, veem desenvolvendo suas atividades amparadas na Gestão Democrática com a participação efetiva da comunidade: sendo a diretora e a vice-diretora. Esclareço, ainda, que os participantes do estudo, concordaram em assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)<sup>2</sup>, autorizando sua participação nas atividades deste estudo.

Os dados produzidos em decorrência da entrevista foram submetidos à proposta de Gaskins, Miller e Corsaro (1992). Estes autores indicam o uso da abordagem interpretativa quando o foco da investigação são as significações da ação humana, frente a contextos culturais específicos.

O questionário para os gestores foi organizado com base em três eixos temáticos: (a) formação escolar

---

<sup>2</sup> Cabe informar que os documentos referidos constam da Dissertação de mestrado GESTÃO DEMOCRÁTICA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: uma experiência no Município de Porto Grande, Amapá.

e atividade profissional; (b) estrutura e funcionamento escolar; e (c) gestão democrática.

### **Formação escolar e atividade profissional**

Neste eixo temático foram solicitadas informações sobre a formação e atividades profissionais dos gestores.

O diretor informou que é Licenciado em Pedagogia, Letras, Filosofia, e Especialista em Gestão Empresarial. Já o Diretor adjunto é Licenciado em Pedagogia e Especialista em Ensino Especial. Ambos indicaram que foram conduzidos ao cargo por eleição direta.

### **Estrutura e funcionamento escolar**

Neste eixo temático foram solicitadas informações sobre a estrutura física e sobre o funcionamento da E.M.E.F. Acre.

Os gestores responderam que a escola funciona em três turnos sendo: manhã com o ensino fundamental

I, tarde com o ensino fundamental II, e noite com educação de jovens e adultos referente ao ensino fundamental. Nos trabalhos de Satyro (2007), são relatados que para o pleno funcionamento de uma escola existe a necessidade dos espaços físicos apresentarem condições propícias ao desenvolvimento das atividades escolares.

Encontram-se matriculados 1.236 alunos, conforme Tabela 1:

**Tabela 1** - Quantitativo de alunos matriculados na Escola Acre.

Níveis de ensino	QTD. De turma	QTD. De alunos
Pré-escola	12	241
Ensino fundamental I 1º ao 5º ano	25	574
Ensino fundamental I 6º ao 9º ano	14	347
EJA	04	74
Total	55	1.236

Fonte: Dados da pesquisa

A escola possui os seguintes espaços: quadra poliesportiva, laboratório de Informática, lousa digital, impressoras, biblioteca, cozinha, refeitório, sala de televisão, Sala Multifuncional e a CAE (Coordenação de Apoio ao Estudante).

De acordo com Freitas (2007), para que uma instituição educativa possa oferecer a sua comunidade uma educação de qualidade, faz-se necessário que tenha tanto um corpo docente e administrativo qualificado, como uma estrutura física e material que atenda às necessidades de sua clientela contribuindo para que ela cumpra com sua função social.

O quantitativo de funcionários administrativos que trabalham na Escola é de sete funcionários efetivos, para o total de 1.236 alunos atendidos pela escola.

### **Gestão democrática**

Neste eixo temático os questionamentos foram direcionados aos gestores sobre os conceitos e concepções acerca da gestão democrática na E.M.E.F. Acre.

Sua concepção de Gestão democrática; onde o diretor respondeu que Gestão democrática é uma maneira de liderar uma equipe com a participação de todos os envolvidos no cotidiano escolar e o diretor adjunto afirmou que gestão democrática é a autonomia da escola, na tomada de decisões com participação de todos.

É indicado em Paro (2001) que os termos gestão democrática, gestão compartilhada e gestão participativa são termos que, embora não se restrinjam ao campo educacional, fazem parte da luta de educadores e movimentos sociais organizados em defesa de um projeto de educação pública de qualidade social e democrática.

Na segunda pergunta foi questionado se há elementos de gestão democrática aplicados nesta gestão. O diretor afirmou: “Com certeza. A partir do ingresso na direção escolar os princípios como descentralização, participação e transparência, fazem parte do nosso trabalho”.

O diretor adjunto afirmou que: “Sim, há autonomia na tomada de decisões, participação ativa da comunidade escolar”.

Autores como Lück (2006) e Paro (2007), apontam que o processo de gestão democrática encontra-se diretamente associado ao processo de socialização de poder do gestor escolar.

## **Considerações finais**

Sabe-se que a conclusão de um trabalho de pesquisa é sempre provisória, quando esse trabalho toma

como base de sustentação teórica os fundamentos de uma gestão democrática participativa, em que o diálogo e a socialização de poder tornam-se os principais instrumentos para gerir a coisa pública. No caso específico deste estudo o foco foi analisar as significações que gestores escolares vêm produzindo sobre uma experiência de gestão democrática no contexto da educação do campo.

As falas dos gestores escolares demonstram que os processos democráticos, que norteiam a gestão da Escola Municipal Acre, são baseados em procedimentos deliberativos, muito embora, a verticalização das decisões governamentais da secretaria municipal de educação constitua um grande obstáculo.

Pode-se concluir que a escola Acre busca desenvolver um modelo de gestão democrática, que apesar das normativas verticalizadas do governo local, busca meios para fazer com que as tomadas de decisões sejam um acontecimento de todos.

## **Referências**

AMAPÁ. Lei nº 1.503, 09 de julho de 2010. Dispõe sobre a regulamentação da Gestão Democrática Escolar nas Unidades Escolares do Sistema Estadual de Ensino. **Diário Oficial do Estado do Amapá.**

Poder Executivo, Macapá, n. 4777, 07 Jul. 2010. Disponível em: [https://www.normasbrasil.com.br/norma/lei-1503-2010-ap\\_118615.html](https://www.normasbrasil.com.br/norma/lei-1503-2010-ap_118615.html). Acesso em: 22 mai. 2014.

PORTO GRANDE. **Lei nº 312, de 07 de julho de 2010**. Estabelece Normas e Diretrizes para a eleição democrática dos Diretores das Escolas Municipais de Porto Grande e dá outras providências. 2010.

ARROYO, M. G. A educação Básica e o Movimento Social do Campo. *In*: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação do campo**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 27-33.

BRASIL. Lei nº 7.398, de 14 de novembro de 1985. Dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º graus e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 15 nov. 1985. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7398.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7398.htm). Acesso em: 12 mai. 2016.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 22 mai. 2014.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 127, p. 1363-1442, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www>.

planalto.gov.br/ccivil\_03/Leis/L8069.htm. Acesso em: 11 out. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 02 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn\\_resolucao\\_2\\_de\\_28\\_de\\_abril\\_de\\_2008.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_2_de_28_de_abril_de_2008.pdf). Acesso em 11 out. 2015.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, ano 147, n. 212, p.1-3, 05 nov. 2010. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=05/11/2010&jornal=1&pagina=3&totalArquivos=144>. Acesso em 10 jan. 2021.

BRASIL. Lei 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, ano 151, n. 120-A, p.1-7, 26 jun. 2010. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26/06/2014&jornal=1000&pagina=1&totalArquivos=8>. Acesso em 09 jan. 2020.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação

nacional. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27834-27841, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=23/12/1996&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=289>. Acesso em: 09 jan. 2021.

CHIAVENATO, I. **Introdução a Teoria Geral da Administração**. 7. ed. São Paulo: Makron Books, 2003.

FREITAS, D. N. T. Avaliação e gestão democrática na regulação da educação básica Brasileira: uma relação a avaliar. **Educação e Sociedade**, v. 28, 2007, p. 501-521. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a11v2899.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2021.

GADOTTI, M. História das ideias **pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 1999. 319 p. (Série Educação).

GASKINS, S., M. P. J; CORSARO, W. A. Theoretical and methodological perspectives. **New directions for child development**. San Francisco: Jossey-Bass, 1992.

GUHUR, D. M. P.; SILVA, I. M. S. e. Educação do Campo: primeiras aproximações. **Revista Roteiro**, Joaçaba, v. 34, 2009. p. 129-144. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/302>. Acesso em: 10 jan. 2021.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública - a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos**. 20. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

LÜCK, H. *et al.* **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2009.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

MUNARIM, A. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. **Educação - Revista do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria**, Santa Maria, v. 33, n. 1, p. 57-72, abr. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/19/0>. Acesso em: 09 jan. 2021.

PARO, V. H. **Administração escolar: introdução crítica**. 5. ed. São Paulo: Cortez: 2001.

PARO, V. H. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. 1. ed. São Paulo: Ática. 2007.

PAOLI, M. C.; TELLES, V. S. Direitos sociais: conflitos e negociações no Brasil contemporâneo. *In*: ALVAREZ, E. S.; DAGNINO, E.; ESCOBAR, A. (org.). **Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos: novas leituras**. Belo Horizonte: UFMG, 2000. p. 15-57

SATYRO, N.; SOARES, S. **A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005**. Brasília: IPEA, 2007.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 36. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

VEIGA, I. P. A. (org.) **Projeto Político Pedagógico: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 1997.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.





# CAPÍTULO 6

**AULAS REMOTAS EM  
TEMPO DE PANDEMIA  
EM UMA ESCOLA  
AGROECOLÓGICA DO  
ESPÍRITO SANTO**



# AULAS REMOTAS EM TEMPO DE PANDEMIA EM UMA ESCOLA AGROECOLÓGICA DO ESPÍRITO SANTO

Edinilson dos Anjos Silva

Sandra Maria Nascimento de Mattos

## **Introdução**

No primeiro trimestre de 2020 o mundo foi vitimado por uma pandemia que mudou a vida das pessoas. O Brasil tomado pelo impacto do novo coronavírus quase parou, decorrendo para as instituições escolares em suspensão de aulas em todos os estados brasileiros. Tantos os professores quanto os estudantes viveram momentos de incertezas e angústias.

Superar a crise que se instalava era consenso de todos os brasileiros. Era necessário entender que a vida vale mais que qualquer retomada econômica. Entretanto, no Brasil, governado por um presidente que assume seu descaso para com as vidas, era emergente aos educadores tomarem posição frente ao desgoverno que provocava inúmeras piadas no mundo inteiro.

O Centro Municipal de Educação Agroecológica Artur Pagung de Vila Pavão – ES procurou se reinventar e ultrapassar as barreiras impostas pela pandemia. Nessa lógica, criou estratégias próprias para superar dificuldades e encontrar caminhos para que todos os estudantes usufruíssem do ensino remoto. Entendendo as angústias enfrentadas pelos familiares e estudantes, propôs um planejamento flexível com atividades pedagógicas não presenciais – APNP.

Para os estudantes mais afastados e com extrema dificuldade para buscar e entregar as APNP, foi programada uma estratégia com os professores e gestão para que esses estudantes continuassem tendo acesso aos conteúdos escolares e, ao mesmo tempo, houvesse controle da frequência, bem como, a realização das tarefas propostas nessas atividades. Ficou, também, estabelecida a relação escola-família para que ambas assumissem responsabilidades e garantissem a aprendizagem desses estudantes.

## **Centro Municipal de Educação Agroecológica Artur Pagung: atividades na pandemia**

O Centro Municipal de Educação Agroecológica Artur Pagung – CMEA Artur Pagung (Figura 1) está situado no patrimônio de Praça Rica e tem como mantenedora a Prefeitura Municipal de Vila Pavão – ES, funciona nos turnos matutino e vespertino, atuando da Educação Infantil ao final do Ensino Fundamental II.

**Figura 1** - Entrada principal do CMEA Artur Pagung



Fonte: Arquivo fotográfico dos autores, 2020.

A proposta contida no Projeto Político Pedagógico – PPP visa oferecer uma educação interdisciplinar que proporcione qualidade de vida no campo resgatando e valorizando a agricultura familiar dentro de uma proposta agroecológica, fortalecendo o relacionamento escola-família-comunidade.

As aulas em Vila Pavão - ES foram paralisadas em 16 de março de 2020 devido a pandemia da Covid-19. A semana compreendida entre os dias 17/03/2020 a 20/03/2020 foi considerada como semana letiva e os registros de conteúdos e frequências inseridos no Diário de Classe. O período de 11/05/2020 a 30/06/2020 ficou autorizado o registro dos conteúdos e atividades desenvolvidas nos meses de maio e junho por meio das Atividades Pedagógicas não Presenciais – APNP para o primeiro trimestre para fins de cômputo de carga horária mínima de 800 horas anual, organizado a partir do dia 01/07/2020.

As APNP foram estabelecidas por intermédio da lei 14.040/2020 (BRASIL, 2020), entendida como um conjunto de atividades, as quais podem ter ou não o uso de tecnologias, para garantir o atendimento acadêmico no estado de restrição da pandemia. Assim sendo, não é necessário o deslocamento dos estudantes

para as unidades escolares, assegurando a saúde dos mesmos e de todos os envolvidos. Fica, ainda, assegurada por essa lei, a continuidade das APNP por período que se fizer necessário para a conclusão do calendário letivo e, conseqüentemente, reposição dos conteúdos escolares.

Vale salientar que o período do primeiro trimestre iniciou em 04/02/2020 e terminou no dia 14/08/2020. Os alunos vêm desenvolvendo, desde o início da pandemia, atividades de matemática escolar remotas quinzenalmente, em que a primeira quinzena teve início em 15/05/2020, obedecendo a organização escolar.

De acordo com a lei de diretrizes e bases da educação nacional – LDBEN 9394/96, no inciso I do art. 12 (BRASIL, 1996), é estabelecido que as instituições ensino devem elaborar e executar sua proposta pedagógica e no inciso III do mesmo artigo, é assegurado o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas. Pela proposta desenvolvida no CMEA Artur Pagung, percebemos que a instituição de ensino buscou desenvolver as APNP como estratégia para garantir tanto o calendário quanto o cumprimento dos conteúdos escolares estabelecidos para o ano letivo de 2020.

## **O ensino remoto no meio rural: dificuldades aumentadas, possibilidades de sucesso**

Todas as instituições de ensino foram atingidas com a ocorrência da pandemia do novo coronavírus. As atividades acadêmicas foram impedidas de terem continuação. Isso ocorreu no início do ano letivo de 2020 em que as aulas tinham tido início a pouco tempo. Para reverter tamanha apatia, foi implantado o ensino remoto, baseado na LDBEN 93949/96 (BRASIL, 1996) que dá possibilidades de ensino a distância.

Temos consciência que o ensino remoto é algo desafiador tanto para os professores quanto para os estudantes, mas temos certeza de que é uma estratégia inovadora e criativa para propiciar o ensino dos conteúdos escolares. Sabemos que no meio rural essas dificuldades e angústias aumentam. Primeiro, devido à ausência de conectividade dos estudantes. Alguns até possuem aparelhos celulares, mas não têm acesso à internet.

Segundo devido à instabilidade da própria internet. Como já temos conhecimento nos interiores brasileiros, no meio rural é deficitária a chegada de uma

internet de qualidade, a qual permita aos estudantes manterem-se conectados por um certo tempo, sobre o qual a aula será desenvolvida e disponibilizada.

Terceiro, pela dificuldade econômica em manter tanto um recurso tecnológico quanto a manutenção de conectividade. Acreditamos ser um acréscimo nas despesas que os trabalhadores não consigam suprir, até porque é escasso os recursos financeiros angariados pelos trabalhadores em atividades rurais. Entendemos que esses recursos econômicos são para suprir a sobrevivência da família.

Quarto, a dispersão desses alunos por um território rural que tem tantas outras ausências, as quais são de sobrevivência e manutenção do trabalho em atividades agrícolas que têm períodos de colheita ou outras atividades laborais rurais, as quais são mantidas a distâncias mais afastadas das residências desses trabalhadores.

Os horizontes que poderiam ser ampliados com ensino remoto trouxeram mais angústias para as famílias e para os estudantes que estavam apartados desses recursos tecnológicos. Entretanto, os professores junto com a gestão buscaram diferentes maneiras de sanar todas as dificuldades enfrentadas pelos estudantes. Assim, com os

poucos recursos que eles tinham foi possível que todos os estudantes tivessem acesso aos conteúdos escolares.

Diante de tudo que foi exposto, acreditamos que o ensino remoto é híbrido, muito mais em áreas rurais. Até mesmo, pelas dificuldades enfrentadas e pelas estratégias de possibilitar o acesso a todos ao ensino e a aprendizagem. Entendemos que a aprendizagem se faz com maior responsabilidade e comprometimento quando se faz no coletivo, em que há a interação escola-família-comunidade.

Vemos nessa caminhada do ensino remoto híbrido uma coalisão entre todos aqueles que participam em uma rede colaborativa para que todos aprendam. As misturas de valores e crenças coadunam-se para que não deixemos nenhum estudante de fora desses processos. Concordamos com Moran quando afirma que:

São muitas as questões que impactam o ensino híbrido, o qual não se reduz a metodologias ativas, ao mix de presencial e on-line, de sala de aula e outros espaços, mas que mostra que, por um lado, ensinar e aprender nunca foi tão fascinante, pelas inúmeras oportunidades oferecidas, e, por outro, tão frustrante, pelas dificuldades em conseguir que

todos desenvolvam seu potencial e se mobilizem de verdade para evoluir sempre mais (MORAN, 2013, p. 29).

Diante disso, percebemos uma dupla possibilidade de sucesso para o ensino remoto híbrido. A primeira diz respeito ao lado afetivo que se estabeleceu entre os estudantes e os professores. Mattos (2020) afirma que promover a felicidade, tanto dos professores quanto dos estudantes, envolve desenvolver um ensino que se faça crítico e uma aprendizagem que se torne prazerosa.

Segundo a autora,

Estamos atravessando uma fase em que a amorosidade está em desuso. Somos levados por impactos estrondosos que nos afetam e afetam os outros e o mundo. Vivemos momentos de incertezas e rompimentos de paradigmas estabelecidos por algum tempo (MATTOS, 2020, p. 98).

A autora deixa evidente a importância da afetividade para as interações realizadas entre professor e estudantes. Ainda, para Mattos (2020) a dimensão afetiva é

fator preponderante para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem, em que estes sejam prazerosos e harmônicos, em uma relação dialética e dialógica.

Avançando para a segunda possibilidade de sucesso do ensino remoto híbrido, percebemos que os professores assumem o compromisso que os estudantes têm condições de aprender independente dos percursos utilizados para isso. Nessa lógica, o sentido do ensino remoto híbrido é facilitar a aprendizagem, tornando os estudantes mais autônomos e mais conscientes dos resultados que precisam obter.

Na área rural essa lógica fica mais evidente, devido a necessidade de superação que todos assumem para que todos participem. Há um potencial motivador que é a história de vida de cada estudante. São múltiplas histórias, cada uma com suas dificuldades e tentativas de acertos. É, por assim dizer, a construção de uma história local que se reverterá em história global.

### **O mundo de casa em tempos de aulas remotas: do contexto às aulas transformadas**

No início, quatro professores ficaram responsáveis em fazer um levantamento das famílias que têm acesso

por telefone com internet para criaram grupo de WhatsApp por turma, adicionando gestão escolar, professores, alunos, pais e responsáveis. No aplicativo, as famílias são orientadas pela gestão escolar sobre as datas da busca e entregas das atividades na instituição de ensino.

Para aqueles que não têm acesso a esse recurso, são comunicados, por telefone, tanto por parte da direção quanto por parte da secretária da escola, ou, ainda, indo às casas das famílias. Os alunos, em casa, quando surgem dúvidas, podem dialogar com os professores da disciplina, tanto pelo grupo como no privado do WhatsApp ou ligando diretamente.

Recorremos novamente a LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996) que em seu art. 12, inciso VI, estabelece que deve ser realizada a articulação das instituições de ensino com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola. Constatamos que o CMEA Artur Pagung, trazendo a família para colaborar no desenvolvimento acadêmico dos estudantes, deu ênfase a articulação entre escola-família-comunidade, os quais tinham responsabilidades partilhadas.

Buscamos Castro e Regattieri (2009, p. 15) quando afirmam que o termo interação escola-família “[...] se baseia na ideia de reciprocidade e de influência

mútua, considerando as especificidades e mesmo as assimetrias existentes nessa relação”, estabelecendo contato, trocas e sanando divergências, bem como designando diferentes responsabilidades para aqueles que compõem tanto a escola quanto a comunidade local, representados pelos familiares.

Em época de pandemia, incertezas e angústias em que escola e família ficaram desamparadas, com baixa expectativa sobre o que aconteceria com a aprendizagem e com a progressão dos estudantes, foi importante para ambas as partes assumirem compromisso com que tipo de ensino e de aprendizagem seriam desenvolvidos com a utilização de aulas remotas, as quais assumimos como híbridas, já que combinam vários espaços, tempos, materiais, metodologias, estratégias, atividades, tarefas e as pessoas nele envolvidas.

Moran (2015) acredita que a educação se faz misturada, híbrida, sendo um processo criativo. De acordo com o autor, o ensino é híbrido devido a não ser reduzido aos espaços fechados, já que ninguém ensina ou aprende sozinho. Esses processos se fazem no coletivo, na troca e no diálogo com diferentes outros. Moran (2015) afirma que o ensino se faz híbrido porque somos aprendizes e mestres, ao mesmo tempo, e, como tal,

produzimos, difundimos e consumimos conhecimento o tempo todo. Nessa lógica, entendemos que o ensino remoto híbrido se faz na interligação entre as vivências dos estudantes, que envolvem os conhecimentos socioculturais e socioafetivos, e o equilíbrio daquilo a ser ensinado com aquilo a ser aprendido.

Para Christensen, Horn e Staker (2013, p. 35) entendem que o ensino que se faz híbrido estão assumindo “[...] uma trajetória sustentada em relação à sala de aula tradicional”, significando um aperfeiçoamento por intermédio das inovações provocadas por esse tipo de ensino. Segundo esses autores, esse é o futuro das escolas. Podemos afirmar que com a chegada do ensino remoto híbrido, o qual alia recursos tecnológicos nas práticas educativas, as instituições de ensino passam a entregar os conteúdos escolares e as instruções para analisar o desempenho dos estudantes.

Vale salientar, que no percurso das quinzenas houve casos de famílias que demoravam a entregar as atividades na escola. Cada professor tem sua planilha de controle, e por meio dela identifica com facilidade quem está em dia ou não. Para esses casos específicos, há visitas às famílias, para tentar entender pessoalmente

o que está acontecendo. Uma das identificações feita foi que as condições em ir até a escola fazer a entrega era um dificultador.

Em diálogo, juntamente com a direção do CMEA Artur Pagung, os professores passaram a levar e a buscar as atividades, diminuindo o índice de ausências, igualando possibilidades para todos os alunos (Figura 2). Na entrega, o responsável deve assinar a planilha de controle, tomando ciência do prazo de entrega pelo estudante.

**Figura 2** – Entrega da APNP na casa de estudantes



Fonte: Arquivo fotográfico dos autores, 2020.

Outro critério adotado pelo professor de matemática, e que tem dado certo, é a devolução da atividade mesmo sem estar respondida pelo aluno. Assim, ela volta juntamente com a quinzena seguinte, quando a família vem à escola buscar a tarefa ou quando os professores vão às casas levá-las. Dessa maneira, trazemos Brousseau (2008, p. 22) quando alerta que “[...] a aprendizagem é alcançada pela adaptação do sujeito, que assimila o meio criado por essa situação”, não necessitando de outras interferências do professor. Seguimos, ainda, com Brousseau quando afirma que:

“[...] o aluno só pode aprender produzindo, fazendo com que os conhecimentos – ou seus conhecimentos – funcionem e evoluam em condições assintoticamente “semelhantes” às que ele encontrará no futuro, se não a todo instante, pelo menos com bastante frequência (BROUSSEAU, 2008, p. 90, grifo do autor).

Consequentemente, em primeira análise, essa estratégia de devolução permite ao estudante aceitar sua responsabilidade perante as tarefas propostas pelo professor. Em segunda análise, tem caráter paradoxal, em que o professor deseja que o estudante dê a resposta por seus

conhecimentos próprios e, ao mesmo tempo, dê a resposta correta. O que significa que passa pela compreensão dos conteúdos escolares em paralelo com os conhecimentos cotidianos e já adquiridos pelos estudantes.

Há casos de alunos que entregam as atividades na escola sem responder. São feitas observações e dadas orientações suplementares, na folha da atividade, e são devolvidas para a família. São estratégias que têm dado resultado, principalmente para a disciplina de matemática. O professor quando recebe essas atividades junto com a quinzena atual, corrige e atualiza na planilha de controle, sendo que a ênfase dada é que nenhum aluno seja prejudicado pelas dificuldades enfrentadas.

Existem casos atípicos como de três estudantes de Conceição do XV, distante sete quilômetros do patrimônio de Praça Rica. Nesses casos, sempre que possível, são realizadas visitas às casas dessas famílias.

Uma aluna, dentre os três que moram em Conceição do XV tem dificuldade maior devido a época de colheita de pimenta. Uma vez não foi possível ao professor encontrá-la em casa para entregar o material, pois, segundo a servente da escola Escola Municipal Pluridocente de Ensino Fundamental Maria Pagel Storari, ela estava colhendo pimenta com o esposo.

No dia seguinte, voltamos e fomos informados, por uma vizinha, que ela estava na roça colhendo pimenta, sendo necessário o auxílio de um rapaz que foi até a lavoura chamá-la. O local fica distante uns três quilômetros da comunidade Conceição do XV, dez quilômetros, em média, do patrimônio de Praça Rica – Vila Pavão - ES.

Podemos presenciar na Figura 3 o momento em que o esposo da aluna da turma do 9º ano assina a planilha de controle de recebimento das atividades. A diretora dialoga pedagogicamente com a aluna e juntos resolvemos o problema. Atualmente a aluna se encontra em ordem com as quinzenas escolares.

**Figura 3** – Entrega da APNP para a estudante



Fonte: Arquivo fotográfico dos autores, 2020

Tem, ainda, uma quarta aluna que mora em torno de um quilômetro depois de Conceição do XV. Essa estudante mora com os avós e tem dificuldades na busca e entrega das atividades. Sempre que eles não podem vir até a escola, um professor vai levar as atividades para a aluna.

### **Considerações finais**

Estamos vivenciando um momento de caos no Brasil, com o qual temos que nos reinventar para continuarmos ensinando e propiciando aos estudantes aprenderem. Temos a certeza de que as práticas docentes desenvolvidas nesse momento crítico são inovadoras e assumem a esperança de dias melhores no futuro. Entendemos, também, que não foi fácil reestruturar a prática docente para que esta se fizesse criativa, mas acreditamos que o melhor está sendo feito.

O meio rural tem suas dificuldades quando pensamos em recursos tecnológicos e acesso à internet. Não é de hoje que isso acontece. As barreiras impostas pelo descaso dos governantes dificultam ainda mais a conectividade dos sujeitos que moram na zona rural,

até porque não é interesse disponibilizar esses recursos para os lugares longínquos do Brasil, devido ao baixo retorno econômico que teria para aqueles que fossem investir nessas localidades.

Já acenamos com algumas dificuldades que estes moradores e trabalhadores rurais enfrentam em seu dia a dia, tanto financeiro quanto de mobilidade. Cremos que essa mobilidade é dificultada pelas distâncias existentes entre escola, trabalho e moradia. Aspecto esse que também é mitigado pelos autores, os quais só focam a mobilidade no meio urbano, como se no meio rural isso fosse algo inexistente.

Oliveira e Bonilla (2018) tratam essa questão e afirmam que os autores quando abordam a questão de mobilidade o fazem como um aspecto exclusivo das regiões urbanas. Fica comprovado no decorrer da pandemia que essa mobilidade é muito mais prejudicada para aqueles que habitam na zona rural.

Diante disso, coube as instituições escolares, por intermédio dos professores e gestores, minimizar esse fenômeno dificultador para os estudantes em época de ensino remoto. E para tal empreitada, professores e gestores tiveram que vencer os obstáculos dessa mobilidade rural para entregar as APNP. Constatamos,

assim, que o abandono para aqueles que moram em zonas rurais é muito mais problemático.

A estratégia, primeiramente, de buscar e entregar as APNP foi possível para aqueles que moraram mais próximos ao CMEA Artur Pagung. Podemos afirmar que a aproximação escola-família foi um facilitador para que todos os estudantes pudessem ter um ensino remoto viável e aproveitar as APNP como recurso de avaliação da aprendizagem. Depois, para aqueles com maior dificuldade, foi disponibilizado um professor para entregar a APNP na casa de alguns estudantes, isso para que eles pudessem também continuar suas atividades escolares.

No decorrer do texto apresentamos algumas características envolvidas no ensino remoto híbrido. Dessa maneira, constatamos como primeira característica o estabelecimento de um contrato didático (BROSSEAU, 2008) entre professores e estudantes, ou seja, na situação de ensino remoto, tarefas são preparadas pelo professor para verificação da aprendizagem, as quais os estudantes devem resolver, interpretando-as por meio das exigências colocadas pelo professor. Esses hábitos, tanto do professor quanto dos estudantes, caracterizam o contrato didático. Cabe ressaltar que a

maneira como essas APNP chegam até os estudantes não é computada nessa relação estabelecida entre os professores e os estudantes.

Como segunda característica, evidenciamos que a relação escola-família é aspecto essencial para haver maior compromisso e responsabilidade com o desempenho dos estudantes. O estabelecimento dessa relação deixou mais evidente o contexto socioeconômico e cultural dos estudantes. Ambos os aspectos foram utilizados como elementos para a adaptação das práticas pedagógicas emergenciais desenvolvidas no CMEA Artur Pagung. Ainda, a respeito da relação escola-família percebemos que os laços afetivos foram fundamentais para o sucesso da aprendizagem dos estudantes, já que esse vínculo é pré-requisito para entender e valorizar o que acontece nesta instituição escolar, bem como, priorizar as dificuldades e facilidades dos estudantes.

Como terceira característica, pontuamos o entrosamento entre a dimensão afetiva e a dimensão cognitiva. Mattos (2020) afirma que a dimensão afetiva complementa e equilibra a dimensão cognitiva. Nessa perspectiva, entendemos que é necessário tratar a dimensão afetiva como aliada da dimensão cognitiva,

pois essa conjunção favorece a aprendizagem significativa (AUSUBEL, 2000) dos estudantes. Ainda, sobre a dimensão afetiva como auxiliar da dimensão cognitiva, afirmamos que ambas atuam em colaboração para a autonomia e incentiva a participação ativa dos estudantes, já que eles tomam por base aquilo que já sabem para alcançar os novos conhecimentos.

Como quarta característica, constatamos o compromisso dos professores, tanto com o tipo de ensino apresentado como estratégia pedagógica, quanto com a responsabilidade assumida para com a aprendizagem efetiva de todos os estudantes. Facilitar possibilidades de aprendizagem, as quais acompanham o ritmo dos estudantes e envolver-se em um ensino remoto híbrido, como uma prática inovadora e criativa, estabelece um processo de mudança e nos faz antever que esses professores não serão os mesmos após a pandemia, ou mesmo, no decorrer dela.

Para finalizar, queremos evidenciar que todas essas estratégias e características foram assumidas pela gestão escolar e professores. Não houve subsídios ou quaisquer auxílios por partes dos governantes, quer seja na zona urbana, quer seja na zona rural. Acreditamos que o descaso foi ainda mais evidente para

aqueles que moram e trabalham no meio rural. A união se fez entre escola-família-comunidade.

Deixamos como estigma para o futuro duas possibilidades. A primeira diz respeito a relação professor-estudantes, em que ambos são colaboradores tanto para o desenvolvimento do ensino quanto para propiciar a aprendizagem significativa. O vínculo estabelecido entre ambos, nessa época emergencial, é um alerta de que constituir vínculos, seja afetivo, cognitivo, entre outros, é fundamental para o sucesso escolar. Esse vínculo cria uma cultura escolar de colaboração, de solidariedade e de equidade. Afirmamos, ainda, que as negociações são realizadas, assumindo responsabilidades e respeito entre professores e estudantes.

A segunda possibilidade, que tem relação direta com a primeira, é a empatia. Ter empatia é assumir-se no lugar do outro, compreendendo dificuldades, possibilidades e facilidades. Compreendendo, ainda, as desigualdades socioeconômicas e culturais, as quais impossibilitam um caminhar mais prazeroso, por parte dos estudantes, nas instituições de ensino. Sabemos que é incorreto acreditar que esses estudantes passam pelas instituições de ensino sem lutar, sem altos e baixos que podem emperrar a compreensão e leitura de

mundo, com olhar político que a atual situação brasileira merece. Ser empático é se pôr no lugar do outro, mas com o olhar do outro para cada acontecimento que faz com que esse outro seja prejudicado e preterido frente a tantos outros.

## Referências

- AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Trad. Lígia Teopisto. Lisboa: Edições Técnicas, 2000.
- BRASIL. Senado Federal. **Lei nº 10.040/2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, 2020.
- BRASIL. Senado Federal. **Lei nº 9.394/1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.
- BROSSEAU, G. **Introdução aos estudos das situações didáticas**: conteúdos e métodos de ensino. Trad. Camila Bogéa. São Paulo: Ática, 2008. (Série Educação em ação).
- CASTRO, J. M.; REGATTIERI, M. (org.). **Interação escola-família**: subsídios para práticas escolares. Brasília: UNESCO, MEC, 2009.

CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; STAKER, H. **Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva?** Uma introdução à teoria dos híbridos. [S. l: s. n], 2013.

MATTOS, S. M. N. **O sentido da matemática e a matemática do sentido:** aproximações com o programa etnomatemática. São Paulo: Livraria da Física, 2020.

MORAN, J. Educação híbrida: um conceito-chave para educação, hoje. *In:* BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (org.). **Ensino híbrido:** personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. P. 27-45.

OLIVEIRA, G. S. R.; BONILLA, M. H. Mobilidade no contexto rural. *In:* SEMINÁRIO NACIONAL DE INCLUSÃO DIGITAL – SENID, 5, 2018, Passo Fundo. **Anais [...].** Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2018. p. 1-10.





# CAPÍTULO 7

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E  
SOCIEDADE**



# EDUCAÇÃO DO CAMPO E SOCIEDADE

Manoel Raimundo Barreira Dias

Ramofly Bicalho dos Santos

## **Introdução**

O campo é o lugar da vida, onde as pessoas podem morar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a identidade cultural. O campo não é só o lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terra. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas. É no campo que estão às florestas, onde vive as diversas nações indígenas. Por tudo isso, o campo é lugar de vida e sobretudo de educação. (FERNANDES, p. 137).

Em epígrafe, Fernandes destaca o essencial da compreensão que perpassa os olhares que podemos ter do campo. No campo existem pessoas, gente que trabalha, que vive e desfruta das alegrias que o campo pode oferecer. Gente que sofre o descaso do Poder Público, que sentem a falta de uma educação de verdade e que atendam realmente suas necessidades através de escolas com cara de Educação do Campo. As pessoas que escolheram o campo como meio de sua existência social e cultural merecem o respeito e a dignidade humana com base nos princípios dos Direitos Humanos direcionados as populações do campo.

Para Pires (2012, p. 43) “o conhecimento e o reconhecimento, o resgate, o respeito e a afirmação da diversidade sociocultural dos povos do campo são fundamentais”. O campo precisa ser compreendido como um modo de vida sociocultural no sentido que sejam firmadas as suas identidades, bem como suas lutas e organizações. A vida no campo não se restringe só ao meio produtivo plantar e colher. Há a existência de pessoas: crianças, jovens e adultos que necessitam ser vistas e seus direitos respeitados.

O conhecimento da formação e a construção da história social camponesa regional nos possibilitaram conhecer e analisar um conjunto de dados que refletem a realidade da educação brasileira no campo, para poder

explicar os motivos do baixo desenvolvimento social, educacional e econômico. Assim, através de estudos, é possível desenhar e projetar intervenções que possibilitem alterar mecanismos que geram desequilíbrio social, principalmente na oferta de uma educação de qualidade, um direito das sociedades campestres.

Na expressão de Caldart:

Se queremos novas relações de produção no campo, se queremos um país mais justo e com mais dignidade para todos, então, precisamos nos preocupar em transformar instituições históricas como a escola em lugares que ajudem a formar os sujeitos destas transformações. (CALDART, 2003, p. 64)

Neste sentido a escola, responsável pela formação dos sujeitos do campo, devem estar organizadas e com professores qualificados que entendam e compreendam a vida campestre. Nas palavras de Fernandes (2009, p. 59), “compreender o território camponês como totalidade é fundamental para entender sua multidimensionalidade e sua multiterritorialidade: política, econômica, social, cultural e ambiental”.

Só é possível conhecer a realidade dos componentes citadas por Fernandes se procurarmos conhecer a realidade vivida da sociedade campesina, seja a vida econômica, política, cultural ambiental, mas principalmente como está organizada a formação escolar desde o início dos estudos até a profissionalização dos jovens e adultos.

Este artigo tem como foco explicar e conhecer um pouco mais dos aspectos constitutivos inseridos na formação dos sujeitos do campo, entender os mecanismos que faltam para que essas sociedades, inseridas no meio rural, sejam realmente desenvolvidas. A finalidade maior é despertar o interesse em pesquisas relacionadas com a Educação do Campo no Estado do Amapá, sem deixar de citar o Campus Porto Grande, instituição de ensino da Rede Federal de Educação do Estado, que oferta curso vinculados ao meio produtivo na região em que está localizando o Município de Porto Grande do Estado do Amapá.

### **Educação, um direito de todos, mas distante da realidade dos povos do campo**

A Educação do Campo, oriunda dos movimentos sociais e assumida pelo Governo Federal, pelo menos

no plano da elaboração das políticas públicas, antes de ser uma proposta educacional é na sua essência um movimento político, que tem por finalidade se contrapor à visão preconceituosa, sobre o campo, os espaços não urbanos e seus habitantes, propondo uma nova forma de percepção dessa realidade.

A Educação do Campo de qualidade é um direito constitucional regulamentado pela Resolução CNE/CEB, nº 1, de 3 de abril de 2002, onde podemos destacar alguns artigos que nos confere a elucidação desta conquista para o desenvolvimento do processo educativo ao homem e a mulher do campo, que se fundamenta nos seguintes princípios legais:

Art. 4º e 5º - É uma modalidade de ensino que prevê um projeto institucional e proposta pedagógica específica para as escolas do campo;

Art. 7º - Prevê atendimento e calendário escolar específico;

Art. 8º §II - Assegura atividades curriculares e pedagógicas direcionadas para um projeto de desenvolvimento sustentável;

Art. 8º § IV - Estabelece que controle da qualidade da educação se faça pela comunidade escolar;

Art. 12 - Prevê formação específica inicial e continuada para todos os

profissionais da educação do campo;  
Art. 15 - Resguarda o respeito à diversidade e o direito ao respeito às particularidades, fortalecendo a política da igualdade. Para garantir o financiamento, determina a diferenciação do custo-aluno, a variação na densidade demográfica e na relação professor/aluno. (Resolução CNE/CEB, nº 1, 2002, p. 1-3)

Delineando sobre os princípios fundamentais que regem a Resolução CNE/CEB, nº 1, de 3 de abril de 2002, em seus artigos citados percebemos que as políticas aplicadas para a melhoria da educação nas zonas rurais são contraditórias, não atendem a Resolução em sua integridade, em amplitude.

As políticas governamentais na realidade são outras, a proposta é boa, mais a ação está sendo inversa, bem visível no Estado do Amapá. A educação do campo que deveria ser desenvolvida no território do homem e da mulher do campo está sendo inserida um outro processo de formação, a educação urbana, da cidade, com currículo, calendário e profissionais de educação com formação diferente da realidade do território camponês. Os alunos do ensino fundamental e médio, jovens e

adultos das zonas rurais estão sendo deslocado do seu meio para obter conhecimento em uma realidade que não é sua.

Política de deslocamento dos alunos, tanto do Estado quanto dos Municípios, responsáveis pelo transporte dos alunos até a escola e vice-versa, é uma realidade do município de Porto Grande do Estado do Amapá, município em que se encontra o Instituto Federal de Educação, Campus Porto Grande. Os responsáveis alegam que o custo aluno torna-se bem mais barato do que manter uma estrutura educacional no meio rural. Com este tipo de prática política, o desejo de permanecer no campo já não é o mesmo. Os adolescentes e os jovens que deveriam olhar para o seu meio com a vontade de permanecer e transformá-los, a cidade, leva-os a olhar para o campo como um local de pobreza e não de sobrevivência digna ou produção de riqueza.

O conhecimento da realidade do território camponês é fundamental para compreender essas transformações sociais inseridas pelas políticas públicas atuais, entender até que ponto ela é fator de desenvolvimento da sociedade campesina.

Conforme afirma Fernandes:

Os territórios são espaços geográficos e políticos, onde os sujeitos sociais executam seus projetos de vida para o desenvolvimento. Os sujeitos sociais organizam-se por meios das relações de classe para desenvolver seus territórios (FERNANDES, 2006, p. 29).

E, é esse território que precisa ser compreendido por meios de análises que possam proporcionar visões claras da organização da sociedade camponesa da região, só assim, poderemos emitir premissas afirmativas que sejam capazes de propor discussões objetivas que possam contribuir para o desenvolvimento da realidade local.

No município de Porto Grande existem 04 áreas de assentamento feito pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA e áreas chamadas de Colônia Agrícola do Município. Dentre essas áreas rurais, algumas são contempladas com escolas que ofertam o Ensino Fundamental, em alguns casos o Proeja. Mas, segundo Fernandes (2006, p. 38) “é preciso entender o processo de educação,

em que esses assentamentos e outras regiões do município consideradas zonas rurais, estão sendo desenvolvidas”.

Antônio Munarim destacar que:

A máquina estatal sempre esteve de costas para os interesses e aspirações das forças populares, sustentada e sustentando preconceitos e projetos políticos e econômicos diversos dos defendidos por esses sujeitos sociais que ora se insurgem no campo da Educação do Campo (MUNARIM, 2006, p. 16).

A política de assentamento do Governo Federal não será capaz resolver o problema da questão agrária, se não for através da aplicação dos direitos básicos, garantidos em lei, para o seu desenvolvimento socioeconômico com base na oferta de um ensino que transforme a realidade social dos assentados, respeitando, assim, o que diz o Art. 5º da Resolução CNE/CEB, nº 1, de 3 de abril de 2002, que resguarda o respeito à diversidade e o direito ao respeito a particularidades, fortalecendo a política da igualdade.

## Luiza Cristina Frischeisen enfatiza que:

A Constituição Federal no artigo 5º, *caput*, garante não somente o direito da igualdade perante a lei ao declarar o direito fundamental básico “Todos são iguais perante a lei”, mas avança em direção ao direito a um patamar mínimo de igualdade. O conteúdo deste direito à própria igualdade significa não somente o direito de ver a lei ser aplicada de forma igual em situações semelhantes (isonomia jurídica), mas também o direito de ver a lei ser produzida de forma a não haver discriminação, ou seja, vincula o legislador à criação de leis que tratem de formar igual, a todos que estiverem em uma situação. E mais, implica obrigação do cumprimento das normas por todos, administradores e administrados, no sentido de fique garantida a inviolabilidade do direito à igualdade, (FRISCHEISEN, 2007, P. 5).

Delineando neste princípio é importante compreendermos as desigualdades históricas sofridas pelos povos do campo, questões socioculturais e econômicas para propormos mudanças alternativas ao combate às desigualdades sociais. Segundo Arroyo (2006, p. 104)

“precisamos combater firmemente as desigualdades econômicas, sociais e principalmente as desigualdades educativas escolares”.

Precisamos estudar as realidades do conjunto das complexidades em que estão envolvidas as sociedades camponesas. Os especialistas do assunto como Arroyo, nos propõe este desafio da urgência de pesquisar como estas desigualdades marcam profundamente a construção ou a desconstrução do sistema educativo, de políticas educativas, de garantias de direitos, especificamente do direito à educação. Faz-se necessário que as nossas escolas compreendam o seu papel nas ações que permitem dar condições de igualdade para o acesso à educação das crianças, dos jovens e dos adultos, implementando efetivamente políticas que contemplem a inclusão, mas também e, sobretudo, criando condições físicas, humanas e materiais, que objetivem a permanência do educando na escola para que possa concluir com êxito todas as etapas de sua formação escolar.

Segundo Fernandes:

Para que haja o desenvolvimento econômico do território camponês é necessária uma política educacional

que entenda sua diversidade e amplitude e, que entenda a população camponesa como protagonista propositiva de políticas, e não como beneficiários ou usuários. (FERNANDES 2006, p. 30)

A diversidade é um problema que precisa ser compreendido, a constituição do povo brasileiro nos aspectos econômicos, políticos, culturais e educacionais são diferentes e complexos de região para região. A diversidade da constituição da população camponesa é uma das características do meio rural no município de Porto Grande no Amapá.

Neste sentido Arroyo explica que:

O sistema educativo no campo tem que ser construído como um sistema de afirmação para a correção das desigualdades, fortificadas pelos processos migratórios da cultura individualista, da desigualdade baseada nas diferenças sociais, raciais e éticas. (ARROYO, 2006, p. 104)

Aprovada as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, (BRASIL,

2002), nasce uma nova perspectiva de política de formação integral dos sujeitos camponeses, ou seja, uma educação que leve em consideração o contexto socioeconômico, político, histórico, ambiental, cultural, de gênero, raça e etnia. As diretrizes propõem que os currículos, conteúdos, metodologias, calendários e ambientes de ensino aprendizagem contemplem a realidade da criança, do jovem e do adulto camponês. Neste sentido, podemos nos perguntar: como esses princípios estão sendo aplicados nas escolas do campo?

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, implantou, em sua expansão, uma escola onde o princípio e o desafio maior será desenvolver uma educação de qualidade com características voltadas à Educação do Campo, pelo menos é o que se espera. É um desafio que terá em sua implantação e implementação: desenvolver currículos que atendam a sociedade como um todo, rural e urbana, quebrando paradigmas da educação formal.

Delineando nos princípios da Educação do Campo Caldart nos dá uma excelente contribuição a respeito desta questão quando afirma que:

A Educação do Campo é um movimento real de combate ao “atual

estado de coisas”: movimento prático, de objetivos ou fins práticos, de ferramentas práticas, que expressa e produzem concepções teóricas, críticas a determinadas visões de educação, de política de educação, de projetos de campo e de país, mas que são interpretações da realidade construídas em vista de orientar ações/lutas concretas (CALDART, 2009, p. 40).

A inclusão representa mais do que a incorporação dos excluídos dos espaços e tempos escolares na escola a eles historicamente negados. Em vista das Leis garantidas, representa, portanto, o resgate da dívida histórica do Estado com seus cidadãos e a oportunidade de dar tratamento justo e igualitário, desmistificando a ideia de inferioridade que paira sobre diferenças socialmente construídas.

Neste sentido Caldart propõe que:

Na reafirmação da importância da democratização do conhecimento, do acesso da classe trabalhadora ao conhecimento “historicamente acumulado”, ou produzido na luta de classes, a Educação do campo traz

junto uma problematização mais radical sobre o próprio modo de produção do conhecimento, como crítica ao mito da ciência moderna, ao cognitivismo, à racionalidade burguesa insensata; como exigência de um vínculo mais orgânico entre conhecimento e valores, conhecimento e totalidade do processo formativo. (CALDART (2009, p. 44)

A democratização exigida, não é somente do acesso, mas também da produção do conhecimento, implicando outras lógicas de produção e superando a visão hierarquizada do conhecimento, até então atuante. A superação de questões como essas podem ser alcançadas através do diálogo participativo entre escola e a comunidade que está em sua volta, transformando o saber fechado em um saber dialógico, interativo, onde todos devem sentir-se comprometidos com o processo transformador da realidade local, do meio em que são responsáveis pelo desenvolvimento em todos os seus aspectos sociais, culturais, econômicos e religioso.

A comunidade comprometida e gestão escolar aberta ao diálogo, proporciona que seus alunos não sejam meros espectadores, passageiros no ambiente escolar, mas que percebam que aquele ambiente é parte da vida

social. Neste sentido, a escola é a extensão da comunidade e não a comunidade como extensão da escola, em que a responsabilidade das mudanças sociais, recai sobre a escola como sendo a única que pode resolver todos os problemas relacionados com a vida e a produção do conhecimento. Mas em conjunto, discutido as problemáticas sociais, podem impedir, em grande parte, o êxodo rural, o deslocamento de grupos familiares em busca de situações econômicas melhores nos centros urbanos, o que na maioria das vezes torna-se um pesadelo, pelo fato de acabarem se deslocando para as periferias das grandes cidades, situação muita mais complexa ainda.

A preocupação com a grande migração do campo para a cidade fez com que fossem buscados mecanismos para frear ou desacelerar o êxodo rural, passando-se a vislumbrar a educação como um instrumento eficaz para realizar essa função. A ideia da Educação do Campo como forma de “fixar” o homem ao campo, também é implantada a “extensão rural” no Brasil. Mas como fixar o homem e a mulher no campo?

A (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, p. 1-16), que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) nas Metas 2, 3, 5, 6, 7, 8, 10 e 11 em suas estratégias existem referências diretas de atendimento

as populações do campo, conquistas estas que já eram solicitadas na revisão do Plano Nacional de Educação (PNE) anterior.

Frente a essas conquistas, cabem as comunidades, associações pressionarem os órgãos responsáveis pela aplicabilidade da lei em vigor. Essas conquistas se discutidas pela sociedade camponesa e as entidades representantes da sociedade civil, secretarias de educação e institutos federais de educação podem amenizar, em parte, o êxodo rural quanto ao desenvolvimento da melhoria na educação ofertada às comunidades rurais.

#### Segundo Caldart:

No âmbito específico da discussão sobre formação profissional, por exemplo, pensar na lógica da agricultura camponesa não é pensar em um trabalho assalariado, que é a forma pela qual se pensa hoje, inclusive do ponto de vista crítico. (CALDART (2009, p. 44)

A questão da formação dos sujeitos do campo, para sua inserção nos processos produtivos é de extrema importância. É possível romper com a ideia da formação

apenas para o mercado de trabalho, da agroindústria, mais transferir a ideia do trabalho assalariado pela autonomia do meio produtivo. Essa autonomia do meio produtivo só será adquirida através do processo educativo que coloque o homem e a mulher do campo como centro das transformações sociais.

Segundo o documento da (Re) significação do Ensino Agrícola:

A educação agrícola requerida pela sociedade deve refletir uma realidade marcada pela incorporação das novas tecnologias, pelos novos modelos de gestão da produção, pela imperativa necessidade da formação de profissionais responsáveis socioambientalmente; uma educação comprometida com as múltiplas necessidades sociais e culturais da população brasileira. Tudo isso estabelece como marco fundamental formar profissionais técnicos e politicamente preparados para atender as demandas da sociedade. (BRASIL, 2009, p. 18).

A formação profissional do jovem ou do adulto camponês deve ter a mesma composição curricular dos grandes centros de formação, ter o mesmo acesso às

tecnologias de aprimorando do meio produtivo, mas isso, já acentuado, na orientação de Caldart, podemos compreender que só é possível através de uma escola cujos profissionais sejam capazes de coordenar a construção de seus próprios currículos que contemple diferentes dimensões formativas e que articule o trabalho pedagógico na dimensão do conhecimento com práticas de trabalho, cultura, economia e as conquistas sociais.

Clarice Duarte aponta que o:

Estado deve ter uma postura positiva, intervencionista, para poder editar políticas específicas para os grupos em situação de desigualdade social.  
(DUARTE, (2008, p. 37)

Nesse sentido, o Estado é o principal agente da aplicabilidade dos direitos garantidos juntos as instituições responsáveis pelo processo de desenvolvimento de uma educação de qualidade, que transforme a realidade social com vista no desenvolvimento da autonomia, com um mínimo de impacto ambiental e com retorno sócio-econômico-financeiro mais adequado, capaz de permitir a diminuição da pobreza e atender às necessidades sociais da população.

Nesta perspectiva podemos considerar umas das reflexões sobre a educação feita por Celso Furtado no seu tempo, mas que ainda se insere no contexto atual. Celso Furtado afirmando que:

A educação interfere no tempo e melhorando-se a qualidade do fator humano modifica-se por completo o quadro do país, abrem-se possibilidades de desenvolvimento muito maiores. Não há país que tenha conseguido se desenvolver sem investir consideravelmente na formação de gente. Este é o mais importante investimento a fazer, para que haja, não só crescimento, mas autêntico desenvolvimento (FURTADO, 2002, p. 19).

Com efeito, o desenvolvimento do país perpassa pelo investimento em educação, por projetos que sejam capazes de dar respostas concretas no processo de transformações sociais em que a sociedade está estruturada. Observa-se neste sentido que o componente educacional é emancipatório, possibilita profundas mudanças nas estruturas dominantes no modelo político e econômico do capitalismo moderno. Pensar na qualidade do fator humano do

sujeito que está, na maioria das vezes, a margem das decisões políticas que deveriam favorecer a integridade social e transformar a vida pobre em uma economia sólida do desenvolvimento humano ainda é um desafio da Educação do Campo.

Nesta mesma perspectiva, Santos (2010) explica que:

A Educação do Campo reconstrói valores, constitui-se em mecanismo para fazer emergir os sonhos e as esperanças dos trabalhadores rurais, num projeto coerente com a realidade de vida desses sujeitos do campo que valorizam a escola como local de construção de cidadania plena, contrária às ações reprodutivistas e produtoras das desigualdades. (SANTOS, 2010, p. 1)

A educação surge como fator determinante para o desenvolvimento das relações sociais, principalmente, nas comunidades em que poder público se coloca distante quanto à implementação de políticas estruturantes capazes de promover o desenvolvimento econômico, a democratização de acesso à cultura e a participação política, pela defesa de seus direitos.

O descaso do poder público para com a sociedade campestre, leva-a, a organizar-se em busca de soluções para os problemas que afetam os referidos grupos desfavorecidos, marginalizados e esquecidos das ações governamentais. Neste contexto, Caldart (2009, p. 43), “afirma que os movimentos sociais trouxeram a discussão sobre a sua dimensão educativa”. Os movimentos sociais campestres vêm formulando a reflexão sobre uma Pedagogia do Movimento, afirmando a luta social e a organização coletiva como matrizes formadoras.

É notório, no contexto atual em que se vive a necessidade de políticas públicas que garantam o provimento da sociedade em alternativas que não comprometam os recursos naturais e que garantam a harmonia da vida na terra, além das intervenções sociais já conhecidas nas áreas de educação, saúde, moradia que devem ser avaliadas e melhoradas em busca de outro modelo de desenvolvimento.

Santos (2011), delineando nesta questão, explica que:

Há desigualdades sociais que são, em primeiro lugar, desigualdades territoriais, porque derivam do lugar onde cada qual se encontra. Seu tratamento não pode ser alheio às realidades territoriais. (SANTOS, 2011, p. 204)

A partir deste princípio, é possível determinar que uma Nação somente será democrática quando considerar, em lei, que todos os seus cidadãos tenham tratamento iguais, independentemente do lugar onde estejam ou diferenças econômicas. Ainda neste sentido Lima (2010, p. 3) ressalta que “a educação campesina, a economia popular e solidária, torna-se uma dimensão indispensável à politização dos sujeitos do campo”.

Essas transformações na educação do campo foram garantidas na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, nº 9.394/96, tendo sua sustentabilidade na Constituição de 1988 em seu artigo 205 que “proclama a educação como, direito de todos e dever do Estado e da família”. Os povos do campo são detentores de direitos que precisam ser respeitados, ser atendidos pelas ações políticas do Estado.

O desenvolvimento da educação como mola propulsora da qualidade de vida dos brasileiros requer um esforço conjunto da sociedade em todas as dimensões, faz-se necessária uma reflexão dos docentes, dos representantes políticos, dos administradores das instituições educacionais, dos responsáveis pelas políticas do ensino, numa perspectiva de propor melhorias na qualidade da educação brasileira em todas as suas formas e modalidades.

Na região Norte do Brasil, em especial no Estado do Amapá, a situação educacional é fator complexo, basta olharmos as avaliações do ensino do Estado no ranque nacional, é uma discrepância em relação aos grandes centros urbanos brasileiros. A falta de uma política séria e consistente contribui para a manutenção de uma sociedade ainda mais excludente. E, é essa exclusão que os movimentos sociais procuram romper, onde a cidade ainda é vista como o ideal de desenvolvimento a ser por todos alcançados, e o rural como a permanência do atraso.

Na concepção de Munarim (2006, p. 20) “as políticas voltadas ao meio rural são traçadas no sentido de extrair do campo o máximo de benefícios em favor da vida na cidade, no sentido de urbanizar o espaço rural”.

Nesta perspectiva, os movimentos populares, as ONGs, entre outras iniciativas, têm ampliado o debate para propor propostas com perspectiva transformadora da sociedade campestre, como ampliação do poder de atuação do Estado. Assim, inserem-se os movimentos políticos populares com consciência das transformações necessárias, reivindicando muito mais do que simples políticas públicas, mas uma presença constante em defesa das populações que habitam o campo, historicamente marginalizadas e esquecidas pelos poderes públicos.

## Considerações finais

Através da análise da vida cotidiana das comunidades camponesas da região, município de Porto Grande, Estado do Amapá, onde se encontra a maioria dos assentamentos e polos da Agricultura Familiar, podemos sugerir uma série de contribuições para que seja desenvolvida uma educação com princípios da Educação do Campo, saindo dos paradigmas da educação rural que carrega princípios determinantes como: interesse capitalista do mercado internacional; ainda a existência de grandes latifúndios; do agronegócio com princípios individuais; do assistencialismo, um fenômeno dos governos para manter o controle político; pacote urbano educacional: currículo, calendário escolar e professor com princípios dos grandes centros urbanos. Este modelo de política elaborada não condiz com a realidade dos sujeitos do campo, valores externos, desvalorizando o modo de vida dos camponeses.

Segundo Arroyo (2010, p. 1384), “as pesquisas e análises sérias que apontam outras causas mais determinantes, inclusive intrassistema escolar, são ignoradas.” Ressalta-se, assim, que, na maioria

dessas pesquisas, que mostram o papel histórico do próprio sistema, a reprodução das desigualdades, são ignoradas. As análises e pesquisas que mostram, o peso determinante das desigualdades sociais, regionais, raciais, econômicas, as desigualdades escolares, não são atendidas diretamente, como questões primordiais das reformulações e projetos de intervenção política para melhoria das sociedades camponesas.

Concluindo, sabemos que muitas conquistas já foram alcançadas nas duas últimas décadas do século XXI, mas ainda há um longo caminho para que o Brasil alcance um nível social descrita por Frischeisen como a necessidade da:

Construção de uma sociedade livre, justa e solidária, que garanta o desenvolvimento nacional e da qual possam ser erradicadas a pobreza e marginalização, reduzindo-se as desigualdades sociais e regionais através da promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, cor, e idade ou quaisquer outras formas de discriminação. (FRISCHEISEN, 2007, p. 5)

## Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez. A Escola do campo e a pesquisa do campo: metas. *In: MOLIN, Mônica (org.). Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão*, Brasília, MDA, 2006. p. 103-116.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas educacionais e desigualdades: a procura de novos significados. *Educação e Sociedade*. Campinas, 2010. v. 31, n. 113, p. 1384.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, 2014.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002*. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. DOU, Brasília, DF, 2002. Seção 1, p. 1-3.

BRASIL. *(Re)significação do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e*

*Tecnológica*. Brasília, DF: MEC/SETEC, 2009.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. *Currículo Sem Fronteiras*, v. 3, n. 1, 2003.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. *Trabalho, Educação e Saúde*. Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, 2009.

DUARTE, Clarice Seixas. A Constitucionalidade do Direito à Educação dos Povos do Campo. *In*: DUARTE, Clarice (org.). *Por uma Educação do Campo: campo - políticas públicas*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2008. p. 33-38

FERNANDES, Bernardo Mançano. *Diretrizes de uma Caminhada*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

FERNANDES, Bernardes Mançano. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. *In*. MOLIN, Mônica (org.). *Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FERNANDES, Bernardo Mançano. *Educação do Campo e Território*. Introdução à Educação do Campo: povos, territórios, saberes da terra, movimentos sociais e sustentabilidade. Vitória, ES: UFES, 2009.

FURTADO, Celso Monteiro. *Em busca de novo modelo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FRISCHEISEN, Luiza Cristina Fonseca. *Construção da igualdade e o sistema de justiça no Brasil: Alguns caminhos e possibilidades*. 1. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2007.

LIMA, José Raimundo Oliveira. A economia popular e solidária como possibilidade de política pública capaz de contribuir para o desenvolvimento local sustentável. UEFS-BA, 2010.

MUNARIM, Antônio. Elementos para uma política pública de Educação do Campo. *In: MOLINA, M. (org.). Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 15-26

PIRES, Ângela Monteiro. Educação do campo como direito humano. (Coleção educação em direitos humanos; vol. 4. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, Ramofly Bicalho dos. Os movimentos sociais e a luta pela Educação do Campo no Brasil. *In: Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 8., São Luís. Anais [...]*. São Luis, 2010.

SANTOS, Milton. *O espaço da cidadania e outras reflexões*. / Milton Santos. *In: Elisiane da SILVA, E.; NEVES, G. R.; MARTINS, L. B. (org.)*. Porto Alegre: Fundação Ulysses Guimarães, 2011. (Coleção: O Pensamento Político Brasileiro, v. 3).





## CAPÍTULO 8

**CONTRIBUIÇÕES DO PRONERA  
NO AMAPÁ: O CURSO TÉCNICO  
EM MEIO AMBIENTE PARA OS  
ASSENTADOS E ASSENTADAS DA  
REFORMA AGRÁRIA DO SUL DO  
ESTADO**



# CONTRIBUIÇÕES DO PRONERA NO AMAPÁ: O CURSO TÉCNICO EM MEIO AMBIENTE PARA OS ASSENTADOS E ASSENTADAS DA REFORMA AGRÁRIA DO SUL DO ESTADO

Oséias Soares Ferreira

Thayná Luana Borges

Romaro Antonio Silva

## **Introdução**

O presente capítulo tem por objetivo apresentar as contribuições do Pronera no Amapá, atribuindo ênfase ao curso técnico em Meio Ambiente ofertado pelo

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá – Ifap no campus Laranjal do Jarí. A Amazônia, historicamente tem sido objeto de vários estudos, a maior parte deles direcionados ao meio ambiente, à biodiversidade, ao desenvolvimento econômico e as populações nela existentes. Quando se trata de educação, ainda são considerados poucos os estudos frente à complexidade que configura essa região.

Para tanto, concordamos com o que aponta Hage (2005) ao dizer que uma das principais características da Amazônia, é a “heterogeneidade”, presente no cotidiano da vida, do trabalho e das relações sociais, culturais e educacionais dos sujeitos que nela habitam. Nesse trabalho buscamos apresentar essas particularidades na Amazônia Amapaense, apontando principalmente no que se refere à educação nos assentamentos agroextrativistas da reforma agrária. Compreendendo que estas singularidades devem ser consideradas na implementação de políticas educacionais para essa região.

Desse modo refletiremos sobre o conceito de Amazônia e as singularidades quanto à Amazônia Amapaense, apresentando suas diferenciações geográficas e naturais, suas características no que diz respeito à diversidade quando se compara às demais regiões

amazônicas e o que faz com que os assentamentos agroextrativistas aqui estudados tenha diferenças em relação aos demais assentamentos da reforma agrária do Brasil. Na sequência apresentaremos o processo de implantação da Reforma Agrária no Amapá.

O espaço da pesquisa foi definido da seguinte forma: por ser a única oferta de curso técnico na parceria Incra/Ifap na forma subsequente ao Ensino Médio, a análise foi feita a partir do curso Técnico em Meio Ambiente, ofertado pelo campus do Ifap em Laranjal do Jarí. O limite temporal foi estabelecido pelo tempo de materialização do mesmo, ou seja, 2015 a 2017.

Para desenvolver este estudo será utilizado como instrumento de pesquisa a entrevista semiestruturada. Com este método, buscamos perceber aspectos do curso técnico em Meio Ambiente, no estado do Amapá. O objetivo se constituiu em conduzir cada entrevistado(a) a analisar sua própria trajetória escolar. Através dos depoimentos compreendemos as contribuições, os desafios e os limites dessa ação. Os sujeitos da investigação foram os alunos assentados<sup>1</sup> da Reforma Agrária do Sul do estado do Amapá que se matricularam no

---

<sup>1</sup> Utilizamos “assentados” para referir-se aos homens e mulheres que residem nos assentamentos agroextrativistas do sul do estado do Amapá.

curso Técnico em Meio Ambiente, representantes dos movimentos sociais e sindicais, do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incrá) e do Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (Pronera), gestão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (Ifap), Coordenações pedagógica e do curso e professores do Ifap. Para compor este artigo selecionamos 9 das entrevistas realizadas, em termos éticos de pesquisa, respeitamos o anonimato dos sujeitos envolvidos nessa pesquisa. Será mencionada a ocupação do entrevistado para fins de preservação da identidade do depoente.

Consideramos que a entrevista é um dos instrumentos básicos de coleta de dados mais utilizado também nas pesquisas da área educacional. Ela desempenha importante papel, não apenas nas atividades científicas, como em muitas outras atividades humanas. É importante ter atenção no caráter de interação que permeia a entrevista, pois existe uma influência recíproca entre quem pergunta e quem responde, especialmente nas entrevistas semiestruturadas, em que não há a imposição de uma ordem rígida de questões. Nesse tipo de entrevista, o entrevistado discorre sobre o tema com base nas informações que ele detém e que na realidade é a verdadeira razão da entrevista (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Para mais consideramos o estudo de caráter documental, visto que analisamos os seguintes documentos: o Convênio firmado entre o Ifap e o Incra para a oferta do curso, o Plano de curso aprovado pelo Conselho Superior do Ifap, os editais de seleção dos alunos e de professores, as fichas de matrícula e os planos de ensino e planos de aula entregues pelos professores. Analisamos os convênios e relatórios do Programa no estado desde sua primeira execução, em 2001, até o curso Técnico em Meio Ambiente, junto à Coordenação Regional do Incra/Pronera no Amapá. Junto à Secretaria de Estado da Educação do Estado do Amapá, analisamos o Convênio firmado entre a Secretaria de Estado da Educação do Estado do Amapá (Seed) e o Incra para a oferta das turmas de alfabetização e EJA, os Projetos Pedagógicos, os editais de seleção dos alunos e de professores e o relatório de conclusão dos cursos que continham dados de evasão, ocorrências, entre outros.

A abordagem é a qualitativa, visando uma pesquisa aplicada com base no método materialista dialético do marxismo, em particular na relevância da sua filosofia da práxis, que segundo Gramsci (1987) é uma possibilidade de construção de uma nova concepção de sociedade em que o sujeito do senso comum se

emancipe para o senso filosófico e passe a assumir o seu protagonismo na sociedade.

## **Caracterização da Amazônia Amapaense**

Para compreensão do que chamamos de Amazônia Amapaense, faz-se necessário entender o conceito do que é Amazônia, suas características no que diz respeito à diversidade e sua representação. Aragón (2007), explica que a Amazônia sempre foi alvo de mitos e lendas, o que influenciou e ainda influencia sua concepção e desenvolvimento principalmente se considerarmos a visão que o Centro-Sul do Brasil possui da Amazônia. Para esse autor a Amazônia representa um processo constante de invenção e reinvenção, seja para justificar sua exploração, seja para arguir sobre a preservação e conservação.

Em consonância com o pensamento, de Aragón (2007) concordamos que a Amazônia tem múltiplos significados, não sendo possível generalizar uma única conceituação. Isso porque, quando se fala em Amazônia o discurso quase sempre recai na preservação ambiental, aos recursos hídricos e por vezes o misticismo que

envolve a figura do índio na sociedade brasileira, ou nas lendas folclóricas, reproduzidas pela literatura.

Deve-se considerar também a extensão territorial amazônica, bem como sua rica e variada biodiversidade, dessa forma, não podemos falar de “Amazônia”, como algo singular, único e padrão, mas de “as amazônias”, com características próprias, que lhes constituem história, costumes, valores e lutas distintas entre si. Nesta perspectiva optamos por trabalhar com o conceito Amazônia Amapaense, referindo-se especificamente às particularidades do estado.

Ao analisar o estado do Amapá há de se considerar sua particularidade quanto aos demais estados onde a Amazônia se insere. Segundo o Instituto de Meio Ambiente e de Ordenamento de Terras do Amapá (IMAP), em 2017, 62% do seu território estava sob modalidades especiais de proteção. São 19 unidades de conservação, totalizando 8.798.040,31ha (hectares), 12 das quais federais, 05 estaduais e 02 municipais. São 08 unidades de proteção integral e 11 de uso sustentável, as primeiras ocupando quase 60% do total da área protegida.

A maior parte das Unidades de Conservação (UC) no Amapá é de jurisdição Federal, isto porque o estado se

emancipou de sua condição de Território Federal muito recentemente. Elas abrangem trechos dos territórios de pelo menos 15 dos 16 municípios amapaenses, 7 das 12 unidades federais são extensas ou relativamente extensas enquanto quatro delas se estendem pelas porções norte, noroeste e nordeste do estado.

Além disso, ressaltam que as UC estão bem distribuídas sobre a superfície do estado, garantindo uma expressiva representatividade ecossistêmica, apesar da ausência notória e preocupante de uma área especificamente voltada à proteção dos cerrados, que vem sendo usada de forma expressiva para o plantio de soja.

De acordo como censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o estado do Amapá localiza-se na região norte do Brasil, tendo uma extensão territorial de 142.827,89 km<sup>2</sup> distribuída por 16 municípios. Possui uma população de 669.526 pessoas, sendo que 89,8 % das pessoas estão residindo na área urbana e apenas 10,2% da população localiza-se em área rural. Sua densidade demográfica é baixa, apresentando 4,69 pessoas por km<sup>2</sup>.

Do ponto de vista natural, recebe forte influência da foz do Rio Amazonas e do Oceano Atlântico, abrigando assim em suas faixas costeiras vastas e peculiares

paisagens naturais muito particulares da região, que perpassam pelos manguezais e campos inundáveis. Já no interior norte do estado, o cerrado ocorre em forma de uma faixa longitudinal de transição para a floresta densa, que regionalmente constitui o Platô das Guianas, um dos maiores maciços florestais contínuos do planeta.

O Amapá sempre foi percebido como um local de alta prioridade para a proteção da biodiversidade pelas políticas ambientais, mas que também detém recursos minerais considerados economicamente importantes e tradicionalmente apresentados como ameaças em potencial para a condição natural. Tal realidade expõe a fragilidade da gestão ambiental pública quanto à capacidade de administrar os impactos pelo uso dos recursos naturais e de contribuir para o seu desenvolvimento.

Nesta perspectiva, o IMAP afirma que no ano de 2010, as terras do estado estavam protegidas por 04 órgãos. São eles: o Incra, que possui sob sua responsabilidade 41% das terras do estado; o Instituto do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (Ibama), que possui sob sua responsabilidade 40% das terras; a Fundação Nacional do Índio (Funai), que possui 8%; e o IMAP, que tem sob sua jurisdição 11% das terras do estado.

Diante do contexto da Amazônia amapaense, iremos apresentar o curso técnico em meio ambiente para os assentados dessa região.

### **O curso técnico em meio ambiente para os Assentados da Reforma Agrária do Sul do estado do Amapá**

O curso Técnico em Meio Ambiente para os Assentados Agroextrativistas da reforma agrária, foi à primeira experiência de curso técnico subsequente ao ensino médio ofertado pelo Ifap, exclusivamente para esse grupo, com a utilização da Pedagogia da Alternância. Foi também a primeira experiência de formação profissional técnica de nível médio pelo Pronera/Incrá no estado, tendo sido definida a oferta para os moradores dos assentamentos do Sul do estado do Amapá, devido à particularidade destes assentamentos serem em sua maioria de agroextrativistas, pela dificuldade de acesso e carência de formação profissional e pela identidade do campus Laranjal do Jarí com a área de Meio Ambiente, a carência de profissional na região e a solicitação das lideranças das comunidades assentadas.

A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica chega ao estado do Amapá em 25 de outubro de 2007, com a criação da Escola Técnica Federal do Amapá (ETFAP), instituída pela Lei Federal nº 11.534/2007 (BRASIL, 2007). Em 29 de dezembro de 2008, a Lei nº 11.892 (BRASIL, 2008) que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, transforma a ETFAP em (Ifap) – autarquia vinculada ao Ministério da Educação, detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, equiparada às universidades federais (IFAP, s.d.).

Inicialmente foram construídos dois *campi*, um na capital do estado, Macapá, e outro no Sul do estado na cidade de Laranjal do Jarí. A opção por estas duas cidades, justificou-se pelo fato de apresentarem proposta à Chamada Pública MEC/SETEC n.º 002/2007 (BRASIL, 2007).

A implantação do Ifap e a construção de suas instalações ficaram sob a responsabilidade do Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (CEFET/PA) e, devido a problemas como a doação de um espaço e o atraso na entrega das obras pela empresa contratada, teve de ser solicitada formalmente ao Governo do estado

do Amapá a cessão de instalações para o funcionamento provisório do Ifap, tendo em vista a meta de iniciar as atividades de ensino ainda em 2010 (IFAP, s.d.).

Após a implantação do Campus do Instituto Federal na capital, localizado no Km 03 da BR-210, no Bairro Brasil Novo, Zona Norte do Município de Macapá, foi perceptível a transformação da região no entorno do prédio, com a duplicação de rodovias, o aumento das linhas de ônibus e a instalação de postes de iluminação pública, fruto dos protestos da comunidade estudantil e dos moradores do complexo habitacional popular Macapaba, obra entregue aos moradores no ano de 2013 por meio do programa “Minha Casa, Minha Vida” do Governo Federal. (BRANDÃO, 2016, p. 13)

Em Laranjal do Jarí, a implantação do campus, se deu principalmente pelo interesse da prefeitura municipal. Tão logo foi sinalizada a implantação do campus, o município realizou a doação do terreno para a construção do prédio do Ifap. As obras foram iniciadas no ano de 2008.

As atividades de ensino começaram no dia 8 de setembro de 2010, atendendo, a princípio, 280 alunos, em um prédio cedido pela Universidade Federal do

Amapá (UNIFAP). Os primeiros cursos implantados – definidos em audiências públicas, com foco nos arranjos produtivos locais – foram os cursos técnicos na forma subsequente, em Informática, Secretariado e Secretariado Escolar, este último, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, devido ao convênio firmado entre a Prefeitura Municipal de Laranjal do Jarí (PMLJ) e o Ifap, visando capacitar servidores que atuavam nas secretarias escolares do município. A ausência do prédio próprio e as limitações de infraestrutura na cidade dificultaram muito os primeiros anos da implantação do campus, relata a diretora geral do campus, Marianise Paranhos.

A partir de 2011, o campus Laranjal do Jarí inicia a oferta do ensino médio na forma integrada, por meio dos cursos técnicos em Informática, Secretariado e Meio Ambiente, dessa vez, utilizando espaços alugados, uma vez que as instalações da UNIFAP não estavam mais disponíveis. A conclusão da primeira parte da obra se deu em janeiro de 2012 e já instalados no prédio definitivo, é inserido o curso técnico em Comércio na modalidade do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Com a mudança para o prédio definitivo, o campus Laranjal do Jarí implementou suas atividades de ensino, pesquisa e extensão atendendo aos moradores da cidade e de Vitória do Jarí, além de moradores do distrito de Monte Dourado e Munguba, vinculados ao município de Almerim, localizado no estado do Pará na divisa com o Amapá.

Em entrevista a esta pesquisa, o prefeito de Laranjal do Jarí, enfatizou a importância do campus do Ifap no município; segundo ele, a presença desta instituição é uma conquista para toda população, pois é para muitos, a única possibilidade de prosseguir com os estudos, devido à distância e dificuldade de acesso à cidade de Macapá. Além da qualidade e variedade de cursos que são ofertados. Ele explica que os cursos ofertados pelo Ifap estão de acordo com a realidade local, pois a formação nas áreas de Meio Ambiente, Administração e Informática tem contribuído muito com a região. Corroborando com o exposto, um ex-aluno, que concluiu o curso Técnico em Secretariado no ano de 2015, considera que o Ifap foi fundamental em sua formação, haja vista que, tão logo formado conseguiu emprego em sua área, não tendo a necessidade de deixar sua família e a cidade para trabalhar, como acontecia muito com os jovens da região.

Desde sua implantação, o campus Laranjal do Jarí oferta cursos na área de Meio Ambiente, Informática, Administração e recentemente na área de Floresta. Segundo a diretora geral do campus, os cursos foram indicados a partir dos arranjos produtivos locais, a solicitação da comunidade e a formação dos profissionais do campus. Atualmente oferta os cursos Técnicos integrados ao ensino médio de Meio Ambiente, Informática, Administração e Floresta, cursos Técnicos subsequentes ao ensino médio de Informática, Administração e Floresta, cursos Técnicos integrados ao ensino médio para jovens e adultos em Agronegócio e os cursos Superiores de Licenciatura em Ciências Biológicas, Bacharelado em Administração e de Tecnologia em Gestão Ambiental, além da oferta do curso Técnico em Meio Ambiente ofertado exclusivamente para os assentados agroextrativistas do Sul do estado do Amapá, por meio da parceria firmada entre o Ifap e o Incra/Pronera.

Além dos campi Macapá e Laranjal do Jarí, o Ifap possui unidades hoje em outros 04 municípios do Amapá: Santana, Porto Grande, Pedra Branca do Amapari e Oiapoque.

A Reitora do Ifap, nos explicou que dentre as principais missões do Ifap a inclusão social está presente

pelo viés da Educação Profissional, desde sua implantação. Ela explica que a Instituição busca estabelecer parcerias com os demais órgãos e entidades, visando o desenvolvimento do aluno de forma humanística e oferecendo formação de excelência. Para ela as possibilidades do Pronera vieram ao encontro da missão do Ifap e a possibilidade de alcançar um público até então não contemplado, os assentados agroextrativistas. Além disso, a opção pelo campus Laranjal do Jarí se deu por possuir o eixo e o quadro de pessoal necessário para contribuir com os arranjos produtivos locais da região, conclui a reitora.

A inserção do Pronera no Plano de Desenvolvimento Institucional do Ifap para o quinquênio de 2019 a 2023 sinaliza a possibilidade de ampliação dessa Política no estado do Amapá. O Ifap pode ser considerado então, como um parceiro importante para o Incra e para os movimentos sociais na oferta de Educação para a Reforma Agrária, a partir do que sinaliza a fala da reitora da instituição.

A parceria entre o Ifap e o Incra para a oferta do curso Técnico em Meio Ambiente para os Assentados, Extrativistas da Reforma Agrária, iniciou-se no ano de 2010, quando o Instituto Federal foi

implantado no Amapá, sendo criados dois campi: um no município de Macapá, com oferta de cursos voltados para a área de Informática, Edificações e Mineração e outro no município de Laranjal do Jarí, com cursos de Meio Ambiente, Informática e Secretariado. Dessa forma, percebeu-se que o campus Laranjal do Jarí atenderia melhor as demandas de cursos pelo Pronera, por estar geograficamente mais próximo a assentamentos da reforma agrária, e também, de reservas ecológicas extrativistas.

### **Impactos na vida dos Assentados Agroextrativistas da Reforma Agrária do Sul do estado do Amapá.**

Segundo o entrevistado, ex-professor do Ifap o campus Laranjal do Jarí é responsável pela elaboração do projeto, a opção pelo curso se deu por diferentes necessidades. De um lado o ponto de vista institucional, considerando a experiência que o campus Laranjal do Jarí possuía com o curso já ofertado de forma regular; do outro, a necessidade de inserir temas relativos ao meio ambiente junto aos assentados extrativistas das comunidades do Cajari, que se localizava dentro de

uma reserva agroextrativista sob a responsabilidade do Instituto Chico Mendes de Biodiversidade (ICM-Bio) – RESEX Cajari. Finalmente devido ao projeto de créditos de carbono executado pelo Instituto Estadual de Florestas (IEF) na comunidade do Maracá, além da solicitação dos movimentos sociais, por meio do Colegiado do Pronera no Amapá.

Outro ponto relevante apontado por um dos depoentes, foi a preocupação por parte do Incra em potencializar ações que trouxessem menos impactos ambientais aos assentamentos e às áreas de entorno que, em sua maioria, são UC. Ele explica que na RESEX do Cajari, havia um projeto de créditos de carbono em parceria do IEF, Embrapa e outras instituições; este projeto carecia de profissionais na área ambiental e por não existir pessoas formadas nos assentamentos, os profissionais que atuavam no projeto eram de fora da comunidade. Ainda sob essa ótica, tomou-se conhecimento na comunidade do Maracá da falta de profissionais técnicos para buscarem recursos em editais com mais propriedade.

Na comunidade Água Branca do Cajari a produção e comercialização do biscoito de castanha-do-brasil foi outra atividade produtiva que agregou importância

na oferta do curso. Essas atividades são realizadas por aproximadamente 80 mulheres da Associação de Mulheres Agroextrativistas do Alto Cajari (AMAC), que se revezam entre a fabricação do biscoito na cozinha comunitária e a venda de parte da produção na Feira Popular. Segundo a presidente da Associação de Mulheres Agroextrativistas do Alto Cajari (AMAC), o trabalho com a castanha do Brasil provocou melhoria nas condições de vida:

Sou extrativista mesmo. A extrativista trabalha com policultura, castanha, que é o nosso meio de vida daqui da reserva. O trabalho daqui é castanha e roça. (...) Trabalhamos diretamente com a castanha e derivados e isso melhorou, porque tivemos a oportunidade de trabalhar. A maioria já trabalhava, só não tinha pra quem vender. Hoje dá pra vender a produção para a merenda escolar e melhorar a renda (PRESIDENTE DA ASSOCIAÇÃO, 2014).

Ainda que a proposta de curso em questão dialogue diretamente com as atividades produtivas da RESEX, uma questão que nos chama a atenção quando comparamos os relatos das entrevistas quanto à escolha

do curso é a concentração de discussões do curso apenas entre o Ifap, Associação dos Trabalhadores Agroextrativistas da Reserva Cajari (ATEX-CA) e Associação de Mulheres Agroextrativistas do Alto Cajari (AMAC). Não se observa diálogo direto com a comunidade, como ocorreu no Projeto de Assentamento Extrativista (PAE) Maracá, o que é foi comprovado em entrevistas com os alunos residentes nos assentamentos RESEX do Cajari, Nazaré Mineiro e Foz do Rio Mazagão.

Diante dos fatos, percebe-se que na construção de um projeto do Pronera as instituições de ensino não são meros tradutores da vontade dos sujeitos do campo. É importante que garantam o princípio do diálogo, principalmente quanto à produção coletiva do conhecimento. Outro princípio importante a ser observado é o da práxis, ou seja, a construção do projeto não deixa de ser um processo educativo que se baseia no movimento ação-reflexão-ação e na transformação da realidade. Estes princípios são norteadores para o conteúdo pedagógico das propostas, mas também devem orientar o conteúdo político e social da construção dos projetos.

A proposta para a execução do curso foi submetida ao Incra em 2013, tendo como parceiros a RURAP, ICMBio, Sebrae/AP, a Academia Laranjalense

de Letras, Associação dos Moradores do Assentamento Nazaré Mineiro, Prefeitura Municipal de Laranjal do Jarí, Associação dos Trabalhadores Agroextrativistas do Alto Cajari (ASTEX-CA), Associação de Mulheres do Alto Cajari (AMAC) e Associação dos Trabalhadores Agroextrativistas do Maracá (ASTEX-MA). Dentre as dificuldades encontradas pelo Ifap para a concretização do convênio, um professor destaca a falta de compreensão das particularidades da Amazônia por parte da Coordenação Pedagógica Nacional do Pronera.

Em entrevista a nossa Pesquisa o Técnico do Incra, responsável pelo convênio Incra/Pronera/Ifap, explicou que o Ifap passou a discutir o projeto com os presidentes das principais associações das áreas de reforma agrária: PAC Maria de Nazaré Souza Mineiro; RESEX do Rio Cajari; e PAE Maracá após formalização do interesse entre as duas instituições públicas. Ele explica que foram realizadas várias visitas à Vila do Nazaré Mineiro, Água Branca do Cajari e Vila do Maracá, todas localizadas às margens da BR 156, onde estão as principais comunidades da reforma agrária. Nelas existem as principais escolas da região, sendo que na Água Branca do Cajari e na Vila do Maracá existem escolas que ofertam o ensino médio, tendo destaque a Escola Família Agroextrativista do Maracá (EFAEXMA), enfatiza o entrevistado.

Ele enfatiza que como já havia sido oferecido um curso técnico voltado para realidade extrativista pela EFA do Maracá e a sua base foi a Pedagogia da Alternância, o Ifap inicia uma quantificação e qualificação da demanda a partir do Maracá, em maio de 2013.

Para o técnico do Incra a alternativa encontrada entre Ifap e ATEX-MA foi se espelhar nas pesquisas por demandas de um projeto já realizado pela Escola Família Agrícola do Maracá. Essa EFA faz parte de uma rede de mais quatro distribuídas pelo Estado e tem a sua abrangência de atendimento na região Sul, principalmente no eixo da rodovia que liga Macapá a Laranjal do Jarí. A sua organização e gestão é representada por uma associação própria e suas decisões tem a participação da Raefap e associações da região ligadas ao Grupo de Trabalho Amazônico (GTA) e ao Conselho Nacional dos Seringueiros (CNS), além da própria ATEX-MA.

Segundo um Professor, outro fator que dificultou a implantação do projeto foi a falta de confiança das comunidades com o Pronera, justificada pelos problemas que ocorreram na execução do projeto “Escarlarização em anos iniciais do ensino fundamental para assentados do Plano de Reforma Agrária do Estado do Amapá”, ofertado pela SEED - AP por meio do Pronera.

A construção do projeto foi realizada a partir de um recorte nas possíveis opções de movimentos demandantes. Em razão do caráter inédito do curso para o Ifap (o primeiro projeto para áreas de reforma agrária e o primeiro no âmbito do Pronera), a escolha da região Sul do Amapá se deu a priori como uma forma prudente de encarar o projeto como um piloto que servirá de base para os demais que poderiam vir no futuro.

A escolha de quatro áreas de reforma agrária da região Sul do Amapá, mais do que uma opção viável em razão da proximidade do Campus Laranjal do Jarí, foi uma estratégia que permitiu a aproximação do Pronera de movimentos sociais historicamente envolvidos pela luta da floresta como território.

A introdução de movimentos que envolvam segmentos específicos como os extrativistas configuram-se como uma maneira de trazer para o debate sujeitos e movimentos típicos do campo amapaense. Como exemplos destes movimentos tem o CNS, que é um representante das lutas na Amazônia e, segundo Gonçalves (2001), “[...] também é reconhecido como o movimento que foca a luta dos trabalhadores rurais para além da terra, ampliando para a defesa do modo

de vida e, assim, tem como principais conquistas as reservas extrativistas e a proposta da aliança dos Povos da Floresta”. (GONÇALVES, 2001. p. 132).

Na verdade, existem diversos movimentos locais que seguem o pioneirismo e práticas dos extrativistas e podem representar, diante da sua organização, uma efetiva construção coletiva dos projetos do Pronera, e estes representam reais demandas do campo amapaense.

Para mais, pôde-se perceber a importância e o significado do curso técnico para os assentados Agroextrativistas da Reforma Agrária do Sul do Estado do Amapá. Os assentados relataram que a dificuldade no acesso à educação de qualidade é muito grande para quem é agroextrativista. Entretanto, a oferta de um curso Técnico por meio do Pronera na área de Meio Ambiente trouxe esperança. Um morador do assentamento, agroextrativista e pai de aluno do curso, explica que

O PRONERA foi uma luta de muito tempo tentando implantar o curso na região. Mas depois que chegou este curso, resolvemos apoiar para ele dar certo. O curso se preocupa com o Meio Ambiente, principalmente com a Amazônia. Nas reuniões sempre tinha esta questão: como o governo

quer que o assentamento seja agroextrativista na Amazônia e não tem um curso Técnico na região para ensinar trabalhar no Meio Ambiente? Teve uma época que vieram Técnicos de fora (mandaram buscar no Rio de Janeiro) trabalhar num projeto muito bacana da reserva, isso era um absurdo. (Morador do assentamento, entrevista realizada em 10/08/2017).

Percebe-se o anseio das comunidades assentadas por qualificação profissional. Na fala do entrevistado aparece um item importante a ser considerado; a busca pelo curso Técnico em Meio Ambiente com o objetivo de incentivar técnicas para aprimorar o trabalho no agroextrativismo, ao mesmo tempo uma preocupação de preservação com o Meio Ambiente e principalmente a consciência de seu papel enquanto agroextrativista em contexto amazônico.

Há de se considerar que o campus Laranjal do Jarí já ofertava cursos na área de Meio Ambiente antes do Pronera, para o público em geral da região, e embora os assentados não tenham participado coletivamente na escolha do curso, este foi aceito por todos e, inclusive, sugerido novas ofertas do mesmo curso, considerando o contexto do agroextrativismo em que os assentamentos

estão localizados, e a necessidade de uso sustentável e preservação da Floresta, o que nos leva a concluir que mesmo a oferta do curso não ter sido feita a partir da indicação de todos os membros da comunidade, tratou-se de uma demanda atendida aos assentados do Sul do estado do Amapá, sendo considerado uma conquista e garantia de políticas públicas àqueles que dela necessitam para a continuidade dos estudos. Além disso, a oferta deste curso, muito além da qualificação profissional dos assentados, despertou nas comunidades assentadas o desejo de prosseguir com os estudos e de reivindicar seus direitos.

## **Considerações Finais**

O presente trabalho visualizou a realidade apenas de um recorte do ensino técnico ofertado para os assentados agroextrativistas do Sul do Estado do Amapá. Percebe-se a necessidade de ampliação do Programa no Estado, de forma que as políticas públicas de educação alcancem as comunidades assentadas, haja vista ser esta a primeira oferta de curso técnico exclusivamente para assentados agroextrativistas do Sul do Amapá.

Considerando o número de assentados, muitos ainda carecem de qualificação profissional a fim de aprimorar as técnicas nas mais diversas áreas, possibilitando melhoria na qualidade de vida nos assentamentos.

Na contramão do que esta pesquisa conclui, o decreto federal nº 20.252 publicado no Diário Oficial de 20 de fevereiro de 2020 reorganiza a estrutura do Incra, o que enfraquece programas importantes para os assentamentos da reforma agrária, pois na referida reestruturação, o governo extingue a Coordenação responsável pela Educação do Campo. Assim fica inviabilizada a continuidade do Pronera. Percebemos dessa forma um retrocesso nos direitos conquistados pelos trabalhadores do campo em prol de uma educação que dialogue com sua realidade.

Diante desse cenário, a oferta do curso Técnico em Meio Ambiente para os assentados agroextrativistas no Sul do Amapá foi um projeto pioneiro que possibilitará a ampliação do Pronera no estado. Por fim, esperamos que esta pesquisa contribua na efetivação do Pronera no Amapá, principalmente nos debates quanto a oferta da Educação do Campo de qualidade para os Povos da Floresta, Extrativistas, Agroextrativistas, Ribeirinhos, Camponeses da Amazônia Amapaense.

## Referências

ARAGÓN, L. E. Novos temas regionais para o estudo da Amazônia no atual contexto internacional. **Papers do NAEA (UFPA)**, v. 209, p. 1 – 209, 2007.

BRANDÃO, C. T. **Ensino Técnico e Capacitação Profissional**: Um estudo sobre representações sociais no Instituto Federal do Amapá. 86 f. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017.

BRASIL. **Lei 11.534, de 25 de outubro de 2007**. Dispõe sobre a criação de Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Lei/L11534.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11534.htm). Acesso em: 25 nov. 2017.

BRASIL. **Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm). Acesso em: 25 nov. 2017.

FERREIRA, S. O. **Educação e Reforma Agrária**: o caso dos assentados (as) agroextrativistas do sul do estado do Amapá. 2018. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

GONÇALVES, C. W. P. **Amazônia, Amazônias**. São Paulo: Contexto, 2001.

GRAMSCI, A. **Obras escolhidas**. Tradução Manuel Cruz: revisão Nei da Rocha Cunha. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

HAGE, S. M. Educação na Amazônia: Identificando singularidades e suas implicações para a construção de propostas e políticas educativas e curriculares. *In*: HAGE, Salomão Mufarrej (org.). **Educação do Campo na Amazônia**: Retratos e realidades das Escolas Multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutenberg Ltda, 2005.

IFAP. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá. **Histórico** (s.d.) Disponível em: <https://www.ifap.edu.br/index.php/quem-somos/historico> Acesso em: 15 maio 2020.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.





# CAPÍTULO 9

**CONSTRUÇÃO E MANEJO  
DE CANTEIROS DA HORTA  
MANDALA E O ENSINO  
DE CÁLCULO DE ÁREA NO  
ACAMPAMENTO HUGO  
CHÁVEZ NO MUNICÍPIO  
DE MARABÁ-PA**



# CONSTRUÇÃO E MANEJO DE CANTEIROS DA HORTA MANDALA E O ENSINO DE CÁLCULO DE ÁREA NO ACAMPAMENTO HUGO CHÁVEZ NO MUNICÍPIO DE MARABÁ-PA

Ujeffesson Marques Silva

José Sávio Bicho

Jonas Souza Barreira

## **Introdução**

Na atualidade já é possível percebermos vestígios de um ensino de matemática que ultrapassam os limites tecnicistas de reprodução e repasse do conhecimento científico. Com esse posicionamento, de ir

além do tecnicismo, assumimos neste artigo um ensino de Matemática que leva em consideração os conhecimentos matemáticos presentes em cada localidade, bem como os saberes e as práticas dos sujeitos/grupos socioculturais. A interação entre os conhecimentos matemático e outros pode ocorrer em diferentes espaços vinculados à comunidade e aos sujeitos. Portanto, a Matemática - e outros componentes curriculares escolares - pode auxiliar os estudantes nas diversas questões que envolve a aprendizagem e as tomadas de decisões desses sujeitos, um ensino de matemática aliado com a cultura do sujeito aprendente.

O ensino passa a desenvolver um papel fundamental na vida dos sujeitos, propiciando que passem a ter uma visão mais ampla e crítica dos fatos ocorridos e, assim, participem ativamente em nossa sociedade. Este trabalho envolve o ensino e aprendizagem de Matemática sob o olhar da linha de pesquisa Etnomatemática, a partir da qual investiga-se o saber-fazer matemático da realidade de cada grupo social e possibilita relacionar com saberes escolares. Desta forma, desenvolvemos uma prática pedagógica de ensino de Matemática a partir da horta mandala<sup>1</sup> presente no Acampamento

---

1 Também chamada de horta circular ou horta geométrica. No Acampamento Hugo Chávez era chamada de horta mandala.

Hugo Chávez (Marabá-PA), investigando os saberes matemáticos ali presentes. Durante a pesquisa de campo, acompanhamos a prática desenvolvida por um agricultor no manejo da horta mandala. A prática pedagógica foi desenvolvida com 10 educandos de 8º e 9º anos de uma turma multisseriada, sendo que 6 estudavam no 8º ano e 4 no 9º ano do Ensino Fundamental, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Luís Carlos Miranda Gomes, localizada no acampamento.

Este artigo consiste de um recorte de uma pesquisa realizada em 2017, como requisito para conclusão de um curso de graduação em Educação do Campo da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa). O objetivo deste artigo é identificar conhecimentos matemáticos praticados na construção e manejo de canteiros da horta mandala relacionando com o ensino de conceitos geométricos na escola do Acampamento Hugo Chávez, Marabá-PA.

Este artigo está organizado em mais cinco seções. Primeiramente, delimitamos nosso campo teórico de investigação, no qual assumimos a Etnomatemática como campo de investigação que possibilita outros olhares para (re)pensar o ensino de matemática. Em seguida, tratamos da Educação do Campo como

força política e emancipatória do direito a educação de qualidade para os sujeitos do campo. Na sequência, discorreremos brevemente sobre aspectos históricos do Acampamento Hugo Chávez. Na sessão seguinte, tecemos uma releitura dos dados da pesquisa, com foco direcionado para o ensino de matemática mediatizado pelos saberes presentes na horta mandala. Por fim, apresentamos as considerações finais do texto.

## **A Etnomatemática**

Na atualidade o ensino de matemática vem ganhando novas dimensões. A Etnomatemática tem gerado reflexões e proposições para o ensino, buscando considerar os saberes matemáticos da cultura e suas possibilidades no ensino da Matemática escolar, ou seja, considerar a realidade de cada região. D'Ambrosio diz que:

Etnomatemática é a matemática praticada por grupos culturais, tais como comunidades urbanas e rurais, grupos de trabalhadores, classes profissionais, crianças de uma certa faixa

etária, sociedades indígenas, e tantos outros grupos que se identificam por objetos e tradições comuns aos grupos. (D'AMBROSIO, 2017, p. 09).

Desta maneira, este autor nos diz que a Matemática pode ser compreendida e entendida a partir das diversas localidades ou grupos sociais, levando em consideração a cultura praticada por esses diversos grupos. Para D'Ambrosio (2017, p.18), todo indivíduo desenvolve “conhecimento e tem um comportamento que reflete esse conhecimento, que por sua vez vai-se modificando em função dos resultados do comportamento”, esse reconhecimento do saber de cada indivíduo/grupo contribui de forma satisfatória para um bom desenvolvimento do ensino de Matemática, com maior interação entre o conteúdo ensinado e sua prática diária.

Dessa maneira, a Etnomatemática reconhece que “as distintas maneiras de fazer [práticas] e de saber [teorias], que caracterizam uma cultura, são parte do conhecimento compartilhado e compatibilizado” (D'AMBROSIO, 2017, p. 19), para assim trazer para sala de aula esse saber/fazer próprio de cada cultura e compartilhá-lo com outros sujeitos que pode fazer com que sua cultura seja renovada através dessa interação.

A Etnomatemática busca reconhecer em diferentes espaços de convivência os saberes matemáticos ali presentes, e articular esses saberes com outros saberes dentro e fora das salas de aula, possibilitando aos alunos uma maior compreensão dos conteúdos ensinados e os ajuda a lidar com questões do seu cotidiano. Podemos perceber isso a partir da própria terminologia da palavra Etnomatemática definida por D'Ambrosio, que vai classificar em *ticas*, *matema* e *etno*.

O conjunto desses instrumentos se manifesta nas maneiras, nos modos, nas habilidades, nas técnicas, nas **ticas** de lidar com o ambiente, de entender e explicar fatos e fenômenos, de ensinar e compartilhar tudo isso, que é o **matema** próprio ao grupo, à comunidade, ao **etno**. (D'AMBROSIO, 2017, p. 36, grifos do autor).

Essa definição nos mostra que a Etnomatemática busca compreender as maneiras, as formas, as técnicas de um determinado grupo social, para que eles possam a partir das questões levantadas fazer um estudo que os ajuda a entender e explicar esses fenômenos presentes em sua comunidade para que possam agir

sobre esses fenômenos. Além disso, a Etnomatemática vem nos colocar que há outros saberes matemáticos, e não somente a matemática escolar/acadêmica que é considerada inquestionável, mas que na realidade ela é uma maneira de saber matemática, como afirma Knijnik *et al.* (2013, p. 24):

Ao colocar o conhecimento matemático acadêmico somente como uma das formas possíveis de saber, a Etnomatemática põe em questão a universalidade da Matemática produzida pela academia, salientando que esta não é universal, na medida em que não é independente da cultura.

Desta maneira, esse diálogo entre o saber científico e a realidade vivenciada pelo aluno se faz necessário, uma vez que ambos fazem parte e contribuem para formação social e cultural de cada grupo social, visto que:

é um grande equívoco pensar que a etnomatemática pode substituir uma boa matemática acadêmica, que é essencial para um indivíduo

ser atuante no mundo moderno [...] quando digo boa matemática acadêmica estou excluindo o que é desinteressante, obsoleto e inútil, que, infelizmente, domina os programas vigente (D'AMBROSIO, 2017, p. 43).

Assim, esses saberes produzidos pela academia não podem ser obsoletos e desvinculados da cultura, pois, os diferentes grupos possuem maneiras distintas de realizar os cálculos matemáticos e que pode ser considerado e reconhecido como um saber. Como destaca D'Ambrósio, a Etnomatemática tem um importante instrumento que é “possibilitar uma visão crítica da realidade, utilizando instrumentos de natureza matemática” (D'AMBROSIO, 2017, p. 23), assim, os sujeitos a partir do ensino de Matemática envolvendo sua realidade, poderão se tornar mais críticos em suas decisões e nas questões da sociedade.

### **Educação do Campo: uma reflexão necessária**

Após discutir a Etnomatemática direcionamo-nos a refletir sobre Educação do Campo, que

traz em sua origem um ensino baseado na realidade de cada grupo social e construído para suprir as necessidades desses grupos. Consideramos que levar para sala de aula os saberes, as culturas, as vivências contribui para que o aluno se torne cada vez mais atuante dentro da sua comunidade. Portanto, temos uma grande relação entre Etno-matemática e Educação do Campo, pois, buscam colocar o aluno como protagonista na construção de seus saberes.

A partir da intensificação dos movimentos sociais, protagonizada especialmente pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), travou-se uma luta em favor dos interesses da classe trabalhadora para garantia de seus direitos e na busca de novos direitos que lhes garantisse a sua permanência em nossa sociedade e em seus territórios e na busca de políticas públicas que garantisse essa permanência/direito. Neste sentido, esses movimentos sociais vêm lutando ao longo do tempo contra esse sistema capitalista que se constituiu e por uma sociedade justa e igualitária, para que todos possam ter direitos iguais perante a nossa sociedade.

A luta pela garantia desses direitos se constitui em vários campos, e uma das principais bandeiras de lutas desses movimentos sociais se concentra na educação, pois, “o acesso ao conhecimento e a garantia do direito à escolarização para os sujeitos do campo fazem parte desta luta” (MOLINA; SÁ, 2012, p. 325).

Desta forma, podemos perceber que o sujeito se constitui a partir do seu processo educativo, mas uma educação que considera seus diversos aspectos, político, social e cultural. Assim, essa educação na qual os movimentos sociais começaram a buscar, é uma educação que atenda as demandas e realidades dos sujeitos que historicamente foram esquecidos, principalmente aqueles que vivem no campo como nos diz Oliveira e Campos:

O contexto educacional recente do mundo rural vem sendo transformado por movimentos instituintes que começaram a se articular no final dos anos de 1980, quando a sociedade civil brasileira vivenciava o processo de saída do regime militar, participando da organização de espaços públicos e de lutas democráticas em prol de vários direitos, dentre eles, a educação do campo (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012, p. 237).

Assim, podemos perceber que já se inicia uma luta desses movimentos em favor dos interesses desses sujeitos esquecidos por nossa sociedade, já se começa a travar uma luta no campo da educação, para que essa atenda às demandas dos povos do campo, fortalecendo as suas culturas, raízes, identidades dentre outras. Portanto, a Educação do Campo surge a partir da luta desses movimentos sociais como nos fala Caldart:

A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos sem-terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade. (CALDART, 2008, p. 71).

Neste sentido, a Educação do Campo questiona as desigualdades históricas sofridas pelos povos do campo, desigualdades essa que envolve vários aspectos presentes em nossa sociedade. Portanto, não há políticas

públicas voltadas para essa superação, principalmente no que diz respeito a educação, que muito nos é negado esse direito e quando é ofertado não garante todos os direitos necessários para uma boa educação.

Portanto, as escolas do campo através desta nova concepção de educação desempenham um papel importante na construção desta nova sociedade, pois através da articulação entre escola e comunidade possibilita aos sujeitos do campo o acesso ao saber científico articulado com a realidade de cada comunidade.

As escolas do campo devem ser pensadas a partir dos povos que vivem no campo para atender aos projetos de educação da classe trabalhadora, deste modo a escola vai para além do ato de educar, ela terá uma relação mais direta com o modo de vida da classe camponesa, e assim fortalecer suas lutas como afirma Molina e Sá:

a escola do campo, pensada como parte de um projeto maior de educação da classe trabalhadora, se propõe a construir uma prática educativa que efetivamente fortaleça os camponeses para as lutas principais, no bojo da constituição histórica dos movimentos de resistência à expansão capitalista em seus territórios. (MOLINA; SÁ, 2012, p. 326).

Podemos perceber que as escolas do campo, a partir desta nova concepção de educação que emerge a partir das lutas desses movimentos sociais, é uma educação libertadora como nos fala Freire (1987). Portanto, a Educação do Campo possibilita a esses sujeitos uma maior reflexão acerca de questões pertinentes de nossa sociedade, bem como, lhes garante a partir do seu pensamento crítico uma maior participação nas decisões de nossa sociedade.

A Educação do Campo compreende os vários espaços formativos desenvolvidos por esses sujeitos que compõem a própria educação do campo, bem como, leva em consideração dentro da sua compreensão de educação os saberes desenvolvidos por cada localidade, a formação social, política e cultural de cada indivíduo dentro dos seus mais diversos espaços de convivência.

### **O Acampamento Hugo Chávez: um recorte do percurso histórico**

O Acampamento Hugo Chávez é fruto de uma ocupação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que ocorreu no dia oito de junho de

2014 na antiga Fazenda Santa Tereza, de propriedade do senhor Rafael Saldanha, na qual o acampamento permaneceu por aproximadamente três anos e meio.

No primeiro momento de ocupação da área, o MST contava com aproximadamente 1200 famílias acampadas, dentre elas, tinha famílias que se deslocaram de outros acampamentos para prestar solidariedade a esse primeiro momento de luta, na qual tinha pessoas de diversos locais do estado do Pará, como Marabá, Parauapebas, Novo Repartimento e outros, que contribuíram com a luta do movimento social, naquele momento histórico para os trabalhadores vinculados ao MST e para todos aqueles que sonhavam em adquirir um pedaço de terra

Após a ocupação, o acampamento passou por rápidas transformações, foram instalados comércios, que serviam como fonte de renda para os empreendedores, além de diminuir a distância entre os acampados e os produtos de primeiras necessidades, como o arroz, feijão, óleo, gás, etc.

É importante enfatizar sobre a construção de espaços coletivos como: barracão de reunião do setor de educação, saúde, lazer, disciplina/segurança, coordenação e militância; campo de futebol para o

lazer dos acampados; a escola, mesmo sendo de responsabilidade da Secretaria de Educação do município foi construída pelos acampados; a pracinha que era frequentada principalmente pelos jovens.

Porém, os latifundiários tentaram destruir o sonho dessas famílias, na qual no dia 14 de Dezembro de 2017 teve uma liminar de despejo expulsando as 300 famílias de seu território que ocupavam a terra, destruindo todas as suas plantações, barracos, escola, dentre outras coisas que se perderam nesse processo de despejo, mas, apesar de tudo isso se manteve vivo em cada família o espírito da luta e resistência na busca de um pedaço de terra para nela trabalhar e sustentar sua família.

Hoje, essas famílias, que resistiram ao despejo e que resistem contra os latifundiários (que se autointitulam donos das terras), estão no acampamento que se encontra localizado no município de Marabá, em uma área da União as margens da BR 155, distante aproximadamente 55 quilômetros da sede do município. Essas famílias que ali resistem vêm colocando em sua pauta de luta a coragem de lutar e resistir em busca de um pedaço de terra para trabalhar e conseqüentemente ter uma vida digna e oferecer à sua família uma boa qualidade de vida.

## **Horta mandala e ensino de matemática em uma escola do campo**

O ensino de qualquer área do conhecimento não implica somente no ensino em sala de aula, ou meramente no livro didático. Quando se fala em ensino estamos falando de várias possibilidades e recursos que auxilia o educador em suas práticas pedagógicas seja ela em sala de aula, ou fora dela, como no espaço onde o sujeito está inserido.

Neste sentido, ao trabalhar o conteúdo de cálculo de área, especificamente da área do círculo, buscamos relacionar os saberes do agricultor com o saber escolar, para que os alunos pudessem observar saberes matemáticos presentes na horta mandala. Esses conhecimentos matemáticos identificados na construção e manejo da horta mandala revelam o saber-fazer próprio do agricultor.

Após a realização de aulas em sala de aula, levamos os estudantes para fazer as medidas da horta mandala, as quais foram tabuladas conforme a Tabela 01:

**Tabela 01-** Demonstrativo das medidas da Horta Mandala

<b>Objeto</b>	<b>Medidas</b>
Horta mandala	28 metros de diâmetro
Tanque	3 metros de diâmetro e 1,5 metro de profundidade
Canteiros	Variam entre 15 metros e 2 metros de comprimento, com 1 metro de largura
Corredores	Variam de 80 centímetros à 2 metros de largura

**Fonte:** Alunos 8º e 9º ano.

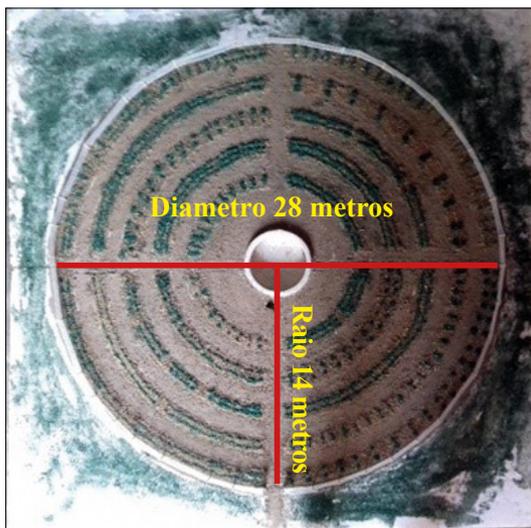
O intuito desta atividade em um espaço da comunidade foi promover um ensino de Matemática relacionado às práticas do dia a dia da comunidade, como nos fala D’Ambrosio:

O ponto crucial é reconhecer que esses estudantes não chegam à escola com “a cabeça vazia”, ou, como dizem alguns filósofos da educação, a mente humana não é uma tabula rasa. O fato inegável é que todo estudante, na verdade todo indivíduo, conhece muito, possui explicações e modos de fazer, os quais vêm de seu ambiente cultural, de sua cultura, de suas experiências prévias. (D’AMBROSIO, 2008, p. 10).

Para mostrar aos alunos a relação entre o conhecimento empírico e o conhecimento escolar, foi levado para sala de aula um dos acampados que trabalhava na horta para que ele explicasse melhor como era feito o processo de construção da horta, desde a escolha do local até a comercialização dos produtos.

Considerando os dados da Tabela 01, foi proposta, aos estudantes, uma atividade para que calculassem a área total da horta mandala, a qual tem diâmetro de 28 metros, como representado na Figura 01.

**Figura 01:** Horta Mandala



**Fonte:** Os autores.

A Figura 01 representa uma foto de uma maquete construída durante a prática pedagógica. A partir desses elementos foi mobilizada a fórmula da área do círculo ( $A = \pi r^2$ ) para calcular a área total ocupada pela horta mandala de  $615,44\text{m}^2$ . Nesta atividade realizada em sala de aula, podemos perceber como é possível ensinar Matemática partindo da realidade dos alunos. Dessa maneira, é possível aos estudantes tornarem-se construtores de seu próprio conhecimento, dando significado para Matemática escolar na vida cotidiana. Foi por meio dessas atividades que podemos perceber a necessidade de se trabalhar a Matemática de forma diferenciada dentro das escolas, ou seja, trabalhar com um olhar etnomatemático. Knijnik *et al.* (2013) reforça esse entendimento quando afirma que:

trazer a “realidade” para o espaço escolar para possibilitar que os conteúdos matemáticos ganhem significados permite-nos problematizar a vontade de “realidade” que habita cada um de nós, ou seja, a busca pela harmonia e sintonia com a “realidade” traduzida pela necessidade de estabelecer ligações entre a Matemática Escolar e a “vida real” (KNIJNIK *et al.*, 2013, p.72).

Portanto, se faz necessário levar para sala de aula essas realidades, para a partir delas, dos conhecimentos e da cultura desses sujeitos, o professor possa trabalhar interdisciplinarmente, utilizando várias áreas do conhecimento em uma perspectiva de integração de saberes, fortalecendo-os e ampliando-os. Nestes termos, Ribeiro (2012) concebe que:

o trabalho produtivo articulado à unidade familiar que se envolve com este trabalho assume papel essencial no processo educativo de ingresso e participação ativa do camponês no corpo social (RIBEIRO, 2012, p. 294).

Portanto, faz-se necessário a articulação entre as práticas desenvolvidas pelos sujeitos do campo nos seus mais diversos espaços de vivência com os conteúdos ensinados em sala de aula.

### **Considerações finais**

O presente artigo teve o objetivo de identificar conhecimentos matemáticos praticados na construção e

manejo de canteiros da horta mandala relacionando com o ensino de conceitos geométricos na escola do Acampamento Hugo Chávez, Marabá-PA. Essa pesquisa parte dos saberes presentes na comunidade, mostrando-nos que é possível trabalhar a realidade dos sujeitos, fortalecendo e ampliando seus saberes. Trabalhar o ensino de Matemática a partir da horta mandala do acampamento Hugo Chávez possibilitou grandes experiências para os autores, na medida em que fortaleceu compreensões acerca do contexto em que estamos inseridos, buscando outras práticas escolares que reconheçam as especificidades de cada grupo social.

A prática pedagógica desenvolvida no desdobramento da pesquisa contribuiu para uma reflexão sobre nossas ações enquanto professores que dialogam sob o olhar da Etnomatemática, e para além dela, pois, desenvolver atividades que fortaleça os conhecimentos da comunidade deve ser uma das principais bandeiras do professor. Com isso, esta pesquisa traz uma importante contribuição para fortalecer as lutas desses sujeitos no sentido de anunciar à sociedade que, apesar do não apoio por parte do poder público, desenvolvemos práticas pedagógicas que ampliam os conhecimentos dos camponeses, bem como lhes é oferecido uma educação de qualidade, não uma educação qualquer, mais uma educação emancipatória voltada para os interesses dos sujeitos do campo.

Mostra-nos, ainda, que é possível construir uma Educação do Campo que pense o campo e sua gente sem distinção de classe, fortalecendo as suas lutas por políticas públicas, garantindo-lhes o acesso à educação de qualidade e sua permanência em seus territórios, e assim, por meio da educação podemos tornar esses sujeitos cada vez mais críticos de sua própria realidade na construção de uma sociedade justa e igualitária.

A pesquisa possibilitou aos estudantes desta comunidade experiências que contribuíram para suas práticas diárias, ampliando seus saberes, fortalecendo suas culturas e levando-os a refletir sobre a sua própria formação enquanto sujeitos construtores do seu próprio conhecimento, e que esses saberes adquiridos contribuíram para que estes pensem e perceba seu papel em nossa sociedade.

Hoje, apesar de não existir dentro da comunidade a horta mandala, devido ao despejo mencionado, tentando apagar suas memórias e experiências, podemos afirmar que a partir do trabalho realizado pudemos registrar essa memória, vivências e experiências desses sujeitos e da comunidade.

## **Referências**

CALDART, R.S. Sobre Educação do Campo.  
*In: SANTOS, C. A. (Org.). Educação do Campo:*

campo – políticas públicas – educação. Brasília: Incra; MDA, 2008. (NEAD Especial, 10).

D'AMBROSIO, U. O Programa Etnomatemática: uma síntese. *Acta Scientiae*, Canoas, v.10, n.1, jan./jun. 2008.

D'AMBROSIO, U. *Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade*. 5. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KNIJNIK, G.; WANDERER, F.; GIONGO, I.M.; DUARTE, C.G. *Etnomatemática em movimento*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. (Coleção Tendências em Educação Matemática, 25).

MOLINA, M.C.; SÁ, L.M. Escola do campo. In: CALDART, R.S.; PEREIRA, I.B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

OLIVEIRA, L.M.T.; CAMPOS, M. Educação Básica do Campo. In: CALDART, R.S.; PEREIRA, I.B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

RIBEIRO, M. Educação Rural. In: CALDART, R.S.; PEREIRA, I.B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.



# PÓS-FÁCIO

## **CALEIDOSCÓPIO INTERTEXTUAL: interfaces campesinas**

Um longo caminho se fez até chegar ao terceiro volume da coleção “Povos Originários”. A escolha dos autores, cada tema proposto por eles, cada história contada em cada uma das escrituras realizadas e novas aventuras desenvolvidas pelas leituras realizadas. Essa coleção se faz importante à medida que traz à tona algumas histórias de cada povo, contada pelos autores em cada capítulo. Alguns deles são representantes desses povos originários. Muito me honrar ter realizado o posfácio desses livros porque tive a oportunidade de lê-los na íntegra e aprender muito.

O livro *Interfaces Educativas e cotidianas: Campestres* fez-se pelo esforço conjugado de diferentes autores, escritores de suas atividades educativas, desenvolvidas no cotidiano de salas de aula em variadas regiões do Brasil. As significações apresentadas em cada capítulo são movimentos textuais, contextualizados, intertextuais que transitam na interface entre o educar, o ensinar e o aprender, os quais me fez navegar, intertextualmente, influenciada por cada um que compõe o todo desse livro.

Estamos vivendo no Brasil um momento caótico, talvez atípico, sem amorosidade, em que escrever torna-se ato de insurgência e resistência, já que podemos anunciar ou denunciar as interfaces educativas que vivemos cotidianamente. É essa vertente que foi trazida nos escritos dos autores. Anunciar a Educação do Campo, que é investida pela luta dos camponeses, exigindo melhorias e respeito a atividade campesina me levou aos escritos de Paulo Freire em sua luta por uma educação popular que focasse o trabalho, que fugisse a educação bancária, que houvesse diálogo constante, que fortalecesse identidades, que empoderasse trabalhadores, dando-lhes dignidade e respeito. Ainda, me fez olhar para o legado do povo campestre, assumido como um caminho para evitar o êxodo rural, além do acesso ao conhecimento com equidade, possibilitando um vínculo entre a Educação do Campo as lutas sociais.

Denunciar tão importante quanto anunciar. Li em alguns textos essa vertente, transpassada por medos e angústias tanto do povo campesino quanto dos educadores que igualmente lutam para garantir um ensino contextualizado, interdisciplinar e embasado nas vivências e experiências daqueles que entram em suas salas de aula. A luta é diária para assegurar a integridade de uma Educação do Campo, para manter as escolas abertas, para desenvolver a pedagogia da alternância, para assegurar a relação família-escola-comunidade em prol de um bem comum.

Rubens Alves no livro *Ostras felizes não fazem pérolas* (2008) apresenta o caleidoscópio como um instrumento que faz belas imagens como caquinhos de vidro. Ouso parafraseá-lo afirmando que esse livro está cheio de caquinhos que produziram belas imagens. Trago, ainda, desse mesmo livro a ideia de inspiração que segundo ele é o caminho contrário à ciência que exige um método. O que quero trazer aqui com a inspiração? Se os autores tomassem o mesmo método, os textos aqui apresentados seriam como pássaros presos em gaiolas, já que para Rubens Alves (2008, p. 15) “a ciência é a caça de um pássaro definido de antemão que, depois de apanhado, será preso numa gaiola de palavras.” Mas, pelo contrário, cada texto inspirado por

esses autores trouxe a beleza de não caçar o pássaro, deixando-o livre seu canto tornou-se um canto inspirador. É essa a inspiração proposta por Rubens Alves e é essa que encontramos em cada texto.

É importante ressaltar que para disseminar conhecimento não basta escrever. Há que se dedicar, escolher a maneira como vai dialogar com aqueles que vão ler o texto. Saber escrever é provocar inquietações, as quais aquele que leu o texto vai buscar, vai pesquisar, vai descobrir novos conhecimentos. Essa escrita é a chamada escrita gravitacional, pois têm o poder de chamar outras, as quais ficaram no ar, girando ou gravitando ao redor das ideias expostas em cada texto. Já o prazer da leitura vem da expectativa, da descoberta de algo novo. Cada texto compõe uma pincelada de uma tela e, a cada leitura, é acrescentada novas pinceladas ampliando o conhecimento. Essa é mais uma expectativa que os textos expõem. Com certeza são pinceladas inspiradoras.

Cada texto apresenta uma interface campestre, seja no ambiente escolar, cotidiano ou coletivo. É gritante a necessidade de estabelecer uma Educação do Campo desenvolvida pelo povo campestre. As lutas do campo são inspiradoras para outros povos, originários

ou não, que foram relegados pelas políticas públicas a reivindicarem seus direitos. Diante de tanta inspiração, o livro *Interfaces Educativas e cotidianas: Campes- tres* abre um espaço para todos aqueles que queiram aprender e que, desse aprendizado, consigam também serem inspirados, tornando-se parte de um caquinho de vidro do caleidoscópio.

Sandra Mattos

Rio de Janeiro, verão de 2021.

RUBEM, Alves. **Ostra feliz não faz pérola**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.



# SOBRE OS AUTORES

## **José Roberto Linhares de Mattos**

Pós-doutor pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Professor da Universidade Federal Fluminense e dos Programas de Pós-Graduação PPGEA/UFRRJ e PPGECEM/UFMT. Líder do grupo de pesquisa Educação em Fronteiras – EmF e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Etnomatemática e Cultura - GEPEC.  
E-mail: jrlinhares@gmail.com



## **Sandra Maria Nascimento de Mattos**

Doutora em Educação pela PUC-SP / Universidade Católica Portuguesa. Professora e orientadora no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola PPGEA/UFRRJ. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Etnomatemática e Cultura - GEPEC e membro do grupo internacional de pesquisa Educação em Fronteiras - EmF. E-mail: smnmattos@gmail.com



## **Dejildo Roque de Brito**

Mestre em Educação Agrícola pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – PPGEA/UFRRJ. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá – IFAP.  
E-mail: dejildo.brito@ifap.edu.br



### **Alain Roel**

Mestre em Ciências pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Graduado em Administração pela Faculdade de Macapá. Professor do Instituto Federal do Amapá. Campus Laranjal do Jari.  
E-Mail: [alain.santos@ifap.edu.br](mailto:alain.santos@ifap.edu.br)



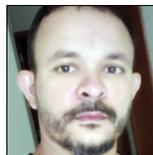
### **Aline de Oliveira Conrado**

Licenciada em Letras - Português/Italiano pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná; Graduação Sanduíche no curso de Estudos Portugueses na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa Portugal (bolsista CAPES). Professora da Educação do Campo. E-mail: [aline.letras2011@gmail.com](mailto:aline.letras2011@gmail.com)



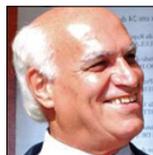
### **Edinilson dos Anjos Silva**

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEA/UFRRJ). Professor da Educação Básica da Secretária de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU), Nova Venécia, e da Secretaria Municipal de Educação de Vila Pavão (SEMED) - ES.  
E-mail: [edinilson.matematica@hotmail.com](mailto:edinilson.matematica@hotmail.com)



### **Gabriel de Araujo Santos**

Professor Titular do Instituto de Agronomia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Doutor em Química de Solos (ENSAIA - Nancy, França). Pós-Doutor em Educação Agrícola (ENSAIA-Toulouse-França, 2000). Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola PPGEA/UFRRJ, período 2003-2010 e eleito para o biênio 2021-2022.  
E-mail: [gasantos@ufrjr.br](mailto:gasantos@ufrjr.br)



### **Jonas Souza Barreira**

Doutorando em Educação em Ciências e Matemáticas pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Licenciado em Educação do Campo com ênfase em Matemática pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa). Professor da rede municipal de Marabá-PA e Itupiranga-PA. E-mail: jonassouzabarreira@gmail.com



### **José Sávio Bicho**

Doutor em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT/ Reamec). Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática e na Licenciatura em Educação do Campo da Unifesspa. E-mail: saviobicho@yahoo.com.br



### **Larissa Geovana Corrêa**

Licenciada em Matemática pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), campus Cornélio Procópio. E-mail: larissageo.correa@gmail.com



### **Lia Maria Teixeira de Oliveira**

Doutora em Ciências, pelo Programa CPDA/ Ciências Sociais do Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Professora Titular aposentada da UFRRJ. Colaboradora no Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola/PPGEA. E-Mail: liamteixeiradeoliveira@gmail.com



### **Línlya Sachs**

Doutora em Educação Matemática pela Unesp. Docente na Universidade Tecnológica Federal do Paraná e do Programa de Pós-Graduação PPGMAT/UTFPR. Coordena o grupo de pesquisa Educação Matemática do Campo.  
E-mail: linlyasachs@yahoo.com.br



### **Manoel Raimundo Barreias Dias**

Mestre em Ciências pelo programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola/UFRRJ, tendo atuado em Educação do Campo. Graduado em História e Professor de História do Instituto Federal do Amapá-IFAP – Campus Macapá.  
E-mail: manoel.dias@ifap.edu.br



### **Núbia Cristiana Gonçalves**

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – PPGEA/UFRRJ. Membro do grupo de Pesquisa Educação em Fronteiras – EmF. É técnica administrativa (TAE) na Universidade Federal de Goiás - UFG.  
E-mail: nubiacrys@hotmail.com



### **Oséias Soares Ferreira**

Doutorando e Mestre em Educação - Universidade Estadual de Campinas. Professor EBTT/DE do Instituto Federal do Espírito Santos - campus Alegre. Especialista em História Social e Contemporânea Grupo de Estudos e Pesquisa em Diferenciação Sociocultural/FE/UNICAMP.  
E-mail: oseias.soares.ferreira@gmail.com



**Pedro Clei Sanches Macedo**

Doutorando em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ. Mestre em Educação Agrícola – PPGEA/UFRRJ. Técnico em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá. E-mail: pedroclei@hotmail.com

**Ramofly Bicalho**

Professor no Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola - PPGEA e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares - PPGEduc. Email: ramofly@gmail.com

**Romaro Antonio Silva**

Doutorando em Educação Matemática no Instituto de Educação da Universidade do Minho (UMinho). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP). E-mail: romaro.silva@ifap.edu.br

**Thayná Luana Borges**

Mestranda em Educação – Universidade Federal de Viçosa. Especialista em Orientação, Supervisão e Inspeção Escolar. Membro do Nupeade - Núcleo de Pesquisas Educação e Artes em Diferentes Espaços – UFV. E-mail: thaynaborges2304@gmail.com



**Ujeffesson Marques Silva**

Mestrando em Educação em Ciências e Matemática e Licenciado em Educação do Campo com ênfase em Matemática pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa).

E-mail: [ujeffesson@gmail.com](mailto:ujeffesson@gmail.com)



**F**oi uma honra receber o convite para falar sobre um assunto que é a minha realidade e certamente de muitas pessoas. Nasci e cresci em um assentamento, chamado Colônia Vitória, um dos primeiros assentamentos da história do MST (movimento dos trabalhadores rurais sem-terra), tive a oportunidade de estudar e muitos anos depois lecionar em uma escola do campo, que passou por várias adaptações ao longo dos anos.

Este volume intitulado como *Campestres*, e trazendo várias informações referentes à essa realidade da vida no campo, que por muitas vezes é deixada de lado pela nossa sociedade e boicotada por nossos governantes, que esquecem que é do campo que vem o sustento, não se enquadra aqui os grandes fazendeiros, mas sim o pequeno agricultor, que vive da roça, que tem calos nas mãos, que tem uma rotina de tarefas a cumprir todos os dias. Pode ser citado aqui o leite, uma matéria prima super desvalorizada para o pequeno produtor, que vende seu produto por R\$ 0,80 e avista o mesmo no mercado por R\$ 4,00 e mesmo assim eles não param, pois precisam de renda, sustentar a família, pensar em um futuro qualificado para os filhos. E os filhos, muitas vezes, têm interesse em permanecer na roça, mas não têm incentivo para tal, por esse motivo hoje em dia temos poucos jovens na área rural e escolas do campo sendo fechadas.

Acredito que esse é um declínio para a nossa educação, pois como docente já ministrei aulas na área urbana e na área rural e é perceptível a diferença dos nossos educandos. Cabe aqui mencionar a palavra campestre que diz respeito ao campo, ao simples, muitas vezes ao bucólico, ao silêncio de alunos que estão ali dispostos a aprender, que sabem qual é o papel do professor e que respeitam a nossa educação.

Profa. Aline Conrado

Lindoeste-PR, verão de 2021