

COLEÇÃO

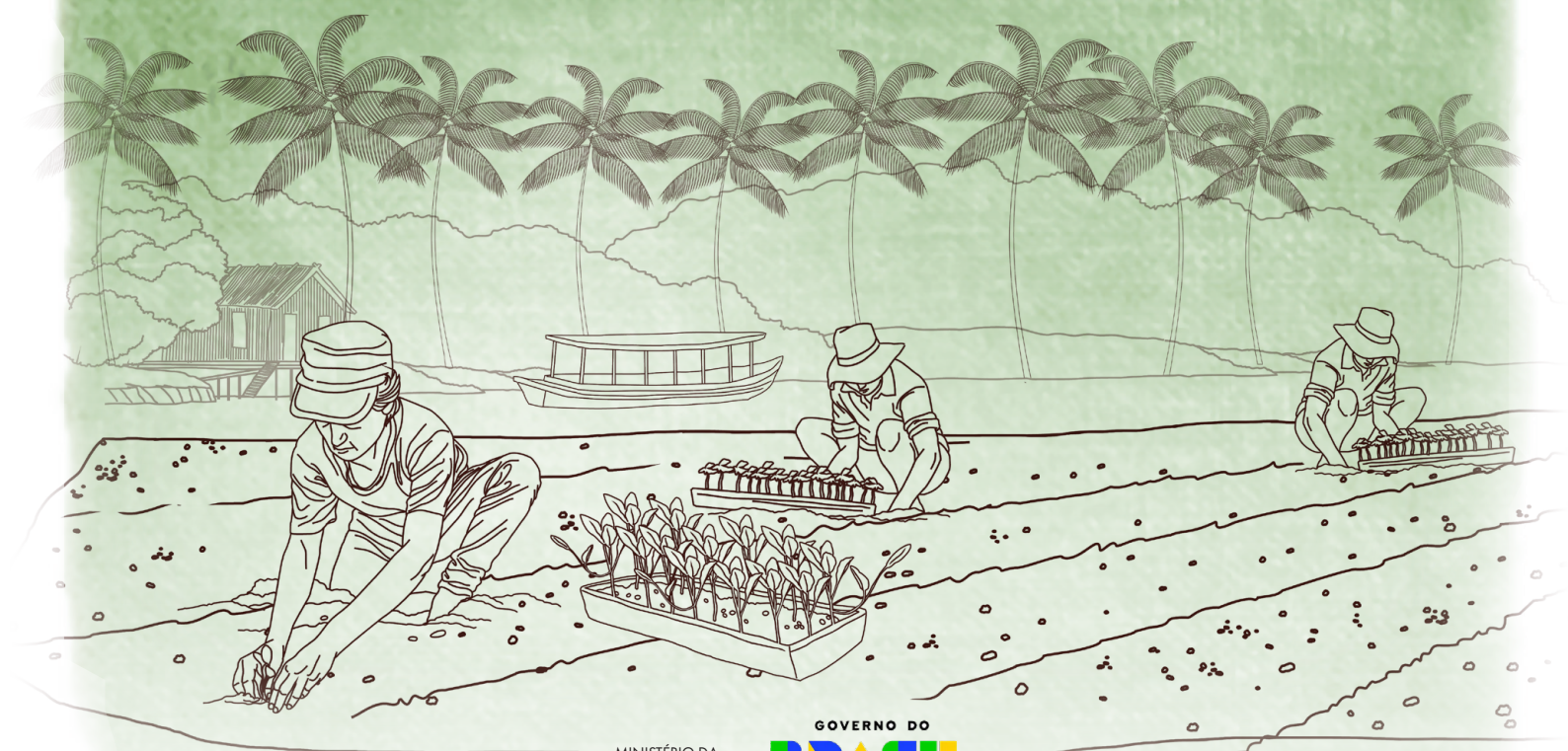
— Cadernos Escola da Terra: —
Semeando Saberes com Territórios

CADERNO TEMÁTICO V

FORMAÇÃO POR ÁREA DE CONHECIMENTO NAS ESCOLAS DO CAMPO



Maria de Fátima Almeida Martins • Keylla Rejane Almeida Melo



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO

GOVERNO DO
BRASIL
DO LADO DO POVO BRASILEIRO

GOVERNO FEDERAL

Luiz Inácio Lula da Silva – Presidente da República

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC

Camilo Santana – Ministro

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, DIVERSIDADE E INCLUSÃO – SECADI

Zara Figueiredo – Secretária

Maria do Socorro Silva – Diretora de Políticas de Educação do Campo e Educação Ambiental

Evandro Costa de Medeiros – Coordenador-Geral de Políticas de Educação do Campo

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA

Gilmar Pereira da Silva - Reitor

Loiane Prado Verbicaro – Vice-reitora

Nelson José de Souza Júnior – Pró-reitor de Extensão

Eliana da Silva Felipe – Diretora do Instituto de Ciências da Educação

Celi da Costa Silva Bahia – Vice-diretora do Instituto de Ciências da Educação

COLEÇÃO CADERNOS ESCOLA DA TERRA: SEMEANDO SABERES COM OS TERRITÓRIOS

COLETIVO RESPONSÁVEL PELA ORGANIZAÇÃO GERAL DA COLEÇÃO

Salomão Mufarrej Hage – Universidade Federal do Pará

Maria Isabel Antunes-Rocha – Universidade Federal de Minas Gerais

Hellen do Socorro de Araújo Silva – Universidade Federal do Pará

Xavier Carvalho de Sousa Neto – Ministério da Educação

Álida Angélica Alves Leal – Universidade Federal de Minas Gerais

Maria de Nazaré Cunha de Araújo – Universidade Federal do Pará

ORGANIZADORES E ORGANIZADORAS DO CADERNO V FORMAÇÃO POR ÁREA DE CONHECIMENTO NAS ESCOLAS DO CAMPO

Maria de Fátima Almeida Martins - Universidade Federal de Minas Gerais

Keylla Rejane Almeida Melo – Universidade Federal do Piauí

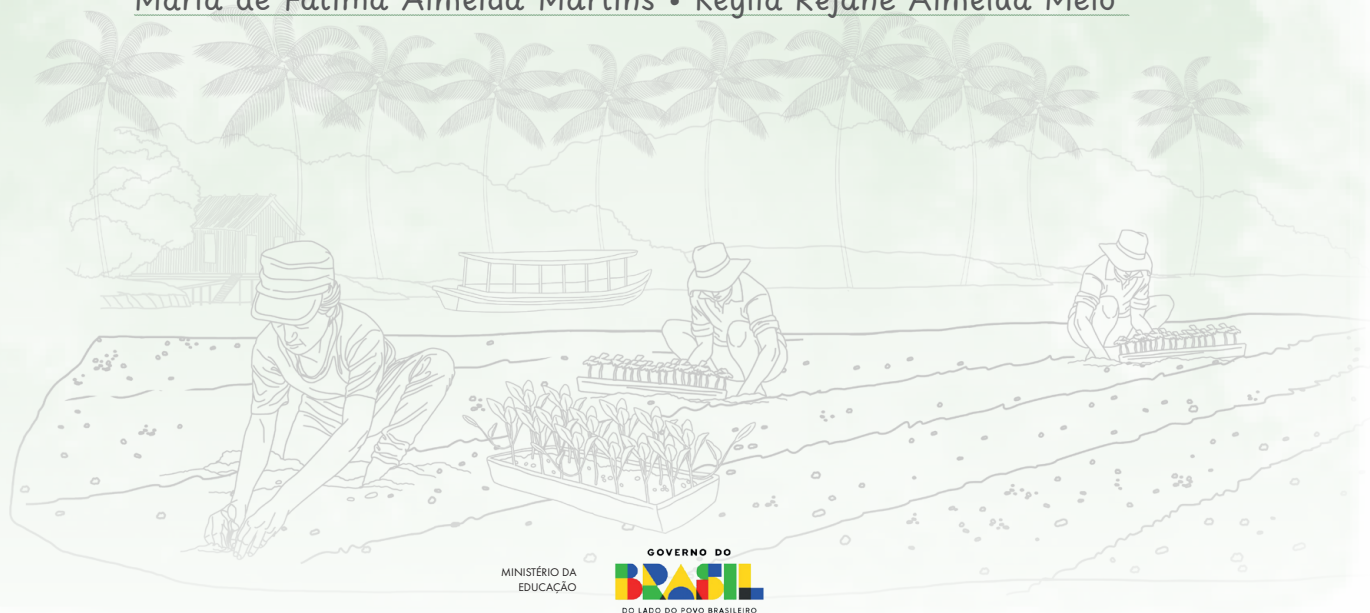
COLEÇÃO

**Cadernos Escola da Terra:
Semeando Saberes com os Territórios**

Caderno V

FORMAÇÃO POR ÁREA DE CONHECIMENTO NAS ESCOLAS DO CAMPO

Maria de Fátima Almeida Martins • Keylla Rejane Almeida Melo



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



BELÉM – PARÁ
2025

© 2025 Universidade Federal do Pará

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS - A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. a violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do código penal.

Sistematização e organização

Coletivo Responsável pela Organização Geral da Coleção

Revisão técnica

Álida Angélica Alves Leal
Hellen do Socorro de Araújo Silva
Maria Isabel Antunes-Rocha
Salomão Mufarrej Hage
Xavier Carvalho de Sousa Neto
Maria Clara Costa

Elemento gráfico capa [folha]

Álida Angélica Alves Leal



Revisão de texto

Kadu Sena | MC&G Editorial

Projeto gráfico

Glaucio Coelho | MC&G Editorial

Diagramação e Capa

Glaucio Coelho | MC&G Editorial

Ilustração capa

Robson Araújo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F724 Formação por área de conhecimento nas escolas do campo : caderno 5 / orgs. Maria de Fátima Almeida Martins e Keylla Rejane Almeida Melo — 1. ed. — Belém : MC&G, 2025.
Recursos eletrônicos [PDF]. — (Coleção Cadernos Escola da Terra: Semeando Saberes com os Territórios ; 5).

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-6115-146-7

ISBN: 978-65-6115-120-7 (Coleção)

1. Professores - Formação. 2. Prática de ensino. 3. Educação rural. 4. Educação rural - Currículos. 5. Educação rural - Aspectos sociais. I. Martins, Maria de Fátima Almeida. II. Melo, Keylla Rejane Almeida. III. Coleção.

CDD23 : 370.91734

Bibliotecária: Priscila Pena Machado - CRB-7/6971



DOI: 10.61367/9786561151467

Esta obra está licenciada com uma Licença Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Brasil

FUNDAÇÃO DE AMPARO E DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA
Rua Augusto Correa – S/N
Guama – Belém – PA – CEP: 66075-110 – CIDADE UNIVERSITÁRIA

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO CADERNOS ESCOLA DA TERRA: SEMEANDO SABERES COM OS TERRITÓRIOS	9
APRESENTAÇÃO DO CADERNO	13
COMO O CADERNO ESTÁ ORGANIZADO?	15
O CURRÍCULO DAS ESCOLAS DO CAMPO: AS POSSIBILIDADES DE DIÁLOGO ENTRE DIFERENTES SABERES E PRÁTICAS SOCIAIS	17
1 O QUE SE ENTENDE POR CURRÍCULO	19
2 DIFERENTES POSSIBILIDADES DE ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO NAS ESCOLAS DO CAMPO	24
2.1 Os Temas Geradores e a Contribuição de Freire para a Organização do Currículo	28
2.2 A Organização do Currículo com os Complexos Temáticos	30
CONSIDERAÇÕES FINAIS	33
AS ÁREAS DE CONHECIMENTO COMO TERRITÓRIOS DE HUMANIZAÇÃO NAS ESCOLAS DO CAMPO	35
1 SUPERAÇÃO DAS MARCAS HISTÓRICAS DE DESUMANIZAÇÃO NAS ESCOLAS MULTISSERIADAS	36
2 ÁREAS DE CONHECIMENTOS COMO TERRITÓRIOS DE SABERES HUMANIZADORES	37
3 ÁREAS DE CONHECIMENTO NA CRIAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS DO CAMPO	39
4 ÁREAS DE CONHECIMENTO E INTERDISCIPLINARIDADE CONFRONTANDO AS IMPOSIÇÕES DA BNCC	41
CONSIDERAÇÕES FINAIS	44

A ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO	47
1 CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS	48
2 PRINCÍPIOS GERAIS DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO	52
3 EIXOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
 CIÊNCIAS DA NATUREZA E A VIDA NO TERRITÓRIO: APROXIMAÇÕES NECESSÁRIAS PARA (RE)PENSAR OS PROCESSOS EDUCATIVOS NAS ESCOLAS DO CAMPO	 65
1 CIÊNCIAS DA NATUREZA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: PRINCÍPIOS E CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES/AS	65
2 RECONHECER RELAÇÕES, (RE)PENSAR INTENCIONALIDADES E BUSCAR CAMINHOS POSSÍVEIS...	69
2.1 Ciências da Natureza e Temas Geradores	70
2.2 Reflexões com os/as Educadores/as	73
3 AS CIÊNCIAS DA NATUREZA GERMINANDO A PARTIR DA HORTA ESCOLAR: APROXIMAÇÕES E DIÁLOGOS COM A REALIDADE	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
 LÍNGUA, ARTES E LITERATURA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO	 79
1 LÍNGUA, DISCURSO E PODER: UMA PROPOSTA INTERCULTURAL PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO	80
2 LETRAMENTO LITERÁRIO E EDUCAÇÃO DO CAMPO	84
3 EDUCAÇÃO COM AS ARTES E EDUCAÇÃO DO CAMPO	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
 A MATEMÁTICA COMO CONHECIMENTO E LINGUAGEM: UM EXERCÍCIO DE CUBAÇÃO DA TERRA	 95
1 AS PRÁTICAS CULTURAIS E O ENSINO DA MATEMÁTICA ESCOLAR	96
1.1 Matemática como um Conhecimento para Explicar e Compreender	96
1.2 Etnomatemática: (Re)significando a Aprendizagem de Matemática	98
2 CUBAÇÃO DE TERRA E O ENSINO DA MATEMÁTICA	100
2.1 Esquadreamento do Espaço	100

2.2 Unidade métrica de Referência	102
2.3 O Custo da Produção	104
3 CALENDÁRIO SAZONAL DA PRODUÇÃO AGRÍCOLA	107
3.1 Calendários das Estações na Amazônia	107
4 A ESCOLHA DA PRODUÇÃO AGRÍCOLA E O PLANEJAMENTO ORÇAMENTÁRIO	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	114
LISTA DE SIGLAS	121
LISTA DE QUADROS E FIGURAS	122
SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS	123
SOBRE OS ORGANIZADORES E AS ORGANIZADORAS	125





APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO CADERNOS ESCOLA DA TERRA: SEMEANDO SABERES COM OS TERRITÓRIOS

[...] Amar a terra, e nela plantar semente,
a gente cultiva ela, e ela cultiva a gente.
A gente cultiva ela, e ela cultiva a gente.

Choro virou alegria,
a fome virou fartura,
e na festa da colheita,
viola em noite de lua.

Mutirão é harmonia,
com cheiro de natureza,
o sol se esconde na serra
e a gente acende a fogueira. [...]

(Zé Pinto)



Caros/as Educadores & Educadoras do Campo, das Águas e das Florestas,

É com grande satisfação que apresentamos a Coleção “Cadernos Escola da Terra”, instigados e instigadas pelos saberes e fazeres que animam os mutirões que marcam as populações do campo, das águas e das florestas em nosso País, “semeando saberes com os territórios”.

Este material foi produzido com a intenção de contribuir com a formação continuada de educadores e educadoras das escolas e turmas multisseriadas que realizam o trabalho docente na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, nos territórios do campo e quilombolas, atendidos pelo Programa Escola da Terra.

O Programa foi instituído pela Portaria nº 579, de 2/07/2013, do Ministério da Educação, no âmbito do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) e pela Portaria MEC n. 86, de 1º de fevereiro de 2013, ratificado pela Portaria MEC n. 238, de 23 de abril de 2021; em conformidade com a CF/1988, Lei n. 9.394 (LDB/1994), Lei n. 13.005 (PNE/2014), Decreto n. 7.352/2010, Decreto n. 8.752/2016, Resolução CNE/CP 1/2020, entre outras legislações específicas.

Na função de uma política nacional de formação docente, o Programa Escola da Terra possui diretrizes e orientações teórico-metodológicas sintonizadas com as especificidades dos povos do campo, assegurando autonomia aos estados para elaborar sua proposta pedagógica própria, como uma estratégia de valorização da heterogeneidade que configura as dimensões sociopolítica, territorial, pedagógica, cultural e administrativa específicas resultantes das relações e interações conflitivas e consensuais que se estabelecem entre as universidades, os entes federados nas esferas federal, estadual e municipal e suas redes de ensino, bem como os movimentos sociais e sindicais populares do campo, durante a execução do Programa em cada um dos estados brasileiros (Hage *et al.*, 2018).

Ao assumir os princípios da Educação do Campo como eixos estruturantes do processo formativo, o Programa Escola da Terra reconhece a diversidade de territórios e territorialidades do campo existentes no País, nos estados e nos municípios, assim como a complexidade que configura



as relações sociais nesses territórios. O Programa aposta na construção da *unidade na diversidade* ao materializar as ações protagonizadas pelos coletivos que assumem sua execução em cada um dos estados, com suas metodologias e construções teórico-metodológicas específicas, definidas com o acúmulo de experiências das Universidades com a sua participação no Movimento da Educação do Campo em seu estado.

A necessidade de fazer com que essas particularidades do Programa Escola da Terra sejam apropriadas com mais significância pelos sujeitos, coletivos e instâncias que participam de sua materialização justifica a produção desta Coleção, que cumpre o papel relevante no sentido de seus Cadernos serem utilizados de maneira muito abrangente, podendo contribuir também com:

- 1) a formação de todos os segmentos que integram as comunidades das escolas do campo, das águas e das florestas;
- 2) o Movimento da Educação do Campo em sua ação formativa de afirmar a concepção de Educação do Campo entre os sujeitos do Campo, das Universidades, dos sistemas de ensino e da sociedade brasileira;
- 3) o fortalecimento do campo da Formação de Educadores e Educadoras como uma política pública estruturante, que incorpore as referências teórico-práticas construídas com o protagonismo do Movimento da Educação do Campo.

Esperamos que esta Coleção contribua para a consolidação do Programa Escola da Terra na função política pública de formação permanente dos educadores e das educadoras dos territórios do campo, das águas e das florestas. Como nos diz a canção em epígrafe, que a gente possa seguir “acendendo a fogueira” da construção de um projeto de campo, de escola e de sociedade numa perspectiva democrática, emancipatória e transformadora.

Por fim, destacamos que, para semear os saberes tradicionais, camponeses, populares, escolares e científicos que circulam nos territórios dos campos, das águas e das florestas, escolhemos o exercício do bordado como referência estético-artístico-política dos nossos Cadernos. Por meio do girassol e de importantes verbos delicadamente costurados em folhas secas – que remetem ao cultivo da terra –, buscamos expressar nossa necessária resistência no processo de construção da Escola Pública do Campo que queremos: para todos e



todas, que respeite as especificidades dos territórios e possibilite que seus povos possam tecer suas próprias histórias e destinos. Juntos e juntas, convidamos a alinhar direitos e esperanças.

Coletivo de Organização da Coleção



APRESENTAÇÃO DO CADERNO

Como Coordenadoras deste Caderno, temos o prazer de apresentar a proposta sobre formação por área de conhecimento para o contexto campestino como um registro de um percurso didático às escolas do campo. Cabe aqui uma ressalva. O ancoradouro desta proposta está no Programa Escola da Terra, criado em 2013, após quase quinze anos de luta pela Educação do Campo. A trajetória desse processo de luta na e por Educação do Campo, de forma instituída, inicia-se com a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, que definiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que, no art. 12, parágrafo único, determina: “Os sistemas de ensino, de acordo com o art. 67 da LDB, desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes”.

Além desta, o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), representa outro marco legal que sinaliza para uma política pública de formação diferenciada de professores/as do campo. Nessa mesma direção, a criação do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), em fevereiro de 2013, por meio da Portaria nº 86, organizou em ações as determinações do referido Decreto, orientando, em seu art. 6º-II, a formação continuada dos professores em Educação do Campo, com propostas pedagógicas por áreas de conhecimento e projetos temáticos.

O que deriva a partir da institucionalidade da Educação do Campo, no primeiro momento, é a garantia da educação como direito. Contudo,



é necessário ir além e permitir que seja, também, assegurada uma educação emancipadora e crítica, articulada a uma proposta metodológica que contenha e contemple os diferentes e diversos sujeitos e seus contextos, como territórios educativos. Para isso, é necessário garantir o diálogo entre as experiências na formação para articular a teoria e a prática como condição para entender os modos de pensar e agir e, assim, alcançar a compreensão sobre seus territórios, articulando sociedade, natureza e cultura. É desse pensamento que a formação por área do conhecimento na Educação do Campo emerge e possibilita, por meio da realização do trabalho inter e/ou transdisciplinar, inserir o contexto e seus sujeitos como produtores de conhecimento, protagonistas e sujeitos da e na educação.

Ademais destacamos que cabe à escola do campo possibilitar aos sujeitos camponeses o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos, num processo de articulação desses conhecimentos com as especificidades do campo, não numa perspectiva de saber fragmentado e linear, mas de diálogo entre os diferentes campos disciplinares para uma compreensão ampla da realidade.

A construção deste Caderno, portanto, foi pensada com as experiências no Programa de formação Escola da Terra dos diferentes contextos territoriais. Dessa forma participaram desta produção professores/as do Sudeste, do Nordeste e do Norte, que trouxeram perspectivas teórico-metodológicas relacionadas à formação por área de conhecimento, desafio assumido pela Educação do Campo como forma de superação da visão linear e fragmentada dos currículos hegemônicos. Perspectivas que, em alguns momentos, diferenciam-se pelo referencial que fundamenta cada texto, mas que, de um modo geral estão em consonância pelo viés crítico que adotam, que direciona para a emancipação dos sujeitos.

Nesse sentido, a proposição de organização curricular por área de conhecimento pressupõe, por sua complexidade, o desenvolvimento de processos de formação contínua de professores/as, de modo que seja superado o isolamento enraizado nas escolas e instituições de Educação Superior e haja uma construção permanente de possibilidades didáticas, de forma a permitir que os diferentes componentes curriculares e áreas sejam articulados para que possam permitir a compreensão do mundo.



Este Caderno, portanto, configura-se como uma contribuição a esse processo formativo, na medida em que apresenta desde discussões relacionadas ao campo do currículo, de modo geral, até a proposição de práticas educativas nas diversas áreas do conhecimento.

COMO O CADERNO ESTÁ ORGANIZADO?

O Caderno está estruturado em duas partes. A primeira, organizada em dois capítulos, compõem uma análise sobre o currículo e o desafio da escolarização por áreas de conhecimento nas escolas do campo. Inicia com a discussão sobre “O Currículo das Escolas do Campo: Possibilidades de Diálogo entre Diferentes Saberes e Práticas Sociais”, que problematiza a tradição curricular tradicional e tecno-linear que fundamenta, historicamente, a formação docente e a construção do currículo escolar. A discussão avança para a superação dessa tradição por meio das contribuições das teorias críticas, enfatizando a organização curricular por área de conhecimento, com destaque para os temas geradores e os complexos temáticos como possibilidades de superação da fragmentação e da descontextualização.

O segundo texto, “As Áreas de Conhecimentos como Territórios de Humanização nas Escolas do Campo”, problematiza a lógica já instituída da organização do currículo por seriação, fundamentada no paradigma cartesiano, estabelecendo uma crítica sobre esta forma de pensar e organizar a escola do campo. Discute a interdisciplinaridade de saberes e práticas como possibilidade de transgressão das históricas formas de precarização da escola e do trabalho docente no campo. Esses dois textos orientam e justificam a forma como a prática curricular por área de conhecimento nas escolas do campo pode e deve ser orientada a partir de temas geradores que contextualizam e caracterizam o campo e seus sujeitos.

A segunda parte está organizada em quatro capítulos que abordam as áreas de conhecimento. A sequência dos textos acompanha uma linha de pensamento sobre os modos como os homens se organizam e materializam as formas e as condições de sociabilidade, por isso a área de Ciências Humanas e Sociais (CHS) abre esta parte relativa às áreas. Assim, o texto “A Área de Ciências Humanas e Sociais na Educação do Campo” caracteriza essa área de conhecimento, apresenta seus princípios gerais, articulando a discussão com as demais áreas de conhecimento e com o contexto cam-



ponês. Enfatiza, ainda, alguns eixos estruturantes do ensino das Ciências Humanas e Sociais (CHS): tempo, espaço, lugar, paisagem e território, e delinea orientações para a prática docente em CHS nas escolas do campo.

A discussão segue com o texto “As Ciências da Natureza e a Vida no Território: uma Necessária Aproximação para (Re)pensar os Processos Educativos nas Escolas do Campo”. Nesse escrito, são elencados e discutidos os princípios da Educação do Campo que norteiam o ensino de Ciências no contexto do campo e com repercussões na prática docente nas escolas do campo. O território é debatido na condição de centralidade para os processos educativos, como forma de aproximação entre o contexto escolar e a vida concreta dos sujeitos.

No texto intitulado “LAL: Língua, Artes e Literatura na Educação do Campo”, discutem-se as diversas linguagens situadas nas práticas reais da vida cotidiana do sujeito, mais especificamente no contexto camponês. Apresenta um panorama histórico da referida área e destaca suas principais definições, abordagens, os eixos que a compõem, enfatizando a proposição de uma educação intercultural para o campo, isto é, a promoção do diálogo entre as diversas culturas na produção do conhecimento.

Por fim, o texto “A Matemática como Conhecimento e Linguagem: a Cubação de Terra como Exercício”, que assume o saber matemático como linguagem pela qual é possível ler a realidade e nela intervir. Argumenta-se que o conhecimento matemático resulta das interlocuções estabelecidas com os elementos culturais do contexto no qual é produzido. É apresentada a perspectiva da etnomatemática a partir da qual são propostas algumas experiências que podem ressignificar o ensino de Matemática nas escolas do campo.

Esperamos que os textos reunidos neste caderno possam subsidiar a formação de educadores e educadoras, possibilitando não apenas a ampliação de conhecimentos teóricos, mas também a articulação de tais conhecimentos às suas práticas educativas em Educação do Campo, de modo a transformar a escola do campo em espaço/tempo de formação integral de sujeitos, a partir de currículos contextualizados e interdisciplinares, voltados à compreensão do campo como totalidade, em articulação com a cidade e com o contexto global.

Organizadoras do Caderno Temático V



O CURRÍCULO DAS ESCOLAS DO CAMPO: AS POSSIBILIDADES DE DIÁLOGO ENTRE DIFERENTES SABERES E PRÁTICAS SOCIAIS

Elmo de Souza Lima

O debate sobre a Educação no Campo intensificou-se no Brasil a partir dos anos 2000, com a mobilização dos movimentos sociais e de educadores/as comprometidos com uma proposta de educação associada à formação crítica dos educandos/as. Contrapondo-se ao modelo de educação tradicional, descontextualizado e acrítico, propõe-se uma educação que tenha a realidade sócio-histórica e cultural dos/as camponeses/as como fundamental na produção do conhecimento, associada à compreensão crítica da realidade e ao desvelamento das relações políticas e culturais de dominação instituídas historicamente neste território, que limita o poder de ação e transformação social desses sujeitos.

Nesse contexto, o projeto de Educação do Campo, forjado nas lutas políticas dos movimentos sociais, afirma-se como uma pedagogia da resistência que atua no sentido de fomentar uma reflexão crítica sobre as condições de exploração e injustiças instituídas no campo,



na perspectiva de denúncia das mazelas do capitalismo; assim como fomentar estudos e reflexões acerca da situação de opressão dos/as camponeses/as com o intuito de promover uma releitura da realidade, evidenciando as possibilidades de transformação social, por meio da organização social e política da classe trabalhadora. Com esse processo de problematização e denúncia das injustiças sociais, esses projetos educativos buscam evidenciar as “situações limites” que negam a condição humana dos sujeitos, reduzindo sua capacidade ontológica de “ser mais” por meio do processo de coisificação da vida e das relações sociais (Freire, 2005).

Nesse processo de elaboração de outro projeto de educação para as escolas do campo, surge também a preocupação com as propostas pedagógicas e curriculares que orientam as práticas educativas nessas instituições de ensino. Na avaliação do Movimento de Educação do Campo¹, as propostas curriculares instituídas nas escolas do campo precisam fomentar a construção coletiva dos conhecimentos, tendo como referência as experiências sociais, políticas e culturais dos/as camponeses/as. Além disso, é preciso traçar estratégias políticas que favoreçam a produção e/ou sistematização de conhecimentos que reafirmam o protagonismo dos/as educandos/as na luta pela transformação social, superando o modelo excludente e injusto que imperou historicamente no campo.

Nessa perspectiva, os projetos de Educação do Campo precisam estabelecer um diálogo com a cultura dos povos camponeses, refletindo sobre os elementos simbólicos e as condições materiais que dão significado à vida desses sujeitos, frutos de suas intervenções no mundo. A cultura está associada às relações dialéticas que o ser humano estabelece com a realidade, numa dinâmica de transformação de si e do mundo. Portanto, é parte desse processo de produzir-se na condição de sujeito histórico na relação entre sujeito-mundo, por meio das estratégias de intervenção com a natureza para a produção de alternativas de sustentabilidade.

1 O Movimento Nacional de Educação do Campo é constituído por um conjunto de movimentos sociais (MST, MAB, MPA, CONTAG, entre outros) e algumas instituições ligadas às lutas do campo (principalmente pela reforma agrária, o combate ao latifúndio e ao agronegócio), que vem se articulando a partir da década de 1990, com o propósito de promover uma ocupação do latifúndio do saber/conhecimento a partir da construção de políticas educacionais para o campo, construídos a partir das lutas e das experiências políticas, organizativas e culturais dos povos do campo.



1

O QUE SE ENTENDE POR CURRÍCULO

O termo currículo vem da palavra latina *currere*, que significa rota, caminho, percurso. Nesse caso as primeiras ideias sobre o currículo estavam associadas ao percurso formativo ou caminho a ser trilhado na formação do cidadão e na sua preparação profissional.

Com as transformações sociais, políticas e econômicas ocorridas na sociedade, a escola e o currículo ganharam novas atribuições sociais, políticas e ideológicas. Nesse contexto, o termo currículo sofreu mudanças conceituais significativas, à medida que deixa de ser compreendido como um artefato cultural supostamente “neutro” e “desinteressado”, passando a exercer um papel político estratégico de controle sobre aquilo que se ensina e se aprende na escola.

Diante desse cenário, compreendemos que o campo do currículo é marcado por intensas políticas e ideologias, uma vez que diferentes grupos políticos tentam influenciar na constituição das políticas curriculares e nos projetos educativos implementados nas instituições de ensino, principalmente com relação às concepções de educação e sua finalidade, bem como quanto ao tipo de sujeito e de sociedade que se deseja construir.

Apesar dos esforços empreendidos pelos grupos políticos conservadores em associar a construção do currículo à produção “neutra” dos projetos educativos, prevaleceu, nas últimas décadas, a compreensão do currículo como um campo eminentemente político, permeado por intensas relações de poder, que resulta na produção de projetos curriculares marcados por processos de exclusões e silenciamentos de conhecimentos e saberes, vinculados aos grupos socialmente excluídos e marginalizados, a exemplo dos povos do campo, das águas e das florestas.

Nessa perspectiva, Santomé (1998) alerta que os currículos construídos com bases teóricas e epistemológicas conservadoras, baseadas nas ideias positivistas e tecno-lineares, assumem uma postura de exclusão e silenciamento dos saberes e práticas culturais das classes populares, em detrimento da supervalorização de conhecimentos oriundos de grupos sociais dominantes. Diante desse contexto, Moreira e Silva destacam que:



[...] o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares (Moreira; Silva, 1994, p. 8).

Com o desvelamento das relações de poder implícitas no processo de construção do currículo, ganha força no meio educacional o debate em torno do processo de democratização da escola, permitindo que novas vozes possam ecoar nos espaços educativos e que os saberes dos diferentes grupos sociais sejam incorporados aos projetos educativos das escolas, possibilitando que os currículos se constituam em espaços de mediação sociopolítica e cultural e de promoção de diálogos entre os diferentes.

Os estudos desenvolvidos com as teorias críticas do currículo (Apple, 1982; Giroux, 1986) demonstram que: por um lado, o currículo se constituía como um mecanismo de controle dos corpos e da racionalidade dos indivíduos, a partir dos conhecimentos e valores (re)produzidos no contexto das práticas educativas; por outro, colocava-se como um mecanismo de seleção sociocultural, uma vez que estabelecia o que deveria ser ensinado aos diferentes grupos sociais a partir do pertencimento de classe.

A partir dessa premissa, compreendemos que os modelos de currículo instituídos historicamente nas escolas brasileiras estão comprometidos com o desenvolvimento de projetos formativos, atrelados aos fins políticos, econômicos e sociais da sociedade capitalista. Portanto, são propostas curriculares que reafirmam princípios e valores associados ao individualismo, à competitividade, ao consumismo e à meritocracia, assim como à naturalização das injustiças e das desigualdades sociais.

Além disso, as propostas curriculares fundamentadas nos pressupostos teórico-metodológicos da ciência positivista desenvolvem-se com a lógica da fragmentação e compartimentalização do saber e dos tempos e espaços de produção do conhecimento, resultando no desenvolvimento de currículo fragmentado, acrítico e descontextualizado da vida social e política dos sujeitos.

Os currículos concebidos nesse contexto adotam estratégias políticas e pedagógicas que reafirmam o processo de silenciamento dos conhecimentos e saberes que não se adequam às lógicas da cientificidade positivista. Em



virtude disso, são projetos que desconsideram a riqueza epistêmica e as potencialidades implícitas nos conhecimentos desenvolvidos pelos grupos sociais subalternizados, com suas experiências de produção da vida, na sua relação com/no mundo.

De acordo com Santos (2002), a ciência clássica tornou-se a forma hegemônica de conhecimento e, portanto, suas regras objetivistas assumiram o monopólio na definição e legitimação do “conhecimento verdade”, deixando à margem outros saberes e formas de produção de conhecimento. Dessa forma todo conhecimento e saber que não se adequem aos parâmetros desse modelo de racionalidade, nem ao seu rigor metodológico, são deslegitimados, invisibilizados e destituídos de qualquer valor científico e/ou acadêmico. São esses parâmetros políticos e epistemológicos que orientam, em grande medida, o processo de construção do currículo, assim como as estratégias de seleção e organização do conhecimento escolar. Nesse caso,

[...] a escola, permeada por estes preceitos da ciência moderna, não mergulha profundamente no bojo dos saberes que lhe são circundantes, os saberes culturais, a diversidade de ideias e de interpretações sobre o ser homem e mulher no mundo e que escapem do tecnicismo, objetivismo e antropocentrismo, inerentes àquela que lhe serve como pressuposto epistemológico de seu fazer (Cordeiro, 2012, p. 12).

Para Santos (2002), este modelo de ciência, pautado na racionalidade técnica, é incapaz de reconhecer e dialogar com o conjunto de experiências e práticas sociais tecidas pelos diferentes grupos sociais, nas suas dinâmicas organizativas e de produção histórica do mundo. Essa ciência encarregou-se de disseminar historicamente práticas científicas autoritárias e arrogantes que se instituem por meio da negação e do extermínio de matrizes epistemológicas e culturais essenciais à compreensão do mundo em sua complexidade e diversidade.

Em virtude disso, as políticas e práticas curriculares adotam posturas e práticas de exclusão e silenciamento das experiências e saberes dos quais os/as educandos/as são protagonistas no contexto de suas práticas sociais. É nesse contexto que se instituem os modelos de currículo implementados nas escolas do campo, pautados na negação dos saberes construídos com o contexto sociocultural, organizativo e político dos/as camponeses/as.



Diante desse contexto, Santos (2002) propõe o desenvolvimento de uma nova racionalidade capaz de reconhecer a riqueza social desperdiçada pela ciência moderna. Na visão do autor, esse modo alternativo de pensar/fazer ciência, a partir de uma racionalidade emergente, precisa ser capaz de reconhecer o acervo de conhecimentos, saberes e valores constituídos pelos grupos sociais subalternizados, a partir de sua ação/produção/transformação do mundo.

Com base nessas proposições teóricas, temos o desafio de construir estratégias políticas e pedagógicas que favoreçam o diálogo fecundo entre o conhecimento científico e o senso comum no âmbito das práticas curriculares, possibilitando uma relação de complementaridade e de questionamentos mútuos, capazes de superar as “visões ingênuas” e “românticas” inerentes ao pensamento do senso comum, bem como de deconstituir e/ou questionar as “certezas” e as “verdades” presentes nos discursos científicos, assumidos como único modo de pensar e explicar os fenômenos da realidade.

As reflexões propostas por Santos (2002) articulam-se com as discussões políticas propostas pelos teóricos da pedagogia crítica (Freire, 2005; 2009; Apple, 1982; Giroux, 1986), com relação aos pressupostos epistemológicos que norteiam as políticas curriculares, sobretudo com relação ao desvelamento das ideologias implícitas no modelo de ciência e de conhecimento reproduzido no contexto das práticas educativas das escolas.

Com as contribuições da pedagogia crítica e das teorias críticas do currículo, tivemos a oportunidade de ampliar a compreensão sobre o processo de construção e legitimação das propostas curriculares, assim como acerca das relações de poder instituídas no seio das instituições educativas. Os estudos críticos evidenciaram que, para além dos processos de reprodução, os currículos escolares são permeados por processos de resistência e transgressões com relação às propostas curriculares e às ideologias instituídas com o sistema educacional e da sociedade capitalista.

Nessa perspectiva, as propostas curriculares construídas com as orientações políticas do pensamento educacional crítico constituem-se como espaço de encontro de diferentes saberes e experiências, colocando-se como lugar de diálogo entre as várias formas de conhecimento e práticas



sociais. São práticas curriculares que criam novas estratégias de seleção e organização do conhecimento,

partindo sempre da problematização das necessidades iminentes das práticas, explicitando conflitos socioculturais que, tomados como tensões epistemológicas, revelem contradições passíveis de superações a partir da conscientização e de planos de ação coletivos que implementem transformações nas práticas inicialmente desenvolvidas (Saul; Silva, 2009, p. 235).

Nesse processo de (re)construção do currículo, devemos evitar que as abordagens dos conteúdos fiquem presas ao cotidiano dos/as educandos/as e aos conhecimentos oriundos de suas práticas socioculturais, pois “uma educação de qualidade deve propiciar ao(à) estudante ir além dos referentes presentes em seu mundo cotidiano, assumindo-o e ampliando-o, transformando-se, assim, em um sujeito ativo na mudança de seu contexto” (Moreira; Candau, 2007, p. 21).

Colaborando com essa reflexão, Saviani (2009) defende que o acesso ao conhecimento científico deve ser um direito assegurado pelo currículo das escolas à classe trabalhadora, pois é através da apropriação crítica desses conteúdos que os jovens poderão desenvolver a compreensão crítica do contexto sócio-histórico e cultural no qual estão inseridos, bem como atuar no sentido de promover ações voltadas à transformação social. Dessa forma,

[...] os conteúdos curriculares devem permitir que os alunos desenvolvam sua capacidade de argumentação, de questionamento, de crítica e sua capacidade de formular propostas de solução para problemas detectados. [...] é fundamental que o currículo trabalhe com habilidades que vão além do desenvolvimento cognitivo e envolva diferentes campos da cultura, garantindo a presença de produções culturais dos mais diferentes grupos sociais e culturais, de tal modo que os estudantes sejam capazes de lidar com a diferença, valorizando e respeitando a cultura do outro, condição necessária para a vida em uma sociedade realmente democrática (Santos, 2009, p. 13-14).

O processo de (re)construção do currículo precisa ir além da dinâmica de seleção e organização dos conteúdos, voltando-se principalmente para a redefinição do papel da escola e dos diferentes espaços e tempos de construção do conhecimento. Sendo assim, os conteúdos são pensados



não como verdades absolutas e neutras, mas como saberes históricos e culturais construídos socialmente, que precisam ser questionados e confrontados com as experiências dos/as educandos/as, possibilitando a produção de novos conhecimentos produzidos “a partir do velho, negando-o e transformando-o num processo dialético de continuidade/ruptura” (Saviani, 2003, p. 73).

Diante desse contexto, o Movimento de Educação do Campo e os/as educadores/as assumiram o desafio de construir novos referenciais políticos e pedagógicos que favoreçam a produção de novos conhecimentos numa relação de diálogo com as práticas sociais, políticas e organizativas dos povos do campo, que ajudem na compreensão crítica do campo, em meio às suas especificidades, contradições e potencialidades, tendo os sujeitos sociais como protagonistas desse processo. Nesse contexto, tornou-se necessário também visualizar novas alternativas de organização e produção do conhecimento nas escolas do campo.

2

DIFERENTES POSSIBILIDADES DE ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO NAS ESCOLAS DO CAMPO

Diante dos desafios enfrentados pelos/as educadores/as na (re) construção de propostas curriculares que contemplem a realidade dos povos do campo, o Movimento de Educação do Campo tem se dedicado à elaboração de diferentes possibilidades de organização do currículo, principalmente associadas à diversificação dos espaços e tempos educativos. Nesse processo, novas estratégias pedagógicas são elaboradas no sentido de garantir que os/as educandos/as possam vivenciar novas experiências formativas e de construção do conhecimento, por meio de sua inserção na vida social, política e cultural das comunidades.

Em meio a esse contexto, as escolas precisam criar diferentes situações de aprendizagens, por intermédio de projetos de intervenção nas comunidades, gincanas, feiras do conhecimento, unidades produtivas na escola, projetos culturais, assim como por meio de projetos e atividades culturais, políticas, sociais desenvolvidos pelas organizações e movimentos sociais que fomentem a inserção crítica dos/as educandos/as no mundo.



A partir das experiências de Educação do Campo desenvolvidas pelos movimentos sociais, a exemplo do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), dos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), entre outros, estão sendo construídas propostas curriculares interessantes, que primam pela criação de novos espaços de aprendizagens, a partir das experiências inovadoras na escola e nas comunidades, nas quais os/as educandos/as vivenciam variadas formas de construção do conhecimento, baseadas principalmente no trabalho coletivo e colaborativo.

Nesses projetos, os conhecimentos vinculados aos componentes curriculares ganham outros significativos sociais e políticos quando são apropriados e ressignificados a partir de atividades práticas, a exemplo das experiências construídas no plantio das sementes na horta ou no viveiro de mudas, quando os estudos científicos sobre o tipo de solo, a germinação e a composição química dos nutrientes das plantas são abordados em interação com a vida dos/as camponeses/as, por meio de práticas educativas desenvolvidas pela ação-reflexão-ação (Freire, 2005).

Com essas atividades teórico-práticas, os conhecimentos de geografia, ciências, matemática, entre outros extrapolam as aprendizagens cognitivas, possibilitando a releitura da vida no campo, com a apropriação de conhecimentos, saberes e modos de viver no mundo, que desvelam “as situações limites” que integram a vida no campo, e apontam outras possibilidades de produção da vida nesse território. Nesse caso, os conhecimentos apropriados coletivamente pelos/as educandos/as, por meio do trabalho e da inserção crítica no mundo, despertam novos sonhos e utopias, a partir de ações coletivas voltadas à transformação desse território.

A constituição desses diferentes espaços/tempos de formação implica também na redefinição dos tempos escolares, restritos ao formato de horas-aula, que fragmentam e limitam as experiências educativas dos/as educandos/as, condicionando os processos educativos aos ambientes de sala de aula, limitados muitas vezes à reprodução do conhecimento. Nesse caso, os currículos das escolas do campo precisam contemplar outros tempos de aprendizagem, associados às experiências e às vivências práticas dos/as educandos/as, seja nas praças, na horta, no cuidado com



os animais, nas atividades artísticas, culturais, esportivas e recreativas, nas atividades de cuidado do ambiente escolar, no trabalho coletivo de organização dos espaços educativos e produtivos, que potencializam a dimensão do trabalho como princípio educativo.

Nesse percurso, é importante reconhecer o potencial formativo das atividades artísticas e culturais para o processo de empoderamento da classe trabalhadora, com a apropriação das histórias, das memórias e das tradições culturais construídas pelas gerações passadas, que alimentam as lutas pela construção de um presente e um futuro mais justo e solidário. Dessa forma, precisamos garantir espaços/tempos para o desenvolvimento de oficinas de teatro, de música, de literatura, de cordel, entre outras linguagens artísticas e culturais, que favoreçam a apropriação da tradição histórica dos povos do campo, em diálogo com outras tradições históricas e culturais, que permitam a compreensão e a reafirmação das identidades dos diferentes grupos sociais.

Nesse trabalho de construção de diferentes espaços/tempos de formação dos/as educandos nas escolas do campo, a formação em Alternância tem sido uma das experiências adotadas pelos/as educadores/as com o intuito de fomentar a dinamização dos projetos curriculares, por meio de atividades variadas, desenvolvidas em diferentes tempos/espaços educativos, denominados de tempo escola e tempo comunidade. Inspirados nos pressupostos políticos e pedagógicos da Pedagogia da Alternância, essa proposta de organização do currículo favorece maior interação entre as aprendizagens construídas nas escolas com as experiências e os conhecimentos tecidos a partir das experiências sociais e comunitárias.

O trabalho desenvolvido por meio da alternância pedagógica possibilita maior articulação entre teoria/prática, bem como entre os saberes escolares e os saberes da vida, permitindo que os/as educandos/as ampliem sua visão de mundo, a partir dos diálogos críticos e dos confrontos estabelecidos em torno dos diversos conhecimentos, assim como entre os diferentes modos de pensar a realidade, aspecto que favorece a superação da consciência ingênua e o desenvolvimento da consciência crítica dos jovens.

Os currículos construídos a partir dessas possibilidades teóricas e metodológicas contribuem para a produção de um tipo de conhecimento que: a) favorece o desvelamento da realidade sócio-histórica e cultural do



campo, evidenciando as contradições e os processos históricos de dominação instituídos nesse território; e b) permite a apropriação de tecnologias sociais voltadas à construção de diferentes estratégias de produção que aperfeiçoem os processos produtivos locais, fortalecendo os projetos associados à agricultura familiar de base agroecológica².

Os conhecimentos mobilizados no âmbito das práticas curriculares, concebidas a partir das teorias críticas, vão além das áreas convencionais do currículo escolar, pois incorporam outros saberes produzidos pelos movimentos e organizações sociais e trazem contribuições importantes para a compreensão histórica do campo e das lutas dos/as camponeses/as. Além disso, buscam apropriar-se das tecnologias sociais produzidas pelas organizações sociais, em contraposição aos pacotes tecnológicos propagados pelo agronegócio e seus agentes políticos, voltadas à utilização de defensivos químicos e à destruição da natureza.

Concebidos em diálogos com as experiências políticas dos movimentos sociais, as propostas pedagógicas e curriculares das escolas do campo buscam fomentar processos organizativos que fortaleçam a organização comunitária dos/as agricultores/as, entendendo-os como protagonistas das lutas no campo voltadas ao fortalecimento dos movimentos sociais e comunitários. Dessa forma, os conhecimentos construídos contribuem na constituição de outro modelo de sociabilidade, pautado nas experiências de agroecologia, no associativismo e na cooperação.

Influenciados pelos referenciais teóricos e metodológicos da educação popular (Freire, 2005) e da pedagogia socialista (Pistrak, 2003), as experiências de Educação do Campo desenvolvidas em diálogo com os movimentos sociais têm ousado construir outras formas de organização do currículo que superem o paradigma da fragmentação e da descontextualização. Essas propostas curriculares estão sendo desenvolvidas com “temas geradores” e “complexos temáticos”, voltados à investigação crítica da realidade, favorecendo a inserção crítica dos/as educandos/as no contexto sócio-histórico, político, econômico e cultural do campo.

² A agroecologia constitui-se num modo de produção sustentável aliado à preservação dos recursos naturais e ao manejo sustentável com a valorização de sistemas orgânicos de cultivo e do conhecimento tradicional dos camponeses (Caporal; Costabeber, 2004).



2.1

Os Temas Geradores e a Contribuição de Freire para a Organização do Currículo

Entre as possibilidades de organização do currículo que estabeleça o diálogo entre os diferentes tipos de conhecimento que circulam nos contextos escolares e sociais, a proposta de trabalho com os temas geradores apresenta-se como uma possibilidade importante, que aproxima os conhecimentos escolares da vivência dos alunos, permitindo a integração dos saberes sociais, culturais e científicos, de forma que educandos/as e educadores/as tornem-se sujeitos ativos na construção coletiva do conhecimento.

Concebido a partir de experiências de alfabetização de adultos desenvolvidas por Paulo Freire no final da década 1950 no Nordeste brasileiro, o trabalho com os temas geradores envolve um processo minucioso de análise do contexto histórico e cultural da comunidade, para identificar os temas significativos que nortearão tanto a organização, quanto às formas de abordagem do conhecimento. Assim,

Observa-se nesta prática a preocupação com a discussão do tema pela comunidade, não cabendo aos educadores a decisão preponderante, mas à instância coletiva, o que, de antemão, implica a compreensão de que a temática a ser estudada deve estar organicamente vinculada às problemáticas vividas pela comunidade (Antonio; Lucini, 2007, p. 187).

O trabalho pedagógico desenvolvido com os temas geradores busca “superar os limites do modo como o currículo escolar se organizou e se constituiu historicamente, caracterizado pelas divisões das tarefas entre os educadores, visto a compartimentalização dos conhecimentos, como as habilidades em matérias ensinadas nas escolas” (Antônio; Lucini, 2007, p. 185).

A partir dessa perspectiva, é a comunidade que, ao fazer uma investigação sobre seu contexto, apresenta à escola suas necessidades formativas e os temas que precisam ser discutidos e aprofundados coletivamente para melhor compreensão crítica daquele contexto, com vistas à produção de conhecimentos e de tecnologias sociais que permitam a superação de problemas que se apresentam como obstáculos ao desenvolvimento local.

No entanto, a produção do currículo por meio de temas geradores não está limitada ao simples processo de identificação do tema a ser abordado



nas práticas educativas. Envolve um processo político e pedagógico mais amplo de articulação e diálogo com a comunidade, tendo em vista que o tema gerador é parte de um problema de estudo e de pesquisa na escola.

Outrossim, a escola necessita criar uma dinâmica de planejamento participativo envolvendo a comunidade, tanto na identificação dos temas geradores como no desenvolvimento das ações educativas. Os temas geradores são identificados com os processos de reflexão crítica e da problematização coletiva entre professores/as, estudantes e os demais membros da comunidade, sobre os aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais, vivenciados no contexto dos grupos sociais. Sendo assim,

Ao decidir pela seleção, forma de organização e distribuição dos conhecimentos, as comunidades definem sua própria caminhada de opção teórico-metodológica transformadora, envolvendo suas discussões nas opções de concepção de ser humano, de sociedade e de educação. Definição que é uma opção política, compreendida como possível e necessária de se materializar na seleção do que e como ensinar, pela comunidade e pela escola, como forma de contribuir na transformação de uma realidade social, a partir da práxis dialógica (Antonio; Lucini, 2007, p. 188).

Nesse processo, a escola resgata tanto a dimensão política da educação, voltada à produção do sujeito como agente político e transformador, quanto assume seu papel social na construção de conhecimentos, saberes e tecnologias sociais, voltados à produção de novos modos de vida e pautados nos princípios da justiça, solidariedade, igualdade e diferença.

O desenvolvimento deste trabalho passa pela reestruturação da cultura organizativa da escola, com o intuito de ampliar a democratização da ação pedagógica e do processo de construção do currículo. Portanto é necessário repensar o modelo de gestão das escolas, tornando-a mais aberta aos interesses da comunidade e à participação dos sujeitos sociais.

Com essas reflexões, temos a intenção de apontar as diferentes possibilidades de produção e organização do currículo nas escolas do campo, sabendo que cabe aos profissionais da educação a tarefa de construir projetos curriculares que melhor se adequem ao seu contexto social e institucional, bem como aos objetivos e finalidades dos projetos educativos em desenvolvimento.



2.2

A Organização do Currículo com os Complexos Temáticos

O sistema do Complexo Temático constitui-se numa proposta de organização do trabalho pedagógico da escola que tem como elemento fundamental para a construção do conhecimento a prática social dos sujeitos, e tem como foco central o desenvolvimento de projetos educativos voltados à compreensão da realidade, principalmente ao desvelamento das contradições implícitas na realidade social, política e econômica dos educandos.

Os complexos temáticos surgem no contexto político da Revolução Russa, em 1917, como parte das elaborações teóricas da Pedagogia Socialista. Concebido pelo pedagogo russo, Moisey Mikhaylovich Pistrak (2005), este sistema pedagógico fundamenta-se no método dialético, cuja finalidade é ajudar os/as educandos/as a compreenderem a realidade de uma forma dinâmica e viva, permeada por contradições e possibilidades.

Os projetos educativos desenvolvidos com os complexos temáticos visam à articulação entre a teoria e a prática, por meio do trabalho socialmente útil, buscando preparar os/as estudantes como sujeitos históricos. O projeto formativo baseia-se na inserção crítica dos/as estudantes na realidade prática da comunidade, com a reflexão de sua ação no mundo, como forma de prepará-los na função de agentes políticos comprometidos com a transformação social.

No trabalho com os complexos temáticos, as escolas situadas nos assentamentos da reforma agrária vinculados ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) têm utilizado o inventário da realidade como instrumento de imersão na realidade social, política e econômica da comunidade, por meio de um processo dialógico e participativo, que envolve os/as educadores/as, os/as educandos/as, as famílias e os movimentos sociais. Para Caldart,

O inventário é uma ferramenta para levantamento e registro organizado de aspectos materiais ou imateriais de uma determinada realidade. Levantamentos quantitativos e ou qualitativos. Pode-se fazer um inventário de bens, de valores, de produções econômicas, culturais, sociais, de recursos naturais, de pessoas, de formas de trabalho, de lutas, de hábitos e costumes, de conhecimentos, de atividades agrícolas, de indústrias [...] (Caldart, 2016, p. 1).



Nessa perspectiva, o inventário constitui-se num instrumento que estabelece uma relação da escola com a vida e com o contexto social dos/as camponeses/as, buscando identificar as possibilidades de formação e produção do conhecimento no diálogo com as experiências dos/as camponeses/as nos movimentos sociais, nas atividades agroecológicas, culturais e esportivas, entre outras experiências políticas tecidas no processo de luta e resistência em defesa do campo e do bem viver neste território.

Com o Inventário da Realidade, a equipe pedagógica da escola realiza um trabalho cuidadoso de sistematização das informações construídas pelos/as educandos/as e educadores/as, em diálogo com a comunidade e os movimentos sociais, buscando organizar os temas centrais considerados relevantes para o estudo crítico daquele território.

Nesse processo de sistematização dos dados obtidos com o inventário, os/as educadores/as identificam as “porções da realidade” que serão estudadas numa perspectiva interdisciplinar, em cada unidade ou período. Em seguida, a equipe pedagógica deverá fazer uma análise coletiva dos conteúdos vinculados aos componentes curriculares, identificando aqueles que poderão auxiliar na compreensão crítica da realidade em estudo (Caldart, 2016).

A partir da etapa inicial de análise da realidade e seleção dos conteúdos necessários à compreensão crítica das situações problemas, serão construídos os planos de estudos, que preveem a utilização das categorias e/ou conceitos teóricos das áreas de conhecimento para a interpretação e análise dos temas e/ou problemas que emergiram do trabalho de imersão na realidade do campo. Os planos de estudo deverão ser desenvolvidos de forma coletiva pelos/as educandos/as, buscando estabelecer um diálogo entre os conhecimentos construídos com suas práticas sociais e os conhecimentos científicos e culturais construídos historicamente pela humanidade.

Nessa perspectiva, os estudos das disciplinas se vinculam ao estudo da própria realidade dos/as educandos/as. Os conhecimentos são organizados a partir das situações-problema e das experiências vivenciadas pelos sujeitos no contexto social e trazidos por meio dos registros coletivos para serem discutidos e problematizados com os conhecimentos científicos. Nesse caso, o processo de seleção e organização do conhecimento se vincula às necessidades dos/as educandos/as em ampliar o olhar sobre a vida



cotidiana e as suas experiências acerca do mundo, por meio das atividades desenvolvidas na escola, na comunidade e nas oficinas.

Nesse caso, os registros produzidos pelos educandos/as por intermédio das observações e análises desenvolvidas sobre suas experiências e vivências no contexto escolar e comunitário serão utilizados como material de estudo nas diferentes disciplinas, com vistas à construção de um olhar crítico acerca da realidade, que permita o desvelamento das condições de opressão e injustiças que permeiam as práticas sociais, bem como a construção de estratégias políticas voltadas à construção de outro projeto de sociabilidade no campo, fundada nos princípios da justiça social, da solidariedade e da cooperação entre os povos.

Nesse processo, as diferentes disciplinas buscam aprofundar as discussões e análises acerca da realidade em estudo, utilizando-se das contribuições teóricas de cada área, por meio de uma abordagem interdisciplinar que favoreça a compreensão dialética da complexidade da realidade vivenciada pelos/as camponeses/as, evidenciando as relações de interdependência entre aquele contexto social com as políticas econômicas e sociais que influenciam as relações de poder na sociedade capitalista.

Compreendemos que os estudos desenvolvidos acerca das bases teóricas e metodológicas que fundamentam as experiências curriculares concebidas a partir dos Temas Geradores e do Complexo Temático trouxeram contribuições importantes para se avançar na construção e no aperfeiçoamento dos projetos educativos das escolas do campo.

No entanto, as escolas do campo convivem ainda com inúmeros desafios políticos e administrativos que as impedem de reinventar suas propostas pedagógicas e curriculares a partir das dinâmicas políticas e sociais construídas por meio dos diálogos estabelecidos com as comunidades. Esses desafios estão relacionados às limitações impostas pelas políticas e diretrizes curriculares, que defendem a implementação de projetos educativos padronizados, pautada na lógica da homogeneização dos currículos e dos conhecimentos, desconsiderando a diversidade de sujeitos e as desigualdades sociais, políticas, econômicas e culturais, que constituem o amplo território brasileiro.

As mobilizações políticas ocorridas nas escolas e no meio acadêmico contra esse modelo de currículo instituído no sistema educacional brasi-



leiro vem pressionando o Conselho Nacional de Educação (CNE) a realizar mudanças no âmbito das políticas curriculares, associadas à reorganização das propostas curriculares das escolas brasileiras, a partir da implementação de modelos de currículo organizados por áreas de conhecimento e pela construção de projetos educativos que estabeleçam diálogos entre os diferentes componentes curriculares, bem como entre as experiências educativas vivenciadas no contexto da escola com as práticas sociais dos/as estudantes e de suas comunidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As propostas curriculares implementadas em muitas escolas do campo desenvolvem-se com os princípios políticos e pedagógicos associados ao paradigma conservador, com a predominância de práticas curriculares fragmentadas e descontextualizadas, restritas à transmissão acrítica dos conhecimentos, que pouco contribui na formação crítica e no empoderamento dos/as educandos/as. São propostas concebidas pelas secretarias estaduais e municipais (distantes do contexto das escolas e das comunidades), e não representam os anseios dos educadores, muito menos dos camponeses e camponesas.

Nesse contexto, os debates protagonizados pelo Movimento de Educação do Campo denunciam, por um lado, o modelo de currículo elitista e urbanocêntrico, que ignora a realidade dos povos do campo e pouco contribui para a formação crítica dos/as camponeses/as; por outro, convidam os/as educadores/as e movimentos sociais a assumirem o protagonismo na construção de propostas curriculares que busquem dialogar com os saberes e as práticas sociais dos/as camponeses/as, problematizando-os com o intuito de despertar uma releitura crítica desse contexto.

Nesse sentido, o trabalho de (re)orientação curricular está associado ao esforço coletivo dos profissionais da educação, das organizações sociais e das comunidades, em criar diferentes alternativas de gestão, de organização e de produção do conhecimento, que tenham as práticas sociais como referência, tanto para a seleção dos conteúdos quanto para sua recriação, com vistas à compreensão crítica da realidade sociocultural e sua transformação.

Com os referenciais teóricos da educação popular e da pedagogia socialista, os currículos das escolas do campo são construídos com a pro-



blematização crítica da realidade e o diálogo entre os diferentes saberes e práticas sociais, evidenciando uma dimensionalidade política capaz de desnaturalizar as relações de dominação e exclusão instituídas no meio social, permitindo que os/as educandos/as compreendam que as desigualdades e contradições que permeiam esse território são construções históricas de homens e mulheres.

Nessa perspectiva, os conhecimentos e saberes que irão compor o currículo dessas escolas buscam evidenciar que as relações de poder estabelecidas no campo são construções históricas, portanto são passíveis de serem transformadas a partir do momento em que os sujeitos sociais, ao compreenderem as condições sócio-históricas a que foram submetidos, desenvolvam novas capacidades técnicas e políticas que permitam o desenvolvimento de estratégias de emancipação política e transformação social.



AS ÁREAS DE CONHECIMENTO COMO TERRITÓRIOS DE HUMANIZAÇÃO NAS ESCOLAS DO CAMPO

Oscar Ferreira Barros

Nosso diálogo começa com a questão: “O que significa assumir a organização curricular por áreas de conhecimento nas escolas do campo?”.

As áreas de conhecimento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas escolas do campo são consideradas muito mais que um espaço de reunir disciplinas isoladas do currículo seriado. São compreendidas como um conjunto de conhecimentos científicos (Linguagens, Matemática, Humanas, Ciências da Natureza e Educação Física) que se integram às práticas educativas de reinvenção da escola do campo e do currículo seriado, com o qual seja possível “olhar para a dinâmica social do campo brasileiro e fomentar um projeto de desenvolvimento do campo como parte de um projeto de país” (Caldart, 2011, p. 130).

As áreas de conhecimento, estando ancoradas na concepção político-pedagógica do Movimento da Educação do Campo (Caldart, 2002), assim como embasadas com a Pedagogia da Libertação em Paulo Freire (Pedagogia do Oprimido, 1989), são consideradas Territórios de Humanização, constituídos por conhecimentos capazes de compreender, explicar e intervir na



vida humana em suas relações entre si e com outros povos, na relação com a agricultura familiar e a natureza, em suas situações concretas de vida.

Isso significa compreender as áreas de conhecimento nas escolas do campo como Projeto de Humanização, cuja execução deve ser assumida como Eixo Articulador das mesmas áreas e como problema de estudo, com a construção de práticas educativas que conduzam à realização humana, seja na dimensão pessoal, social, política e existencial, seja na dimensão socioambiental e seus vínculos com o trabalho na agricultura familiar de base agroecológica com a sustentabilidade da natureza.

Encarar as áreas de conhecimento como problema de estudo, como uma possibilidade de ampliação da didática e do currículo escolar, para a construção de escolas humanizadoras no campo, ressignifica a abordagem sobre o saber científico e as formas como as áreas de conhecimento podem fortalecer a agricultura familiar, as infâncias e as juventudes camponesas. Desenvolvemos essa concepção de áreas de conhecimento articuladas com o eixo central denominado Territórios de Humanização, com as reflexões a seguir.

1

SUPERAÇÃO DAS MARCAS HISTÓRICAS DE DESUMANIZAÇÃO NAS ESCOLAS MULTISSERIIDAS

As áreas de conhecimento devem buscar transgredir as históricas formas de desumanização e precarização impostas às escolas e turmas multisseriadas, incluindo o trabalho docente no campo.

Práticas Educativas Humanizadoras começam com o que Paulo Freire chamou de “superação da situação concreta de opressão”, o que significa fazer o enfrentamento das marcas e efeitos da opressão que assolam as populações camponesas, que ainda provocam diferentes formas de racismos étnicos, ambientais, de gênero, além dos impactos do agro-hidro-minério negócios na apropriação e expropriação da agricultura familiar camponesa, e da natureza e biodiversidade.

De forma gradual e sistemática, num ciclo degenerativo, essas dimensões são desumanizadoras, porque provocam: a expulsão da



população camponesa de seus territórios de origem; o fechamento das escolas do campo no Brasil; a ampliação de desmatamento que transforma a floresta em áreas de pastagens, garimpos e monoculturas de grãos, provocando diferentes impactos socioambientais; e a eliminação da existência social e da natureza nos territórios (Geperuaz, 2021).

Na visão de Freire (1997, p. 19), a concepção libertadora considera a sociedade, a política, o trabalho e a cultura dentro de uma realidade social e econômica mutáveis, na busca da superação do determinismo histórico, isto é, a condição social, política, cultural e econômica que leva ao imobilismo e à acomodação do ser humano. Em suas palavras, diz que “a ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar ‘quase natural’”.

Nesse sentido, a superação das marcas históricas de desumanização nas escolas públicas do campo passa pela desconstrução do entendimento de “escolas multisseriadas” como modelo de sub-escolarização, de fracasso escolar, de precarização do ensino, situação na qual não pode estar desvinculada da garantia do direito à educação e da qualidade da Escola do Campo, da qualidade de vida, como pressupostos éticos e pedagógicos para o desenvolvimento de práticas educativas que façam sentido na definição do projeto de campo e de país.

2

ÁREAS DE CONHECIMENTOS COMO TERRITÓRIOS DE SABERES HUMANIZADORES

O currículo é concebido e organizado por áreas de conhecimento, com a perspectiva de oportunizar práticas educativas humanizadoras, quando ele assume o espaço do saber científico historicamente acumulado como sendo territórios de disputas, insurgências, rebeldias, histórias, identidades, subjetividades, conhecimentos e práticas sociais, um currículo composto por outras vozes e corpos que foram negados, outras cores e gestos, outros sujeitos necessitando de outras pedagogias, como afirma Miguel Arroyo (2013).



As áreas de conhecimento carregam muito mais do que os saberes científicos historicamente acumulados, pois, na perspectiva de territórios humanizadores, as áreas de conhecimento ensinam a dialogar com o trabalho camponês, as tradições culturais, os saberes populares, as etnias, os gêneros, as gerações e as espiritualidades que representam as múltiplas identidades camponesas contidas no território brasileiro.

Quem são as crianças, jovens e adultos/as que são ou serão formadas com o currículo por áreas de conhecimento? As áreas de conhecimento precisam despir-se dos imperativos dos saberes científicos dos grupos cultural e economicamente hegemônicos, para afirmar e valorizar como conhecimentos e saberes legítimos, integrando o currículo, saberes e identidades de negros e negras quilombolas, indígenas, ribeirinhos/as, pescadores/as, agricultores/as familiares e seus vínculos de pertencimentos ligados às representações e práticas sociais, tradicionais, religiosas, produtivas, medicinais e bioculturais.

Entre esses imperativos está o impacto da disciplinarização dos saberes na formação escolar, o que tem provocado a fragmentação dos conhecimentos e de práticas de ensino sem estabelecer conexões com os sujeitos e seus territórios. Como exemplo criou-se um modelo de escolarização que tensiona por uma validação do conhecimento científico como sendo o conhecimento verdadeiro, porque separa: natureza da cultura, qualidade da quantidade, homem-mulher, branco-índio, branco-preto, religião-espiritualidade, entre outras formas de binarismos presentes na sociedade, mas que carregam esse paradigma desde o século XVI (Dussel, 2009)³.

Explicando melhor. As grandes correntes do conhecimento científico foram influenciadas pela tendência cartesiana na qual propõe a superioridade da razão científica e introduz claramente a diferença ontológica, racial, étnica e epistemológica entre ser e não ser, entre brancos e povos originários (camponeses/as, indígenas, negros/as, ribeirinhos/as, etc.) e estabelece uma fronteira abissal que dicotomiza o domínio daqueles que pensam (porque são superiores) dos que não pensam (porque são indígenas e camponeses/es, portanto inferiores) ou não pensam adequadamente.

3 Consultar Enrique Dussel (2009). Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D1200.dir/5_Dussel.pdf



Resumindo: a construção de um currículo por áreas de conhecimento numa perspectiva de territórios de saberes humanizadores busca enfrentar a disciplinaridade escolar e a fragmentação de saberes e disciplinas, assim como a superioridade e hierarquia social, o domínio e negação de seres e saberes, territórios e naturezas, identidades e espiritualidades, para ganhar particularidade a compreensão de que as áreas de conhecimento são territórios de saberes como sendo síntese das múltiplas matrizes culturais e da relação com a natureza. Assim como a cognição, a ética, a estética, a técnica e a política são formulações do saber que implicam todas essas dimensões, juntas elas intensificam a intervenção com as Áreas do Conhecimento na humanização do saber escolar.

3

ÁREAS DE CONHECIMENTO NA CRIAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS DO CAMPO

O modelo seriado urbano de ensino é uma herança que mistura o cartesianismo e o tecnicismo norte-americano na educação. O cartesianismo, como vimos acima, é mais antigo, e o tecnicismo é bem mais recente, advém do avanço do capitalismo nos EUA e o acirramento político, social e econômico na ditadura militar pós-64, e proliferou-se com as reformas educacionais advindas do acordo MEC-USAID, importando o modelo americano de seriação escolar como política educacional curricular (Moreira, 1998).

As “séries” são etapas ou escalas da produção dentro do modelo keynesiano e fordista de organização do trabalho capitalista. Significa que na indústria, em cada série de produção, há como resultado um produto adquirido, que deverá seguir os objetivos, as metas e as avaliações de qualidade na produção. A escola americana e, por transferência, a escola brasileira assumiram essa política educacional para a organização do currículo escolar.

Com base nessa concepção pedagógica, chamada de tecnicismo, isto é, um modelo de organização da escola centrada nos objetivos, na técnica e na produção escolar para o mercado de trabalho, a escola pública e privada foi se adequando à política da “seriação escolar” e trazendo a



mistura mais letal em modelo de organização da escola urbana, baseada na seleção social, na fragmentação das etapas escolares, na fragmentação dos conhecimentos por disciplinas, no ranqueamento e hierarquização social, entre outras características como requisitos para o sucesso e qualidade escolar.

A política de seriação foi construída para a escola da cidade, com objetivo de qualificar trabalhadores/as como mão-de-obra para o mercado de trabalho na industrialização do Brasil. As escolas rurais, por sua vez, receberam esse modelo carregando a identificação de um paradoxo que caracteriza a dinâmica dessas escolas: o fato de ser uma escola multiseriada com quadro dramático de precarização e abandono, reflexo do descaso com que tem sido tratada a escolarização obrigatória ofertada às populações do campo (Hage, 2014).

Assim concebidas, as escolas multiseriadas representam a precarização do modelo seriado da escola urbana, sendo assumidas como única estratégia de organização da escola no espaço rural. As situações e dimensões infraestruturais que envolvem a escola multiseriada são replicadas em diferentes formas de organização do trabalho pedagógico, baseada na administração do currículo seriado como mecanismo de seleção e transmissão do conhecimento científico, provocando a tecnificação do saber e avaliação sequencial e somatória.

Atingir a mudança no modo de organizar e efetivar o currículo requer compreender a importância da formação por áreas de conhecimento associada à construção do Projeto Pedagógico da Escola do Campo. Sem dúvida aqui está a matriz central para desencadear mudanças na lógica da proposta de escola e de currículo, sem desconsiderar as novidades e desafios da sua implementação ou mesmo deslocar a atenção do trabalho educativo no contexto da escola e da comunidade (Caldart, 2013).

As áreas de conhecimento na construção do Projeto Pedagógico da Escola do Campo, segundo a práxis educativa, buscam desenvolver processos formativos que contribuem para a maior compreensão dos sujeitos do campo e para a totalidade dos processos sociais nos quais estão inseridos, com vistas à elaboração de práticas de intervenção e transformação da realidade educacional. Como exemplo, as áreas de conhecimento realizadas nas experiências em Educação do Campo envolvem:



O foco a ser dado na profissionalização docente; no desafio de repensar a escola do campo; no esforço teórico de compreensão e análise da especificidade do campo; nos processos produtivos e de trabalho vinculados à agricultura; as lutas sociais e da cultura e nos processos de reprodução da vida e de luta pela vida (Caldart, 2013, p. 132-134).

É preciso considerar, entretanto, as dificuldades para trabalhar com a formação por área de conhecimento, pois se trata de uma proposta que está construindo novos caminhos para a produção e uso da ciência e a transformação dos sujeitos do campo. Para Molina:

A formação por áreas de conhecimento é, sem dúvida, uma estratégia formativa extremamente difícil de materializar, apresentando inúmeros riscos, porém, sendo também portadora de relevantes potencialidades, se houver de fato intencionalidade e vontade de construir novos caminhos para o uso do conhecimento científico, colocando-o a serviço das transformações das condições de vida dos sujeitos do campo (Molina, 2015, p. 159).

Ensinar considerando as áreas de conhecimentos um dos caminhos para a construção do Projeto Pedagógico da Escola do Campo demanda o diálogo entre os conhecimentos científicos e os saberes, práticas sociais e produtivas, biodiversidade, imaginários e representações culturais das comunidades e movimentos sociais do campo, buscando uma possibilidade de ampliar o currículo escolar para atuar de modo articulado às condições e demandas da vida dos sujeitos do campo, ressignificando a educação básica do campo.

4

ÁREAS DE CONHECIMENTO E INTERDISCIPLINARIDADE CONFRONTANDO AS IMPOSIÇÕES DA BNCC

Essa lógica de organização curricular por áreas de conhecimento vem avançando com características próprias dentro do Movimento de Educação do Campo, distanciando-se e confrontando-se com a concepção tecnicista e “bancária” presentes nos currículos oficiais em nível nacional.

Currículos nacionais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que defende um currículo por área de conhecimento, possuem atribuição



para atingir metas e competências, cuja ênfase está no processo de ensino, vinculando a aprendizagem à avaliação dos conhecimentos de modo restrito à sala de aula e focado nas disciplinas. Essa lógica de currículo visa intensificar a transmissão disciplinar do saber científico e impõe a responsabilização docente pelo desenvolvimento estudantil e resultados nas avaliações (Freitas, 2018).

Esses elementos mostram que as áreas de conhecimento para a BNCC, diferentemente do que propomos com este Caderno, realizam uma combinação entre responder ao currículo oficial da Base e atingir os resultados nas avaliações nacionais. Nessa lógica, acentua-se a Pedagogia das Competências na gestão do currículo na sala de aula para garantir que, com base na racionalidade técnica, os conteúdos sejam ensinados, aprendidos e avaliados no cotidiano da escola e na universidade, com o controle e regulação pela macroestrutura dos sistemas educacionais.

Nisso se encontra uma das grandes diferenças entre as áreas de conhecimento na Educação do Campo e as áreas de conhecimentos na BNCC. Na base a preocupação foca na prescrição de conhecimentos científicos a serem transferidos e memorizados nas escolas, ao passo que na Educação do Campo a centralidade envolve a função e o poder das áreas de conhecimento para desencadear mudanças na lógica de produção e utilização do conhecimento científico, vinculados à lógica de sustentabilidade da vida e da natureza, por meio de práticas educativas vinculadas à totalidade dos processos sociais, produtivos, culturais, políticos e territoriais nos quais estão inseridas as populações camponesas.

O ensino por área de conhecimento, alinhado ao projeto pedagógico da Educação do Campo, se realiza num movimento de pesquisa necessária ao processo de ensino-aprendizagem do/a educador/a e do/a educando/a e de sua formação no plano pessoal e profissional. A pesquisa como instrumento de formação permanente torna-se um processo de autoformação. O/a educador/a, para ensinar, precisa pesquisar sobre os conhecimentos que vai ensinar e sobre as melhores formas de trabalhar com os/as educandos/as.

Para se chegar a uma prática interdisciplinar, por exemplo, é preciso que o/a educador/a desenvolva processos investigativos na escola e na comunidade como meios de realizar processos educativos baseados em



indagação, procura e curiosidade pelo desconhecido ou pouco conhecido, buscando a constatação, intervenção, comunicação e outras formas de explicação, interpretação e compreensão do que acontece com cada um de nós, com nossas relações socioculturais na família, no trabalho, na escola e com a natureza. Nesse sentido, a concepção de pesquisa dentro das áreas de conhecimentos requer que “as pessoas rompem as suas atuais atitudes de silêncio, acomodação e passividade, e ganham confiança e capacidades de alterar condições e estruturas injustas” (Freire, 1997, p.48).

Aqui se encontra um dos pilares pedagógicos para fortalecer práticas educativas humanizadoras e interdisciplinares nas áreas de conhecimento nas escolas do campo: a *transgressão da concepção de disciplinas como fator de neutralidade científica e política do saber*.

A formação por áreas de conhecimento, ao se utilizar da pesquisa, desenvolve e fortalece o vínculo da função social da escola, professores/as e estudantes às causas populares dos/as agricultores/as familiares, extrativistas, pescadores/as, ribeirinhos/as, quilombolas e indígenas, entre outros, transgredindo a neutralidade científica e política do conhecimento, pois atribui ao processo de ensino-aprendizagem um caráter de afirmação das identidades, movimentos sociais e lutas camponesas fortalecidas pelo diálogo com conhecimentos científicos.

Nesse sentido, a formação por áreas de conhecimento, numa perspectiva interdisciplinar, articula a ampliação do currículo das disciplinas às matrizes originárias do território camponês, assim como à relação com os movimentos sociais e processos de gestão e produção da existência nas comunidades tradicionais e camponesas.

Dessa forma, a interdisciplinaridade nas áreas de conhecimento nas escolas do campo, a qual podemos chamar de “*relação curricular intra-inter-extra áreas de conhecimento*”, vai adquirindo cada vez mais sentido na problematização do conhecimento científico quando está articulado ao território camponês. Essa relação entre escola e comunidade na perspectiva do Movimento de Educação do Campo e da Pedagogia da Libertação tem sido concretizada por meio da “Formação em Alternância”.

A prática interdisciplinar por área de conhecimento, quando articulada à Formação em Alternância, aproxima a prática docente aos etnoconhecimentos que envolvem a sociobiodiversidade e às experiências de atuação



nas organizações e movimentos sociais e sindicais do campo, desencadeando outras formas de ensinar e aprender, que requerem mobilização de sujeitos e saberes atuando em coletividade, dialogicidade e cooperação entre saberes científicos, etnoconhecimentos e experiências sociais.

Essa articulação escola, etnoconhecimentos, organizações e movimentos populares caminha rumo à *politização das áreas de conhecimento* que se expressa por meio do engajamento em projetos e experiências advindas dos sujeitos que pautam as lutas pela terra, reforma agrária, agricultura familiar, reconhecimento social e identitário do campo: pescadores, marisqueiros, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas, entre outros.

Resumindo: efetivar práticas educativas interdisciplinares dentro das áreas de conhecimentos, diante da formação em Alternância, visa politizar o currículo e a docência, com o envolvimento das escolas e dos sujeitos que nelas participam, bem como as lutas coletivas por direitos sociais e educacionais. Essa proposta de currículo articula três momentos: a) provoca a força do conhecimento científico na escola para romper com unidisciplinarização; b) investiga as matrizes de etnoconhecimentos com a sociobiodiversidade; e c) alia-se aos conhecimentos políticos nos movimentos sociais. Ambos expressam uma outra forma de abordar o currículo escolar, por que carregam “nova cultura política de renovação pedagógica”, como reflete Miguel Arroyo (2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conceber as áreas de conhecimento como territórios de humanização nas escolas do campo envolve compreender e enfrentar os pilares do currículo seriado urbano e a forma bancária de abordar a transmissão dos conhecimentos científicos. Trata-se de definir a construção do Projeto Pedagógico e Curricular nas Escolas do Campo ancorando o ensino-aprendizagem em práticas de investigação e em práxis interdisciplinares entre as áreas de conhecimentos científicos, os etnoconhecimentos agroecológicos e culturais camponeses e, também, as experiências e saberes das organizações e movimentos sociais sobre a natureza e sobre a agricultura familiar, com sua produção da existência pluriversa no campo.

Queremos dizer que as áreas de conhecimentos se tornam territórios de humanização na relação entre conhecimento científico e Educação do



Campo quando estão ancorados no diálogo de saberes, isto é, o diálogo como reconhecimento da alteridade de saberes que integram o currículo, possibilitando que sujeitos *outros e outras* pronunciem a sua *palavra*, expressem seus sentir-pensares como ato de *pronunciar e denunciar o mundo*. Paulo Freire nos ensina: “Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço e, até mesmo, me sinto ofendido com ela?” (Freire, 1987, p. 46).

Por isso a importância de entender e efetivar a interdisciplinaridade como mediação do encontro entre os conhecimentos e experiências sociais, políticas, científicas e culturais que docentes, discentes e lideranças dos movimentos sociais vivenciam nas lutas e mobilizações em defesa dos direitos humanos, sociais, territoriais, ambientais e educacionais.

A formação por áreas de conhecimento com base na interdisciplinaridade oportuniza *ouvi-las e ouvi-los*, como exigência pedagógica para *buscar* conhecimentos produzidos nos territórios camponeses, não como respostas vazias mas sim como *conhecimentos outros*, capazes de contribuir na reformulação do currículo e ampliar as lutas do Movimento de Educação do Campo.

O ato de *conhecer as vozes outras* é um ato político, pois a palavra que anuncia e denuncia o mundo, como palavra verdadeira, possui o poder de *palavração*, isto é, dizer a palavra é transformar o mundo, pois, como afirma Freire, “não há palavra verdadeira que não seja práxis” (Freire, 1987, p. 44).

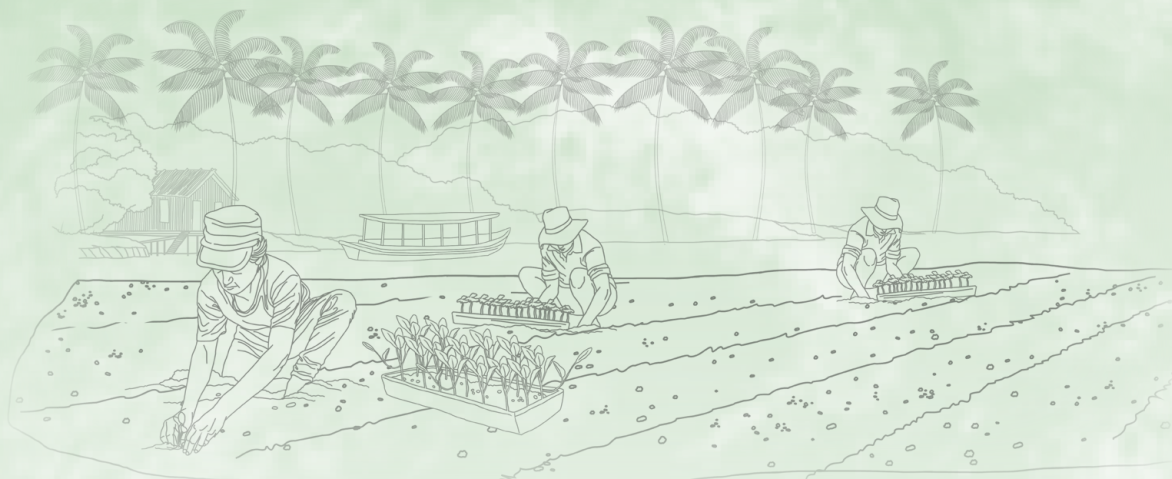
Dito de outra forma, o reconhecimento mais radical na função política e pedagógica da formação por áreas de conhecimento nas escolas do campo envolve experimentar um “currículo pelas margens”, por “outras linhas” que não sejam as segmentarizadas, o que requer um olhar crítico, com estranhamento, situação na qual aponta ser necessário “despir-nos da obediência ao currículo legitimado, instituído como verdade que dita e impõe pelo ensino”, para vivenciar a construção de outra práxis curricular na escola do campo (Deleuze; Guattari, 1995, p. 12).

Essa concepção de territórios de humanização envolve as áreas de conhecimento: ciências da natureza, ciências humanas, matemática e linguagens; além disso suas relações com os conhecimentos e saberes tradicionais da agricultura familiar pautam a terra, as águas, as florestas, o território, a produção, as riquezas da natureza e a sociobiodiversidade,



como matrizes pedagógicas e curriculares inovadoras.

Essas matrizes de saberes, conhecimentos e práticas estão relacionadas ao campo das experiências socioterritoriais como etnoconhecimentos epistemológicos que possuem teoria, método e finalidade, portanto são conhecimentos válidos e legítimos, e evidenciam o necessário diálogo entre as áreas de conhecimento no currículo e a produção da vida dos sujeitos camponeses.



A ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Disnah Barroso Rodrigues
Keylla Rejane Almeida Melo

O que é o ser humano? O que o diferencia de outros animais? Como a sociedade se constitui? Como se relaciona com a natureza? Por que prevalece uma determinada forma de sociabilidade? O que caracteriza o campo brasileiro? Quem são os sujeitos que dinamizam a vida no campo? Como esse território tem historicamente sido compreendido? Muitas são as interrogações feitas a fim de se compreender a nossa existência. Surgem daí diversas explicações que produziram diferentes tipos de conhecimento: o mito, a filosofia, a arte, a ciência etc. Este último se complexificou de tal modo, que passou a fazer sentido falar em ciências, as quais são fundamentais por oferecer caminhos que produzem respostas, quase sempre provisórias, considerando-se as transformações, de diferentes naturezas, que ocorrem no mundo em que vivemos.

Neste texto, abordamos as Ciências Humanas e Sociais como área de conhecimento fundamental na constituição da educação escolar. Na Educação do Campo, essa área possibilita compreender o campo em suas múltiplas determinações: históricas, geográfico-espaciais, políticas, eco-



nômicas e sociais, em indissociável relação com a cidade. Apresentamos uma proposta de organização do trabalho pedagógico com essa área do conhecimento, sintonizada com os princípios da Educação do Campo, de modo a possibilitar práticas de formação de educadores/as do campo e da cidade, para atuarem nas escolas e em outros espaços educativos, como os movimentos sociais.

Organizamos este texto em três seções. A primeira seção caracteriza a área de Ciências Humanas e Sociais. A segunda expõe os princípios gerais da área e suas contribuições para a formação na Educação do Campo. A terceira conceitua os eixos de ensino e aprendizagem da área de Ciências Humanas e Sociais: tempo, espaço, lugar, paisagem e território. Por fim, realçamos caminhos possíveis para o ensino e aprendizagem da área de Ciências Humanas e Sociais na Educação do Campo.

1

CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

A ciência, para Nascimento e Sousa (2015), possui a marca dos seres humanos na busca de compreender e intervir no mundo. Nesse sentido, Ghedin e Franco (2011, p. 37) ressaltam que “[...] a ciência, ao mesmo tempo que proporcionou esclarecimento, libertação de antigos mitos, alargamento dos saberes e domínio sobre o ambiente, produziu condições de aniquilamento e de opressão da humanidade”. Com efeito, essa esteve a serviço das classes hegemônicas, portanto importando desenvolver uma ciência com finalidades de humanização e emancipação.

Inicialmente, concebeu-se como ciência o que resultava de observação, teste, medida e verificação: modelo das Ciências Naturais. Posteriormente, a ciência produziu desdobramentos, conforme o tipo de conhecimento, como as Ciências Humanas e Sociais, cujo campo de conhecimento é o fenômeno humano. Para Coggiola (2020, p. 16), as Ciências Humanas e Sociais nascem no século XIX e, segundo ele, citando Meek (1971, p. 1), essas pretendiam “aplicar ao estudo do ser humano e da sociedade esses métodos ‘científicos’ de investigação que haviam demonstrado recentemente seu valor e importância no campo das ciências naturais”.





Na atualidade, busca-se a superação da fragmentação, pois, conforme Coggiola (2020, p. 16), no âmbito das Ciências Humanas e das Ciências Naturais, torna-se necessário uma reorganização, visto que para ele problemas agudos, como é o caso dos ambientais, evidenciam a necessidade de superação das barreiras entre Ciências Humanas e Sociais e as Ciências Naturais.

No âmbito das Ciências Humanas e Sociais, voltamos o interesse para dois dos seus campos de estudo: História e Geografia, por considerar neste Caderno as práticas pedagógicas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A proposta curricular em vigência – BNCC – (Brasil, 2018), toma as Ciências Humanas e Sociais como o que de fato são: área de conhecimento. A História e a Geografia são consideradas componentes curriculares, mas, a nosso ver, isso constitui apenas uma nova terminologia, pois a compreensão prevalecente é a de disciplina.

Martins *et al.* (2022) ressaltam, em relação à BNCC (Brasil, 2018), que a visão de componente curricular pode levar a uma compreensão fragmentada da realidade, e não a uma visão da realidade na sua totalidade. Por isso, destacam que ao se fazer opção pelo trabalho pedagógico com as áreas de conhecimento na Educação do Campo, é imperiosa a superação de práticas pedagógicas por disciplinas, “[...] privilegiando não a fragmentação, mas as relações, as interseções, a interdependência, enfim, aquilo que pode unir as disciplinas no estudo da realidade nos seus diferentes aspectos” (Martins *et al.*, 2022, p. 167), ou seja, práticas pedagógicas interdisciplinares.

Nessa discussão, dois conceitos merecem ser salientados: alfabetização e letramento científico. Observamos, entretanto, que os dois conceitos são tratados majoritariamente nos estudos da Linguagem e das Ciências Naturais. Sendo assim, pretendemos utilizar concepções produzidas pelas duas áreas para ampliar as finalidades do processo de ensino e de aprendizagem das Ciências Humanas e Sociais na Educação do Campo.

Sasseron e Carvalho (2011, p. 60) identificam o uso dos termos alfabetização e letramento científico na literatura estrangeira e na brasileira. No Brasil, destacam a existência de uma pluralidade semântica: “Alfabetização Científica”, “Letramento Científico” e “Enculturação Científica”.



Todavia, nas duas realidades explicitadas, independentemente das terminologias utilizadas, dizem respeito a uma educação científica. Advertem que essas expressões vão designar “[...] o objetivo desse ensino de Ciências que almeja a formação cidadã dos estudantes para o domínio e uso dos conhecimentos científicos e seus desdobramentos nas mais diferentes esferas de sua vida”.

Quando ponderam sobre o desenvolvimento da alfabetização científica na educação escolar, Sasseron e Carvalho (2011, p. 61) adotam a ideia de alfabetização de Paulo Freire. Eles afirmam, nessa perspectiva, que o ensino deve possibilitar “[...] aos alunos interagir com uma nova cultura, com uma nova forma de ver o mundo e seus acontecimentos, podendo modificá-los e a si próprios através da prática consciente propiciada por sua interação cerceada de [...] conhecimentos científicos [...]”. Logo podemos inferir que um currículo no qual a alfabetização científica é parte constitutiva, concretiza-se à medida que são planejadas atividades problematizadoras da realidade; por isso exigem pesquisa, criação, reflexão, argumentação etc., relacionando diferentes áreas de conhecimento, diferentes contextos e sujeitos.

Os/as professores/as da Educação do Campo são estimulados/as a pensarem num planejamento com o propósito de alfabetizar-letrar cientificamente seus alunos/as. Para alfabetizar cientificamente, é fundamental que os/as docentes desenvolvam práticas pedagógicas para apropriação da linguagem e dos conhecimentos científicos essenciais das diferentes áreas, tendo em vista a natureza de cada uma delas e, ao mesmo tempo, as relações existentes entre elas. Para letrar, devem criar experiências de ensino e de aprendizagem que possibilitem que os/as estudantes façam o uso da linguagem e dos conhecimentos científicos dentro de contextos reais da vida social.

No planejamento do processo de ensino e de aprendizagem na Educação do Campo, o alfabetizar e o letrar acontecem de modo separado? A resposta é negativa, pois a compreensão é a de que se alfabetize letrando cientificamente. Alfabetizar e letrar cientificamente, como mencionado, são conceitualmente diferentes; porém, no domínio da prática pedagógica, são ações indissociáveis. Pontuamos também que as Ciências Humanas e Sociais devem ser trabalhadas, como totalidade,



no estudo do fenômeno humano nas suas múltiplas relações, o que exige o diálogo contínuo com as outras áreas de conhecimento, por meio da interdisciplinaridade.

Considerando as reflexões tecidas sobre as características da área de Ciências Humanas e Sociais (CHS), com ênfase para a humanização e emancipação como finalidades do seu estudo, essa área configura-se como essencial na proposta da Educação do Campo, de um modo especial, no processo de construção e fortalecimento das identidades camponesas.

Os conhecimentos científicos que compreendem as CHS podem ser direcionados para a compreensão do campo, em sua totalidade, desvelando os processos históricos, políticos e econômicos que o negam como território de vida humana, que o associa à ideia de atraso, que estigmatiza os sujeitos que o dinamizam, etc.

Na perspectiva do capitalismo, forma de sociabilidade vigente na maior parte do mundo, a ideia de “desenvolvimento” está atrelada a critérios econômicos e não humanos, o que fragiliza as questões identitárias, já que produz uma cultura homogeneizante, que tende à padronização de gostos e desejos, fundamental à produção em larga escala. A sugestão de atividade a seguir potencializa tal compreensão.

PARA REFLETIR

Com o objetivo de analisar aspectos sócio-políticos e históricos do contexto camponês, assista ao filme *Narradores de Javé*⁴.

Depois, norteado/a pelas questões que seguem, faça uma reflexão aprofundada sobre ele:

Quais relações os moradores de Javé possuem com a terra/comunidade em que vivem?

Quais as relações com a terra/comunidade daqueles que construirão a represa ou trarão o dito “progresso” para a comunidade?

O que a história dos Narradores de Javé nos traz sobre o papel da escrita para a História?

Que reflexões são possíveis de fazer, a partir da história dos Narradores de Javé, sobre a forma como a História é produzida?

Como essa escrita histórica vem acontecendo a partir do uso das tecnologias digitais da comunicação e da informação?

Como você caracterizaria as histórias dos Narradores de Javé?

4 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Trm-CyihYs8>, Acesso em: 10 dez. 2024



Por que elas não eram consideradas “científicas”?
A partir de quais pontos de vista os Narradores de Javé narram suas histórias?
E a partir de quais pontos de vista a história dita “científica” tem sido narrada?
Que análises podem ser feitas, a partir do filme, sobre o que é considerado como “progresso”?

2

PRINCÍPIOS GERAIS DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Tendo em vista a área de Ciências Humanas e Sociais (CHS) e os componentes curriculares relativos aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – História e Geografia –, torna-se necessário pensar nas relações entre os princípios dessa área de conhecimento e os princípios e práticas da Educação do Campo (EdoC).

Segundo Caldart (2015), a história é uma matriz formativa da Educação do Campo, pois, para esse paradigma educativo, o próprio movimento histórico é a base da interpretação da realidade. É olhando esse movimento que se compreende a vida humana na sua relação com a natureza, no processo de construção do mundo social. Nessa perspectiva, é importante compreender que o ser humano é um ser natural e social, que produz o espaço social transformando o espaço natural, e este, ao ser alterado, também se apresenta como um produto da história.

O que isso significa dentro do estudo da área de Ciências Humanas e Sociais? Que, de maneira alguma, podemos abrir mão de estudar a história num processo de educação que se pretende emancipatório. Sem o conhecimento histórico, não é possível a compreensão das contradições que integram a realidade e que possibilitam a transformação dessa realidade no processo de humanização dos sujeitos.

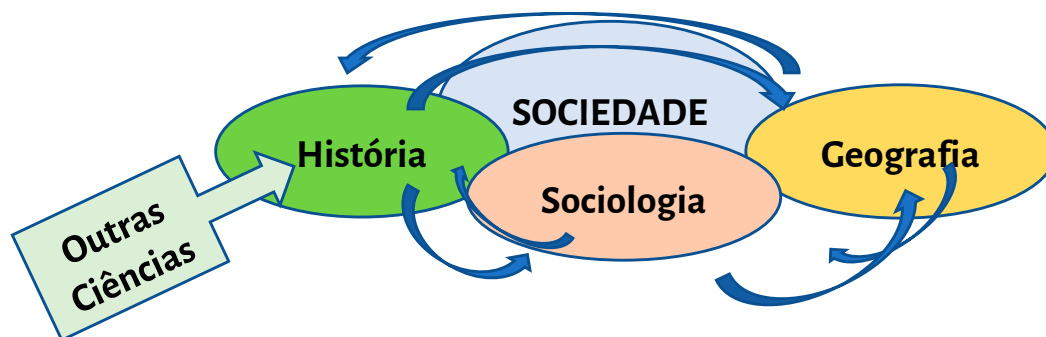
Contudo, é crucial que cada educador/as compreenda que esse conhecimento histórico envolve as múltiplas determinações do real, que incorpora relações ambientais, culturais, sociais, econômicas e políticas. A área de CHS configura-se no sentido de compreender a realidade como uma totalidade.



A organização do currículo por áreas de conhecimento requer o rompimento com a perspectiva da disciplinarização, da fragmentação. Na área das CHS, essa perspectiva foi duramente criticada pelo historiador francês Fernand Braudel, que cunhou o conceito de **geo-história**, destacando a importância da geografia para a compreensão da história, das relações entre sociedade e meio ambiente e do trinômio espaço-economia-sociedade (Ribeiro, 2015).

Articulando métodos e conhecimentos da história e da geografia, é possível compreendermos as permanências e as modificações sociais, políticas, culturais, econômicas e geográficas que caracterizam o mundo social. A geo-história permite uma explicação crítica dos fenômenos, que ultrapassa o caráter descritivo da geografia e narrativo da história, ampliando o diálogo com as demais ciências. Ribeiro (2015, p. 607) pontua que, na perspectiva da geo-história, para a compreensão do “ambiente, é necessário partir da sociedade, e não o inverso – recuperando, inclusive, as contribuições da sociologia [...]”. A Figura a seguir sistematiza essa perspectiva da geo-história.

Figura 1: Constituição da área de CHS, na perspectiva da geo-história



Fonte: das autoras (2022)

Para a geo-história, partir da sociedade é fundamental para o diálogo entre as ciências, pois, além de a natureza atualmente não poder ser estudada por si mesma, mas à medida do ser humano, nenhuma ciência, separadamente com seu próprio método, dará conta de explicar os fenômenos. Braudel (2015, p. 618) esclarece que “[...] não existe problema social que não esteja em seu quadro geográfico, quer dizer, exposto no espaço, confrontado com esse espaço. Não há realidade social que não ocupe um lugar no solo”.

A geo-história, portanto, “humaniza” o espaço ao abordá-lo em termos político-econômicos, e não apenas nos aspectos biológicos e físicos. Con-



siderando esse caráter mais ampliado e humano da análise do espaço que nos traz a geo-história, considera-se ser um conceito adequado no estudo da área das CHS na Educação do Campo.

Com vistas a compreender o campo como espaço social, é fundamental a análise da sua constituição histórica, cujo ambiente natural foi se transformando, a partir da intervenção humana, de inóspito, em espaço apto ao desenvolvimento econômico, social, político e cultural. “Não esqueçamos as realidades dos grupos e das comunidades, a solidariedade dos laços sociais, tudo o que liga o ser humano ao ser humano e faz da sociedade instalada no espaço um tecido vivo, com malhas mais ou menos compactas...” (Braudel, 2015, p. 618).

Corroborando tal perspectiva, Wanderley e Favareto (2013) afirmam que o conceito de rural é uma categoria histórica que depende do tempo e do lugar. É nesse sentido que se ressalta que não é possível uniformizar esse conceito desconsiderando as características físicas, biológicas, sociais, políticas, culturais e históricas de cada lugar.

No caso brasileiro, o viés das Ciências Humanas e Sociais possibilita a compreensão do campo como território de vida e de trabalho, a partir da discussão sobre a **questão agrária**, sedimentada na estrutura fundiária que privilegia historicamente a concentração de terras nas mãos de latifundiários, de grandes empresas agrícolas.

Por isso, num processo de educação escolar, que enseja a formação de sujeitos críticos, com potencial para transformar a realidade camponesa, saindo de uma lógica capitalista para uma formação humana, a área de CHS não pode prescindir de discutir temas como **agronegócio, agricultura familiar e agricultura camponesa**, suas aproximações e afastamentos, situando esses temas no espaço. É claro que é preciso destacar a **agroecologia** como uma ciência de produção sustentável da vida social e natural.

A recomendação de Antunes-Rocha é pertinente para auxiliar na materialização de uma prática na área de CHS, pois segundo a autora:

É necessário, portanto, que o educador leve em conta a participação dos sujeitos e seus contextos (econômicos, políticos, sociais, culturais e geográficos) no momento de organizar seu planejamento. Onde vivem estes sujeitos? É fundamental a presença na prática pedagógica dos elementos vinculados aos espaços socioterritoriais de produção



material da vida dos sujeitos, das identidades coletivas, do trabalho, das lutas, das práticas culturais e religiosas, da relação campo/cidade e das relações sociais que se desenvolvem em seu interior e com a comunidade ao seu redor (Antunes-Rocha, 2022, p. 37-38).

Para tal, esse educador precisa ampliar os seus conhecimentos sobre os sujeitos que educa e o contexto onde atua. Considerando esse pressuposto, recomendamos que seja realizada uma vasta e profunda investigação participativa com educandos/as, famílias, pessoas da comunidade sobre a realidade social que os circunda, para situar o processo educativo. Nesse sentido, destacamos o Inventário da Realidade proposto por Caldart (2015) e apresentado no Capítulo 1. A autora o define como um instrumento que visa “identificar atividades, situações, fontes educativas do meio cujo vínculo permita a relação teoria e prática e o alcance dos objetivos formativos e de ensino formulados” (Caldart, 2015, p. 133). Portanto, é importante que os dados produzidos na pesquisa subsidiem o planejamento pedagógico em todas as áreas do conhecimento, mas neste texto daremos especial ênfase à área de CHS. Para tanto, apresentamos a seguir algumas orientações que potencializem a construção do Inventário.

ORIENTAÇÕES PARA CONSTRUÇÃO DO INVENTÁRIO DA REALIDADE

Construção de um roteiro básico dos aspectos a inventariar na realidade, para direcionar a observação e os levantamentos de informação. Pode-se considerar as próprias matrizes pedagógicas e os aspectos destacados sobre cada uma delas para organizar o roteiro, levando em conta os aspectos que nos interessam da sociedade e da natureza. Em todos os blocos (trabalho, lutas, organizações, cultura, natureza e história), importa saber o que está acontecendo no entorno da escola e dentro dela.

A investigação que visa conhecer as formas de organização presentes na comunidade também precisa se voltar a pesquisar como acontecem os processos de gestão da escola e se há alguma forma de organização coletiva em que os estudantes se inserem, dentro ou fora da escola. É importante saber, ainda, o que fazem os estudantes de cada idade quando não estão na escola: eles têm alguma inserção no trabalho, em que tarefas, a partir de que idade e em que tempo.

Conforme a situação de cada escola, talvez se deva incluir, em determinado período, um inventário específico sobre que conteúdos são trabalhados pelos docentes em cada disciplina e qual a referência utilizada para esta escolha.

Estes levantamentos, devidamente registrados, datados e arquivados, passam a ser documento de estudo para educadores e educandos que vão



chegando à escola. Eles não precisam ser feitos a cada ano ou pelos professores individualmente, mas devem ser atualizados de tempos em tempos e é fundamental que os estudantes se envolvam nessa tarefa.

Ao se fazer os inventários pela primeira vez, ou em sua atualização, é importante o cuidado para não enxergar apenas o que já se busca, porque a realidade pode surpreender em aspectos muito ricos que não se imaginava encontrar ou não se viu antes.

É necessário, ainda, fazer relações com a leitura da atualidade mais ampla que se supõe já ter sido objeto de estudo dos educadores, pois esta leitura orientará observações. Por exemplo: “Qual é a expressão prática do enfrentamento de lógicas de agricultura na forma de produção dessa comunidade?” Este questionamento depois levará a reflexões de planejamento pedagógico: como a escola pode participar desses desafios, potencializando sua dimensão formativa?

Caldart (2015, p. 133-134, com adaptações)

Na área de CHS, os dados produzidos por meio do inventário devem ser analisados e encaminhados para uma compreensão mais totalizadora da realidade, articulando o local com outras escalas geográficas e históricas, não apenas compreensão, mas também ação transformadora.

O INVENTÁRIO DA REALIDADE COMO POSSIBILIDADE DE DEFINIÇÃO DOS TEMAS GERADORES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

O inventário da realidade da comunidade Lages, zona rural do município de Luzilândia, estado do Piauí, realizado de forma participativa, envolvendo profissionais da escola, estudantes, famílias e outras pessoas da comunidade, revelou problemáticas existentes na comunidade a partir das quais foram selecionados quatro temas geradores em torno dos quais o ensino da classe multisseriada de 1º ao 5º ano se organizou: Saúde pessoal e ambiental; Ser criança no campo; Trabalho no campo e êxodo rural; Segurança alimentar e nutricional.

Especificamente em relação ao último tema, chamou atenção no inventário a maneira como as pessoas da comunidade lidam com a questão da alimentação, pois toda semana compram alimentos vindos de outras cidades vizinhas, sendo que onde essas pessoas residem há condições para cultivarem e produzirem alimentos, como frutas e hortaliças. Outro fato observado foi que muitas dessas pessoas têm muitas frutas nos seus quintais, mas não consomem na própria alimentação nem aproveitam para conseguir uma renda extra. Esse cenário gerou um questionamento: “Como a escola pode contribuir para problematizar com as crianças e as famílias a segurança alimentar e nutricional no campo?”.

A partir desse questionamento, foram definidos os seguintes objetivos:

- 1) **Geral:** compreender como a escola pode contribuir para problematizar com as crianças e as famílias a segurança alimentar e nutricional no campo.



- 2) **Específicos:** compreender em que consiste a segurança alimentar e nutricional e sua relação com as desigualdades sociais; refletir sobre o consumo e aproveitamento de alimentos produzidos pelas pessoas da própria comunidade; reconhecer a importância de adquirir hábitos alimentares saudáveis; incentivar as pessoas a desenvolverem pequenas hortas em suas residências, de maneira sustentável.

Com vistas à consecução de tais objetivos, foram planejadas as seguintes atividades:

- mobilização da escola e comunidade e roda de conversa sobre o tema na escola;
- aplicação de um questionário para as famílias da comunidade para aprofundar mais o entendimento sobre hábitos alimentares, produção familiar de alimentos, compra e venda de produtos alimentares;
- análise das respostas do questionário com as crianças (tratamento e interpretação dos dados);
- definição final do planejamento bimestral com as crianças;
- seleção dos instrumentos necessários para a compreensão do tema: livros, textos, vídeos, palestra, etc. (conceito de segurança alimentar e nutricional, políticas públicas de combate à fome, produção e consumo de alimentos saudáveis, etc.);
- exibição de documentários e vídeos sobre alimentos saudáveis produzidos no campo e sobre formas de produção no campo (agricultura camponesa vs. agronegócio);
- estudo de textos em sala de aula que tratam sobre o tema para a compreensão da relação entre desigualdades sociais e fome;
- produção de textos pelos alunos a partir dos estudos realizados e socialização dos textos na escola;
- palestra com nutricionista e com técnico sobre alimentos cultivados no campo, com a participação das famílias;
- produção artística com as crianças sobre alimentação no campo: painel de produtos, de formas de produção e de dados estatísticos sobre a fome, livro de receitas, produção de poemas, etc.;
- construção de uma horta na escola para produção de hortaliças, com a participação das famílias; e
- feira da agricultura camponesa na escola com a exposição de produtos cultivados na comunidade e exposição de trabalhos das crianças.

Diante da experiência apresentada, vemos que o trabalho com o Inventário da Realidade e com os temas geradores possibilita materializar a perspectiva da geo-história, pois à medida que se considera a vida social para a seleção dos objetivos da educação, do quê e do como ensinar, é



importante que todas as ciências dialoguem para a compreensão do tema em estudo. No caso explicitado, isso se configura como um problema social circunscrito num determinado espaço geográfico, cujos aspectos político-econômicos interferem nas suas formas de organização social.

Considerar a vida social possibilita a organização de um currículo que aproxima os conhecimentos escolares da vivência dos/as alunos/as, integra a prática social local ao contexto mais amplo levando à ampliação da consciência de mundo, e articula teoria e prática, permitindo que educandos/as e educadores/as construam de forma ativa e coletiva o conhecimento e se reconheçam como sujeitos aptos à transformação social.

Embasados em Martins *et al.* (2022, p. 171-172), destacamos alguns princípios gerais que devem subsidiar o trabalho pedagógico com a área das CHS.

Quadro 1: Princípios Gerais para subsidiar o Trabalho Pedagógico

1.	Abordar os diferentes problemas relativos à sociedade e à natureza de um modo mais integrado. Afinal, eles se apresentam como um todo interligado não apenas na vida como também nas elaborações produzidas sobre os próprios conhecimentos específicos.
2.	Fundamentar a prática num método de interpretação da realidade de maneira integrada. Que essa prática seja dialógica, no sentido de reunir e acolher preocupações procedentes dos diferentes campos do conhecimento.
3.	Incorporar aos processos formativos elementos do cotidiano da vida do campo, com seus saberes e práticas, possibilitando aos/as educandos/as a compreensão do que está presente em sua vivência imediata e a ressignificação do seu processo formativo.
4.	Propiciar uma leitura da relação sociedade e natureza numa perspectiva dialética, destacando a ação humana na transformação da natureza.
5.	Ensinar e aprender a fazer a leitura da sociedade, da natureza, do Estado, dos Movimentos Sociais, dos sujeitos que vivenciam e vivenciaram esse contexto para que as relações de poder, de pertencimento, de afetividade nos espaços sejam também compreendidas na sua temporalidade.

Fonte: As autoras.

Trabalhar as Ciências Humanas e Sociais na Educação do Campo requer, portanto, planejar práticas que evidenciem os homens e as mulheres como seres da natureza e sociais, cuja intervenção por meio do trabalho o faz criar e transformar a realidade social. Assim, considerar essa realidade, conforme orienta a geo-história, é vincular o fazer educativo às realidades dos/as educandos/as, de modo que estes/as compreendam as relações existentes entre seus contextos de vida e de trabalho e a prática social mais ampla.



3

EIXOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

Considerando-se os fundamentos da Educação do Campo e das Ciências Humanas e Sociais, com ênfase no campo da geo-história, definimos os eixos de ensino e aprendizagem – tempo, espaço, lugar, paisagem e território – a partir dos quais poderão ser desenvolvidas ações educativas nessa área de conhecimento.

De acordo com Bonfim (2021, p. 13), as abordagens do ensino de Geografia e de História não têm possibilitado compreender “[...] a imbricada relação entre o ser humano e a natureza, por meio da atividade vital do trabalho [...]”. Corroborando com a concepção de geo-história que apresentamos, o autor explana que importância de o estudo do espaço ser feito concomitantemente com o estudo do tempo. Além disso, enumeram-se alguns objetivos para a área de Ciências Humanas e Sociais, objetivos esses que foram aqui adaptados para, no contexto desta discussão, atender às necessidades formativas dos/as alunos/as da Educação do Campo.

- reconhecer a importância da construção de conceitos das CHS para a compreensão do mundo;
- analisar as relações sociais em âmbito local, regional e nacional, além de outros tempos e espaços, a fim de desvelar a realidade;
- compreender os humanos como seres únicos e múltiplos, por meio de seus aspectos étnicos e socioculturais, que possuem valores e memórias, e estão inseridos num mundo permeado por elementos históricos e geográficos;
- conhecer a pluralidade das experiências individuais e coletivas nos aspectos econômicos e socioculturais e os desdobramentos nas continuidades e rupturas no tempo e espaço; e
- reconhecer a importância da utilização de métodos de pesquisa e de produção de textos para desenvolver a capacidade de observar, analisar, ler e interpretar.

Os objetivos são as manifestações das intencionalidades pedagógicas. Entretanto, é preciso considerar, na concretização do processo de ensino e aprendizagem na área de Ciências Humanas e Sociais na Educação do Campo, os eixos a priori definidos e discutidos no quadro a seguir.



Quadro 2: Eixos de Ensino e Aprendizagem em Ciências Humanas e Sociais

EIXOS	COMPREENSÃO NECESSÁRIA
TEMPO: Tempo Histórico e Cronológico	<p>O tempo cronológico não representa a única fonte para se entender o tempo histórico. Na direção de apreensão desse conceito, o trabalho pedagógico deve partir do conhecimento de como o tempo foi contado em diferentes culturas e épocas, considerando a noção de geração. Uma análise do tempo a partir de conhecimentos do campo da História precisa considerar as categorias: anacrônico (utilização de um conceito de um tempo referindo-se a outro tempo), sincrônico (o conceito utilizado no mesmo período histórico em sociedades distintas) e diacrônico (o conceito ser extensível para situações históricas diferenciadas), dado que elas evitam equívocos nas análises de fatos históricos. E ainda categorias como memória, local/regional/global, entre outras.</p>
ESPAÇO, LUGAR, PAISAGEM e TERRITÓRIO: as interrelações entre esses conceitos na compreensão da realidade	<p>O espaço é organizado pelos seres humanos, portanto é subordinado às ações humanas e também as determina. É produto das relações históricas, compreendendo tanto aspectos naturais quanto humanos, por isso envolve também os aspectos imateriais dessa relação (cultura, conhecimento etc.), constituindo um conceito amplo e complexo.</p>
	<p>Nas experiências socioespaciais, as construções geográficas configuram-se em memória coletiva, dando expressão aos lugares, envolvendo significações, relações de pertencimento. O sujeito precisa reconhecer-se como integrante, como atuante na sua constituição. Historicamente, a necessidade de marcar os lugares e deixar sinais, estabelecer relação entre o lugar e a experiência vivida ali e traçar caminhos para diferentes lugares originou a necessidade de mapas e outras representações. O lugar relaciona-se à configuração histórica da Geografia como prática social, como necessidade humana.</p>
	<p>A paisagem, como um conceito geográfico, não é estática, movimenta-se conforme as relações humanas na produção da sua existência. Constitui-se numa ferramenta para compreensão da realidade. Seu estudo contribui para uma compreensão da forma como a sociedade se apropria e intervém no meio e as consequências decorrentes, sendo importante o domínio da leitura e compreensão da dinâmica espacial expressa em sua paisagem.</p>
	<p>O território é espaço político de disputa. Todavia, o espaço antecede o território, mas a produção de ambos ocorre de maneira histórica e dialética. Nesse sentido, a territorialização da Educação do Campo ocorre quando camponeses vão “geografando/territorializando” e “historicizando/temporalizando” as relações socioespaciais a partir das “identidades/territorialidades”, deixando no espaço suas marcas de classe e modo de vida por meio de relações “humanizadoras/socializadoras” num processo dialético.</p>

Fonte: As autoras, adaptado de Bonfim (2021)



Os cinco eixos de ensino e aprendizagem, na área de Ciências Humanas e Sociais na Educação do Campo, são notadamente essenciais no desenvolvimento das práticas educativas da área, a fim de efetivar uma perspectiva dialética de educação, cuja finalidade é a de “[...] colaborar na formação do educando na sua globalidade: formação de consciência, de caráter e de cidadania” (Vasconcellos, 2014, p. 40).

Ressaltamos ainda, para o ensino e aprendizagem das CHS, a relevância da pesquisa compreendida como princípio científico e educativo, de modo que pesquisa e ensino caminhem juntos. Conforme Demo (1996, p. 16, grifo do autor), “pesquisa é processo que deve aparecer em todo trajeto educativo, como *princípio educativo* que é, na base de qualquer proposta emancipatória”. A pesquisa, segundo o autor, define-se sobretudo pelo questionamento e pelo diálogo com a realidade.

À luz dessa compreensão, apontamos, como uma perspectiva de organização do trabalho pedagógico em CHS, a elaboração de um Calendário Sociocultural que, em síntese, parte do inventário da realidade, a partir do qual são definidos temas geradores, para a produção de uma prática pedagógica interdisciplinar. Melo e Melo (2020, p. 53) esclarecem que o Calendário Sociocultural foi desenvolvido na Bolívia, e depois na Venezuela, mas que posteriormente foi sendo utilizado em outros países da América Latina. Segundo as autoras, a perspectiva que fundamenta essa estratégia pedagógica é a seleção consciente “de conhecimentos relevantes, que incentivem mudanças individuais e sociais, assim como a integração de conhecimentos [científicos] e culturas locais, possibilitando aos estudantes a compreensão crítica da realidade na qual estão inseridos”.

Para melhor compreender como se estrutura o Calendário Sociocultural, apresentamos a proposta de trabalho pedagógico desenvolvida no âmbito do Programa Escola da Terra, no Piauí, na sua primeira edição (2017/2018). É importante destacar que essa parte de organização do Calendário é posterior ao processo de construção participativa do inventário da realidade.



Quadro 3: Elementos do Calendário Sociocultural proposto pelo Programa Escola da Terra no Piauí – Edição 2017/2018

Tema gerador: escolha de um ou mais temas geradores para serem trabalhados em cada mês, considerando o diagnóstico da realidade histórico-cultural das comunidades rurais em que as escolas estão inseridas.
Roteiro crítico: para cada tema-gerador, relacionar questões-problemas a serem discutidas/pesquisadas pelos estudantes sob orientação do/a professor/a e que proporcionem aos estudantes a análise crítica consciente de problemas locais, regionais e nacionais. É importante que a pesquisa envolva as famílias e outros membros da comunidade local.
Palavras geradoras: escolha de, pelo menos, quatro palavras dentro do tema, considerando o universo vocabular dos estudantes, a serem utilizadas no processo de alfabetização daqueles que ainda não sabem ler. A escolha dessas palavras deve atender a critérios de riqueza fonética, dificuldades fonéticas e comprometimento pragmático com a realidade social, cultural, política do grupo e/ou comunidade.
Paradidático(s) sugerido(s): seleção de livros que podem ser utilizados para os momentos de leitura coletiva e para a realização de sequências didáticas ou projetos didáticos.
Identificação de conteúdos relacionados ao tema gerador: análise dos livros didáticos de todas as séries e disciplinas, bem como de outros referenciais bibliográficos, para definir as unidades que se relacionam aos temas geradores de cada mês, com vistas a ampliar os conhecimentos a respeito dos temas propostos. As questões centrais desses conteúdos também podem gerar questões problematizadoras a serem incluídas nos roteiros críticos.
Outras atividades educativas e culturais: listar atividades que podem ser desenvolvidas em sala de aula, na escola e na comunidade, com vistas à produção de conhecimentos e tecnologias sociais que permitam a superação de problemas que se apresentam como obstáculo ao desenvolvimento local.

Fonte: Melo e Melo (2020, p. 62), com base em Brasil (2018, p. 37), com adaptações

Essa é uma proposta que permite o planejamento participativo, com o envolvimento de professores/as, estudantes, demais funcionários/as da escola e membros da comunidade local, tanto na etapa de inventário da realidade quanto nas etapas de identificação dos temas geradores e de desenvolvimento de outras ações educativas.

Considerando a área de Ciências Humanas e Sociais, em todo o processo de construção e materialização do Calendário Sociocultural, é fundamental a problematização da relação campo-cidade, numa perspectiva de compreensão desses dois recortes socioespaciais como complementaridade, apesar das particularidades que caracteriza cada um. É necessário que essa área de conhecimento retrate as interdependências históricas, espaciais, funcionais e organizativas entre esses dois espaços, buscando promover maior integração territorial, entendendo essas duas realidades como uma totalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dados os limites deste texto, é importante destacarmos que não foi possível abordar todas as temáticas importantes no ensino das Ciências



Humanas e Sociais, porém buscamos delinear uma proposta de organização do trabalho pedagógico articulada com os princípios da Educação do Campo, cabendo aos/às educadores e educadoras ampliarem e integrarem à realidade dos contextos em que atuam e dos sujeitos que educam.

Pautar-se pelos princípios e objetivos da área na condução do processo formativo de crianças, jovens e adultos/as possibilitará tratar os eixos contemplados – tempo, espaço, lugar, paisagem e território – em integração, numa articulação com os referenciais teórico-metodológicos da Educação do Campo.

Num processo de formação humana, que se direciona para a emancipação dos sujeitos, é condição o conhecimento e a compreensão dos fatos históricos, datados no tempo e circunscritos num contexto geográfico, que é físico e humano, conforme defende a geo-história.

As propostas de organização do trabalho pedagógico apresentadas neste texto permitem partir da sociedade, conforme orienta essa abordagem da geo-história, fazendo-se a seleção consciente dos conteúdos que servirão de instrumentos não apenas para a compreensão da realidade, mas também para se operar mudanças nessa realidade, à medida que possibilita a interdisciplinaridade.

A ideia é que os educadores e educadoras estejam munidos de conhecimentos que os possibilitem criar e recriar práticas educativas contra-hegemônicas, dando suas contribuições para a construção de uma nova forma de sociabilidade, negando a lógica perversa e desumana do capital.





CIÊNCIAS DA NATUREZA E A VIDA NO TERRITÓRIO: APROXIMAÇÕES NECESSÁRIAS PARA (RE)PENSAR OS PROCESSOS EDUCATIVOS NAS ESCOLAS DO CAMPO

Tiago Corrêa Saboia
Vanessa Aparecida da Silva Cruz

A escola estava ali, silenciando saberes e negando culturas: dos indígenas e do caboclo, do nortista e do povo ribeirinho, da criança e do jovem, da mulher e do homem, do idoso e do trabalhador... Tantas culturas negadas, tantas culturas silenciadas.

(Osowski, 1999)

1

CIÊNCIAS DA NATUREZA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: PRINCÍPIOS E CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES/AS

Para entendermos as contribuições (e limites) das ciências da natureza na condição de área de conhecimento para a formação dos/as educadores/as do campo, faz-se necessário articular a discussão



com as Diretrizes operacionais para a Educação Básica das Escola do Campo (2001), que contempla direitos e reivindicações históricas dos movimentos sociais, entre as quais se destaca o reconhecimento e valorização das características e as necessidades dos povos do campo. O que se busca é a superação da disciplinarização e a busca de abordagens integradas na relação escola-comunidade na produção de conhecimentos voltados para a compreensão dos problemas da realidade concreta dos sujeitos.

Apesar da importância da discussão sobre as áreas de conhecimento no âmbito da Educação do Campo, elas não podem ser absolutizadas e muito menos ser deslocadas para a centralidade do debate (Caldart, 2011). Conforme Caldart (2011) sinaliza, mais importante que a área em si *é compreendermos a Educação do Campo como um projeto de transformação da forma escolar atual que está pautada na fragmentação de conteúdos, homogeneização de processos educativos e no trabalho individual e isolado dos/as professores/as*. A organização do trabalho pedagógico, entendida com os princípios e pressupostos do Movimento da Educação do Campo, auxilia-nos a reorientar objetivos formativos com uma visão alargada de educação. Essa discussão nos permite identificar possibilidades de construção de vínculos orgânicos entre tudo o que se passa na escola e as questões relacionadas à vida dos sujeitos concretos (Caldart, 2011).

As Ciências da Natureza ganham destaque pelo potencial de vinculação com temáticas relacionadas ao meio ambiente, biodiversidade, fenômenos da natureza, processos físico-químicos do cotidiano e tantos outros temas. No entanto, a contextualização e a base conceitual não devem ser encaradas com o fim em si, pois o *conhecimento abordado deve considerar as especificidades dos povos do campo na busca pela construção de ideias e conceitos vinculados socialmente, contribuindo para reverter as desigualdades educacionais existentes no campo*. O conhecimento não se desenvolve como uma variável isolada, está intrínseco às condições afetivas e sociais, à capacidade de reflexão crítica, forjada no decorrer do processo de ensino e aprendizagem, permeada pela convivência social.

Para que isso seja alcançado, é fundamental pensar a vida como centralidade da organização dos processos educativos, que ultrapassa a defi-



nição biológica relacionada às funções vitais, de metabolismo, de formas de reprodução, ou mesmo de pensar a natureza apenas vinculada à ideia de biodiversidade e “recursos naturais”. Tais elementos nada mais são do que conteúdos isolados. O desafio que se apresenta é de transgredir, de alterar essa lógica de organização compartimentalizada, sem vinculação com a história dos sujeitos e as contradições sociais. Portanto, é urgente que tomemos a vida no território como ponto de ancoragem para (re)pensar os processos educativos nas escolas do campo.

Considerar verdadeiramente a vida no território com a busca de estratégias educativas outras é valorizar os conhecimentos dos povos do campo: ribeirinhos, quilombolas, seringueiros, agricultores familiares, indígenas e todo o seu patrimônio de saberes e fazeres educativos e de organização do trabalho, social e cultural, e suas demandas historicamente ausentes dos currículos escolares oficiais. É reconhecer o direito das populações do campo de compreender o mundo a partir do próprio lugar onde vivem, com seus sentir-pensares, com suas marcas e lutas, para dar significado ao que é ensinado na escola e, também, para (re) significar as relações ecológicas, sociais, políticas, econômicas, culturais, religiosas e tantas outras construídas no lugar. Não podemos reforçar processos que fazem com que “a vida morra nas entrelinhas do caderno escolar”, conforme Irene Osowski (1999) nos provocou a pensar na epígrafe que abre este texto. É necessário aproximar o contexto escolar com a vida concreta dos sujeitos.

Nesse sentido, a dimensão do território a qual enfatizamos neste texto está para além da abordagem geográfica. O território é espaço físico, mas também um espaço semântico no qual se entrelaçam as relações materiais e imateriais das diferentes populações do campo, e consequentemente permeado por diferentes sentidos e significados que se relacionam com os contextos vivenciados. Assim, é necessário entender o território como síntese da matriz social e cultural de um povo, interpretação essa que se aproxima de autores como Raffestin (1993) e Santos (2006).

Sabemos das dificuldades e desafios enfrentados pelos professores e pelas professoras nas escolas do campo, principalmente quando se trata das condições de trabalho desses/as educadores/as em escolas/classes multisseriadas. Fatores macro e microestruturais comprometem de forma



significativa o trabalho pedagógico nas escolas do campo, agravando um quadro de desigualdade e exclusão social, dificuldades de leitura e escrita, bem como elevadas taxas de distorção série-idade (Hage, 2014). Ao mesmo tempo, as formações do Programa “Escola da Terra” trazem-nos relatos de iniciativas riquíssimas de valorização dos conhecimentos, das histórias e memórias das populações camponesas. A força presente nessas iniciativas permite-nos enxergar que a escola do campo é também estratégia de resistência com práticas contra-hegemônicas.

Historicamente, há o predomínio de um olhar utilitarista sobre a natureza, que vincula o ambiente às necessidades e demandas do ser humano e do mercado. A natureza está ali quase que exclusivamente para ser utilizada e subjugada como fonte imediata de alimento, energia e recursos naturais para o desenvolvimento econômico. A agricultura do agronegócio, construída nas últimas décadas, intensificou uma relação apartada com a natureza, com os saberes e fazeres construídos historicamente e com o próprio consumo alimentar local. Afinal, é a lógica do mercado externo o motor da expansão dessa agricultura.

Na perspectiva da Educação do Campo, busca-se repensar as relações de produção e reprodução social da vida humana com uma visão orgânica e viva da natureza. Isso significa dizer que não basta trabalhar com os temas mais relevantes do ponto de vista das Ciências da Natureza ou do currículo. Esses são importantes e indispensáveis para a formação, mas os processos educativos não se podem resumir a eles se quisermos alcançar uma formação humana integral que possibilite a compreensão da natureza, seus processos e ciclos vinculados às demandas sociais no território desde uma outra lógica.

Nesse sentido, é indispensável também analisar o significado daquilo que se pretende ensinar para a compreensão da realidade, uma vez que a relevância social dos conteúdos está diretamente relacionada ao contexto de vida dos/as educandos/as. Esse é um movimento que exige um (re)conhecer constante do território para que as práticas educativas possam ser organizadas no sentido de ultrapassar os muros da escola, com valorização e respeito aos saberes dos/as educandos/as e compromisso com as demandas sociais das comunidades as quais atuam (Silva; Saboia, 2022).



Henrique Leff (2020) ensina-nos que o território, ou *habitat*, é bem mais que o meio biológico. É o espaço onde se desenvolvem as atividades produtivas, culturais, estéticas e afetivas. O habitat é o lugar de vivências construídas com a matéria da vida e, portanto, lugar de vivências subjetivas, vivências marcadas por práticas transformadoras do meio. É lugar de um processo contínuo de reconstrução da natureza a partir de identidades culturais diferenciadas. Assim, o ambiente comporta um conjunto de processos ecológicos, produtivos e culturais que são fundamentais para a compreensão das complexas relações sociedade-natureza (Leff, 2020).

É por considerar uma realidade composta de intensas relações socioambientais complexas, construídas e retroalimentadas entre sociedade-natureza, ou seja, uma realidade multidimensional (Leff, 2020), que o interdisciplinar se coloca como um caminho possível (e ao mesmo tempo desafiador!) para estudar as relações entre processos naturais e sociais no contexto escolar. Nesse sentido, concordamos com Arroyo (2013, p. 117) quando afirma que “[...] reconhecer que todo conhecimento é uma produção social, produzido em experiências sociais e que toda experiência social produz conhecimento pode nos levar a estratégias de reconhecimento”.

2

RECONHECER RELAÇÕES, (RE)PENSAR INTENCIONALIDADES E BUSCAR CAMINHOS POSSÍVEIS...

“O ‘inédito-viável’ é na realidade, pois, uma coisa que era inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas quando se torna um ‘percebido destacado’ pelos que pensam utopicamente, o problema não é mais um sonho, ele pode se tornar realidade” (Freire, 2014, p. 225).

Neste tópico, serão apresentadas construções que entrelaçam a teoria e prática em um fazer pedagógico cuja intencionalidade é a superação da fragmentação de conteúdos, valorização do conhecimento tradicional, diálogo de saberes, contextualização e problematização da realidade. Não se trata de propostas de ensino prontas e acabadas, mas elementos teórico-práticos que possibilitam compreender a complexidade das relações entre os processos que acontecem no interior das escolas e as relações





sociais, biológicas, ambientais, políticas, religiosas, etc. que constituem a vida no território onde estão as escolas do campo.

Reforçamos o ponto essencial das reflexões desenvolvidas até o presente momento. Não basta apenas nos preocuparmos com as unidades temáticas, objetos de conhecimento ou habilidades a serem desenvolvidas, conforme estabelece a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Sabemos que os conteúdos e conceitos que estão na BNCC não dão conta da complexidade dos processos e problemas teóricos e práticos que se apresentam para além dos muros da escola. É urgente saturar as Ciências da Natureza de vida. Não exatamente de vida conceitual, fechada em si mesma, mas da vida que se manifesta nas comunidades e nos territórios do campo, das águas e das florestas.

Ao fazê-lo, ressignificamos o currículo, e principalmente a própria imagem de natureza presente nos livros didáticos. Ressignificamos porque a vida no território nos possibilita falar da terra, das águas e das florestas não apenas a partir do biológico mas também desde as relações socioculturais que são construídas nesse território. Permite-nos dialogar sobre o trabalho e produção, situando o alimento como elemento vital na relação entre as populações e o meio ambiente. Permite-nos pensar a agricultura como uma forma culturalmente diversa de trabalhar com a terra envolvendo outras relações para além da dimensão econômica. Permite-nos compreender que, ao mesmo tempo em que o ser humano modifica a natureza, somos modificados pela natureza. Portanto, temos um importante papel na superação de visões limitantes e limitadas da natureza, de suas riquezas e de seus ciclos no ambiente escolar.

A seguir dialogamos com algumas possibilidades de organização dos processos educativos com uma perspectiva de conhecimento contra hegemônica.

2.1

Ciências da Natureza e Temas Geradores

Uma concepção de educação que considera os territórios do campo pauta-se nos princípios da participação, solidariedade e compromisso com o coletivo, que compreende campo e cidade como dois territórios de uma mesma sociedade e que não devem ser tratados de forma desigual. Busca-se, assim, uma grande transformação da escola e do que se entende



por qualidade da mesma, vivenciando possibilidades diferentes, formando sujeitos problematizadores e inovadores, que tenham como base o trabalho, a sustentabilidade, a cultura e a solidariedade, vinculados à vida no campo (Cruz; Souza, 2016).

Alinhados a esses interesses de formação, destacamos a abordagem do educador Paulo Freire, progressista e defensor da pedagogia crítico-reflexiva. Seus estudos defendem propostas contrárias às políticas do neoliberalismo, do ensino tradicional, tecnicista e mecânico, os quais, de acordo com Freire (1974), privilegiam a formação de sujeitos não críticos, pouco reflexivos e com dificuldade de propor soluções no enfrentamento dos problemas sociais.

Freire defende uma educação que se afasta da memorização, da dicotomia entre contexto e objetivos de ensino, mas que se pauta na problematização e dialogicidade com as vivências e expectativas dos estudantes. Com esse intuito, o autor propõe uma estratégia para colaborar com o processo de transformação da sociedade com o desenvolvimento dos conteúdos curriculares, assim adotando temas geradores na estrutura curricular da escola.

Freire propõe que ocorra, previamente, uma investigação temática para escolha de temas que sejam frequentes na realidade e que expressem as necessidades da comunidade escolar. Compreendemos que o uso de temas geradores, sob a perspectiva freiriana, pressupõe uma ressignificação dos conhecimentos científicos, com tratamento interdisciplinar e contextualizado.

Para tanto, os educadores e as educadoras do campo devem se posicionar como profissionais comprometidos/as com o seu papel, como aprendizes, como pesquisadores/as e, antes de tudo, como educadores/as com compromisso social. O/a docente deve criar um ambiente de aprendizado que potencialize a observação, investigação, interpretação, busca, comparação, levantamento de hipóteses e experimentação durante a construção de conceitos e conhecimentos, podendo criar com os/as estudantes um Cantinho Investigativo ou Cantinho de Ciências, para colocar plantas, murais e produções de textos dos/as educandos/as sobre o conteúdo estudado. Os objetivos conceituais (o saber), as metodologias de trabalho científico (o saber fazer) e as atitudes científicas (o



ser) devem ser sempre considerados no trabalho com a realidade tão diversificada (Brasil, 1997).

A escola, a sala de aula, o laboratório e outros espaços disponíveis devem permitir o desenvolvimento dessas atitudes. Esses espaços servem de laboratório para a investigação científica, pois o laboratório não é entendido como um local físico em si, mas sim como espaços que podem ser explorados a partir de um olhar investigativo. Uma sala de aula, uma quadra de esportes, as margens de um rio, uma horta, ou até um local embaixo de uma árvore podem ser transformados em laboratórios, desde que nesses locais estejam presentes o desafio, a problematização e a pesquisa num trabalho criativo e crítico. Nesse sentido, o papel do(a) educador(a) se sistematiza na formação de seus educandos(as) para que compreendam que a ciência é responsável por muitas transformações ao seu redor e que nem sempre são acessíveis a todos/as.

Considerando o tratamento científico de abordagem investigativa com temas geradores (Freire, 1974), desenvolvemos uma proposta com essa abordagem. Não trouxemos um modelo de ensino, queremos promover reflexões entre professores/as de ciências nas escolas do campo que ampliem seus olhares sobre as possibilidades diversas para o Ensino de Ciências como um projeto de campo e sociedade.

Quem ainda não ouviu falar dos alimentos orgânicos? São alimentos naturais em que não se utilizam fertilizantes, aditivos artificiais nem agrotóxicos na sua produção. Utiliza-se adubo natural. Em muitos casos, há hortas hidropônicas, ou seja, plantas cultivadas na água em estufas. No entanto esses alimentos naturais têm um custo de produção maior, e conseqüentemente, são mais caros, pois demoram mais tempo para serem cultivados.

Muitos/as agricultores/as têm investido na cultura desses alimentos que precisam ser plantados e cultivados com técnica especial, os quais são excelentes para a saúde. É a ciência a serviço do ser humano e da natureza. Essa mesma ciência põe em risco, muitas vezes, a sobrevivência do ser humano, quando o uso da tecnologia avançada pode provocar a destruição e degradação do meio ambiente.

Quem ainda não ouviu falar do uso dos fertilizantes e agrotóxicos na agricultura? E o que fazem o agrotóxico e o fertilizante? Eles alteram todo



o ecossistema, desequilibrando o sistema alimentar, matando insetos de maneira desordenada, destruindo plantas, poluindo o solo, a água e contaminando o alimento produzido.

É isso que queremos para nós e para nossos/as filhos/as? O conhecimento dessa realidade passa a ser então um desafio: como utilizar a ciência para melhorar a qualidade de vida da comunidade? Como utilizar a ciência para melhorar cada vez mais a qualidade de vida do ser humano no planeta, preservando a natureza?

2.2

Reflexões com os/as Educadores/as

Considerando a importância da ciência e tecnologia em nossa sociedade, espera-se que o ensino de ciências possa promover o entendimento acerca do que é a ciência e o conhecimento científico e como ambos permeiam nossas relações com meio ambiente e com as outras pessoas. De modo mais específico, o ensino de ciências deve estar comprometido com a busca da progressiva autonomia e com o desenvolvimento intelectual dos estudantes. Para isso, os/as educadores/as precisam buscar a proposição de atividades que possibilitem aos/às estudantes elaborar evidências para testar e/ou sustentar a adequação e validade de modelos científicos. Nesse viés, o ensino de ciências se vincula a um projeto de campo e sociedade na busca pelo desenvolvimento pessoal dos indivíduos, promovendo instrumentos para o pensar e agir de maneira informada, consciente e responsável em um mundo transpassado pela ciência e tecnologia.

Para pensar sobre o ensino de ciências na Educação Básica, compreendemos que o trabalho que preze para a promoção do conhecimento científico seja fundamental, no entanto, não é suficiente. Ampliando nosso olhar sobre os objetivos do currículo da área de Ciências da Natureza, colocamos em evidência a necessidade da instituição de práticas docentes pautadas no desenvolvimento sustentável, que leve em conta as experiências dos/as estudantes, suas identidades sociais e culturais, bem como os significados e valores que o meio ambiente representa para eles. Nesse sentido, o processo de ensino e aprendizagem na área de Ciências da Natureza pode ser desenvolvido a partir e dentro de contextos social e culturalmente pertinentes para os estudantes e professores, potencializando assim a aprendizagem significativa.



Levando em conta a dinamicidade em que está inserida a matriz curricular de Ciências da Natureza, ressaltamos que a proposta aqui apresentada não pretende trazer uma homogeneidade às práticas docentes, mas propor reflexões e apontar caminhos que possibilitem a promoção da autonomia de cada educador no desenvolvimento de sua prática em sala de aula e fora dela. Nessa perspectiva, reconhecemos que o educador precisa considerar o eixo condutor da ciência, pois além de ser uma forma de pensar, de buscar respostas coerentes a partir de hipóteses, de questionar preconceitos e fake news e de propor novas reflexões a partir das já existentes, a ciência é potencialmente uma construção humana que envolve relações com os contextos histórico, sociocultural, ambiental, político e religioso.

Desse modo, esperamos contribuir e apoiar o trabalho docente no desenvolvimento de um projeto educativo nas comunidades escolares, fomentando a reflexão sobre a prática pedagógica, o planejamento das aulas, a análise e seleção de recursos didáticos e tecnológicos e, em especial, que possamos colaborar na construção de um projeto de pautado nos princípios da ciência, de campo e sociedade.

3

AS CIÊNCIAS DA NATUREZA GERMINANDO A PARTIR DA HORTA ESCOLAR: APROXIMAÇÕES E DIÁLOGOS COM A REALIDADE

São inúmeros os relatos de educadores e educadoras acerca de projetos, atividades ou aulas que tratam diretamente da horta no contexto escolar. De modo geral, o que nossa experiência em diferentes contextos têm indicado é que são iniciativas que envolvem um número pequeno de professores/as e ficam restritas à abordagem de poucos componentes do currículo, principalmente na área de Ciências, com ênfase em aspectos biológicos, de observação e registro das fases de germinação de sementes e desenvolvimento vegetal. Ainda que possam ser conquistados resultados satisfatórios no que diz respeito à aprendizagem de tais conhecimentos, é pertinente nos questionarmos: “Aprendizado de conceitos, ainda que extremamente relevantes, é tudo que pode ser



alcançado com a construção de uma atividade como a horta?”; “Qual é a vinculação com o contexto de vida dos/das educandas em abordagens que reduzem as aprendizagens a ganhos conceituais?”; “Qual é a relevância social desse conhecimento?”.

No Cântico da Terra, poesia de Cora Coralina, a autora coloca em evidência a forte relação entre a terra e a Mãe Terra, com a vida e trabalho de homens e mulheres dos territórios rurais. Nesse sentido, o plantar não é apenas uma ação humana de colocar uma semente na terra e esperar germinar, mas, acima de tudo, é uma relação de reciprocidade entre aquele que cuida da terra (ambiente/natureza) e a Mãe Terra. É uma relação que envolve conhecimentos e sentimentos que são aprendidos, ensinados e (re)aprendidos ao longo de muitas gerações e que, portanto, envolvem histórias, memórias e afetos dos mais diversos com o lugar. Insistimos, mais uma vez, na importância de considerarmos a rica rede de relações nos processos educativos desenvolvidos nas escolas do campo.

Este movimento de ressignificação é um dos grandes aprendizados que a nossa práxis com o Movimento de Educação do Campo vem proporcionando ao longo dos anos de atuação docente com as populações tradicionais e que gostaríamos de: compartilhar nas reflexões que desenvolvemos aqui; entender os processos formativos com a indissociabilidade do território, da terra, do trabalho, da cultura, identidades e diversas formas de resistências; e compreender também a escola como um território vinculado a uma rede de outros territórios (Saquet, 2019), isto é, um território maior do que o currículo. Este, por sua vez, é entendido para além de um conjunto de conteúdos inertes e inférteis.

Na figura a seguir, apresentamos uma proposta de sistematização das relações possíveis (não as únicas possíveis!) entre a horta escolar e temáticas de relevância social. A intenção é buscar outras possibilidades para (re) pensar as Ciências da Natureza a partir de uma abordagem interdisciplinar e, conseqüentemente, avançar para além de uma ideia classificatória do mundo (classificação dos animais, das plantas, biomas, etc.), muito comum nas abordagens das Ciências da Natureza presentes nos livros didáticos. Nesse sentido, a horta escolar passa a ser entendida como o elemento de articulação entre os componentes curriculares e a vida que se passa para além dos muros da escola.

Figura 2: Relações Possíveis entre a Horta Escolar e Temáticas Sociais



Fonte: Os autores (2023)

Cada elemento destacado desdobra-se em múltiplas outras temáticas e relações que se interligam com possibilidades de problematizações e reflexões. Para tanto, insistimos que é necessário que essa rede seja construída em conjunto com educadores/as, estudantes e a própria comunidade. São linhas que se constroem a partir da (i)materialidade da vida no território. Portanto, nesse processo, destacamos a compreensão das hortas escolares como espaços de aprendizagem coletiva. Convidar os pais, mães, tios/as e primos/as para participarem da construção da horta é uma das formas possíveis de criar possibilidades de diálogo entre as temáticas curriculares e as demandas da comunidade. O movimento aqui é colocar o conhecimento tradicional em um mesmo nível de importância daqueles conhecimentos científicos presentes nos currículos escolares. Ao fazê-lo, aproximamos cada vez mais as práticas educativas em práxis baseadas no lugar.

Para além das relações entre a horta escolar e as temáticas que emergem com ela, os educadores e educadoras devem levar em consideração as fases e objetivos de cada série ou ano na organização e condução dos processos educativos.

Para a educação infantil, a horta escolar pode ganhar destaque como um grande território de exploração e de descoberta para incentivar o



desenvolvimento das diferentes linguagens e reflexões iniciais acerca dos conhecimentos científicos, sempre a partir da curiosidade e do lúdico.

Posteriormente, para os primeiros anos do Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º anos), a organização das temáticas podem enfatizar práticas de leitura e escrita durante o desenvolvimento das atividades na horta escolar.

Por sua vez, para o 4º e 5º anos, como os/as educandos/as já devem se encontrar em condições de construções de análises contextuais, pode-se aprofundar as relações entre a horta escolar e questões da vida na sua própria comunidade. Nesse sentido, os registros orais e escritos ganham em complexidade e as relações com o contexto de vida local podem ser problematizadas de maneira mais efetiva. É importante destacar que não é o paradigma de organização seriada que determina quais as temáticas, conteúdos e/ou atividades que serão abordadas e discutidas. Todos/as os/as estudantes estarão empenhados coletivamente na mesma atividade central.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos aqui alguns princípios gerais para o Ensino de Ciências nas escolas do campo. A fundamentação teórico-metodológica que orienta esse ensino está voltada para a investigação, processo que vai se construindo com a realidade dos/as estudantes, com a adoção de temas geradores no desenvolvimento dos componentes curriculares. Assim, enfatizamos que o Ensino de Ciências está voltado para o/a aluno/a, por meio da contextualização, da problematização e da interdisciplinaridade, as quais possibilitam ao/à aluno/a estabelecer relação entre os conhecimentos com as práticas vivenciadas socialmente. Dessa forma, ressaltamos a relevante proposta para o Ensino de Ciências na Educação do Campo, com o objetivo de integrar os princípios do Movimento da Educação do Campo com a prática docente e, conseqüentemente, compreender o campo como território com possibilidades de concretização de um projeto de campo e sociedade fecundo.

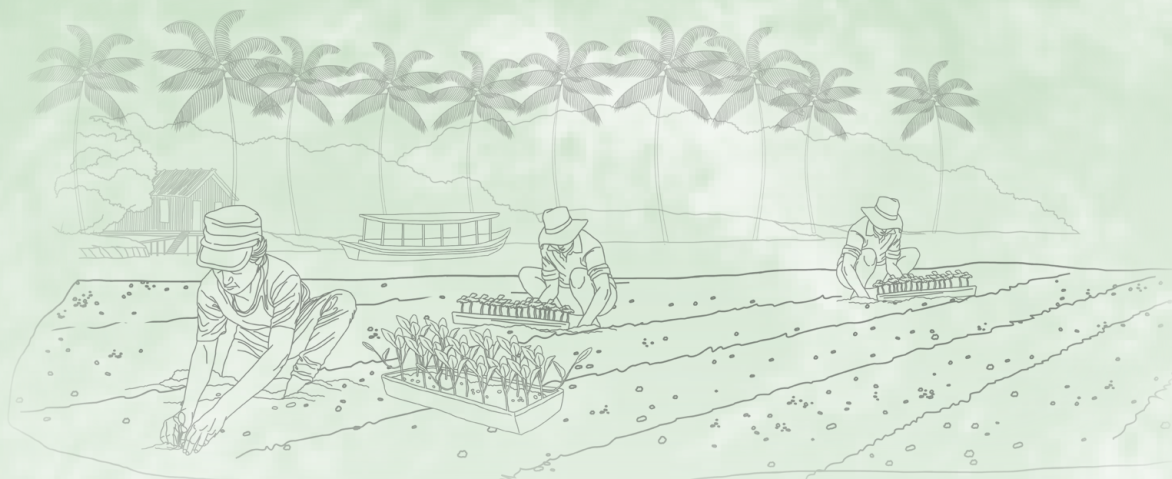
Propusemos, ao longo deste texto, reflexões acerca da vida no território como pressuposto para (re)pensarmos os processos educativos no contexto das escolas do campo, concebendo o território não somente como espaço



físico, mas como um espaço em que as relações materiais e imateriais das diferentes populações do campo são constantemente vivenciadas, negociadas e ganham sentidos. Desse modo, os conhecimentos escolares precisam considerar o território como um recorte da matriz social e cultural de um povo, levando em consideração suas especificidades, expectativas, vivências e possibilidades de formação dos sujeitos do campo.

Ao apresentarmos a abordagem da horta escolar como um tema gerador para o Ensino de Ciências, não estamos propondo um modelo de ensino para ser seguido pelos/as docentes, mas sinalizando possibilidades de (re)pensar a prática docente, tanto para subsidiar o planejamento quanto para sua intervenção no processo de ensino e aprendizagem. Concebendo como possibilidade, apresentamos a proposta de trabalho como uma intervenção problematizadora para a busca, (re)construção ou ampliação de informações.

Consideramos, portanto, este texto como instrumento para as discussões pedagógicas nas escolas do campo, subsidiando a elaboração de projetos pedagógicos, o planejamento das aulas, as reflexões sobre a prática docente e as (re)construções sociais. Assim esperamos contribuir com o aprimoramento profissional dos/as docentes no contexto das discussões pedagógicas mais atuais, respeitando a pluralidade da cultura brasileira.



LÍNGUA, ARTES E LITERATURA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Ana Paula da Silva Rodrigues
Rita Cristina Lima Lages

Neste caderno, a organização da formação em torno de quatro áreas do conhecimento (CVN – Ciências da Vida e da Natureza; CSH – Ciências Sociais e Humanidades; LAL – Língua, Artes e Literatura; e MAT – Matemática) faz parte de uma epistemologia que foi sendo construída e se consolidando na área de Educação do Campo. Ela pode ser entendida tanto como uma proposta de organização curricular quanto uma metodologia do trabalho pedagógico.

A proposição de uma organização curricular por áreas, em vez de por disciplinas, significa realizar um trabalho pedagógico com práticas interdisciplinares, sem necessariamente negar o trabalho pedagógico disciplinar; ou seja, a formação por áreas do conhecimento relaciona-se a um modo diferente e mais eficiente de agrupar os conteúdos de ensino, de forma menos fragmentada e mais propícia à democratização do acesso à escolarização.

É importante destacar, conforme Molina e Sá (2012), que o objetivo central da formação por área de conhecimento consiste em “contribuir com a construção de processos capazes de desencadear mudanças na lógica de utilização e de produção de conhecimento” (Molina; Sá, 2012, p. 471). Dessa



forma, a proposta de formação por áreas do conhecimento rompe com as tradicionais visões fragmentadas do processo de produção do conhecimento e com a disciplinarização da complexa realidade na atualidade.

Seguindo tal propósito de formação, este texto apresenta um breve panorama da área da LAL (Língua, Artes e Literatura), evidenciando como são organizados os conteúdos que contextualizam práticas reais da vida cotidiana do sujeito em consonância com o conhecimento científico acumulado sobre as diversas linguagens (usos da língua, práticas artísticas e literárias). Nessa área problematiza-se, por exemplo, a prática do/a professor/a quanto ao ensino de conhecimentos linguísticos e gramaticais, considerando que sua concepção de língua vai interferir diretamente no modo como ensina, nas abordagens que eleger como válidas.

Assim, mostra-se imperativo compreendermos que as formas atuais de ensino-aprendizagem existentes devem ser vistas como produto de uma construção social e histórica da disciplina e da área do conhecimento aqui em discussão.

Pretende-se, portanto, historicizar o campo da LAL e destacar suas principais definições e abordagens. Em seguida, as discussões se voltam para cada um dos eixos que compõem essa área do conhecimento (língua, arte e literatura), destacando a proposição de uma educação intercultural com a qual se torna possível efetivar o diálogo entre as culturas na produção do conhecimento. Com este material, enseja-se, portanto, a concepção e o empoderamento de educadores/as e educandos/as como protagonistas em suas ações de produção de conhecimentos, os quais os tornem suficientemente reflexivos e autônomos na condução de suas escolhas, sendo capazes de gerir suas vidas, suas comunidades e seus territórios.

1

LÍNGUA, DISCURSO E PODER: UMA PROPOSTA INTERCULTURAL PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

O conceito de Interculturalidade tem se mostrado um importante instrumento no diálogo conflitivo de reivindicação do direito à existência e à diferença. Por meio de uma educação intercultural, é possível efetivar o diálogo entre as culturas para o rompimento com as estruturas de poder e



a construção de outras formas de produção de conhecimento, valorizando os modos de vida das diferentes sociedades e questionando “a subalternização dos grupos, das classes, dos gêneros e das racionalidades a fim de estabelecer condições de legitimidade para formas outras de relacionar-se como o mundo” (Silva, 2015, p. 87).

A Interculturalidade assinala a urgência da coexistência de sujeitos, conhecimentos, modos de vida e sociedades plurais que possam estabelecer um diálogo conflitivo, sem que um exclua ou subalternize o outro. Uma educação crítica intercultural, nessa perspectiva, propõe a construção de outros referenciais epistemológicos e uma convivência democrática e dialógica entre os diferentes grupos culturais que supere a simples tolerância do outro (Fleuri, 2003).

Uma temática cara na área de Linguagens, por exemplo, que se desdobra também como ciência linguística, ou como uma subárea da Linguística, é a abordagem de ensino da Variação Linguística e, mais especificamente, o trabalho com gêneros orais em sala de aula de Língua Portuguesa. Posto que a língua não é usada de modo homogêneo pelos/as falantes, e não há hierarquia entre os usos variados da língua, não há também um uso linguisticamente melhor que outro.

Em uma mesma comunidade linguística, portanto, coexistem usos diferentes, não postulando um padrão de linguagem que possa ser considerado superior. O que determina a escolha de uma ou outra variedade é a situação concreta de comunicação. O desafio tem sido que a escola não eleja como “correta” apenas a variação considerada de prestígio, ou a norma mais bem aceita socialmente em situações formais/urbanas/elitizadas de uso da língua, mas que trabalhe todas as manifestações como diferentes variações linguísticas.

Conforme aponta Marcuschi (2003), a partir dos anos 1980 ocorreu uma mudança na forma como se tratavam as semelhanças e diferenças entre fala e escrita. Hoje, mais especificamente a partir do início do século XXI, tem-se um novo objeto de análise: os gêneros textuais. Assim, a fala conquistou um patamar de objeto ensinável, não mais vista como inferior à escrita. Marcuschi analisa que os aspectos que devem ser priorizados são os usos da língua, e não as formas – estas é que devem se adequar àqueles, e não o contrário –, e que o ensino da oralidade, na condição



de eixo de ensino de Língua Portuguesa, deve ser resgatado pelos/as professores/as de contextos diversificados.

Com o ensino da oralidade, é perfeitamente possível trabalhar conhecimentos linguísticos (sabendo, portanto, que o ensino de conhecimentos linguísticos não se reduz ao ensino da gramática normativa) e discutir a variação linguística em sala de aula, de forma que o/a aluno/a tenha a sua variedade valorizada e problematizada, bem como tenha acesso e saiba lidar também com outras variedades, outras formas de dizer, que são valorizadas em outros contextos de comunicação.

Além do mais, a oralidade também apresenta suas exigências e níveis de formalidade. A supremacia da escrita é, portanto, um mito, conforme já apontou Olson (1997), Gnerre (2009) e Marcuschi (2003), bem como Brian Street (2010) e outros teóricos dos Novos Estudos sobre o Letramento. Sobre o trabalho com gêneros textuais, é importante destacar o quanto essa perspectiva, bem como o conceito de letramentos (no plural), foi de fundamental importância para que o texto real, dentro de sua função comunicativa, se tornasse central no ensino de Língua Portuguesa.

A partir de tais reflexões sobre principalmente a seleção de conhecimentos de Língua Portuguesa, devemos planejar uma aula tendo em conta a nossa experiência e os conhecimentos cotidianos que construímos, ao longo de nossa vida como alunos/as e como professores/as, sobre o que é uma boa aula. Esses conhecimentos do dia-a-dia são de extrema importância, embora precisem ser sempre problematizados e desnaturalizados, pois o conhecimento das teorias sobre o ensino de Língua Portuguesa também precisa ser de nosso domínio e deve fundamentar nossas escolhas.

Com relação aos gêneros textuais, conforme indicamos em Marcuschi (2003), é possível sintetizar que eles são caracterizados não pela sua estrutura, mas sim pela sua função sociocomunicativa, ou seja, para o fim a que se destinam. São enunciados mais ou menos estáveis tomados pelos interlocutores em situações habituais de comunicação. Os usuários da língua, na oralidade ou na escrita, sempre reconhecem um evento comunicativo como instância de um gênero (Bakhtin, 2003). Portanto, o contexto de produção é importante para a escolha dos nossos enunciados cotidianos. É o contexto de produção que determina a elaboração de um



enunciado, o objetivo com que ele foi produzido e a atitude responsiva do/a interlocutor/a.

O contexto de produção dos gêneros relaciona-se intimamente à cultura, à história, à ideologia e à identidade dos interlocutores. Desse modo, os textos se materializam em forma de gêneros incontáveis e híbridos (cartas, resenhas, atas, e-mails, artigos, convites, relatórios, discursos, defesas, receitas, bulas de remédios, manuais, romances, novelas, contos, crônicas, fábulas, apólogos, notícias, artigos científicos, artigos de opinião, editoriais, discursos políticos, etc.). É importante que o professor de Língua Portuguesa domine essa concepção de gênero textual, porque é ela que dá uma dimensão mais social e contextualizada ao ensino da leitura e da escrita.

Além disso, já existe um consolidado campo de estudos sobre os multiletramentos, bem como a sua previsão na legislação curricular existente. Urge, portanto, que as metodologias e protótipos (termo usado por Rojo, 2012) alcancem as salas de aula por meio dos currículos locais, dos livros didáticos, dos projetos escolares, dos planos de aula dos/as professores/as e das práticas reais de letramento escolar.

Multiletramentos, inspirados nos/as mesmos/as autores/as (Kress; Van Leeuwen, 2001), podemos definir como o conjunto de práticas sociais em que diferentes códigos de linguagem e tecnologia se imbricam de forma multimodal, requerendo dos interlocutores habilidades além das de ler e escrever.

A Pedagogia dos Multiletramentos (Rojo, 2012) contempla as diferentes pessoas e suas culturas de forma adequada às diferentes práticas de comunicação existentes na atualidade. Com isso o papel da escola muda, já que evidentemente são lançados novos desafios aos letramentos escolares. Se antes, o/a estudante frequentava a escola para, entre outras coisas, aprender a ler e a escrever (alfabetização), bem como usar essa habilidade de forma eficiente nas práticas sociais (letramento), hoje há habilidades que vão além da alfabetização e do letramento especificamente, são habilidades para lidar com textos multimodais, aprendidas em contextos extraescolares de multiletramentos. Geralmente são novas práticas sociais e de comunicação mediadas por tecnologias. Esse novo contexto social cria, portanto, a necessidade de se promoverem novas aprendizagens. Por exemplo, a habilidade de ler e produzir textos verbais de forma linear e sequencial não é mais suficiente. Os textos multimodais requerem novas



habilidades, pois os modos de se produzirem sentidos foram diretamente afetados pelos recursos semióticos atuais.

Portanto, as práticas atuais de ensino de leitura e escrita devem levar em conta a diversidade de modos de comunicação e a multimodalidade. Práticas de letramento escolar centradas na Pedagogia dos Multiletramentos não focam, por exemplo, na leitura e na escrita lineares, sequenciais, mas investem em atividades que abordem também com a mesma importância, aspectos gestuais (o corpo fala!), orais (desde os gêneros orais mais tradicionais, a exemplo dos debates e declamações, como os mais atuais, a exemplo de podcasts e audios de WhatsApp), visuais (imagens e fotografias) e híbridos (músicas e vídeos). Mais do que classificar os elementos multimodais, é importante considerar a capacidade de compreender como eles se materializam em novos gêneros e suportes. Isso só é possível de maneira integrada e híbrida desde a educação infantil.

Dessa forma, com a real incorporação da Pedagogia dos Multiletramentos pelas escolas, será possível, por exemplo, formar leitores/as e produtores/as de textos que saibam encontrar, relacionar, produzir e compreender textos multimodais, o que pressupõe, em tempos de *fake news*, selecionar as informações pertinentes e avaliar a sua credibilidade. Isso porque um/a leitor/a ativo/a usa, articula, manipula e “desmanipula” informações.

Destacou-se neste tópico a importância do processo social, cultural e histórico de comunicação, a partir de uma perspectiva sociointeracionista. Para nos aproximarmos mais de uma concepção sociointeracionista da linguagem, não basta ensinar ao/à educando/a a habilidade de codificar e decodificar. Ele/a deve ser exposto/a a todo tipo de experiência com a linguagem escrita, oral, formal, informal, verbal, não verbal e multimodal.



LETRAMENTO LITERÁRIO E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Chamarei de Literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (Candido, 1995, p. 176).





No excerto em epígrafe, Candido (1995) destaca uma ampla diversidade de criações literárias oriundas da pluralidade cultural, sem enaltecer uma produção em detrimento de outra. Para Candido “ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia”, portanto a Literatura é uma “necessidade universal” que se “constitui em um direito”, “fator indispensável de humanização” (Candido, 1995, p. 176).

Assim como Candido, aqui tomamos a Literatura como um direito. Por esse viés, ao falarmos sobre o ensino de Literatura em escolas do campo, não podemos deixar de citar a importância e quase centralidade do livro didático, que é um elemento de apoio ao trabalho docente por apresentar a sistematização dos conhecimentos como proposta de organização desse processo. Para Lajolo (1993, p. 4), “didático, então, é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática”. Sobre a importância destes materiais, a autora salienta ainda que:

Sua importância aumenta ainda mais em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina. Como sugere o adjetivo didático, que qualifica e define um certo tipo de obra, o livro didático é instrumento específico e importantíssimo de ensino e de aprendizagem na escola. Muito embora não seja o único material de que professores e alunos vão valer-se no processo de ensino e aprendizagem, ele pode ser decisivo para a qualidade do aprendizado resultante das atividades escolares (Lajolo, 1993, p. 4).

A autora destaca o papel fundamental do livro didático, especialmente em contextos de situação educacional própria, o que nos faz remeter às escolas do campo, contextos estes em que a precariedade estrutural de recursos pedagógicos e a existência de professores/as sem a formação adequada, segundo a legislação vigente, ainda persiste; portanto o livro didático é determinante para o acesso a conhecimentos e estratégias de ensino.

Soares (1999, p. 17) afirma que “não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes...”, sendo este um processo “inevitável”. Nesse sentido, é inevitável a escolarização da literatura, “o



processo pelo qual uma literatura é produzida para a escola, para os objetivos da escola, para ser consumida na escola” (Soares, 1999, p. 17), deve ser problematizada para que as escolhas docentes não afetem a relação dos/as estudantes com os textos literários. Uma comum inadequação seria, por exemplo, o uso de poemas como pretexto para realização de exercícios de gramática e ortografia ou a constante fragmentação de textos literários em livros didáticos (Soares, 1999).

Dessa forma, uma fragmentação inadequada de uma narrativa, por exemplo, cria “pseudotextos” que excluem elementos da narrativa, “fazendo com que a criança construa um conceito inadequado de texto, de narrativa, de leitura literária, a partir da desfiguração do sentido da obra” (Soares, 1999, p. 31-33). Contudo, afirma Soares:

É preciso reconhecer e reafirmar o que se disse anteriormente: não há como não alterar o texto ao transportá-lo de seu suporte próprio, neste caso, o livro de literatura infantil, para o suporte escolar, o livro didático; no entanto, é preciso fazê-lo respeitando o que é a essência caracterizadora do texto, é preciso fazê-lo sem distorcer, desvirtuar, desfigurar; em síntese: se é inevitável escolarizar a literatura infantil, que essa escolarização obedeça a critérios que preservem o literário, que propiciem à criança a vivência do literário, e não de uma distorção ou caricatura dele (Soares, 1999, p. 42).

Portanto, ao buscarmos uma escolarização adequada da literatura, devemos considerar uma adequada seleção de: 1) textos, gêneros, autores e obras; 2) fragmento proposto para a leitura e estudo; 3) formas de transferir o texto do suporte livro literário para o suporte livro didático; e 4) intenções e objetivos da leitura e estudo do texto.

Além disso, não devemos nunca perder de vista que o ato de leitura é, também, um exercício da cidadania por meio do qual é possível valorizar a autonomia e o protagonismo dos sujeitos para quem ensinamos e com quem aprendemos.

Assim, quando refletimos sobre o ensino de literatura nos territórios da Educação do Campo, percebemos a necessidade de valorizarmos e compreendermos cada vez mais a importância da leitura para a formação do cidadão, sobretudo no que se refere ao modo pelo qual os sujeitos se constroem e são construídos nas histórias que lemos e escutamos (Rodrigues, 2017, p. 47).



Nesse sentido, a literatura em muito contribui na construção das identidades dos/as leitores/as, que se identificam com as personagens, suas histórias e destinos, a partir da experiência trazida pela leitura dos textos. Nessa acepção, a identidade é formada por um processo contínuo de identificação (Culler, 1999).

A luta política dos sujeitos do campo na (re)construção da própria identidade deve promover tanto uma releitura crítica dos estereótipos disseminados por meio do texto literário quanto uma valorização dos/as autores/as que constroem outras formas de representação, centradas no protagonismo das personagens historicamente subalternizadas pelo processo de formação da literatura brasileira. Isso nos ajuda a problematizar como o camponês e a camponesa foram imaginados na literatura por meio de ideias e ideais que desvalorizavam suas culturas, necessidades e identidades.

É o que podemos perceber, por exemplo, em parte dos textos produzidos no projeto literário de Monteiro Lobato, um dos autores mais influentes na literatura brasileira. Nas obras desse escritor não é raro encontrarmos uma série de narrativas que tematizam o *Brasil rural* como o lugar por excelência do atraso. Nessas histórias, personagens estereotipados, como o Jeca Tatu, naturalizam e estabelecem a *diferença* entre o campo e a cidade, elevando esta como o lugar do desenvolvimento e, portanto, como reserva inconsciente de identificação simbólica, sobretudo, para o jovem leitor em formação (Rodrigues, 2017, p. 47-48).

Assim como no exemplo anterior, em muitos textos literários, o campo é tomado não como um lugar de vida, moradia e trabalho, mas como um lugar do passado, um lugar do qual as pessoas se mudam ou para o qual vão apenas para lazer. Dessa forma, diante de textos como esses, cabe ao/à professor/a promover discussões que des-construam essas referências inadequadas e estigmatizantes atribuídas aos povos do campo.

Ao propormos essa análise sobre a veiculação de estereótipos dos povos do campo, das águas e das florestas presentes em textos literários, não estamos incentivando qualquer tipo de censura na escolha de materiais a serem escolarizados, mas que haja uma reflexão crítica sobre as histórias e as personagens.

O objetivo do ensino de literatura nos Anos Iniciais do ensino fundamental nas escolas do campo objetiva, portanto, preparar o/a estudante



para entender e inferir a ideologia que o texto traz de forma mais ou menos explícita e ainda ser capaz de atuar em relação àquele conteúdo. Dessa forma, o texto literário deve ser encarado como portador de valores sociais, culturais e humanos para a compreensão da diversidade étnica e cultural brasileira.

Nesse sentido, para os sujeitos da Educação do Campo, em especial, as práticas literárias podem contribuir com “o fortalecimento dos seus saberes e conhecimentos, de suas práticas, de suas identidades, de suas lutas e se constituir como instrumento na construção dos seus projetos de vida” (Antunes-Rocha, 2014, p. 36).

Assim, se considerarmos a leitura literária como um eixo interdisciplinar, a sua prática em sala de aula pode contribuir para situar os sujeitos em seu território, para problematizar os modos de ocupação do espaço e as distintas relações de trabalho existentes no campo brasileiro.

3

EDUCAÇÃO COM AS ARTES E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Também se faz igualmente necessário apostar no ensino da Arte em uma proposta intercultural das práticas; ou seja, apostar em uma educação com as Artes, no contexto da Educação do Campo, assentada na interculturalidade, e que se proponha a construir relações igualitárias entre grupos socioculturais diferentes, o que exige engajamento e conhecimento de causa por parte dos/as educadores/as. Esse “conhecimento de causa” exige, pois, uma formação contínua dos/as educadores/as, que devem conhecer o contexto e as características de cada grupo com o qual atuam.

Como pensar, portanto, a interculturalidade ou a multiculturalidade aplicada ao ensino das Artes na Educação do Campo? Com esse propósito, a pesquisadora Ivone Richter nos conduz a ampliar o conceito de Arte para além de uma experiência estética e, mais do que isso, a não estabelecer hierarquias entre registros de “arte erudita/maior” e “artes menores” ou “artes populares”:

Trabalhar com a multiculturalidade no ensino de Arte supõe ampliar o conceito de arte, de um sentido mais restrito e excludente, para um sentido mais amplo, de experiência estética. Somente desta forma é pos-



sível combater os conceitos de arte oriundos da visão das artes visuais como “belas-artes”, “arte erudita” ou “arte maior”, em contraposição à ideia de “artes menores” ou “artes populares”. A própria denominação de folclore e artesanato já vem carregada de preconceito, pois o termo “folklore” foi utilizado para representar a arte “do outro”, daquele que não tinha acesso às camadas mais eruditas da sociedade, e o termo artesanato tem sido vinculado à ideia da reprodução sem criação, ou sem maior perfeição técnica (Richter, 2003, p. 9).

De acordo com as considerações anteriores, a mobilização do termo interculturalidade implica uma inter-relação de reciprocidade entre culturas, o que nos leva a concluir com a autora que o termo “interculturalidade” seria, portanto, o mais adequado a um ensino-aprendizagem em Artes que se proponha a estabelecer a interrelação entre os códigos culturais de diferentes grupos culturais (Richter, 2003). Dessa forma, o diálogo entre os códigos ou manifestações culturais se evidencia como pertinente e necessário, cabendo aos/às educadores/as a sensibilidade do olhar para a percepção, a valorização e o trabalho com as diferentes manifestações culturais de um grupo e entre grupos.

É importante ainda trazer ao debate as formas de inserção desse conhecimento/linguagem, que é a Arte, na atual normativa curricular, incluída no campo da linguagem, como componente curricular, deve ser trabalhada nas seguintes linguagens: as Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Como proposta de formação desse componente curricular, a Arte se volta para o objetivo de contribuir com “a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania”. A Arte deve propiciar “a troca entre culturas e favorecer o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas” (Brasil, 2018, p. 193).

O caminho para o êxito nas práticas de ensino no campo da Arte deve ser construído dentro de uma abordagem inter e transdisciplinar, estabelecendo pontes entre diferentes áreas do conhecimento, estabelecendo relações entre arte, geografia, história, língua portuguesa, literatura etc. Antes de tudo, deve-se considerar o contexto e as especificidades de cada grupo. Tudo isso converge, pois, para uma construção coletiva e individual de sentido para aquilo que se ensina e aprende no terreno da Arte.



As práticas de ensino da Arte, como campo do saber, devem ser elaboradas fora, portanto, da noção *stricto sensu* da arte como disciplina ou componente curricular. Devem, pois, convergir para os propósitos de formação que constituem a área de Língua, Artes e Literatura (LAL), que valoriza o contexto no qual a escola está inserida, em sua história, geografia, linguagens, manifestações culturais locais etc., em uma perspectiva de ensino intercultural e de forma inter e transdisciplinar em seus conteúdos e metodologias.

Se quisermos tratar de uma educação pela arte em sua função educadora, os estudos de Barbosa afirmam que se

[...] pretendemos uma educação não apenas intelectual, mas principalmente humanizadora, a necessidade da arte é ainda mais crucial para desenvolver a percepção e a imaginação, para captar a realidade circundante e desenvolver a capacidade criadora necessária à modificação desta realidade (Barbosa, 2005, p. 6).

Isso podemos acessar por outra via e de modo prático nos trabalhos de Lavelberg, principalmente quando postula que:

A arte, por si só, não opera transformações na educação, mas a experiência com os processos de criação pode reorientar o sentido de ensinar, o papel do professor/a, a imagem da escola, bem como o valor das práticas culturais nas comunidades e na vida pessoal e profissional dos professores e nas relações entre as escolas e as instituições que promovem ações sociais (Lavelberg, 2003, p. 23).

As ponderações de Lavelberg (2003) nos colocam diante de um/a professor/a de artes que deve provocar o diálogo entre as teorias do campo e as práticas artísticas, promovendo leituras com o objetivo de aliar a teoria às produções artísticas manifestadas em diferentes formas de linguagens. Isso não se evidencia como atividade fácil, considerando sobretudo a fragilidade da formação docente no campo da Arte, principalmente para os/as professores/as das séries iniciais. A esse respeito, Silva e Santos (2018) nos trazem importantes reflexões sobre as práticas curriculares no campo das artes e da formação docente:

[...] Para que essas linguagens sejam realizadas o professor precisa ter conhecimento das linguagens artísticas, sendo que a sua formação não dispõe desse conhecimento. Basta verificar os currículos das licenciatu-



ras no Brasil, especialmente no Curso de Pedagogia. A falta de entendimento sobre o papel da Arte na educação atinge todo o percurso conquistado da construção cultural contemporânea (Silva; Santos, 2018, p. 4).

Faz-se, pois, imperativo pensar em meios de superação das lacunas e limites da formação dos/as docentes para o ensino de Artes, ou Educação pela Arte, principalmente no contexto da Educação do Campo. Por isso, voltemos para os pressupostos da interculturalidade, dada a natureza mesma desse contexto educativo. Podemos afirmar que, como já dito, há caminhos possíveis para uma educação pela Arte ou ensino da Arte que seja produtora de sentidos para aqueles/as a quem a Educação se dirige pela via da interculturalidade.

Com o intuito de buscar concretamente pelos caminhos do êxito, destacamos aqui o trabalho de Fornaciari (2016), mais exatamente um artigo no qual a autora trata de sua experiência com o ensino de Teatro junto a estudantes indígenas, evidenciando seus avanços e conquistas na formação desses/as alunos/as ao apostar nas direções dadas pela abordagem intercultural. Segundo nos apresenta Fornaciari, “a multiculturalidade [...] vai encontrar um ambiente propício ao desenvolvimento das identidades e da convivência entre diferenças” (Fornaciari, 2016, p. 2). A partir de tal postulação, a autora nos orienta que “cabe à escola e também ao/à professor/a, repensar suas atividades em termos de espaço e tempo, conteúdos e metodologias, instituindo práticas que propiciem aos alunos contribuir e participar na reelaboração da cultura acumulada pela humanidade, ao invés de apenas observá-la” (Fornaciari, 2016, p. 2).

Fornaciari (2016), ao tratar do ensino da Arte para alunos da Educação Indígena (EI), baseia-se nos pressupostos teóricos de Richter (2003), teoria da interculturalidade e ensino de Arte, já citada. Recuperam-se em Richter (2003) as reflexões sobre os desafios postos ao ensino de Arte atualmente, que deveria se dar no sentido de “contribuir para a construção da realidade através da liberdade pessoal”. E como desdobrar essas reflexões em práticas de ensino da arte, considerando as especificidades do grupo? A autora nos orienta para um ensino de arte por meio do qual as diferenças culturais sejam vistas como recursos que permitam ao sujeito desenvolver seu próprio potencial humano e criativo, diminuindo o distanciamento existente entre a arte e a vida (Richter, 2003, p. 51).



Preocupando-se com a prática construtora de sentido, Fornaciari apresenta, de modo reiterado as contribuições de Richter (2003). Contribuições dentre as quais se destacam: a abertura da escola às trocas de códigos culturais, fazendo dialogar o local com o global; o campo com a cidade; os conhecimentos científicos com os saberes tradicionais; a promoção de uma alfabetização cultural de seus/suas alunos/as nos diferentes códigos culturais etc.

Quando Fornaciari (2016) avalia suas práticas de ensino de Teatro para alunos/as da Educação Indígena (EI), destaca como ponto relevante dessa formação que “a opção por iniciar as atividades fora da escola foi decisiva. A ideia era colocar em prática o entendimento de que a experiência escolar deveria representar um tempo de vivência cultural e de produção coletiva, que ampliasse o horizonte pessoal de cada aluno” (Fornaciari, 2016, p. 4).

Pretendeu-se, com esse exemplo de formação pela Arte na Educação Indígena, colocar em evidência o diálogo com a perspectiva intercultural, e com isso apresentar propostas de superação para uma proclamada lacuna na formação docente. A partir das experiências com o ensino do Teatro promovidas por Fornaciari com seu grupo de formação, conforme analisado, o/a docente pode, por analogia, pensar em veredas de formação, ou ainda em outras frentes para a Arte na Educação do Campo, que podem se dar a partir de manifestações culturais, como música, dança, artes visuais, entre outras, que façam parte do território e/ou da comunidade escolar. Isso nos leva, sem dúvida, para uma Educação do Campo pela Arte, promotora de construção de sentidos para o que se ensina e para o que se aprende.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de todo o exposto sobre a área do conhecimento LAL (Língua, Arte e Literatura), conclui-se que os conhecimentos não podem estar isolados, aleatórios ou apartados da vida cotidiana dos territórios do campo, das águas e das florestas, que é cheia de contradições e diferenças. Além disso a escola não pode fugir da responsabilidade de pautar essas temáticas na sala de aula, desfazendo estereótipos, discutindo polêmicas, esclarecendo os sujeitos, construindo saberes, e problematizando as situações de vida e trabalho existentes em seus territórios.



Sobre as práticas de ensino de Língua Portuguesa na perspectiva de uma formação por área do conhecimento, a intenção é priorizar o trabalho com a diversidade linguística, com a avaliação de fenômenos como ambiguidade, ironia e metáfora, com a análise do discurso e outras atividades que formem um/a leitor/a e produtor/a de textos proficiente e crítico.

Da mesma forma, ensejou-se um ensino de Literatura que proponha reflexões sobre a forma como são produzidos os sentidos de um texto literário, enfatizando o ato de leitura como exercício da cidadania e promovendo discussões sobre a representação dos sujeitos na literatura brasileira, o que influencia de sobremaneira a construção da identidade do/a leitor/a. Nesse sentido o objetivo do ensino de literatura dentro de uma área do conhecimento deve, além de promover o prazer estético de apreciar um texto literário, preparar o/a estudante para entender e inferir a ideologia (valores sociais, culturais e humanos da diversidade étnica e cultural brasileira) que todo texto traz de forma mais ou menos explícita (Rodrigues, 2022).

No que concerne ao ensino da Arte como componente de uma área do conhecimento, destacou-se a abordagem da forma como as práticas artísticas auxiliam o ser humano na experimentação do mundo, trabalhando sob um viés artístico a sensibilidade, a percepção, o imaginário e a reflexão. Nesse contexto, a Arte é um importante instrumento de engajamento político, já que contribui para a construção tanto de um imaginário social sobre o território e seus sujeitos quanto de sentido de pertencimento, de identidade pessoal e coletiva (Rodrigues, 2022).

Quando realizarmos, portanto, a seleção de conhecimentos para trabalhar com os/as estudantes, sujeitos do campo, na sala de aula e em outras atividades educativas a serem realizadas na escola, devemos nos perguntar: “Como o campo e seus sujeitos são tratados nos conhecimentos, materiais e textos selecionados?”, “As questões do campo são tratadas de forma contextualizada e comprometida com os princípios da Educação do Campo, ou apenas como ‘ilustração’ ou pré-texto para o ensino dos componentes curriculares?”.

Ao se trabalhar, por exemplo, com a literatura de cordel, o/a professor/a pode lançar mão de conhecimentos de diversas áreas de conhecimento, assim como pode optar por fortalecer a área de Língua, Arte e Literatura.



Podemos exemplificar isso com o estudo e a apreciação dos dialetos, de textos da literatura popular e da arte da xilogravura.

Portanto, as aulas dessa área do conhecimento devem ser vistas como um lugar extremamente propício para se trabalhar e defender a linguagem (padrão, multimodal, artística e literária) como um importante instrumento de poder. Isso porque o domínio das diversas linguagens significa independência e empoderamento aos sujeitos individuais e coletivos.



A MATEMÁTICA COMO CONHECIMENTO E LINGUAGEM: UM EXERCÍCIO DE CUBAÇÃO DA TERRA

Oswaldo dos Santos Barros

Apresentamos aqui uma proposta de prática de ensino da matemática escolar relacionada às atividades cotidianas da agricultura familiar, tendo como foco as relações entre matemática e as práticas culturais com a premissa de que a matemática é uma linguagem descritiva de: comparação, classificação, numeração e forma, que colabora para a operacionalização de elementos de mesma natureza, assim como para a formação e objetivação de modelos em face da necessidade de resolução de problemas.

Para discutirmos e exercitarmos essas estruturas matemáticas de conhecimento e linguagem, partimos de uma abordagem dialógica e humanizadora relacionada às práticas sociais da agricultura familiar. Nessa perspectiva, tratamos das relações da matemática com as práticas culturais, tendo como base os princípios da Etnomatemática nos estudos da cubação de terra como planejamento da produção agrícola.

A fim de cumprir uma educação pautada na dialogia, propomos ao longo do texto alguns exercícios que, preferencialmente, devem ser



realizados em coletividade para fomentar construções dialogadas e criativas dos conceitos matemáticos e suas relações com outras áreas de conhecimentos, numa perspectiva interdisciplinar.

1

AS PRÁTICAS CULTURAIS E O ENSINO DA MATEMÁTICA ESCOLAR

A contextualização da matemática escolar é fundamental para que se tenha uma ampla visão da realidade em estudo. Porém, definir realidade não é uma tarefa fácil, visto que o próprio conceito é relativo e mutável, em geral concebido de forma diferenciada por cada grupo/segmento/sujeito pertencente a um ou mais contextos sociais.

Nesse sentido, também devemos considerar que educadores/as e estudantes possuem estratégias e recursos próprios de leitura, interpretação e representação da sua realidade, a partir de vivências: em suas famílias, nas escolas, no trabalho e no lazer. Nessas interações, os recursos e estratégias que pertencem ao âmbito das estruturas culturais (música, língua, dança, pintura, entre outras) são muito úteis na construção e negociação de significados.

A leitura da realidade perpassa pela compreensão e domínio de linguagens (signos e códigos) e instrumentos (técnicas e tecnologias) que possibilitam o registro daquilo que é reconhecido/compreendido (significado), a partir da autorregulação da realidade vivenciada (significante). Assim, a tríade signos-significados-significâncias orienta a construção de conceitos matemáticos nas práticas escolares, relacionando o que se conhece, o que se faz e o que é necessário compreender.

1.1

Matemática como um Conhecimento para Explicar e Compreender

Em seu livro *Um Horizonte de Possíveis: sobre uma Educação Matemática Viva e Globalizante*, Tereza Vergani argumenta que no ensino da Matemática “não existe, de fato, nenhum corpo teórico coerente que justifique normas ou metodologias às quais possamos aderir com confianças e certezas



cegas” (Vergani, 2007, p. 11); pois há, a cada momento da prática escolar da Matemática, uma série de ações pedagógicas levadas a contento em função das múltiplas tendências metodológicas surgidas contemporaneamente e que, muitas vezes, são geradas por intuições, reflexões, modas, sugestões, experiências e interrogações partilhadas.

O/a professor/a deve buscar conexões entre os conceitos e as realidades vivenciadas por seus/suas estudantes. No sentido de colaborar com a prática de educadores/as, levantamos alguns pontos abordados pela autora que tratam da função cognitiva, educativa e científica da Matemática. Cabe-nos, então, buscar articulações conceituais que nos permitam compreender alguns aspectos do questionamento por ela levantado. Esse é o nosso ponto focal, quando buscamos relacionar a matemática escolar e a agricultura familiar, numa perspectiva Freiriana.

Para compreender a matemática como linguagem, recorremos ao sentido etimológico da palavra *Matemática*, e nos deparamos com dois vocábulos – *tica* e *matema* – que se conectam de modo a significar algo como *técnica e forma de se conhecer e explicar*. Ubiratan D’Ambrosio (1986, p. 7) apresenta a seguinte concepção: “[...] vejo a disciplina *matemática* como uma estratégia desenvolvida pela espécie humana ao longo de sua história para explicar, para entender, para manejar e conviver com a realidade sensível, perceptível, e com o seu imaginário, naturalmente dentro de um contexto natural e cultural”.

Para D’Ambrosio ainda, a humanidade desenvolveu diferentes maneiras de interpretar os fenômenos naturais e a própria condição humana, além de compor modelos que relacionam e orientam o uso desses conhecimentos referentes aos aspectos e situações específicas da realidade. Ao descrever esses processos singulares de resolução de problemas no âmbito das culturas, D’Ambrosio (1999) introduziu o estudo da Etnomatemática, a partir da compreensão de três radicais: *etno* – cultural; *matema* – estratégias, pensamentos, compreensões de mundo; e *tica* – técnicas.

A Etnomatemática, entre outras contribuições, passou a ser um campo de estudos das relações entre práticas agrícolas e os conhecimentos escolares trabalhados nas escolas do Campo, de acordo com a tríade: o que se conhece, o que se faz e o que é necessário compreender. De maneira



sintética, temos: um estudo das relações entre a matemática escolar, com seus signos, e as práticas culturais que representam aquilo que se conhece, gerando interações entre escola e realidade a partir do que se faz, utilizadas para o que é necessário compreender, refletindo na resolução de problemas de uma comunidade.

A partir, então, da Etnomatemática, pode-se compreender que o conhecimento matemático resulta das interlocuções estabelecidas com os elementos culturais do contexto no qual é produzido.

1.2

Etnomatemática: (Re)significando a Aprendizagem de Matemática

Numa perspectiva humanista de educação, compreender o mundo a partir da linguagem é, antes de tudo, uma forma de ler esse mundo e potencializar intervenções que se façam necessárias. Nas palavras de Freire (1989), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Contudo, a forma como se explora o tempo de estudos da matemática na escola ainda é muito centrada na realização de longas listas de exercícios, que nada fundamentam, nada orientam, posto que se centram no exercício do rigor da avaliação da aprendizagem, sem mesmo estabelecer conexões com a identidade do/a estudante, tampouco com a do/a educador/a.

Assim, mesmo privilegiada, a carga horária para o ensino de Matemática torna-se ínfima quando longas listas de exercícios tornam o processo de aprendizagem repetitivo e cansativo, o que incita questionamentos aos/às educandos/as como: “Para que eu tenho que aprender isso?”, “Como isso vai ajudar na minha vida?”, ou ainda “Em que momento da minha vida eu vou utilizar esses conhecimentos matemáticos?”.

Esses questionamentos estão presentes em muitos momentos quando os/as estudantes se sentem inseguros quanto às aplicações da matemática em suas atividades e vivências. Quanto à formação de educadores/as do campo, esses questionamentos nos remetem ao desafio de aproximar a Matemática escolar das ações cotidianas, vislumbrando uma prática matemática para além da sala de aula, implementando conexões com outras disciplinas, possibilitando diálogos entre educadores/as, primeiramente numa perspectiva multidisciplinar e, depois, de maneira



interdisciplinar, refletindo um amadurecimento dos diálogos com a comunidade escolar.

Nesse contexto, o programa Etnomatemática apresentado por D'Ambrosio é descrito por Vergani como amplitude metodológica à investigação das culturas tradicionais, guardando-lhes respeito e conferindo-lhes dignidade (Vergani, 2007 p. 35). Segundo a autora:

[...] A Etnomatemática inaugura uma proposta alternativa que vai além da multi ou da interdisciplinaridade: abre largamente os horizontes da transdisciplinaridade e assume um novo paradigma holístico caracterizado pelos princípios de:

- não dualidade (superação de disjunções redutoras)
- não separatividade (desenvolvimento do espírito de síntese)
- indissociabilidade espaço/energia
- interação dos contrários (flexibilidade, aceitação de incertezas)
- interação do sujeito (participação do ser na sua incerteza)
- relativismo consciencial
- associação do quantificável ao qualificável
- reconhecimento dos valores éticos
- equilíbrio das funções dos dois hemisférios cerebrais
- criatividade como processo psico emocional e cognitivo
- equilíbrio entre metodologias Leste-Oeste e Norte-Sul
- procura de axiomas comuns entre disciplinas (Vergani, 2007, p. 35).

Nessa perspectiva, a reflexão sobre as diferentes concepções de realidade possibilita discutir a construção negociada de conhecimentos significativos a partir do diálogo das diferenças.

A seguir apresentamos propostas de atividades para professores/as que ensinam matemática nas escolas do campo, a partir de estudos da Etnomatemática na prática da cubação de terra, como planejamento da produção e a elaboração de calendários agrícolas. A construção de atividades para espaços de aprendizagem na Educação do Campo exige uma permanente liberdade criativa e dialógica entre educandos/as e educadores/as. Para tanto, as vivências cotidianas das práticas camponesas mostram-se como importantes temáticas para a exploração de conceitos disciplinares, no ensino da matemática escolar.



2

CUBAÇÃO DE TERRA E O ENSINO DA MATEMÁTICA

A cubação de terra pode ser entendida como o planejamento financeiro para uso ordenado e consciente do espaço destinado à produção, de tal maneira que se possa trabalhar com diferentes tipos de plantio e compor consórcios (associações) entre diferentes produtos. Com isso, garante-se a sustentabilidade das famílias, do comércio local e dos projetos mais importantes e lucrativos para as famílias produtoras, como é o caso do cultivo do cacau, na região da rodovia transamazônica, no Pará.

Para iniciarmos os exercícios da cubação de terra, devemos levantar quais são as produções de interesse da comunidade. Para isso, é necessário uma análise de quais são as principais culturas da região, como: pimenta, cacau, hortaliças, mandioca, feijão, arroz, entre outras.

EXERCÍCIO PROPOSTO:

Sugerimos que os/as estudantes, orientados por seus/suas educadores/as, façam uma breve pesquisa para identificar as principais produções agrícolas do lugar e, a partir das informações levantadas, componham uma tabela com: as atividades mais rentáveis, os consórcios trabalhados (caso ocorram) e o período de realização das atividades de plantio e colheita.

A partir do levantamento das produções e dos interesses de implantação das culturas e consórcios desejados, passamos ao processo de escolha dos espaços mais adequados à produção e à medição dos espaços para implantação de atividades agrícolas, demarcando áreas de plantio.

2.1

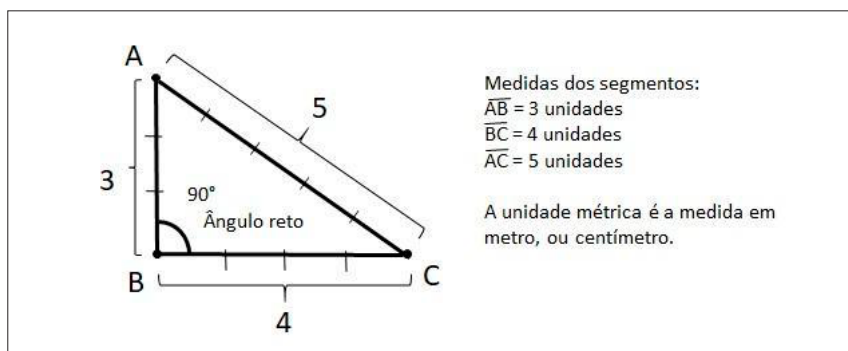
Esquadrejamento do Espaço

A medição de um espaço, em geral, trata da forma de um quadrilátero, seja na forma quadrada ou retangular. Em diferentes localidades, essa também é conhecida como quadramento ou esquadrejamento. Para isso será necessário usar o Triângulo escaleno (triângulo Retângulo) – formado por três lados diferentes, medindo: 3, 4 e 5 unidades métricas.



Uma quadra no formato de um quadrado ou de um retângulo apresenta como características: quatro lados e quatro ângulos retos. O quadrado tem os quatro lados iguais e, assim, seus lados adjacentes são iguais; já o retângulo tem os lados adjacentes diferentes. Os lados adjacentes são aqueles que estão ligados por um mesmo ponto chamado vértice.

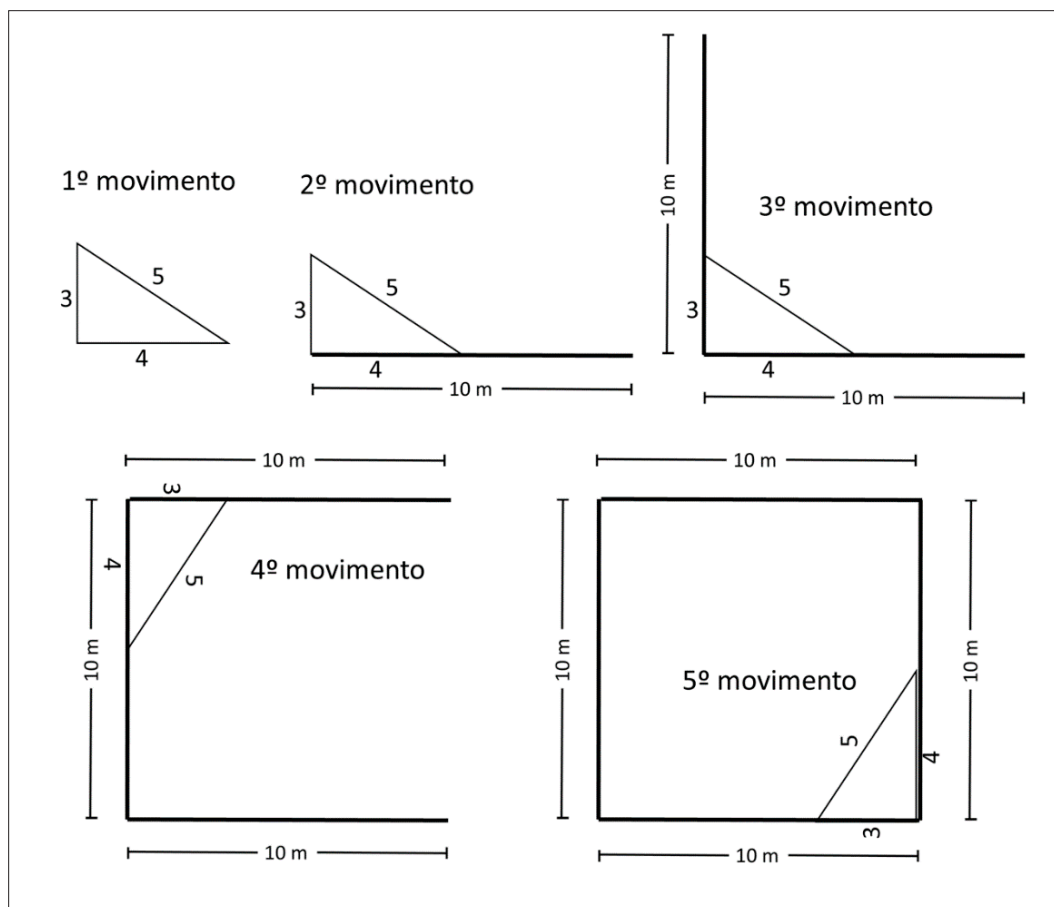
O primeiro passo é saber usar o triângulo escaleno, que possui na sua estrutura um ângulo reto. Esse triângulo de lados (3, 4 e 5 unidades e um ângulo reto) é conhecido como triângulo Pitagórico, mas também é popularmente chamado triângulo de pedreiro.



O ângulo reto é formado por dois lados adjacentes de medidas: segmento de A até B mede 3 unidades, segmento de B até C mede 4 unidades. A partir do posicionamento do ângulo reto, iniciamos a construção da quadra medindo os lados adjacentes para determinar o tamanho dos lados das quadras. Como exemplo, vamos construir uma quadra com lado 10 metros (10m), na forma de um quadrado. Em cada lado adjacente ao ângulo reto, teremos um lado da quadra.

Para construir a quadra, sugerimos seguir os seguintes passos:

- 1º movimento: posicionar o triângulo retângulo onde será um dos cantos da quadra;
- 2º movimento: marcar um dos lados da quadra, mantendo o alinhamento do lado do triângulo;
- 3º movimento: marcar o segundo lado da quadra, mantendo o alinhamento do lado, para que não se perca o ângulo reto;
- 4º movimento: posicionar o triângulo na extremidade de um dos lados construídos e repetir o processo para construir o terceiro lado; e
- 5º movimento: reposicionar o triângulo na extremidade livre de um dos lados para construir o quarto lado da quadra.



EXERCÍCIO PROPOSTO:

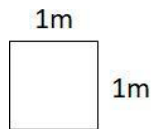
Utilizando um barbante ou uma corda, divida seu tamanho em doze unidades, faça nós ou alguma marcação em cada delimitação das unidades. Amarre as extremidades do barbante ou corda e monte o triângulo retângulo de acordo com as medidas: 3, 4 e 5.

O esquadrejamento é importante para definirmos as unidades de cálculo do planejamento financeiro. A unidade do metro quadrado (m^2) é usada como base para o cálculo da quantidade de insumos necessários.

2.2

Unidade métrica de Referência

A cubação de terra é um processo de organização da produção agrícola que tem como base o metro quadrado ($1m^2$) para o cálculo do orçamento da produção agrícola. Para se chegar à unidade do metro quadrado, seguiremos uma maneira prática de medição dos lados do espaço.

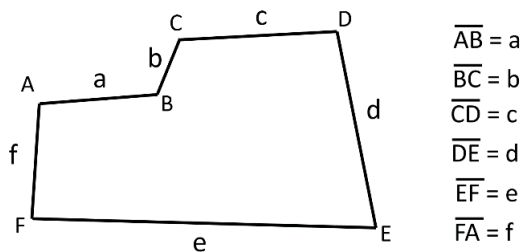


1m^2 é o resultado do produto $1\text{m} \times 1\text{m} = 1 \times 1 \times \text{m} \times \text{m} = 1\text{m}^2$

Vamos supor os seguintes insumos necessários para 1m^2 plantado:

- 200 g de sementes
- R\$ 2,00 pela capina
- 1 kg de adubo

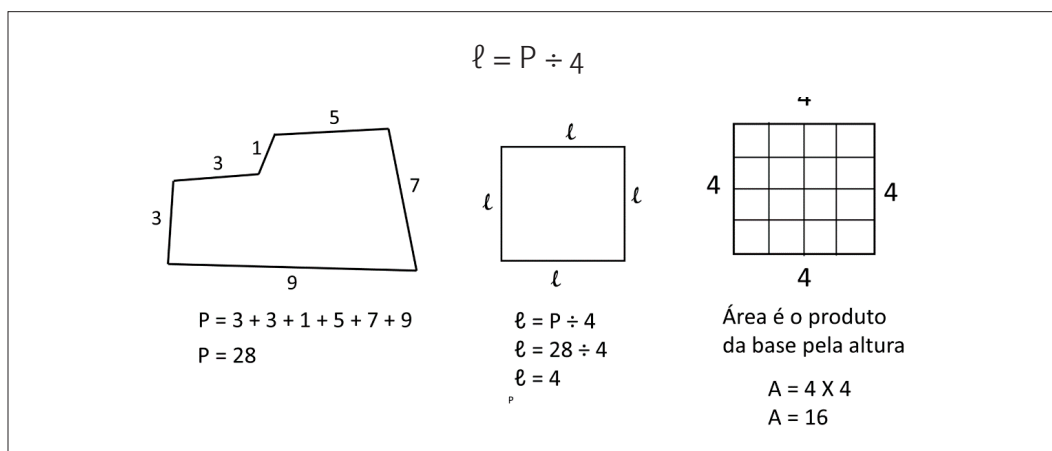
Na matemática escolar, não é possível alterar a forma de uma figura sem que a sua área seja alterada. Contudo, os/as agricultores/as de várias localidades no Brasil desenvolveram um método que envolve a soma dos lados do espaço, que é o seu perímetro, e a divisão dessa soma por 4 (quatro), como se cada lado fosse de um quadrado.



Perímetro é a soma dos lados

$$P = a + b + c + d + e + f$$

Aqui não se trata da transferência da área de uma figura em outra, pois isso não é aceito no campo da geometria plana. O que ocorre é o uso do perímetro de uma figura para a composição de uma outra, somente para o cálculo das unidades métricas, ou seja, do metro quadrado. Essa suposta “transfiguração” resulta, então, da divisão da medida do perímetro em quatro partes e cada uma delas será denominada como lado ℓ , que será um dos lados do quadrado a ser formado.



Esse método de transferência do perímetro de um espaço qualquer para a forma de um quadrado não se aplica diretamente à medição dos lotes de assentamento, haja vista que, na distribuição da terra para a produção agrícola, o/a agricultor/a já sabe que seu lote tem, em média, 20 hectares com 400 metros de frente por 2.500 metros de fundo, por exemplo.

Então, qual é a necessidade de se fazer a cubação em um espaço com limites laterais irregulares? Essa necessidade deve-se à disposição do terreno conforme sua acessibilidade, em função da topologia e da qualidade do terreno para a produção agrícola. Outro fator que influi na escolha do terreno para o plantio é a qualidade da mata nativa, que serve de reserva das riquezas da floresta, além das fontes de água, quando for o caso.

EXERCÍCIO PROPOSTO:

A partir do levantamento de um espaço para produção agrícola, exercite o cálculo da cubação para saber quantos metros quadrados serão utilizados com referência para a compra de produtos ou pagamento de serviços.


2.3

O Custo da Produção

O custo da produção será calculado a partir do padrão de uma unidade métrica, que pode ser um metro quadrado, ou um hectare quadrado. O que vai definir isso é o espaço a ser trabalhado. Assim, o custo total da produção será quantas vezes a unidade for ampliada, por exemplo: o valor para 1 hectare será ampliado 10 vezes para se trabalhar 10 hectares e assim por diante.

Lembramos que o cálculo da área de um quadrilátero (quadrado ou retângulo) é a multiplicação de um dos (base) e o outro adjacente (altura).



	Cálculo de área	Unidade
	$\begin{array}{r} 2.500 \times \\ 400 \\ \hline 1.000.000 \text{ m}^2 \end{array}$	$10.000 \text{ m}^2 = 1 \text{ hectare}$
	Cálculo do total de hectares	
	$\begin{array}{r} 1.000.000 \div \\ 10.000 \\ \hline 100 \text{ hectares} \end{array}$	

Exemplo: na multiplicação da base pela altura, chegamos a 1.000.000 m² (um milhão de metros quadrados). Agora devemos saber quantos hectares cabem nesse espaço: se um hectare tem 10.000 m² então devemos dividir o espaço total 1.000.000 m² por 10.000 m², assim teremos 100 hectares.

Supondo que o custo da produção em um hectares é de R\$ 250,00, então o total do custo da produção será 100 vezes esse valor, num total de R\$ 25.000,00.

$$\text{R\$ } 250,00 \cdot 100 \text{ hectares} = \text{R\$ } 25.000,00$$

EXERCÍCIO PROPOSTO:

Faça uma pesquisa sobre o sistema de medidas utilizado em sua região e, a partir do levantamento de uma área para o plantio, faça os exercícios de cálculo dos custos e as conversões das medidas de alqueire para hectare.

Em geral, o/a agricultor/a estabelece metas de produção que estão ao alcance das suas possibilidades logísticas: armazenamento e secagem, ensacamento, transporte e tempo de venda nas feiras locais. Assim, o espaço a ser trabalhado é pensado em função do tipo de roçado e do número de sacas que se pretende colher e comercializar.

A escolha da cultura a ser produzida depende da análise química do terreno, do apoio técnico-financeiro disponível e da experiência do/a agricultor/a. Os/as mais experientes optam por trabalhar com culturas mais rentáveis, porém necessitam de um período de investimento mais extenso, como é o caso do cacau e da pimenta. Outros/as preferem os investimentos

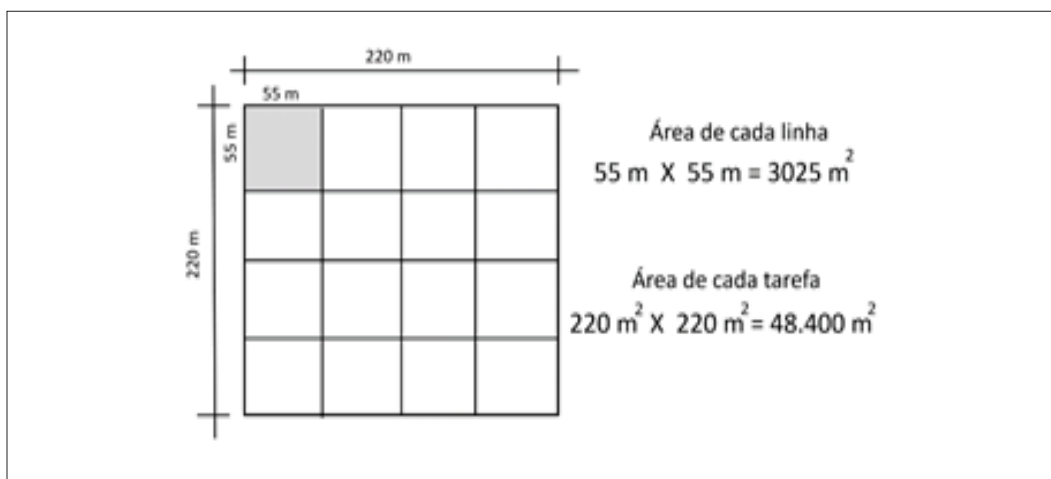


de curto prazo, na forma de consórcios, seja para comercialização ou para consumo, como é o caso do arroz e do milho.

As ações seguintes percorrem o caminho da medição do espaço, em função da meta de produção. Essa medição foi descrita em linhas e tarefas. Uma linha é um espaço quadrado de 55 m de lado, totalizando 3.025 m². O agrupamento de 16 linhas é denominado tarefa, dispostas em um espaço quadrado de quatro linhas de lado, ou seja, 220 m de lado ($55 \text{ m} \cdot 4 = 220 \text{ m}$), totalizando 48.400 m² de área. Tal atividade proposta foi desenvolvida por um/a aluno/a, como se visualiza na figura a seguir.

A tarefa é o espaço total, que tem

- Área de 3.025 m² que será utilizada para o plantio;
- Cada lado corresponde a 220 m, que é dividido em 4 partes, formando 16 partes, no total;
- A linha é uma das 16 partes da tarefa; e
- Uma linha tem 55 m de lado.



EXERCÍCIO PROPOSTO:

Faça a composição de uma área de plantio e elabore o cálculo do custo de uma unidade métrica que orienta a aquisição de insumos e a contratação de mão de obra.

Orientações:

- 1) Promova uma conversa com seu grupo de estudos para levantar o preço das atividades realizadas no plantio, tais como: limpeza, adubação, entre outras.
- 2) A partir da área escolhida, veja o custo final desse projeto.



3

CALENDÁRIO SAZONAL DA PRODUÇÃO AGRÍCOLA

A sazonalidade (período) da produção agrícola obedece aos ciclos da natureza. Assim, é importante que o/a agricultor/a saiba quais os períodos corretos para o plantio e a colheita; dessa maneira, poderá aproveitar melhor seu tempo de trabalho. Para identificar os períodos sazonais, vamos representar os períodos de solstício e equinócio, chamando maior atenção para os períodos correspondentes ao hemisfério sul, onde o território brasileiro se encontra.

De maneira geral, compreende-se que temos quatro estações: outono, inverno, primavera e verão, que se alternam em cada hemisfério do planeta. Enquanto é verão no hemisfério norte, por exemplo na Europa, no hemisfério sul será inverno.

Quadro 4: Estações do Ano de acordo com os Hemisférios Norte e Sul

Hemisfério	Inicia em 22 ou 23 de março	Inicia em 21 ou 22 de junho	Inicia em 22 ou 23 de setembro	Inicia em 21 ou 22 de dezembro
Norte	Equinócio de primavera	Solstício de verão	Equinócio de outono	Inverno
Sul	Equinócio de outono	Inverno	Equinócio de primavera	Solstício de verão

Fonte: O autor (2024)

3.1

Calendários das Estações na Amazônia

Ao pensar sobre as estações do ano e analisando o território brasileiro, pelo fato de o país possuir dimensões continentais, isto significa que temos lugares na região Sul e Sudeste que apresentam temperaturas muito baixas durante o inverno, enquanto que nas regiões Norte e Nordeste, mesmo no período do inverno, as temperaturas não ficam tão baixas.

No caso da Amazônia, o que se percebe são as variações de temperatura, que em alguns momentos do dia chegam a 35°C (trinta e cinco graus Celsius) e à noite podem chegar a 25°C (vinte e cinco graus Celsius). Os períodos sazonais, então, podem ser identificados a partir da anotação das variações climáticas, indicando a transição de uma estação para outra.



Para fazer esse registro, você pode consultar periodicamente os registros de previsão do tempo.

Vejamos o caso da região amazônica, mais especificamente na região metropolitana de Belém, no estado do Pará, onde a umidade do ar (a quantidade de água dispersa na atmosfera) é cerca de 98%. Nessa região, é comum se afirmar que existem duas estações do ano: um período de muitas chuvas – o chamado inverno amazônico – e um período de poucas chuvas – ou estiagem.

Assim, temos: o verão, período de temperaturas altas e poucas chuvas; o outono, que seria o período quando iniciam as chuvas, encerrando o período de estiagem, ou seja, a transição do verão para o inverno; o inverno, estação das temperaturas mais baixas e maior quantidade de chuvas; e a primavera, que seria o oposto do outono, quando as chuvas ficam mais escassas, anunciando a proximidade do verão. Em resumo: **Verão – tempo quente; Outono – tempo esfriando; Inverno – tempo frio; e Primavera – tempo esquentando.**

EXERCÍCIO PROPOSTO:

- 1) Faça uma breve pesquisa sobre: as linhas do equador e o trópico de capricórnio para compreender as variações de temperatura que acontecem no território brasileiro:
 - a) Dialogue com seus/suas colegas e busque responder: porque as cidades que estão mais distantes do equador são mais frias?
 - b) Analise as temperaturas das regiões e responda: em quais regiões ocorrem com mais frequências esses dois fenômenos – geada e seca?
- 2) Faça o registro das variações de temperatura por um período e identifique:
 - a) Em qual período ocorrem as maiores variações de temperatura?
 - b) As atividades de plantio ocorrem com maior frequência quando as temperaturas estão mais altas ou mais baixas? Explique sua resposta.
- 3) A prática agrícola familiar reúne conhecimentos elaborados no seio das culturas. Em alguns casos, os períodos são orientados pelos rituais religiosos. Assim, as festas de santos são importantes referências da periodicidade das práticas agrícolas, como é o caso das comemorações de São José (19 de março), que marca o início do plantio do milho, e o dia de São João (24 de junho), para o período de colheitas.

Identifique, em sua região, os referenciais adotados para a contagem da passagem dos períodos sazonais e suas relações com as práticas da agricultura familiar.



Orientações:

- verifique se as festividades de santos ou outros rituais religiosos são adotados como referência dos períodos de plantio e colheita;
- entreviste ou converse com pessoas mais experientes da comunidade para saber como elas identificam esses períodos; e
- a partir de conversas com seus grupos de estudos, elabore um calendário agrícola da região apontando os referenciais de contagem do tempo e dos períodos sazonais.

4

A ESCOLHA DA PRODUÇÃO AGRÍCOLA E O PLANEJAMENTO ORÇAMENTÁRIO

Como vimos, os encaminhamentos necessários à implantação da produção agrícola passam inicialmente pela cubação da terra, que orienta o planejamento orçamentário. Depois da aquisição dos recursos de financiamento, inicia-se o cumprimento do cronograma das tarefas do plantio. Esse cronograma deve ser vinculado às dinâmicas da sazonalidade dos ciclos da natureza.

A seguir, apresentamos alguns exemplos de calendários agrícolas elaborados em função da produção de culturas de curto prazo (como o arroz) e de longo prazo (como a pimenta e o cacau). Lembramos que cada região tem uma variação de temperatura e quantidades de chuvas, em tempos diferenciados. Assim os exemplos que agora apresentamos estão relacionados à região amazônica.

As atividades de limpeza do terreno iniciam geralmente no segundo semestre, no período de seca. Em alguns casos, durante os períodos em que uma roça não está produzindo, a solução para a geração de renda é a prestação de serviços em outros lotes, que são as chamadas de “empreitas”.

No exemplo a seguir, o cronograma inicial referente ao período de limpeza do terreno (1º ano) respeitou um período de secagem da vegetação ou das árvores que foram cortadas para a preparação do plantio. Isso só pode acontecer no período de seca na região amazônica, que se inicia em junho e vai até outubro. No 2º ano, o trabalho se volta para o plantio da pimenta. No 3º, as ações se reduzem à limpeza do espaço e à colheita da pimenta.



Quadro 5: Calendário Agrícola para a Produção de Pimenta

MÊS	1º ANO	2º ANO	3º ANO
Janeiro	-----	Planta pimenta	-----
Fevereiro	Outros serviços (empreita em outros lotes)	Outros serviços (empreita em outros lotes)	-----
Março	Outros serviços (empreita em outros lotes)	Um roço	Um roço
Abril	-----	-----	-----
Maio	-----	Capina	-----
Junho	-----	-----	Capina
Julho	Roça a mata	Pequena colheita	Colheita
Agosto	Espera secar por 30 dias	-----	-----
Setembro	Derruba da mata (com uso de motosserra)	Um roço	-----
Outubro	Esperar secar de 50 a 60 dias	-----	-----
Novembro	Queima	-----	-----
Dezembro	Preparar a terra	Capina	Capina

Fonte: O autor (2018)

O calendário da produção agrícola corresponde a um ciclo de produção, ou seja, um ciclo de maturação das culturas, o que varia de uma espécie para outra (Ducan, 1999). No caso dos consórcios, podemos compreender que as culturas de longo prazo, que levam cerca de três anos de maturação, incorporam safras de outras culturas de curto prazo, como subgrupos de produção destinados à geração de renda complementar ou à manutenção da existência familiar.

Para os/as agricultores/as mais experientes, as produções de longo prazo indicam seus primeiros resultados para dois ou três anos de produção; já para os menos experientes ou com poucos recursos, as produções de curto prazo são as melhores soluções.

Assim, podemos compreender que a objetivação do tempo na Agricultura Familiar tem, entre outros fatores de influência, as metas de produção do/a agricultor/a. A composição de matrizes para o ensino da Etnomatemática, numa perspectiva humanista, não assimila a estruturação de um



currículo fechado em blocos temáticos relacionados às áreas de Aritmética, Álgebra e Geometria (Knijnik; Schreiber, 2012).

Os termos utilizados para discriminar uma determinada atividade, na agricultura familiar, pode variar de região para região. Assim, é necessário fazer um glossário, ou seja, uma lista de significados, para o melhor entendimento do estudo. Assim, ao mesmo tempo que você aprende sobre as atividades, também amplia seu vocabulário.

Quadro 6: Exemplo de Glossário

Termo	Descrição	Variação linguística
Plantio	Período quando as sementes são colocadas no solo	-----
Limpa	Manutenção do espaço plantado para que não ocorram pragas e crescimento do mato;	Capina
Broque	Corte da vegetação arbustiva: arbustos, mato alto, plantas de pequeno porte	-----
Derruba de Mata	Limpeza de área de mata virgem ou crescida	Derriba
Colheita	Retirada dos produtos maduros ou em fase final de amadurecimento	-----
Bate arroz	Após a secagem da espiga do arroz, bate-se a espiga seca para retirar o grão da palha	-----
Queima	Após o corte da vegetação, os resíduos são queimados;	-----
Venda	Comercialização do produto final da plantação, ensacado e pronto para entrega	-----
Empreita	Trabalho realizado de forma autônoma	Empleita
Roço	Retirada de vegetação rasteira de uma área	Roçado

Fonte: O autor (2018)

EXERCÍCIO PROPOSTO 1:

1) Faça um glossário com os termos utilizados em sua região, para descrever as atividades da agricultura familiar.

Orientações:

- Procure as pessoas com mais idade, ou mais experientes, e pergunte a elas o nome das coisas e objetos pesquisadas/os;
- Entreviste um/a trabalhador/a rural e anote as atividades que são feitas, monte o glossário dos termos e organize o calendário dessas atividades.

EXERCÍCIO PROPOSTO 2:

Reúna com seu grupo de estudos para montar um ou mais calendários das culturas de plantio praticadas em sua região.



Orientações:

- Identifique as principais atividades econômicas da região e registre a periodicidade dessas atividades, na organização de um calendário.
- Não se esqueça de registrar os termos que descrevem cada atividade, compondo um glossário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenvolvimento deste texto, apresentamos alternativas para a implantação de uma prática docente nas escolas do campo que consideram os registros das práticas da agricultura, voltados à produção da existência familiar e à manutenção do comércio local.

Propomos, então, a adoção das práticas da agricultura familiar como temática para o ensino de uma Matemática escolar viva e humana, contextualizada com a cultura local; que desvela as singularidades dos sujeitos e das dinâmicas da sociedade, como elo entre a identidade do conhecimento matemático, como linguagem teórica – globalizada, uniforme, generalizada – e a alteridade das culturas, como linguagem concreta – regional, diferenciada, específica (Vergani, 2007).

Tratamos a matemática como matriz de saberes da Agricultura Familiar, na perspectiva da Etnomatemática, articulando teoria e prática. A partir deste estudo, recomendamos aos/às educadores/as do campo que busquem trabalhar o ensino da Matemática na interface com a cultura do campo, das águas e das florestas. Para tanto, devemos considerar a prática educativa segundo a Pedagogia da Alternância: 1) Tempo-escola – com as discussões sobre temas teóricos contextualizados relevantes à Agricultura Familiar; e 2) Tempo-comunidade – com a realização de atividades nas comunidades e territórios dos estudantes articuladas com os conhecimentos discutidos no tempo-escola de maneira transdisciplinar.

Este caderno, que se destina aos/às educadores/as do campo e seus/suas estudantes, deve ser compreendido a partir da complementaridade entre os estudos das diferentes áreas do conhecimento, visto que não podemos descartar relações multi e interdisciplinares, e que, no caso da matemática, compreendemos a sua estrutura de linguagem como parte fundamental à interpretação dos modelos sociais, das estruturas de comu-



nicação e trocas de valores. Assim, compreender os sujeitos do campo com suas práticas agrícolas implica também: saber das suas formas de leitura do mundo; identificar seus padrões e referências; e analisar suas tomadas de decisões. Esse é um dos papéis da formação matemática escolar quando considera: a identidade como princípio ao exercício da cidadania; e a coletividade como garantia da plenitude democrática.



REFERÊNCIAS

- ANTONIO, C. A.; LUCINI, M. Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação. *Caderno CEDES*, [s. l.], v. 27, n. 72, p. 177-195, 2007.
- ANTUNES-ROCHA, M. I. Educação do Campo: princípios, conceitos e práticas. In: FREITAS, E. de S. M.; JUSTINO, É. F.; MARTINS, M. de F. A. (orgs.). *Escola da Terra: IV formação continuada de educadores do campo em Minas Gerais*. Marília, SP: Lutas Anticapital, 2022. v. 1, p. 21-44.
- ANTUNES-ROCHA, M. I. O campo e seus sujeitos: desafios para os livros didáticos na Educação do Campo. In: TEODORO, G. C.; MARTINS, M. de F. A. (orgs.). *Livro didático e Educação do Campo*. Belo Horizonte, MG: FAE/UFGM, 2014.
- APPLE, M. W. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- ARROYO, M. G. *Currículo, território em disputa*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ASSUNÇÃO, C. A. G.; LUCENA, I. C. R. Matemática dos cubadores de terra e Matemática acadêmica/escolar. In: CIAEM-IACME, 13., 2011, Recife. *Anais [...]*. Recife, PE: CIAEM, 2011. p. 1-12.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBOSA, A. M. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BARROS, O. F. *Territórios do currículo por áreas de conhecimento na Licenciatura em Educação do Campo da UFPA, Baixo Tocantins-PA, no combate as encruzilhadas das colonialidades*. Tese (Doutorado em Educação PPGED) – Universidade Federal do Pará/PPGED, Belém, PA, 2021.
- BARROS, O. DOS S. *Etnoastronomia Tembé-Tenetehara como matriz de abordagem (etno) matemática no ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2004, 154 f.
- BARROS, O. S. *Objetivação do tempo nas práticas culturais do trabalho na Amazônia*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, RN, 2010.
- BARROS, O. S.; XAVIER, A. R.; FIALHO, L. M. F. Educação etnomatemática: ensino e formação de alfabetizadores no projeto alfa-cidadã/Pronera. *Educação Matemática e Pesquisa*, [s. l.], v. 20, n. 2, 2018.
- BISHOP, A. J. *Enculturación matemática: la educación matemática desde una perspectiva cultural*. Barcelona: Paidós, 1999.
- BOCHNIAK, R. *Questionar o conhecimento: a interdisciplinaridade na escola e fora dela*. 2. ed. São Paulo: [s. n.], 1998.
- BONFIM, L. J. S. (org.). *Programa Escola da Terra. Módulo IV: Ciências Humanas – História e Geografia*. Teresina, PI: Edufpi, 2021.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília, DF: MEC, 2018.



BRASIL. Lei n. 9.394/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 15 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Projeto base: programa Escola Ativa**. Brasília, DF: MEC, 2010.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2025.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2025.

BRAUDEL, F. *Geo-história: a sociedade, o espaço e o tempo*. Tradução de: Guilherme Ribeiro. **História, Ciências, Saúde**, Manguinhos, RJ, v. 22, n. 2, p. 612-639, abr./jun. 2015.

CALDART, R. S. Caminhos para transformação da escola. In: CALDART, R. S.; STE-DILE, M. E.; DAROS, D. (org.). **Caminhos para transformação da escola 2: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2015. p. 115-138.

CALDART, Roseli S. (Org.). **Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

CALDART, Roseli S. KOLING, Edgar J; MOLINA, Mônica (Org.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Coleção Por uma Educação Básica do Campo. 2ª ed. Brasília: DF: Articulação Nacional Por uma educação do Campo, nº 4, 2002.

CALDART, R. S. **Inventário da realidade: guia metodológico para uso nas escolas do campo**. Veranópolis, RS: Instituto de Educação Josué de Castro, 2016. Disponível em: <https://groups.google.com/g/remsol/c/W4Jh9BOe1to>. Acesso em: 18 jan 2025.

CANDIDO, A. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J. A. **Agroecologia: alguns conceitos e princípios**. Brasília, DF: MDA-SAF-Dater-IIICA, 2004.

CHASSOT, A. Saberes populares fazendo-se saberes escolares: uma alternativa para a alfabetização científica. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 5., 2004. **Anais [...]**. Curitiba, PR: [s. n.], 2004.

COGGIOLA, O. Ciências humanas: o que são, para que servem. **Intelligere: Revista de História Intelectual**, [s. l.], n. 9, p. 14-38, 2020. Disponível em: <http://revistas.usp.br/revistaintelligere>. Acesso em: 20 jul. 2022.

CORDEIRO, A. A. de S. Capoeira, saberes necessários à educação: um debate epistemológico. In: OLIVEIRA, I. A. de; ARAÚJO, M. D.; CAETANO, V. N. da S. (org.). **Epistemologia e educação: reflexões sobre temas educacionais**. Belém, PA: PPGE-D-UEPA, 2012.

CRUZ, V. A. S.; SILVA, F. O ensino de Ciências da Vida e da Natureza: pressupostos teóricos e orientações didáticas. In: **Escola da Terra: IV Formação continuada de educadores do Campo em Minas Gerais volume 1**. Brasília: Lutas Anticapital, 2016. 222 p.

CULLER, J. **Teoria literária: uma introdução**. São Paulo: Beca, 1999.



- D'AMBROSIO, U. **Da realidade à ação: reflexões sobre Educação (e) Matemática**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1986.
- D'AMBROSIO, U. Etnomatemática e educação. In: KNIJINIK, G.; WAUDERE, C. J. O. (org.). **Etnomatemática: caminhos e formação de professores**. Santa Cruz do Sul: Unisc, 2004. p. 39-53.
- D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática: arte ou técnica de explicar e conhecer**. São Paulo: Ática, 1999.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Introdução: rizoma**. Mil platôs (capitalismo e esquizofrenia). São Paulo: 34, 1995. v. 1. Disponível em: https://historiacultural.mpbnet.com.br/pos-modernismo/Rizoma-Deleuze_Guattari.pdf. Acesso em: 13 mar. 2020.
- DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 1996.
- DO SOCORRO DE ARAÚJO SILVA, Hellen; CORRÊA SABOIA, Tiago. Ciências da Natureza e Educação do Campo: reflexões formativas no âmbito do Programa “Escola da terra” da Amazônia Paraense. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, [S. l.], v. 7, p. e13823, 2022. DOI: 10.20873/uftr.rbec.e13823. Disponível em: <https://periodicos.uftr.edu.br/index.php/campo/article/view/13823>. Acesso em: 20 fev. 2025.
- DUCAN, D. W. **Calendário**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.
- DUSSEL, E. Meditações anti-cartesianas sobre a origem do anti-discurso filosófico da modernidade. In: SANTOS, B. S.; MENESES, A. (orgs.). **Epistemologias do Sul**. Foz do Iguaçu, PR, v. 1, n. 1, p. 21-71, 2009. Disponível em: <https://www.icict.fiocruz.br/sites/www.icict.fiocruz.br/files/Epistemologias%20do%20Sul.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2020.
- FLEURI, R. M. Intercultura e educação. *Revista Brasileira de Educação*, [s. l.], n. 23, maio/jun./jul./ago. 2003.
- FORNACIARI, C. Ensino de teatro junto a estudantes indígenas e o desafio da interculturalidade. *Revista Digital Art&*, [s. l.], ano XIII, n. 18, out. 2016.
- FREIRE, A. M. A. Notas explicativas. In: FREIRE, P. (org.). **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014. p. 273-333.
- FREIRE, P. A importância de ler. In: FREIRE, P. **A importância de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2005.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.
- FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160 p.
- GEPERUAZ. Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia. Relatório de Pesquisa. INEP/Censo Escolar, 2017. Arquivo Digital
- GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2011.



- GIL, P. V.; VALDES CASTRO, P. La orientación de las practicas de laboratorio como invetigación: un ejemplo ilustrativo. *Enseñanza de las ciencias*, [s. l.], v. 14, n. 2, 1996.
- GIROUX, H. A. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.
- GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- GRANEREAU, A. *O livro de Lauzun: onde começou a Pedagogia da Alternância*. Fortaleza, CE: Edições UFC, 2020.
- HAGE, S. M. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. *Revista Educ. Soc.*, Campinas, SP, v. 35, n. 129, p. 1.165-1.182, out./dez. 2014.
- HAGE, S. M.; SILVA, H. do S. de A.; ARAÚJO, M. de N. C. de; FONSECA, J. D. da (org.). *Programa Escola da Terra: cartografia da diversidade e complexidade de sua execução no Brasil*. Curitiba, PR: CRV, 2018.
- IABELBERG, R. *Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2003.
- JAPIASSU, H. *A crise nas ciências humanas*. São Paulo: Cortez, 2012.
- KNIJNIK, G.; SCHREIBER, J. M. Educação matemática em cursos de Pedagogia: um estudo com professores brasileiros dos anos iniciais de escolarização. *Revista Latino-Americana de Etnomatemática*, [s. l.], v. 5, n. 2, p. 4-20, 2012.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Arnold, 2001.
- LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.
- LEFF, H. *Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.
- LIMA, E. de S. A organização interdisciplinar do currículo nas escolas do campo: os dilemas políticos e pedagógicos. In: LIMA, E. de S.; MELO, K. R. A. (org.). *Educação do campo: reflexões políticas e teórico-metodológicas*. Teresina, PI: EDUFPI, 2016. p. 65-90.
- LIMA, E. de S. Currículo das escolas do campo: perspectivas de rupturas e inovação. In: LIMA, E. de S.; SILVA, A. M. da. *Diálogos sobre Educação do Campo*. Teresina, PI: EDUFPI, 2011.
- LITTLE, Paul E. Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 23., jun. 2002, Gramado/ RS. *Natureza e sociedade: desafios epistemológicos e metodológicos para a antropologia*. [S.l.: s.n.], 2002. p. 1-37.
- MARCUSCHI, L. A. Oralidade e letramento. In: MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- MARTINS, M. de F. A.; BEGNAMI, J. F.; FREITAS, L. de M. S.; LOPES, T. Escola da Terra: Ciências Sociais e Humanidades no Ensino Fundamental e Médio. In: FREITAS, E. de S. M.; JUSTINO, É. F.; MARTINS, M. de F. A. (orgs.). *Escola da Terra: IV formação continuada de educadores do campo em Minas Gerais*. Marília, SP: Lutas Anticapital, 2022. v. 1, p. 21-44.
- MELO, K. R. A.; MELO, R. A. Organização curricular de escolas do campo: o calendário sociocultural no âmbito do Programa Escola da Terra no Piauí. In: MELO, K. R. A.; BONFIM, L. J. S. *Formação e prática de professores de classes multisseriadas*



do campo: reflexões a partir do Programa Escola da Terra no Piauí. Teresina, PI: Edufpi, 2020.

MOLINA, M. C. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. *Educar em Revista*, [s. l.], v. 55, p. 145-166, 2015.

MOLINA, M. C.; HAGE, S. M. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. *Revista Educação em Questão*, Natal, RN, v. 51, n. 37, p. 121-146, jan./abr. 2015.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Licenciatura em Educação do Campo (verbetes). In: CALDART, R. et al. (orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro; Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

MOREIRA, A. F. As contribuições e os impasses da teoria curricular crítica. In: CHASSOT, A.; OLIVEIRA, R. J. (Org.) *Ciência, ética e cultura na educação* São Leopoldo: Unisinos, 1998

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

NASCIMENTO, F. P. do; SOUSA, F. L. L. *Metodologia da pesquisa científica: teoria e prática*. Brasília, DF: Thesaurus, 2015.

NEWMAN, W. J. et al. Dilemmas of teaching inquiry in elementary science methods. *Journal of Science Teacher Education*, [s. l.], v. 15, n. 4, p. 257-279, 2004.

NOSELLA, P. *As origens da Pedagogia da Alternância*. Brasília, DF: UNEFAB, 2007.

OLSON, D. R. *O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. São Paulo: Ática, 1997.

OSOWSKI, C. I. Dizer poético e currículo: tramas de reconhecimento. In: OSOWSKI, C. I. (org.). *Provocação da sala de aula*. São Paulo: Edições Loyola, 1999. p. 61-86.

PEIXOTO FILHO, J. P.; MARTINS, T. A. A etnomatemática e o multiculturalismo no ensino da Matemática. *Educação Matemática e Pesquisa*, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 393-409, 2009.

PISTRAK, M. M. *Fundamentos da escola do trabalho: uma pedagogia social*. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

RAFFESTIN, Claude. *Por uma Geografia do Poder*. SP: ed. Ática, 1993.

RIBEIRO, A. E.; COSCARELLI, C. V. Letramento digital (verbetes). In: FRADE, I. C. A. da S.; COSTA VAL, M. da G.; BREGUNCI, M. das G. de C. (orgs.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2014.

RIBEIRO, G. A arte de conjugar tempo e espaço: Fernand Braudel, a geo-história e a longa duração. *História, ciências, saúde*, Manguinhos, RJ, v. 22, n. 2, p. 605-611, abr./jun. 2015.

RIBEIRO, V.; PARAÍSO, M. A. A produção acadêmica sobre educação do campo no Brasil: currículos e sujeitos demandados. *Educação*, Porto Alegre, RS, v. 35, n. 2, p. 169-180, 2012.



- RICHTER, I. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. São Paulo, SP: Mercado de letras, 2003.
- RODRIGUES, A. P. da S. *et al.* Organização da formação por áreas do conhecimento. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; JUSTINO, É. F. (orgs.). **Escola da Terra: desafios e possibilidades para a formação continuada de professores**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2022. p. 63-86. No prelo.
- RODRIGUES, M. F. Educação do Campo e o ensino da Literatura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. In: EDUCAMPO/FaE/UFG. **Coleção Formação de Educadores do Campo – Língua, Arte e Literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Belo Horizonte, MG, 2017.
- ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; ALMEIDA, E. de M. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.
- ROJO, R. Textos multimodais (verbetes). In: FRADE, I. C. A. da S.; COSTA VAL, M. da G.; BREGUNCI, M. das G. de C. (orgs.). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte, MG: UFG, 2014.
- ROLO, M. A natureza como uma relação humana, uma categoria histórica. In: CALDART, R. S.; STEDILE, M. E.; DAROS, D. (org.). **Caminhos para transformação da escola 2: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2015. p. 139-175.
- SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. da. **Alienígena em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- SANTOS, B. de S. **A crítica da razão indo-lente: contra o desperdício da experiência**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- SANTOS, L. A construção do currículo: seleção do conhecimento escolar. In: BRASIL. **Currículo, conhecimento e cultura**. Brasília, DF: [s. n.], 2009. (Série “Um salto para o futuro”.)
- SANTOS, Milton. Território e dinheiro. In: TERRITÓRIO territórios. Niterói: Programa de Pós-graduação em Geografia/UFG; AGB, 2002. p. 9-15.
- SANTOS, M. H. A. **Caderno do educador: ciências**. Escola ativa. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010. 76 p.
- SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. de. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. **Investigações em Ensino de Ciências**, [s. l.], v. 16, p. 59-77, 2011.
- SAQUET, Marcos Aurélio. SABER POPULAR, PRÁXIS TERRITORIAL E CONTRA-HEGEMONIA. Rio de Janeiro: Consequência, 2019, 144 P
- SAUL, A. M. S.; SILVA, A. F. G. O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 90, n. 224, p. 204-222, jan./abr. 2009.
- SAVIANI, D. Escola e democracia. 41. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.



SILVA, F. G. P. da. Os paradigmas que alicerçam os livros didáticos de História e Geografia da coleção didática Projeto Buriti Multidisciplinar: um olhar através das Epistemologias do Sul. 2015. 305 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, PE, 2015.

SILVA, F. L.; SANTOS, J. M. C. T. O ensino da arte e a BNCC: implicações, consequências e questões sobre o ensino da arte na educação básica. In: CONGRESSO NACIONAL DA DIVERSIDADE DO SEMIÁRIDO, 2018, Campina Grande. *Anais [...]*. Campina Grande, PB: Realize, 2018.

SILVA, M. G.; DIAS, M. M.; SILVA, S. P. Relações e estratégias de (des)envolvimento rural: políticas públicas, agricultura familiar e dinâmicas locais no município de Espera Feliz (MG). *Revista de Economia e Sociologia Rural*, Brasília, DF, v. 52, n. 2, p. 229-248, 2014.

SOARES, M. B. A escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (orgs.). *A escolarização da literatura: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1999.

SOARES, M. B. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2010.

STREET, B. Multimodalidade (verbete). In: FRADE, I. C. A. da S.; COSTA VAL, M. da G.; BREGUNCI, M. das G. de C. (orgs.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2014.

STREET, B. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2010.

TIRIBA, L.; PROFICE, C. C. Crianças da natureza: vivências, saberes e pertencimento. *Educação e Realidade*, [s. l.], v. 44, p. 1-22, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000200408. Acesso em: 20 fev. 2023.

VASCONCELLOS, C. dos S. *Construção do conhecimento em sala de aula*. 19. ed. São Paulo: Libertad, 2014. (Cadernos Pedagógicos do Libertad; v. 2)

VERGANI, T. *Educação etnomatemática: o que é?* São Paulo: Livraria da Física, 2007.

VYGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução de: Márcia Pileggi Vinha. *Psicologia USP*, São Paulo, n. 21, v. 4, p. 681-701, 2010.

WANDERLEY, M. N. B.; FAVARETO, A. A singularidade do rural brasileiro: implicações para as tipologias territoriais e a elaboração de políticas públicas. In: MIRANDA, C.; SILVA, H. (orgs.). *Concepções da ruralidade contemporânea: as singularidades brasileiras*. Brasília, DF: IICA, 2013.



Lista de siglas

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CGEC	Coordenação Geral de Educação do Campo
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
EAD	Educação a Distância
ENERA	Encontro Nacional de Educadores das Áreas de Reforma Agrária
FAPEMIG	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
FETAG	Federação dos Trabalhadores na Agricultura
FPEC	Fórum Paraense de Educação do Campo
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
GEPERUAZ	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MEC	Ministério da Educação
MMC	Movimento de Mulheres Camponesas
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, , Alfabetização de Jovens e Adultos Diversidade e Inclusão
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SEPLAN	Secretaria de Planejamento do Estado
SPSS	Statistical Package for the Social Science
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNEFAB	União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil



Lista de quadros e figuras

QUADROS

Quadro 1:	Princípios gerais para subsidiar o trabalho pedagógico	58
Quadro 2:	Eixos de Ensino e Aprendizagem em Ciências Humanas e Sociais	60
Quadro 3:	Elementos do Calendário Sociocultural proposto pelo Programa Escola da Terra no Piauí – Edição 2017/2018	62
Quadro 4:	Estações do Ano de acordo com os Hemisférios Norte e Sul	107
Quadro 5:	Calendário Agrícola para a Produção de Pimenta	110
Quadro 6:	Exemplo de Glossário	111

FIGURAS

Figura 1:	Constituição da área de CHS, na perspectiva dageo-histórica	53
Figura 2:	Relações Possíveis entre a Horta Escolar e Temáticas Sociais	76





Sobre os Autores e as Autoras

Ana Paula da Silva Rodrigues

Doutora e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da FAE/UFMG. Especialista em Revisão de Textos pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Graduada em Letras (Licenciatura em Português e Espanhol) pela Universidade Federal de Minas Gerais. Participou do Programa Escola da Terra UFMG. Atualmente é Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG).
E-mail: professoraanapaularodrigues@gmail.com

Disnah Barroso Rodrigues

Doutora em Educação pela UFRN. Mestra em Educação pela UFPI. Graduada em Pedagogia e Especialista em Supervisão Escolar pela Universidade Estadual do Piauí. Atualmente é professora associada na Universidade Federal do Piauí. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino e Aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Infantil, Estágio Supervisionado, Educação Matemática e Construtivismo Radical.
E-mail: disnahbarroso@hotmail.com

Elmo de Souza Lima

Possui Doutorado Sandúiche na Università degli Studi di Verona.
Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI).
Graduado em Pedagogia pela Universidade do estado da Bahia. Pós-Doutor em Ciências Sociais pelo Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, Portugal. Professor adjunto do Centro de Ciências da Educação da UFPI, atuando como professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado).
E-mail: elmolima@gmail.com

Keylla Rejane Almeida Melo

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Especialista em Metodologia do Ensino pela Faculdade de Ensino Superior do Piauí (FAESPI). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Professora da UFPI, vinculada ao Centro de Ciências da Educação, Curso de Licenciatura em Educação do Campo.
E-mail: keyllamelo@ufpi.edu.br

Maria de Fátima Almeida Martins

Doutora e Mestra em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo. Pós-doutora pela Universidade de Barcelona (2020). Graduada em Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal do Ceará. Atualmente é professora titular da Universidade Federal de Minas Gerais.
E-mail: falmartins.ufmg@gmail.com



Oscar Ferreira Barros

Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pará. Especialista em Educação, Cultura e Organização Social. Graduado em Pedagogia. Atualmente é professor da Faculdade de Educação do Campo (FECAMPO) na UFPA. E-mail: ofbarros@ufpa.br

Oswaldo dos Santos Barros

Doutor em Educação. Mestre em Educação, em Ciências e Matemáticas. Especialista em Educação Matemática. Graduado em Licenciatura Plena em Matemática. Professor adjunto da Faculdade de Ciências Exatas e Tecnológicas, no curso de Licenciatura em Matemática, do campus de Abaetetuba da Universidade Federal do Pará (UFPA). Atua como docente no Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT) – Abaetetuba e no Programa de Pós-Graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGDOC). Possui Mestrado Profissional. E-mail: osvaldobarrosmat@gmail.com

Rita Cristina Lima Lages

Possui Doutorado Sanduíche pela Faculdade de Ciências Sociais da Universidade de Buenos Aires. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Graduada em Letras e Pedagogia. Atualmente é Professora Adjunta do Departamento de Letras da Universidade Federal de Ouro Preto. E-mail: rita.lages@ufop.edu.br

Tiago Corrêa Saboia

Mestre em Educação em Ciências e doutorando em Agriculturas amazônicas pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Graduado em Ciências Biológicas pela UFPA. Atualmente é professor da UFPA, atuando na Faculdade de Educação do Campo (FECAMPO) do campus Universitário do Tocantins (CUNTINS/Cametá). E-mail: tsaboia@ufpa.br

Vanessa Aparecida da Silva Cruz

Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Pós-graduada em Ensino de Ciências com Caráter Investigativo (ENCI/UFMG) e em Biologia – Meio Ambiente pelo Instituto Prominas. Graduada em Pedagogia pela Universidade de Franca/Unifran. Graduada em Ciências Biológicas e em Normal Superior pela Universidade Estadual de Montes Claros/Unimontes. Atualmente é professora e tutora EaD em cursos de atualização e capacitação profissional. E-mail: wanessa25ap@gmail.com



Sobre os Organizadores e as Organizadoras da Coleção

Salomão Antônio Mufarrej Hage

Professor do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (ICED/UFGA). Doutor em Educação e Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Possui Doutorado Sanduíche pela Universidade de Wisconsin-Madison (1999). Bolsista Produtividade do CNPq.

Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia (GEPEUAZ). Integra a Coordenação do Fórum Paraense de Educação do Campo (EDUCAMPO Paraense).

E-mail: salomao.hage@yahoo.com.br

Maria Isabel Antunes-Rocha

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2004). Professora Titular da Faculdade de Educação da UFMG. Participa do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (NEPCAMPO/FaE-UFMG), do Núcleo de Pesquisa Internacional em Representações Sociais (NEARS), do Grupo de Estudos e Pesquisas em Representações Sociais (GERES) e do Grupo de Estudos em Educação, Mineração e Meio Ambiente (GEMA).

E-mail: isabelantunes@ufmg.br

Hellen do Socorro de Araújo Silva

Professora da Universidade Federal do Pará (UFPA), Instituto de Ciência da Educação, Faculdade de Educação. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura da UFPA, campus de Cametá.

Integra o Fórum Paraense de Educação do Campo.

E-mail: hellen.ufpa@gmail.com

Xavier Carvalho de Sousa Neto

Graduado em Estudos Sociais, com Licenciatura em História pelas Faculdades Integradas da União Pioneira de Integração Social (UPIS-BRASILIA). Especialista em Educação pela Universidade Cândido Mendes (RJ, 2004). Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB, 2013). Doutorando em Governança e Transformação Digital (UFT). Servidor efetivo do Ministério da Educação em cargo de nível superior desde 2006. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em atividades técnico-pedagógicas e coordenação técnica de projetos.

E-mail: xavierneto@mec.gov.br

Álida Angélica Alves Leal

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Pós-Doutora em Educação do Campo/territórios rurais pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e Universidad de Barcelona (UB). Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFMG. Coordena o Projeto de Extensão “Linhas da FaE – Coletivo de Bordado Livre em Defesa da Educação pública”. Compõe a equipe de Coordenação do Observatório da Juventude



da UFMG e o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (NEPCampo FaE/UFMG).

E-mail: alidaufmg@gmail.com

Maria de Nazaré Cunha de Araújo

Advogada, atua na coordenação e execução de projetos na área de Direitos Humanos de crianças e adolescentes e formação de agentes do sistema de garantia de direitos. Secretária Executiva do Programa Escola de Conselhos – Pará. Coordenadora Geral do Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte – PPCAAM, projeto executado pelo Movimento República de Emaús, por meio de Convenio firmado entre a Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República – SDH e Secretaria de Justiça e Direitos Humanos do Estado do Pará – SEJUDH.

E-mail: advnaraujo@gmail.com





Tempo de Arar

Tempo de Semear

Tempo de Irrigar

Tempo de Cultivar

Tempo de Colher

Tempo de Viver & de Transformar

Tempo de Recomeçar & de Morrer

Tempo de vigorar a planta

Uma nova flor anunciando a semente

Ciclo da vida em movimento

Tempo de construir a Escola Pública do Campo

Escola da Terra – Território de novos tempos

De Dignidade, Justiça, Democracia & Emancipação

A Coleção *Cadernos Escola da Terra: Semeando Saberes com os Territórios* expressa o esforço e trabalho de diferentes sujeitos, individuais e coletivos, com a intencionalidade de contribuir com a formação continuada de educadores e educadoras das escolas e turmas multisseriadas que realizam o trabalho docente na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos territórios do campo, águas e florestas, atendidos pelo Programa Escola da Terra.

Enquanto uma política nacional de formação docente, o Programa Escola da Terra possui diretrizes e orientações teórico-metodológicas sintonizadas com as especificidades dos povos que vivem nesses territórios. Assegura autonomia aos estados para elaborar sua proposta pedagógica própria, como uma estratégia de valorização da heterogeneidade que configura as dimensões sociopolítica, territorial, pedagógica, cultural e administrativa específicas resultantes das relações e interações que se estabelecem entre as universidades, os entes federados nas esferas federal, estadual e municipal e suas redes de ensino, e os movimentos sociais e sindicais populares do campo, durante a sua execução.

A necessidade de consolidar o Programa Escola da Terra enquanto política pública de formação dos educadores e educadoras dos territórios do campo, das águas e das florestas em todas as regiões do Brasil justifica a produção dessa Coleção, constituída por cinco Cadernos Formativos com temas de referência considerados imprescindíveis ao fortalecimento da Educação do Campo em nosso país.

Esperamos que o material, de forma abrangente, contribua com a formação de formadores e de formadoras e de educadores e educadoras das escolas e turmas multisseriadas dos territórios do campo, águas e florestas; e de todos os segmentos que integram a comunidade escolar e o Movimento da Educação do Campo; assim como dos pesquisadores, das pesquisadoras e dos/as militantes que atuam no campo da Formação de Professores e Professoras.