

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO -CED  
DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO-EDC  
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Matheus Cardoso da Cunha

**TRAJETÓRIA NARRADA : SER, PENSAR E AGIR PARA CONTRIBUIR  
COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES NA  
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO.**

Florianópolis

2020

Matheus Cardoso da Cunha

**Trajetória narrada** : ser, pensar e agir para contribuir com a formação de professoras e professores na Licenciatura em Educação do Campo..

Trabalho Conclusão do Curso de Graduação em Licenciatura em Educação do Campo do Centro de Ciências de Educação. da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para a obtenção do título de Licenciado em Educação do Campo com ênfase em Ciências da Natureza e Matemática.

Orientadora: Profa Dr<sup>a</sup> Graziela Del Mônaco

Florianópolis

2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Cardoso da Cunha, Matheus

Trajetória narrada : o ser, pensar e agir para  
aprender na Formação Inicial de Professores na Licenciatura  
em Educação do Campo -UFSC. / Matheus Cardoso da Cunha ;  
orientadora, Graziela Del Mônico, 2020.  
82 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -  
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências  
da Educação, Graduação em Educação do Campo, Florianópolis,  
2020.

Inclui referências.

1. Educação do Campo. 2. Formação de Professores. 3.  
Educação Omnilateral. 4. Práxis. 5. Autobiografia. I. Del  
Mônico, Graziela . II. Universidade Federal de Santa  
Catarina. Graduação em Educação do Campo. III. Título.

Matheus Cardoso da Cunha

**Trajetória narrada:** ser, pensar e agir para contribuir com a formação de professoras e professores na Licenciatura em Educação do Campo.

Este Trabalho Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do Título de Licenciado e aprovado em sua forma final pelo Curso Licenciatura em Educação do Campo

Florianópolis, 21 de Janeiro de 2020.

---

Dr.<sup>a</sup> Adriana Angelita Conceição  
Coordenadora do Curso

**Banca Examinadora:**

---

Dr.<sup>a</sup> Graziela Del Mônaco  
Orientadora  
Instituição Universidade Federal de Santa Catarina

---

Dr.<sup>a</sup> Gabriela Furlan Carcaioli  
Avaliadora  
Instituição Universidade Federal de Santa Catarina

---

Dr.<sup>a</sup> Carolina Orquiza Cherfem  
Avaliadora  
Instituição Universidade Federal de Santa Catarina

“Como sei pouco, e sou pouco,  
faço o pouco que me cabe  
me dando inteiro.  
Sabendo que não vou ver  
o homem que quero ser” (Thiago de Mello)

Este trabalho é dedicado a minha família, às minhas  
companheiras de luta do curso e a todas comprometidas com a  
Educação do Campo.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiro, a todas aquelas que um dia se opuseram a opressão e lutaram, até mesmo custando a própria vida, por um projeto de campo popular, logo escolas do campo que desencadeiam a minha oportunidade de acesso a uma universidade pública.

Agradeço também a Sueli e Aparecido, meus pais, que me fizeram ser quem sou. Por mais desafiador que fosse para os mesmos, aceitaram e zelaram por minha vida em quaisquer circunstâncias. Agradeço a Karla, Thiago e Mariana, minhas irmãs (ão) que acreditam em mim, e tanto me incentivaram para finalização deste ciclo.

Agradeço a todas as colegas do Calecampo, da minha turma ou não. As trocas e diálogos com toda certeza fazem parte deste trabalho. Agradeço a Mana Mar, Cyn, Marias, João, Marco, e Diones, que fizeram dos meus dias mais alegres durante toda formação, logo fazem parte desse trabalho, uma vez que estavam em todos os momentos sendo lembrados também. Agradeço também a família de coração do Cafofo, que nas hora de pani, me convenciam de que precisava de uma pausa e um relaxar na praia.

Agradeço à minha orientadora Grazi, pela paciência e compreensão, também a todas as docentes que acreditaram em mim, me incentivaram e que me formaram como educador. E por fim, agradeço minhas terapeutas que me auxiliaram a lidar com todas as adversidades e turbulências que fazem parte deste caminho.

## RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso tem como objetivo analisar a formação inicial de professores nas Licenciaturas em Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Catarina a partir de uma autobiografia, produzida com auxílio das lembranças, anotações, experiências vivenciadas nessa trajetória formativa. Para realizar tal análise, buscou-se elementos da epistemologia da *práxis*, educação omnilateral, para se pensar na formação de educadores. O leitor também terá acesso a uma breve contextualização do surgimento da Educação do Campo à materialização das Licenciaturas em Educação do Campo, no bojo da luta dos movimentos sociais. A autobiografia é desenvolvida a partir de narrativas, as quais apresentam as vivências de algumas disciplinas da trajetória formativa, sendo mescladas com algumas reflexões e análises de elementos importantes para a Educação do Campo. Como resultado, apresentamos algumas potencialidades da formação que caminham ao encontro da educação omnilateral e da *práxis*, assim como apontamos limites conjunto a reflexões propositivas para se superar tais lacunas.

**Palavras-chave:** Formação inicial de professores. Educação do Campo. Educação Omnilateral. Epistemologia da *práxis*.

## ABSTRACT

This undergraduate thesis aims to analyze the initial formation of teachers in the Countryside Education graduations of the Federal University of Santa Catarina as from an autobiography, developed through memories, notes and practices experienced in this trajectory. To perform this analysis, were sought elements of praxis epistemology, omnilateral education, to think about the formation of educators. Readers will also have access to a brief contextualization from the emergence of Countryside Education to the materialization of undergraduate degrees in Countryside Education, in the midst of the social movements struggle. The autobiography is developed as narratives, which present experiences in some disciplines of the formative trajectory, mixed with some reflections and analysis of important elements for Countryside Education. As a result, some potentialities of formation that meet the omnilateral education and praxis are presented, as well as limits together to purposeful thoughts to overcome such gaps.

**Key-Words:** Initial teacher formation. Countryside Education. Omnilateral Education. Praxis Epistemology

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – A escola tradicional	58
<b>Figura 2</b> – A escola do campo	59
<b>Figura 3</b> – A escola que queremos	62
<b>Figura 4</b> – <i>Banner</i> Banheiro Seco	74
<b>Figura 5</b> – Teia de Formação	82

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**CEB-** Câmara de Educação Básica

**CN-** Ciências da Natureza

**CNE-** Conselho Nacional de Educação

**EDOC-** Educação do Campo

**LDB-** Lei de Diretrizes e Base

**LEdoC-** Licenciatura em Educação do Campo

**LEdoC's-** Licenciaturas em Educação do Campo

**MAT-** Matemática

**PROCAMPO-** Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

**REUNI-** Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

**SECADI-** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

**UFSC-** Universidade federal de Santa Catarina

<b>1.INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
1.1 MEMORIAL.....	13
<b>1.1.1. Formação inicial para quê?.....</b>	<b>19</b>
<b>1.1.2. Procedimentos Metodológicos.....</b>	<b>26</b>
<b>2.REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>30</b>
2.1 A EDUCAÇÃO DO CAMPO: HISTÓRIAS, LUTAS E MOVIMENTOS.....	30
2.2 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	33
<b>3. NARRATIVAS DA TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO UFSC.....</b>	<b>40</b>
3.1. A TOMADA DA CONSCIÊNCIA POLÍTICA DO EU.....	41
3.2. PORQUE FALAR EM DESIGUALDADES?.....	49
3.3. A ESCOLA QUE QUEREMOS.....	57
3.4. O TRABALHO A AGROECOLOGIA AS CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA PARA UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	65
<b>Considerações finais.....</b>	<b>80</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>84</b>



## 1. INTRODUÇÃO

A Formação Inicial na Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), é uma formação em ascensão, que visa superar o descaso histórico com a educação e os meios de produção de vida dos povos camponeses. Segundo seus próprios pressupostos, deve ser construída a partir de um projeto coletivo e integrador entre vida e estudos. Com isso, neste trabalho se pretende analisar esta formação, a partir das narrativas de um discente da mesma.

De antemão, narrar as próprias vivências e reflexões, pode parecer fácil, porém acredito que ao fazer, tenho a possibilidade de ressignificar momentos, conhecimentos, aprendizados e arrependimentos. Embora tenha sido esse processo o responsável por me (re)formar, o foco deste trabalho não sou eu, mas sim a formação inicial a qual vivenciei.

Apesar de se tratar de algo particular, a análise da minha trajetória se dá pelas relações humanas estabelecidas, além de estudos e trabalhos realizados durante a formação. Ao refletir sobre a mesma, percebo que, por mais que enfrentemos grandes desafios em tal licenciatura, também adquirimos importantes aprendizados. Tal vivência transformou minha realidade.

Por isso, busco rememorar os principais momentos que contribuíram para uma formação que me possibilitou compreender o mundo a partir de uma perspectiva contra-hegemônica, contra desigualdades, contra as múltiplas imposições/injustiças de governos que não representam o que é do povo brasileiro por DIREITO. Estes momentos a serem analisados, são definidos pela proximidade ou não com as concepções da Educação Omnilateral e a *práxis*, que permeiam as dimensões políticas, intelectuais, psicossociais e afetivas.

Assim, por meio da narrativa dos recortes mais significativos da minha trajetória acadêmica, parto da questão “Quais as contribuições da formação na LEdoC para uma formação comprometida com a *práxis* e a Educação Omnilateral?”.

Irei refletir a partir da minha materialidade singular (menino jovem urbano, classe trabalhadora, tatuado, homoafetivo), no contexto particular do curso de Licenciatura em Educação do Campo (não anulando o sistema macro ao qual ele se encontra, e seus posicionamentos sobre este). Para então, analisar e produzir uma síntese desta materialidade vivenciada, sobre a formação da LEdoC-UFSC.

Para isso, inicio o trabalho com o Memorial, no qual conto sobre meu ser, o contexto que vivi e que me levou a EdoC. Em seguida apresento as problematizações, onde busco expressar meus anseios sobre a formação inicial de professoras e professores da Educação do Campo, que levam para os objetivos gerais e específicos. Posteriormente apresento os procedimentos metodológicos utilizados na escrita deste trabalho.

Sigo com o capítulo 2, no qual apresento um pouco da história e dos marcos legais que dão origem ao PROCAMPO, EdoC, LEdoC's. Apresento também algumas reflexões sobre a LEdoC-UFSC. O capítulo 3 engloba as narrativas que foram analisadas para responder à questão deste trabalho. Essas tratam do impacto sobre o ser social que me tornei, sobretudo, sobre a importância de a educadora ter uma formação que aborde questões sobre a desigualdades sociais. E por fim, sobre como as Ciências da Natureza (CN), a Matemática (MTM) e a Agroecologia também são importantes e foram ressignificadas na formação. O assunto trabalhado neste TCC não pode ter um final pontual. Assim, nas considerações finais, apresento reflexões sobre a expansão da consciência individual e coletiva proporcionada pela formação, bem como apontamentos sobre contradições notadas nesse decorrer.

Vale o adendo, de que este trabalho será todo escrito utilizando artigos femininos (exceto o memorial), uma vez que, além de ser majoritário o número de mulheres que trabalham na Educação Básica do nosso país, aprender sobre mulheres cientistas como Rachel Carson, Ana Primavesi, que enfrentaram em seus tempos as barbáries provocadas pela validação de uma ciência hegemônica, que promove ações extremamente prejudiciais a ecologia do planeta Terra, mostram o compromisso ético para com a vida, e isso já me é suficiente para então referenciar a elas nesse trabalho científico.

## 1.1 MEMORIAL

*Vou mostrando como sou/E vou sendo como posso/Jogando meu corpo no mundo/  
Andando por todos os cantos/ E pela lei natural dos encontros/ Eu deixo e recebo um  
tanto/E passo aos olhos nus/Ou vestidos de lunetas/ Passado, presente/Participo sendo  
o mistério do planeta (Luiz Galvão e Moraes Moreira. Mistério do Planeta, 1973)*

Espera-se neste momento de minha formação, que as premissas necessárias para se considerar um educador do campo estejam, de certa forma, concretizadas em meu intelecto. Porém, questionador/problematizador que sempre fui, deparo-me com múltiplas incógnitas pessoais, refletindo sobre o que aprendi durante estes quatro anos na Universidade. Não teoricamente apenas, mas humanamente, o que me fez constituir este ser crítico e militante pela causa da educação camponesa. É fato que em parte isso se deu por conta do conhecimento/estudo proporcionado pela graduação, mas também por compreender toda desigualdade produzida por uma minoria excludente, através de atrocidades contra os seres humanos, não humanos e a natureza.

Contudo, o que antecedeu para o despertar da vontade de lutar por uma educação do/no campo de qualidade e transformadora? Como já aprendemos que informação/conhecimento sem contextualização não faz revolução, uma história deve ser contada sobre a trajetória vivenciada, para o entendimento do leitor sobre o EU de quem vos fala.

A pacata cidade de Araras, interior de São Paulo, majoritariamente de uma população vinda do meio rural - substituído então pelas grandes plantações de cana-de-açúcar para as Usinas, em conjunto com a matriz da Nestlé, constituem as principais fontes de rendas do município, mas o que vem ao caso mesmo nesta história é o nascimento do quarto filho de uma lavadeira e um caminhoneiro, que trabalharam arduamente para sustentar as duas filhas e os dois filhos. A mãe também era pai, enquanto o mesmo rodava por dia as rodovias do país transportando alimentos para outros estados.

Assim, desde pequeno este quarto filho vivenciou o quanto as inter-relações pessoais, desenvolvidas por uma criação que extrapolava o núcleo familiar- Como o pai era caminhoneiro, se não houvesse apoios externos, como a tia Margarida do coração, Tio Zilo entre outras pessoas que o rodeavam - a vida de sua mãe poderia ter sido mais difícil. E assim, ele cresce em contato com outras formas de ver o mundo. Como bem dizia sua mãe, o importante é ter compaixão pelo próximo. É claro que também vivenciou inúmeras situações não tão legais pelo fato de não ter condições financeiras privilegiadas. A luta e trabalho dos pais proporcionaram uma vida simples, porém repleta de afeto, aceitação e amor.

Como em toda história real, o personagem principal precisa viver toda uma trajetória escolar que lhe proporcione um bom emprego logo, boas condições financeiras, uma boa esposa, uma boa casa, um futuro feliz. Afinal, essa história se passa em um país cheio de vestígios de ideais, crenças e preconceitos de um processo de invasão denominado colonização, o qual oprime aquele que se opõe ao que se dita. Como ele, provedor da história.

Toda “normalidade” a qual ele se encontrava - de projeto de vida e estudos - se estremeceu quando na adolescência notou o quanto era vazio e sem sentido beijar as garotas, a fim de desenvolver seu obrigatório papel de “macho”. Na falta do pai presente, conta com apoio principalmente dos tios - mas às vezes também das tias, sejamos realistas, que sempre detém das melhores frases heteronormativas para o incentivo a masculinidade dos sobrinhos afeminados ou mais sensíveis e delicados.

Não se pode deixar de contar nessa história o papel da escola na formação da identidade e força para a resistência desse que, aos quatorze anos se assumiu homossexual para sua mãe e todo mundo. Cansado das tentativas de se enquadrar ao que estava dito, encontrou saída no assumir e resistir ao que viria como resultado disso. E assim foi. Alguns empecilhos

vivenciados por ele eram tirados de letra, por diálogos ou xingamentos, mas eram resolvidos. Outros, não tão simples, eram transmutados por uma nova consciência sobre a vida, já se desconstruindo dos padrões impostos pelo capitalismo, assim como seus ideais até então comandadas pela onda consumista e competitiva disseminada nas mídias e sociedade em geral.

Ah, a escola! Local de muitas vivências que transbordam o aprendizado dos conteúdos escolares, porém infelizmente algumas vezes não produzem igualdade, mas sim punições injustas. Por exemplo, quando ele iria a um encontro de grêmios estudantis das escolas da cidade. O evento era para promoção de discussões sobre desigualdades, do qual se poupou por um sentimento de desconforto no local. O que resultou em sua ida para casa antes mesmo do horário de almoço das atividades. Se houvesse ido ao evento se depararia com flores e bananas como presente de meninos de outra escola, como relatado pela amiga, que foi abordada no local, na procura por ele.

Desse episódio, resultou que na segunda feira na escola, antes mesmo de entrar para sala, foi abordado pela diretora para uma conversa que resultou em um suspensão de um dia, além da perda do cargo no grêmio estudantil. O sangue lhe subia na garganta ao lembrar do relato da colega. Mas como falar sobre o que estava sofrendo, se inúmeras vezes escutou piadas de professores/inspetores/educandos sobre seus trejeitos, companhias e aptidões para artes?

Restou-lhe o silêncio e o sentimento de injustiça sobre uma escola que não o auxiliou, tampouco quis escutá-lo sobre o que havia ocorrido. Ainda assim, ao menos ele teve a oportunidade de participar de um grêmio estudantil, se autoformar e também vivenciar a auto organização entre estudantes. Logo, por mais falha que pareça a escola, ele também pode vivenciar experiências que iriam contribuir posteriormente em suas ações.

Deste dia em diante toda suas concepções estremecidas foram implodidas. Já não se sentia mais representado por tudo que via e vivenciava no ambiente escolar. Se os professores que me ensinavam sobre as ciências, e a própria ciência inúmeras vezes havia se mostrado em seu entendimento contra ele, que sentido fazia a ele aprendê-las ou querer ouvi-los? Isso desencadeou em um Ensino Médio sem sentido

Mesmo estudando em escola técnica, cursando comunicação visual e o Ensino Médio com ingresso por “vestibular”, suas ideias sempre centravam-se nas artes vivenciadas nos anos de teatro, dança e costura. Já pensava em meios de se manter, no qual não necessitaria estar em contradição com seus ideais.

Nesta fase da vida, é quase que inevitável, devido às relações sociais que ele vivenciava, que viesse a desenvolver valores que favorecessem o capital, como a competitividade, o individualismo, porém, por sorte, tudo era mesclado com espaços para

reflexões profundas, sobre o ser estar no mundo. Ele vivenciava atos de denúncias através da atuação, durante os anos de teatro, que percorreu da infância à adolescência. O que o despertou para arte, de pensar, se expressar e ser quem quisesse.

A vontade de sair de sua cidade de origem e buscar viver mais próximo e integrado com a natureza, em conjunto ao interesse em seguir uma carreira no ramo da moda, trilharam um caminho sem volta para sua transformação. A formatura do Ensino Médio foi uma conquista libertadora, onde poderia então dar o rumo a sua história, se mudando pra famosa “Ilha da Magia”, Florianópolis, em uma tentativa de estudar moda na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

Ao se deparar com a materialidade da vida, sozinho, sem apoio da família, tendo que trabalhar, aqueles “sonhos” bem determinados pela sociedade hegemônica -desde alienação competitiva e meritocrática da escola, formatando os ideais em um perspectiva individualista, foram dizimados em uma nova metamorfose que desencadeou seu processo de descobrimento de sua própria identidade.

Como resultado disso, a opção de buscar viver de forma paralela e consciente sobre o imposto como “normalidade”, foi reforçada por uma transformação material de sua aparência. As modificações e tatuagens são como ideias e desejos traduzidos em artes, como expressões não verbalizadas que não precisam ser entendidas, apenas respeitadas.

Após esta ruptura com a formalidade trabalhista e social, os anos seguintes de vivências e experiências com a venda direta de artesanatos nas ruas, lhe permitiram aprender muito mais sobre a sociedade, os cuidados com meio ambiente e a integridade entre seres humanos e a natureza. Além é claro da simplicidade, humildade, afeto, entre outros sentimentos normalmente desenvolvidos e praticados por minorias marginalizadas, que sem apoio da maioria, se fortalecem entre si.

Os anos fluem naturalmente, até que um dia, seu estilo e ideias de vida foram atacados/inferiorizados ferozmente por um daqueles direitosos/falso conservador, que o contestava sobre seu papel na sociedade, como se o optar por um modo de vida alternativo (no caso dele, mais para anarquista do que *hippie* como julgado de cara) era algo inaceitável e impossível. A opressão vivenciada como neste fato, diariamente pelos olhares e pitacos, aos poucos foi despertando uma sensação de comodidade a qual não agradava.

Afinal o que além das artes e a energia que sobre ela emanada, estaria ele dando à sociedade? Como poderia fazer algo que realmente contribuísse com a sociedade? Então mais

uma vez, por conta das relações sociais que desenvolvia, surge uma opção para o ele: tentar entrar na Universidade para se tornar um Educador do Campo.

Foi às duras penas que ele aos pouco foi conquistando um espaço em um curso o qual não o reconhecia como sujeito com perfil adequado para estar ali. Talvez, até mesmo por suas posições contra a ciências, que o assombravam desde seu processo de escolarização, entretanto, após dois anos de enganos e desenganos, eis que se desperta o entendimento da importância de se apropriar das tais Ciências.

Pois não é só de argumentos de políticas e direitos que se consegue tentar produzir alguma transformação. Com isso, o ele vence a "birra" com as ciências, entendendo que é preciso se apropriar delas, para poder discutir com aqueles que as usam, para justificar as ações de ideias hegemônicas na sociedade.

Isso resultou em uma expansão da vontade em se pensar no Ensino em Ciências da Natureza e Matemática, de forma que condissesse, realmente, com os princípios de sua formação e com as demandas observadas por ele em uma sociedade que necessita de mais equidade social. Equidade que não se alcança com a introdução das pessoas menos favorecidas ao mercado capitalista. E sim, ao emancipá-las, através de soluções alternativas para questões que afetam o dia a dia das populações camponesas e periféricas.

As aulas as quais tinha acesso, por mais que tentassem criar todas as relações justas para a formação de um educador do campo, muitas vezes eram repletas de contradições por conta dos desafios de se produzir um conhecimento a partir dos "pilares" da Educampo, que a partir de minhas leituras são: a relação com a realidade do campesinato, o compromisso político com os mesmos, as áreas de conhecimentos e a agroecologia.

Ele se sentia decepcionado quando percebia que, na prática, muito dos princípios da sua formação eram deixados de lado, algumas vezes até mesmo se aproximando muito de visões unilaterais. Ou mesmo quando vivenciava na prática, percebia que as lindas teorias sobre diálogo, relações horizontais, se limitavam em apenas teorias, ou em ações pontuais e escassas.

Tudo que ia sendo vivenciado nas aulas, encontros, palestras e assembleias, foram se manifestando como múltiplos questionamentos, como: Porque não nos ensinam como querem que ensinamos em nossos estágios? Como esta ciência ocidental pode contribuir para/com TODA a sociedade? Como atingiremos os objetivos dessa formação? Como podemos ser preocupados com questões conceituais e sociais paritariamente?

Este contexto incentiva ele a refletir sobre as contradições e coerências que vivenciou nesses processos. E a prosa, que agora segue sendo a palavra dada de volta a primeira pessoa,

explora a magia das artes apresentando-lhes uma música boa, que dá um "pitaco" sobre o que vem adiante que são as problematizações.

Tô na LEdoC e agora?

“Meus amigos\ (A) tinha um curso(E7) para a transformação,(A)  
juntando só 4 áreas (E7), agroecologia e revolução, (A)  
mas isso (A7) não é fácil (D) e aprendemos(E7) na ação(A)

Para pra entender sobre isso é preciso muito estudo  
sobre um modelo explorador que no fim dominou foi tudo  
sufocando o camponês, até com projetos de lei

agora a ciências e matemática

é só de pensar nas duas que então eu quase desisto  
é muito conhecimento até os docentes dizem isso,  
mas também não se instiga muito a pesquisa para isso

agora a agroecologia

Para esta formação ela deve embasar tudo  
mas aprendemos a teoria e desenvolvemos estudos,  
mas quando se fala na prática aí então complica tudo...

nesse ponto

a gente luta para uma educação diferente  
um trabalho humanizador com a agroecologia na escola presente  
a partir das 4 áreas a teoria e prática fica pra gente

E isso me movimenta, pois é preciso muito estudo,  
não existe receita dada, mas a formação crítica possibilita tudo,  
por isso neste trabalho busca se pensar sobre curso!

E isso é importante pra minha própria autoformação,  
uma dica para os docentes, de quem viveu esta formação,

e sentiu os desafios de viver essa formação.”

### 1.1.1. Formação inicial para quê?

Se a humanidade produziu tanto saber/O rádio a ciência e a cartilha do ABC/Mas falta empreender a solidariedade/Soletrar nossa verdade está faltando acontecer.(Gilvan Santos, Educação do Campo, 2009)

A formação nas Licenciaturas em Educação do Campo, nas distintas áreas do conhecimento como: Ciências da Natureza e Matemática, Linguagens, Artes e Literatura; Ciências Humanas e Sociais; Ciências Agrárias (que comemorou seus vinte anos em 2018) surgiu com intuito de pensar uma formação para educadores do campo, para além de um fim em si mesmo, e sim pensada em conjunto com a luta pela Reforma Agrária, por melhores condições na produção da vida e do trabalho no campo. (ANHAIA, 2018).

Por isso, tal modalidade não poderia continuar a seguir os padrões impostos por um sistema o qual os movimentos que deram origem a essa proposta se opunham. A formação inicial para educadores do campo busca a concretização de um professor como intelectual orgânico da classe trabalhadora, preparado para construção de uma escola diferente, que não serve apenas aos interesses do capital. Um educador consciente da sua importância para o processo histórico de transformações sociais. (ANHAIA, 2018)

Assim forjando uma formação, com múltiplas especificidades, que as discussões dos segmentos comprometidos com a EdoC, propõem a formação por áreas do conhecimento, ao invés das disciplinas fragmentadas. Sobre ela, vale o adendo de que:

[...]ela é apenas uma das ferramentas escolhidas (dentro de circunstâncias históricas determinadas) para desenvolver uma das dimensões (a da docência) do projeto de formação de educadores que dê conta de pensar os caminhos da transformação da escola desde o acúmulo de reflexões já existente sobre isso no âmbito da Educação do Campo e especialmente dos movimentos sociais camponeses. (CALDART, 2011, p. 96)

Neste trabalho, é importante se atentar para a ideia de que esta é uma das dimensões do projeto de formação da LEdoC, investindo nessa ferramenta devido a oportunidade de “um vínculo mais orgânico entre o estudo que se faz dentro da escola e as questões da vida dos seus sujeitos concretos, e a reorganização do trabalho docente objetivando superar a cultura do trabalho individual e isolado dos professores.” (CALDART, 2011, p. 96)

Além disso, Caldart (2011) afirma que a formação também deve garantir a apropriação das bases das ciências que englobam a sua área de habilitação, deve trabalhar conceitos formadores e básicos, assim como sobre a epistemologia de cada disciplina. Cita também a relação entre modos de produção de conhecimento e métodos de ensino, como elementos importantes para se trabalhar no curso.

Caldart (2011, p. 218) também ressalta que:

Nessa perspectiva é importante destacar a potencialidade de incluir, no currículo da área de habilitação, componentes que não sejam estritamente disciplinares, ou que já acompanhem o movimento de desfragmentação da própria ciência, como é o caso, por exemplo, do estudo da Agroecologia (que articula diferentes ciências na sua própria constituição)

Compreendendo então as potencialidades da agroecologia, no âmbito da EdoC, a LEdoC deve - concomitante a tudo isso - não deixar de lado na formação desses docentes, o estudo das próprias questões da atualidade, que fazem parte das contradições fundamentais das suas realidades. Assim, de forma que se tenha referência de conteúdos e métodos, que buscam proporcionar na escola, a integração dos conhecimentos com questões mais significativas da vida real de suas sujeitas. (CALDART, 2011)

E estes pressupostos presentes desde a origem das discussões da EdoC, após a origem das LEdoC's, se materializam em diversos Projetos Políticos Pedagógicos. Por se tratar de um específico, vale a ressalva de que segundo o PPP da LEdoC -UFSC:

[...] a formação de professores para a Educação do Campo busca proporcionar acesso aos conhecimentos da área de Ciências da Natureza e Matemática considerando também o estudo dos elementos que compõem a memória, saberes, valores, costumes, práticas sociais e produtivas dos sujeitos do campo e da agricultura familiar. Além disso, busca fomentar a análise das características sócio culturais e ambientais do território de vida dos estudantes para que eles compreendam, em sua complexidade, os conflitos e contradições existentes. Esta formação ainda pressupõe o desenvolvimento da capacidade teórico-prática para pensar-organizar-fazer uma escola básica do campo que estabeleça uma formação crítico-criativa, comprometida com os princípios da construção de alternativas de sustentabilidade social dos territórios rurais. ( Projeto Político Pedagógico Educampo, 2009)

Escrever sobre estas licenciaturas exige remeter à importância do PRONERA para o surgimento e efetivação delas. O PRONERA desencadeou a realização da expansão de propostas e formações relacionadas a Educação do Campo, “envolvendo 82 instituições de ensino, 38 organizações sociais, com a participação de 161.894 educandos em diferentes regiões do país (IPEA, 2015)". Experiências que entre seus trabalhos auxiliaram no surgimento das atuais 44 LEdoC's.

Atualmente existem 448 Educadores do Campo formados nas LEdoC's, e mais 7.342 matriculados por todo o Brasil, segundo dados do Censo Escolar (2017). O que eles possuem em comum? Após a oportunidade de participação em alguns encontros nacionais da LEdoC's, assim como de estudantes em nível nacional e estadual, o que percebemos, encontro após encontro, é que todas enfrentam desafios sobre recursos e institucionalização, além de desafios de cunho teórico-metodológico.

Desde sua origem, os desafios nunca foram poucos para a proposta da Edoc. Afinal de contas, falar sobre reforma agrária popular não agrada o modelo de campo agroexportador imposto no país. Molina (2019) afirma que :

Juntar TERRA, LUTA, IDENTIDADE, TRABALHO, TERRITÓRIO, CULTURA, IDENTIDADE COM UNIDADE POLÍTICA é um desafio ao mesmo tempo político e formativo, na organização das lutas e em práticas educativas. (MOLINA, 2019, p. 17)

Sobre estes desafios, após a experiência dos quatro anos de formação, posso afirmar que elas existem e são latentes. Não é simples o processo a qual a LEdoC's se dispõe, de ressignificar as normatizações sobre a escola, sua organização, funcionamento, proposta pedagógica. Tudo é novo, e há de se considerar que discentes e docentes se deparam a uma outra lógica de estudo e pesquisa sobre o ensino-aprendizagem, como, trabalhar por áreas do conhecimento, de forma interdisciplinar e fundamentada na alternância, e ainda compreendendo que:

Torna-se imprescindível que não se pense a Educação do Campo fora da contradição fundamental entre capital e trabalho e, pela nossa opção de classe, sem o objetivo de superação das leis fundamentais do funcionamento da lógica da produção que move o capitalismo: exploração do trabalho e exploração da natureza. (CALDART, 2016 apud MOLINA, 2019, p. 25)

Como ensinar uma ciência criada e aliada ao capitalismo, de forma que as mesmas sirvam a quem as aprende, de acordo com suas necessidades locais, fazendo que o trabalho faça parte desse processo? Temos que considerar as transformações para além da escola, transformando também nossas próprias ações, nossa formação e até concepções históricas, epistemológicas, metodológicas, etc. Para que assim, um dia alcancemos a tríade escola-vida-trabalho almejada pelo projeto Edoc desde sua origem, e para isso:

[...] devemos manter, ao mesmo tempo, a especificidade das lutas pela Educação do Campo, porque as desigualdades sociais e educacionais ainda são imensas, porém só se terá vitória nas lutas específicas se realizadas junto com as lutas mais amplas e

articuladas em defesa da manutenção da educação no âmbito dos direitos, área que enfrenta nesse período histórico gravíssimo processo de disputa para a sua total transformação em mercadoria, para a sua retirada do âmbito público, dos direitos universais. (MOLINA. 2019, p. 25)

A canção, “Tô na LEdoC e agora?” apresenta uma breve contextualização da problemática deste trabalho, que permeia o recorte histórico dos quatro anos de formação inicial na Licenciatura em Educação do Campo - que surgiu da aliança entre mobilização social e ação pedagógica, na qual muitos questionamentos eram possíveis devido a inquietação daqueles que iniciavam a discussão sobre o direito à educação no campo, a luta pela terra e a transformação dos meios de produção do campo brasileiro, reconhecendo as potencialidades da educação para isso.

Diante disso, em uma cronologia temporal, surgiram questionamentos durante esta trajetória como: Porque é tão estranho um urbano querer estar em uma licenciatura como esta? Como é possível em quatro anos se formar em tantas áreas do conhecimento? Como o trabalho pedagógico pode estar atrelado a vida e o trabalho? Que ciências se quer promover na educação do campo? Como as ciências podem transformar vidas? Como promover a interdisciplinaridade diante do aprendizado disciplinar? Como vencer a individualidade acadêmica para efetivação de um trabalho coletivo? Como os fundamentos da agroecologia podem qualificar o trabalho interdisciplinar? Como uma ciência patriarcal e excludente pode equalizar os aprendizados dos conhecimentos historicamente sistematizados e relações sociais mais justas? Como a realidade dos discentes pode ser considerada?

O curso me fez perceber que era possível se pensar em uma formação anticapitalista, contra-hegemônica, antirracista, antifascista, antimachista e científica, diferente do que eu pensava antes, porém, também me fez perceber múltiplos desafios como os limites que propostas tradicionais-positivistas apresentam para a formação na LEdoC's ao proporcionar vivências contraditórias as concepções da educação do campo Principalmente nas disciplinas específicas de ciências da natureza e matemática. Você acharia uma contradição na LEdoC ter uma aula que reafirma que Lavoisier trouxe progresso a produção de alimentos com a sintetização da amônia?

Por isso, precisamos sempre reafirmar e lembrarmos de que a LEdoC prevê a promoção do trabalho coletivo dos educadores, por meio da interdisciplinaridade, considerando-a como exigência intrínseca da materialidade, que apresente o enredamento dos

problemas da realidade que se busca compreender e explicar, depende do trabalho coletivo (MOLINA; HAGE, 2016)

Com tantas especificidades e tamanha atenção às formas de se conquistar uma formação dentro deste escopo, Caldart (2009) afirma que:

Existem sim tensões de concepções teóricas entre os sujeitos hoje envolvidos com a Educação do campo e é importante aprendê-las, discuti-las, mas não podemos perder de vista que os parâmetros do debate das ideias devem ser dados pela análise do movimento da realidade concreta, sob pena de não participarem dele ou, pior, ajudarem a fortalecer posições políticas conservadoras, sobre o campo e sobre a educação dos trabalhadores.(CALDART, 2009. p. 37)

É neste ponto que se intensificam as problematizações deste trabalho, diante do fato que nos momentos os quais se propunham uma análise das materialidades vivenciadas, tais tensões emergiram devido às concepções muitas vezes não políticas, mas teóricas, que enfraquecem o pressuposto dessa formação. Inclusive, o aprendizado daquelas que fazem parte de tal formação. E assim mais questionamentos surgiam: Como promover relações mais horizontais? Como ouvir o outro, de forma consciente, pode qualificar relações de aprendizagem? Como superar tensões teóricas para o bem comum?

Estas tensões acarretam também no desenvolvimento de uma lacuna entre a prática e a proposta teórico metodológica abordada no curso, que é a necessidade do diálogo nos processos educativos, de se considerar as educandas como sujeitas de saberes, e ir contra ideias deterministas.

Por exemplo, como interpretações equivocadas de docentes, sobre um possível esvaziamento de conhecimentos científicos e uma “supervalorização” de questões sociais, de modo com que parece que não devemos vivenciar na formação aprendizados significativos cientificamente e socialmente.

Por isso, é necessário que nos lembremos que:

[...] Educação do Campo projeta o futuro quando recuperar o vínculo essencial entre formação humana e produção material da existência, quando concebe a intencionalidade educativa na direção de novos padrões de relações sociais, pelos vínculos com novas formas de produção, com o trabalho associado livre, com outros valores e compromissos políticos, com lutas sociais que enfrentam as contradições envolvidas nesses processos[...].(grifo do autor) (CALDART. 2012, p. 265)

Devido a estes pressupostos levantados por Caldart, e a oportunidade de vivenciar na formação aprendizados sobre a decolonidade, começo a perceber que ali estava mais um possível aliado dos nossos objetivos - que não é foco deste trabalho, porém deve ser citado.

Uma vez que tais conhecimentos desenvolvem seu papel nas reflexões que englobam este trabalho. Por isso, faço um parênteses sobre a desobediência epistêmica, diante ao fato de que para Mignolo (2008, p. 287) “a desobediência civil sem desobediência epistêmica<sup>1</sup> permanecerá presa em jogos controlados pela teoria política e pela economia política eurocêntricas”

Diante desta consideração de Mignolo, reflito sobre como minha formação permitiu me formar de acordo com os pressupostos bem demarcados desde a primeira Minuta sobre a proposta da LEdoC's, que alicerçada sobre os ideais de correção da dívida histórica a respeito do acesso à escola para camponeses; promoção de criação de políticas públicas; expansão de escolas do campo; alternativas de organização escolar; a valorização da formação de profissionais para escolas com tais especificidades. (MUNARIM, 2019)

Os objetivos gerais que permeavam tal Minuta, é a criação de uma formação de educadoras que estejam aptos a atuar junto a população camponesa, que vivem no/e do campo, nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica. Assim como estarem comprometidos com a diversidade de ações pedagógicas, que apontem para efetivação da educação como direito humano e que vise o desenvolvimento social. (MUNARIM, 2019, p. 216)

Estes objetivos estão em conjunto a ideia de:

Formar educadores para atuação na educação básica em escolas do campo aptos a fazer a gestão de processos educativos e a desenvolver estratégias pedagógicas que visem a formação de sujeitos humanos autônomos e criativos capazes de produzir soluções para questões inerentes à sua realidade, vinculadas à construção de um projeto de desenvolvimento sustentável de campo e de país. • Construir coletivamente, e com os próprios sujeitos do campo, um projeto de formação de educadores que sirva como referência prática para políticas e pedagogias de Educação do Campo. (MUNARIM, 2019, p. 216)

Foi apenas depois da formação, que percebi que somente atingiríamos os múltiplos objetivos supracitados da formação se tomássemos realmente como base e fundamento os estudos sobre aspectos históricos, de forma dialética, a respeito da EdoC, da classe trabalhadora, visando reais transformações, reconhecendo que a “[...] práxis revolucionária não se efetiva no terreno ou no plano ideal, mas no plano concreto da realidade adversa das relações sociais de expropriação e de alienação, atualmente sob o capitalismo.” (FRIGOTTO. 2012, p. 275)

---

<sup>1</sup> "es necesario desprenderse de las vinculaciones de la racionalidad-modernidad con la colonialidad, en primer término, y en definitiva con todo poder no constituido en la decision libre de gentes libres." MIGNOLO, 2008, p. 290)

Se só é possível alcançar a *práxis* no plano concreto da materialidade, há de se considerar que necessitamos nas LEdoC's, estreitar cada vez mais a lacuna existente entre a formação e o compromisso com uma educação omnilateral que é:

[...] ligada ao desenvolvimento de todas as dimensões e faculdades humanas, em contraposição à visão unidimensional de educar e formar para os valores e conhecimentos úteis ao mercado capitalista. (FRIGOTTO. 2012, p. 276)

Com tais considerações define-se a questão-problema: Quais as contribuições da formação da LEdoC para uma formação comprometida com a *práxis* e a Educação Omnilateral?

Tendo como referência esta questão, o objetivo deste trabalho é analisar a formação inicial na LEdoC- UFSC, a partir da narrativa de um estudante. Para chegar ao objetivo deste trabalho, definimos os seguintes objetivos específicos: a) relatar e problematizar a vivência universitária e política oferecida pela LEdoC- UFSC; b) descrever como compreender que ser um sujeito político colabora para uma formação humana, crítica e emancipadora; c) analisar as disciplinas que mais contribuíram para uma leitura crítica da realidade, como previsto na formação da LEdoC; d) avaliar de que forma as CN e MAT contribuíram para questões vinculadas à qualidade social do desenvolvimento de áreas rurais; e) analisar os aprendizados e vivências nas disciplinas a partir das contribuições sobre a *práxis* na formação de educadores, da Educação Omnilateral.

Partindo dessas ideias, no desenrolar destas narrativas, buscarei apresentar - a partir da minha trajetória e da análise dela - algumas reflexões referentes aos objetivos da LEdoC, e o que aconteceu na prática durante minha formação inicial de educador do campo.

### **1.1.2. Procedimentos Metodológicos**

Segundo Pereira (2000), a autobiografia é uma preciosa fonte histórica, que passa a ser mais desenvolvida após a valorização da história oral. Ela, além de proporcionar um exercício “sobre si mesmo, em favor de uma escrita menos automática, menos servil, menos utilitarista; em favor de uma escrita transgressora” (FISCHER, 2005, p. 132) também é “tentar captar sua pessoa em sua totalidade, e em um movimento recapitulativo de síntese do eu” (LEJEUNE, 1972, p. 19, apud, PEREIRA, 2000, p.123).

Neste trabalho se considera tão importante quanto a análise, a síntese dos aprendizados coletivos vivenciados na formação da LEdoC. A partir disso, o presente trabalho é uma pesquisa autobiográfica qualitativa, com foco na análise da formação inicial da LEdoC- UFSC, em um recorte entre os anos de 2015 à 2019. Esta pesquisa se dá por meio das narrativas nas quais o eu em relação a vida escolar antes da universidade, em relação entre colegas e

professoras na formação, com o trabalho, se faz um sujeito que aprende a partir das relações estabelecidas. Por isso, se considera narrar a partir de concepções da investigações narrativas, uma vez que, essa possui teor relacional, que segundo Clandinin (2013, p. 24)<sup>2</sup>:

[...]se assume a relacional—o relacional entre as pessoas e seu mundo; o temporal na compreensão da relação entre passado, presente e futuro, incluindo o relacional no intergeracional; o relacional entre pessoa e lugar, colocar; o relacional entre eventos e sentimentos; o relacional entre nós como pessoas; o relacional entre o mundo físico e as pessoas; relacional em nossas narrativas culturais, institucionais, lingüísticas e familiares; e assim por diante. Então, o pensamento relacional ou pensar relacionalmente é parte do pensamento narrativo e do pensar narrativamente como um investigador narrativo. (grifos do autor)

A escolha também ocorre pela possibilidade de poder expressar o pertencimento e proximidade no processos de pesquisa. Isso devido ao fato de considerar que a formação é possibilitada a partir da socialização de histórias individuais e/ou coletivas, as quais são ou não significativas ao aprendente, dependendo da maneira que lhe é contado. Por isso, esta perspectiva neste trabalho, entende que:

Nós não somos investigadores objetivos. Somos pesquisadores relacionais, atentos ao intersubjetivo, relacional nos espaços embutidos em que vidas são vividas. Nós não estamos metaforicamente fora da investigação, mas fazemos parte do fenômeno em estudo. (CLANDININ. 2013, p.25)

É a partir do reconhecimento de que todo o processo formativo na formação da Educampo - UFSC foi a partir de vivências concretas e compartilhamento de histórias, gerando relações, que podem partir de um micro individual, mas, que inexoravelmente está atrelado aos objetivos e compromissos coletivos que se carrega na Educação do Campo.

Por isso, este trabalho recorre à metodologia da investigação narrativa que prevê uma cronologia de viver, contar e recontar revivendo (CLANDININ. 2013) às histórias da própria pesquisadora no decorrer da sua formação, por conta das particularidades (coletivas também) que podem ser expressas na narrativa. Considera-se esta afirmação, uma vez que as narrativas desse trabalho trataram de um momento histórico pertencente, vivo da pesquisa, mas distante atualmente da pesquisadora. Assim, possibilitando que hoje possa lançar um outro olhar sobre os relacionamentos que proporcionaram aprendizagens significativas sobre a formação em questão.

---

<sup>2</sup> O Acesso a tal obra se deu por meio da participação do grupo de pesquisa GEPPROFEM (Grupo de Estudos e Pesquisas em Processos Formativos em Educação Matemática) que desenvolveu a tradução da obra para os estudos coletivos.

Diante disso, as narrativas que compõem este trabalho são resultados das vivências concretas dos quatro anos de formação, fundamentadas em documentos, trabalhos de disciplinas, textos, aulas que apresentaram pontos cruciais a formação.

Este trabalho se dividirá em quatro etapas, as quais representarão recortes da trajetória da formação na LEdoC e as análises e reflexões sobre estas, que respectivamente foram definidas por mim como: A tomada da consciência política do eu, por que falar em desigualdades? A escola que queremos para a educação do campo, O trabalho, agroecologia, CN e MAT para educação do campo.

Não é ao acaso que as mesmas foram escolhidas, o motivo é a hipótese de que estes momentos estavam em diálogo com os elementos políticos, de uma formação crítica, emancipadora e consciente das potencialidades da escola como espaço para promoção de melhores condições da vida e do trabalho no campo. Além dos múltiplos outros âmbitos que a formação política proporciona no reconhecimento do ser um sujeito de direito.

Esta vivência também se relaciona com o trabalho coletivo também previsto pela LEdoC, que diz respeito às relações entre discentes, docentes e entre ambos. (ANHAIA, 2018), (CALDART, 2011). Depois são questões sobre as desigualdades de gênero, raça e classe, que dialogam diretamente com o pressuposto da formação humana que se prevê na LEdoC. Assim como também se tem como importante princípio na LEdoC uma Educação Omnilateral, que reconhece a necessidade de se partir das contradições vivenciadas na realidade social para se promover o acesso democrático e de mais elevada universalidade do conhecimento. (FRIGOTTO, 2012).

A formação fala também da resignificação da concepção da escola. Uma vez que é de grande relevância nas discussões da LEdoC a necessidade da transformação das escolas, para a efetivação da EdoC. (CALDART, 2011). Por fim, a última narrativa trata sobre os desafios teóricos-metodológicos, sobre o trabalho a partir da CN e MAT, as relações entre teoria e prática, interdisciplinaridade e a aproximação dos conteúdos escolares a questões inerentes a vida das discentes, sobre as atualidades vivenciadas nas contradições fundamentais da vida. (CALDART, 2011)

Para responder ao objetivo deste trabalho, a análise da formação se fundamentará nas narrativas a respeito das disciplinas Estado e Políticas de Educação do Campo I ( EDC 1403) e II ( EDC 1404), Aprofundamento Temático I, Etnias (EDC 1467) II-Gênero (EDC 1468), Teorias da Educação I (EDC 1449) e II(EDC 1450) e Fundamentos das Ciências da Natureza e Matemática, na Educação Básica para Escolas do Campo I (EDC 1423), II (EDC 1424), III (EDC 1425), IV (EDC 1426), V (EDC 1427) e VI (EDC 1428).

As análises das narrativas foram feitas a partir da intersecção dos princípios fundamentais da LEdoC, utilizando principalmente referências como Caldart (2011), Arroyo (2012) e o PPP -UFSC (2009). Além disso, as ideias e concepções sobre a formação inicial de professores de Curado (2018), Curado (2017), Frigotto (2012) e Freire (1996;1978).

## 2.REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo visa apresentar o conjunto de reflexões e obras que embasam todo o decorrer deste trabalho, além de um breve histórico sobre as LEdoC's, e as percepções adotadas ao se pensar a formação inicial de professores.

### 2.1 A EDUCAÇÃO DO CAMPO: HISTÓRIAS, LUTAS E MOVIMENTOS.

[...] Não vou sair do campo/Pra poder ir pra escola/Educação do campo/É direito e não esmola/Do povo agricultor do homem e da mulher/do negro e quilombola com seu canto de afoxé/ Ticuna, Caeté/Castanheiros, seringueiros, Pescadores e posseiros/Nesta luta estão de pé [...] (GILVAN SANTOS, Não vou sair do Campo 2009)

O verso de Gilvan Santos, um poeta e cantor vinculado a Educação do Campo demarca a necessidade de se lembrar do contexto atual a qual a Educação do Campo vivência nos últimos meses no país, resumida à uma ideia errônea de “terrorismo”, “manipulação”. Uma proposta que para aquela a qual conhece seus objetivos de verdade, que seja comprometida com a necessidade de transformações sociais, econômicas. E que não aceita o fato de crianças e jovens terem negado o direito à educação em suas comunidades, por interesses econômicos definidos por uma minoria que historicamente nega a realidade de vida destas populações, e tampouco assumem seus compromissos com estas.

Por isso:

**-EDUCAÇÃO NÃO É MERCADORIA!!!!**

**-EDUCAÇÃO DO CAMPO É DIREITO E NÃO ESMOLA!!!**

Vale ressaltar que hoje se pode lutar por estas escolas do campo, devido a força dos movimentos sociais camponeses, através de demandas coletivas, obtidas por estas organizações sociais, e pela criação de um projeto que visava materializar uma mudança no descaso histórico da educação do campo no Brasil. Conforme afirma Arruti (2011), as camponesas conscientes de que a lógica centrada no urbano possuía políticas públicas que apenas favorecem os projetos de grandes “cidades”, e que estavam desenhando um novo país no qual não havia espaço para o povo do campo, agregaram a luta por um olhar para as especificidades do campo.

A contextualização de como se configurou esta lógica para as camponesas - centrada no urbano, com generalização das políticas públicas para a “urbanização”, que se esquece das especificidades de cada população - tem início a partir de 1950. Foi quando se intensificou a industrialização no país, disseminando a ideia de que a vida urbana era a melhor, senão a única

solução para as camponesas, as quais se encontravam a mercê, em consequência deste modelo de desenvolvimento assumido pelo Brasil.

Modelo este que seguia as ideias da Revolução Verde, que segundo Pádua (2002) era na verdade um meio de se produzir mais, apenas para se gerar mais renda por área, para se ter mais dinheiro investido, Isso foi uma vitória da hegemonia que acredita que somente seu modelo imposto, moderno e científico é correto, e que busca desqualificar os saberes tradicionais. Principalmente sobre o manejo do solo e as relações desenvolvidas com os recursos naturais dos povos tradicionais.

Com isso, a educação dos filhos destas camponesas também foi negligenciada. Primeiro nem existia. Depois os patrões, já que tinham que encontrar meios de educar os próprios filhos, ofereciam também aos filhos de seus empregados. Sendo assim, o campo passa a tomar cada vez mais a configuração de atrasado, retrógrado, incapaz de dar condições dignas de sobrevivência para seus sujeitos. Isso é claro, propagado por aqueles que almejavam a industrialização como única forma de ascensão econômica do país.

Esse contexto foi seguido pela instauração da ditadura militar, período no qual qualquer movimento que pudesse corroborar para uma educação do campo foi reprimido reforçando a educação rural. Apenas em 1988, após a promulgação da Constituição Federal e a atual LDB, em um novo ambiente político que segundo Munarim e Schmidt (2014, p. 56):

[..] aliando mobilização social e experimentação pedagógica, passam a atuar juntos movimentos e organizações sociais do campo, sindicatos de trabalhadores rurais, educadores, associações de profissionais da educação, setores da igreja católica identificados com a teologia da libertação, organizações ligadas a reforma agrária e pessoas e pessoas de setores de universidade pública. O objetivo era o estabelecimento de um sistema público de ensino para o campo, baseado no modelo pedagógico da educação como elemento de pertencimento cultural.

A Educação do Campo, também passa a ter estas configurações, que começam a ser mudadas com aprovação de algumas legislações como a Resolução CNE/CEB, de 3 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo:

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associam as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002, p. 1-2).

Essa Diretriz demonstra a preocupação da vinculação escola e realidade, como ferramenta para se vencer o descaso da educação para estes povos, com especificidades diferentes no quesito de tempos de estudos e os saberes tradicionais que estas estudantes carregam de suas culturas, os quais podem contribuir para o aprendizado dos conhecimentos sistematizados.

No inciso 2º do artigo 7º da referida Diretriz, trata-se das questões específicas da pedagogia destas escolas e da sua organização. Uma vez que a escola deve estar relacionada à realidade, deve se compor de discussões que façam sentido aos alunos, permitindo aos mesmos contribuir para a construção do conhecimento:

§ 2º As atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, preservadas as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo assim o exigirem.

Mais recentemente, no bojo das políticas e legislação, houve a aprovação do Decreto nº 7.352/2010, o qual “dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA”.

O citado programa prevê a adequação do ensino de acordo com a realidade de cada comunidade que sobrevive dos recursos naturais, como pescadores, camponeses, ribeirinhos, extrativistas. Prevê o respeito às especificidades desses povos, como descrito por Munarim e Schmidt (2014, p. 68):

[...] a Educação do campo deve ser entendida como uma área da ação e da formação humana, que suscita procedimentos metodológicos ou técnicas educacionais apropriadas [...] deve estar conectada com a vida, com as relações sociais, com o trabalho. Enfim, com o que acontece no meio em que ela está inserida.

Ainda segundo a Resolução CNE/CEB de 1/04/2002 no seu Artigo 5º, “As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade [...], contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia” (BRASIL, 2002, p. 68). O artigo institui ainda a necessidade do respeito à língua materna das comunidades indígenas e as manifestações culturais dos povos quilombolas e camponeses.

Em consequência da tomada de força desses programas é um tempo favorável à iniciativas emancipatórias de educação do/e no campo, que possibilitam, a partir de 2007, um curso regular (PROCAMPO) pela SECADI. Em 2008/2009, através do Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) teve a expansão

desta experiência. Em 2010, já havia 21 turmas em 13 Universidades (Dados CGEC/SECADI/MEC), sendo um destes o Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFSC. Também vale citar o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, que visa assegurar a melhoria do ensino básico e da formação de professoras do campo entre outras atribuições..

Após as conquistas no âmbito escolar, por uma educação com sentido e relação com a vida das crianças e jovens camponesas, começam a surgir discussões sobre a formação destas professoras que atuavam nessas escolas. Inicia-se assim os primeiros debates sobre uma licenciatura de acordo com os princípios e métodos destas diretrizes.

Antunes Rocha et al. (2010), ao falar do longo período que antecedeu a materialização de um projeto de formação para educadores de escolas do campo - devido a desafios no âmbito político e pedagógico para a concretização do curso como uma política pública do Estado - ressalta que no bojo das discussões por este projeto, se tinha o trabalho de além de se pensar nesta prática docente específica, que ela também deveria ser alvo de pesquisa. Tendo em vista que não era uma demanda nova na história do Brasil, e que precisava ser pensada como referência para a ampliação desse projeto.

## 2.2 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.

"Ou os estudantes se identificam com o destino do seu povo, com ele sofrendo a mesma luta, ou se dissociam do seu povo, e nesse caso, serão aliados daqueles que exploram o povo"(Florestan Fernandes, 1997)

Atualmente a UFSC possui quatro turmas em andamento na Licenciatura em Educação do Campo nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática, que seguem a Pedagogia da Alternância (TU - Tempo Universidade/ TC -Tempo Comunidade). Esta proposta possibilita a vivência na comunidade/bairro onde futuramente desenvolverá o estágio docência, a partir do primeiro semestre, com objetivo de uma inserção e investigação da realidade/relações, visões de mundo das pessoas que compõem aquele povo/comunidade. Para que a partir disso, se possa pensar na intervenção futura na escola como educador, que dialogue com o proposto pelo curso, que completou 10 anos e possui 8 turmas formadas.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo (Ciências da Natureza e Matemática), criada em 2009 a partir do REUNI, visa formar educadoras que consigam - a

partir da formação por área - aplicar práticas nas escolas que dialoguem com a vida. E que produza um ensino com sentido, fundamentado em perspectivas alternativas de educação que vise a apreensão dos conteúdos científicos para uma efetiva transformação, através de projetos comunitários sustentáveis.

Esta formação por área, segundo Caldart (2011), visa promover mudança na atual organização das escolas. Uma vez que, se pensar em uma proposta de ensino não fragmentada/individualizada e sim mais orgânica/coletiva, não pode ser contemplada em uma maneira dominante de promover o ensino nas licenciaturas disciplinares. A autora ainda afirma não ser esta a centralidade do projeto político pedagógico de tal formação, mas que apenas foi uma forma de quebrar com ideias de fragmentação.

A demanda desta formação por área visa de forma concreta formar uma educadora que tenha:

[...] capacidade [...] de trabalhar de forma articulada diferentes processos que integram a formação de um ser humano; articular diferentes conhecimentos, habilidades, valores, dimensões; saber formular sínteses básicas, que permitam fazer escolhas pedagógicas, fundamentadas em opções éticas, políticas e intelectuais conscientes e que efetivamente guiem sua ação diante a situações concretas do processo educativo. (CALDART. 2011, p. 104)

Por conta de tais especificidades que envolvem a formação na LEdoC, as possibilidades vivenciadas permeiam movimentos e experiências que marcam as educandas. Isso devido a diversidade de discussões sobre teorias educacionais que se apresenta na mesma, dando assim a oportunidade de escolhas sobre os caminhos a seguir.

A educação popular neste caso, foi na prática uma daquelas que mais atravessou as reflexões sobre a prática docente. Diante disso, o pensador mais coerente é Paulo Freire, com seu amável modo de narrar a “vida” ao compartilhar suas concepções sobre o ato de ser professor, no livro *Pedagogia da Autonomia*, sendo como importante contribuição para fundamentação de tais reflexões. A escolha também é um reflexo da experiência vivenciada em alguns espaços de autonomia, que qualificaram a formação de acordo com as perspectivas da LEdoC.

Sobre o ser professora, há grandes indícios de que tal ação é premeditada por intenções. Tais intenções estão atreladas as visões de mundo, que diante as convenções criadas na sociedade moderna, deve seguir uma premissa ética, e esta:

A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor

maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles.(FREIRE, 1996, p. 17)

Entretanto, o contexto social que se apresenta não é favorável para se falar sobre ser humano ético. Vejamos o quanto é frequente fatos vivenciados por uma infinidade de sujeitos de discriminações, na rua, em casa, dentro das escola. Muitas vezes por parte de múltiplas trabalhadoras da comunidade escolar que assumem posicionamentos “éticos” diante seu trabalho - e quantas atitudes como essa tiveram soluções cabíveis e humanas?

Estes fatos, reafirmam o quanto uma educação popular, libertadora pode vir a ser uma grande aliada a ética, através de ações de seres humanos que dialogam com as ideias da Educação Omnilateral, que segundo Frigotto (2012 , p. 268)

Tal compreensão de ser humano é o oposto da concepção burguesa centrada numa suposta natureza humana sem história, individualista e competitiva, na qual cada um busca o máximo interesse próprio. Pelo contrário, pressupõe o desenvolvimento solidário das condições materiais e sociais e o cuidado coletivo na preservação das bases da vida, ampliando o conhecimento, a ciência e a tecnologia, não como forças destrutivas e formas de dominação e expropriação, mas como patrimônio de todos na dilatação dos sentidos e membros humanos.

Tal afirmação reafirma a proposição de Freire (1978), sobre a necessidade de saber respeitar as divergências teóricas para extrapolarmos os interesses próprios. Lembrando sempre que para ensinar é necessário criticidade, mais que ela seja cuidadosa e dialógica, onde se saiba escutar. Ressalta ainda sobre o cuidado para praticar a ética, uma vez que a mesma deve estar distante do moralismo hipócrita. O combate a este moralismo só acontece entendendo que:

Não é ético que, em pleno século XXI, tenhamos crianças analfabetas. Isso não é uma questão econômica ou social. É ética! Temos que atuar para o “analfabetismo zero”. E seguir este mesmo raciocínio em relação às pessoas que passam fome nesse país com tanta riqueza e pensar em “fome zero”. Não é ético que haja degradação ambiental, desmatamento, queimadas na natureza, por isso, “degradação zero”. Não podemos também aceitar a violência contra mulheres e crianças, por isso “violência zero”, e assim por diante... corrupção zero, desnutrição infantil zero. (ROCHA, 2017)

É fundamentada nessa concepção ética, que se compreenda a base do trabalho de um educador, que reconheça entre tantas outras necessidades como descritas, a de reconhecer que ensinar exige ser discente, reconhecendo que é necessário que tenhamos cada vez mais elucidado para nós que “ [...] embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 1996, p. 25). Assim

como é comum ouvir Tião Rocha (2017), ao ser indagado o porquê de sua escolha em ser educador e não professor, o mesmo afirma:

Professor é aquele que ensina e o educador é aquele que aprende. Eu preciso parar de ensinar e começar a aprender, e a universidade deveria deixar de ser uma instituição de “ensinagem” e se transformar em uma instituição de aprendizagem de fato.

É sobre estas concepções entendidas como base para falar sobre a formação de professoras que se entende a mesma neste trabalho. Formação a qual supera a ideia de que “o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado” (FREIRE, 1996, p. 25). Mas sim, acreditando que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém.”(FREIRE, 1996, p.25).

Freire (1996) organiza a escrita de forma na qual afirma seus pontos - que são saberes fundamentais e imprescindíveis para a formação de educadoras-críticas ou progressistas, que se apresentam como boas problematizadoras da realidade, por isso os mesmos atualmente fundamentam o pensar no ensinar que são: Ensinar exige rigorosidade metódica; Ensinar exige pesquisa; Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição de qualquer forma de discriminação; Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática; Ensinar exige apreensão da realidade.

Diante a tais demarcações sobre o ato de ensinar, ao refletir sobre o contexto e momento histórico que se vive na educação no país, não se pode regredir nas discussões e lutas que se trava na educação do campo na tentativa das intersecção entre escola, trabalho e vida (produção), visto que:

A relação entre escola, trabalho e produção integra o objetivo constitutivo da Educação da Campo de trabalhar pela *territorialização da agricultura camponesa*, do que depende a própria sobrevivência física das escolas públicas no campo. Mas não se trata de atribuir uma função instrumental às escolas. Muito pelo contrário, se trata de materializar um pilar essencial da concepção de educação fundamentada no princípio educativo do trabalho e em uma forma de trabalho pedagógico com o conhecimento que permita a compreensão sobre como se produzem os fenômenos da natureza e as relações sociais, como a vida se movimenta e se transforma.(CALDART. 2017, p.8)

Não se pode deixar de ressaltar a concepção de um trabalho socialmente necessário e humanamente justo, que se busca trabalhar nessa modalidade da educação, de forma que dialoguem com a ideia de que:

As possibilidades do desenvolvimento humano omnilateral e da educação omnilateral inscrevem-se, por isso, na disputa de um novo projeto societário [...] que liberte o trabalho, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura e as relações humanas em

seu conjunto dos grilhões da sociedade capitalista; um sistema que submete o conjunto das relações de produção e relações sociais, educação, saúde, cultura, lazer, amor, afeto e, até mesmo, grande parte das crenças religiosas à lógica mercantil. (FRIGOTTO. 2012, p. 260)

Ao contrário do que propõem a afirmação, atualmente o desenvolvimento está quase sempre atrelado às demandas de interesses hegemônicos normalmente definidos por interesses mercantis/econômicos. Algumas vezes atingindo até mesmo as escolas, como afirma Tião Rocha (2017):

Alguns anos atrás, no período da ditadura militar no Brasil, a escola era o aparelho ideológico do Estado. Hoje, ela é o aparelho ideológico do Mercado, pois atende aos interesses dele e está à sua mercê, preocupada por preparar gente como mão-de-obra para um mundo volátil, excludente, seletivo, individualista, amoral e competitivo.

Sobre a ideia de Tião, vale uma reflexão sobre o teor de generalização e inviabilização de ações educacionais que extrapolam esses limites, através de movimentos de resistência, na luta por um ressignificação da função social da escola. Tal luta vislumbra como objetivo:

[...] a tarefa daqueles que querem o reencontro dos seres humanos com a sua humanidade cindida e perdida implica um combate sem tréguas aos valores mercantis da competição, do individualismo, do consumismo, da violência e da exploração sob todas as suas formas. (FRIGOTTO. 2012, p.270)

Compreende-se que em tempos como os vivenciados nos últimos anos não sejam inspiradores para educadores com consciência crítica e contra-hegemônica, uma vez que estar do lado das minorias (que são na verdade maiorias), faz com que situações que mostram quanto o ser humano é condicionado através de imposições históricas que atravessam séculos, sejam vivenciadas, porém, a consciência permite posições que entendem que se deve “[...] reconhecer que somos seres *condicionados* mas não *determinados*. Reconhecer que a *História* é tempo de possibilidade e não de *determinismos*, que o futuro, permita-se-me reiterar, é *problemático* não inexorável.” (FREIRE. 1996. p. 21).

Por isso, pensar na LEdoC - UFSC é pensar nos fundamentos básicos dessa, que apresentam possibilidades para se explorar o que é problemático, tendo como premissa a transformação de situações as quais muitas vezes não se vê saídas, e uma vez que se forma educadores a partir disso é possível que:

A escola, assim, terá um papel revolucionário na medida em que construa – por um método materialista histórico dialético, partindo dos sujeitos concretos, com sua cultura, saberes e senso comum, e dialogando criticamente com o patrimônio de conhecimentos existente – as bases científicas que permitem compreender como se produzem os fenômenos da natureza e as relações sociais. Estas serão bases para uma práxis revolucionária em todas as esferas da vida, no horizonte de abolir para

sempre a cisão da humanidade em classes sociais. É nesta práxis e na luta política concreta que se forjam a identidade e consciência de classe. (FRIGOTTO, 2012, p. 272)

Trata-se desse aspecto, uma vez que a transformação das escolas do campo está prevista com o apoio daqueles que se formam na LEdoC. Logo também é para essa proposta de escola que esta formação inicial deve preparar seus educandos. Para pensar essa nova proposta de escola, logo de educação e por fim de formação das educadoras a partir desta perspectiva, é necessário reconhecer primeiro a necessidade de superar um protótipo único de docente-educador, que em sua totalidade deve desenvolver os mesmos saberes e competências, seja no campo ou áreas urbanas, independente da diversidade das comunidades.

Isso implica na necessidade de buscar superar as visões sobre a educação rural, através da politização da EdoC sobre um outro projeto de campo. (ARROYO, 2012)

É necessário que na formação inicial de educadoras do campo se faça reconhecer os movimentos do campo como sujeitas de política de formação nesse contexto, resultando em mais um de seus objetivos: que é a de “formar profissionais do campo capazes de influir nas definições e na implantação de políticas educacionais, ou seja, os currículos objetivam afirmar esses profissionais como sujeito políticos.”(ARROYO, 2012, p. 362)

Segundo os princípios da EdoC, outro ponto importante que se busca pensar é que nos cursos, a formação acumulada que normalmente as discentes carregam, muito colabora com a premissa de se desenvolver como uma educadora crítica e reflexiva para transformar a realidade. Por isso, na formação de educadoras do campo:

Demanda-se dos currículos que incorporem, sistematizem e aprofundem esses saberes e essa formação acumulada, e que os ponham em diálogo com seu direito aos saberes e concepções das teorias pedagógicas e didáticas, de organização escolar, de ensino-aprendizagem para a garantia do direito à educação dos povos do campo. (ARROYO, 2012, p. 363)

Além disso, Arroyo (2012) fala da necessidade de se reconhecer - no trabalho, na lida com a terra, nas experiências coletivas sociais - os saberes que os circundam. E ainda, legitimar esses como componentes teóricos nos currículos das LEdoC's. Isso também para se contrapor a inferiorização brutal que esses saberes sofreram e ainda sofrem nos processos históricos.

Com isso, conscientes do processo histórico desigual, promotor de “desigualdades e da história das relações políticas de dominação-subordinação da agricultura, dos povos do campo e de seus trabalhadores à lógica do capital” (ARROYO, 2012, p. 364), as educadoras do campo devem ter acesso a essa tensa história, para assim compreender o curso como política afirmativa. (ARROYO, 2012, p. 365).

Sendo assim, apenas uma formação plural, para funções plurais, pode contribuir para essa perspectiva popular, contra capital, que alia teoria e prática, que seja emancipadora. Se faz necessário também que as discentes se desenvolvam, intelectualmente, socialmente e culturalmente de forma ética, e que compreenda as questões de identidade dessas. Reconhecendo ainda, que processos de formação e ensino-aprendizagem também acontecem no trabalho, na sobrevivência a opressões, na diversidade de lutas e movimentos para a libertação. (ARROYO, 2012).

Ora, se o que se pretende é transformar a realidade do campo brasileiro a partir das escolas, embasados em uma perspectiva emancipadora, há de se considerar a necessidade da *práxis* na formação destes educadores. Assim como a Educação com Omnilateralidade. Por isso, acreditando na possibilidade da intersecção destes conceitos, buscando atingir os objetivos dessa formação, a partir de novos olhares e perspectivas - que perfazem a EdoC, mas não foram aprofundadas na formação na LEdoC- UFSC.

Compreende-se que esta formação dialoga com a preocupação de Curado (2017), ao reconhecer que na formação inicial, é preciso buscar a necessidade de se considerar:

[...] epistemologia da práxis, melhor dizendo, de uma teoria do conhecimento que se referencia pela práxis como fonte e limite do conhecimento e, aqui, pelos professores como fundamento para o seu trabalho na escola.(CURADO, 2017, p.123) [...] Compreende-se a práxis como ação humana transformadora, prática eivada e nutrida de teoria e, por isso, capaz de superar os primeiros estágios do pensamento – constatação e compreensão da realidade – para constituir um pensamento novo que, ao ser colocado em prática, pode transformar esta realidade.(CURADO, 2017, p.126)

A autora também contribui com uma crítica a formação inicial de professoras, que é relevante para se pensar a formação na LEdoC, tendo em vista que:

As mudanças que têm ocorrido nos cursos de Licenciatura evidenciam uma alteração epistemológica na concepção de formação de professores, com maior evidência para a prática. Muitos pesquisadores têm denominado esse movimento no campo da formação docente de neotecnicismo (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2007; FREITAS, 1999; KUENZER, 1999). (CURADO, 2017, p. 123)

Como bem apontado por Curado (2017), a prática transformadora é resultado de um novo pensamento a respeito da compreensão da realidade. Logo, a prática pela prática, pelo saber fazer, não é capaz de promover transformações como se espera em um trabalho referenciado pela práxis. Apenas a capacitação para o saber fazer não pode ser o foco das formações de futuras educadoras do campo, nas LEdoC's.

### 3. NARRATIVAS DA TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO UFSC

Este capítulo apresenta as narrativas analisadas neste trabalho, que são compostas por lembranças e memórias, de encontros, aulas, atividades acadêmicas, por anotações em cadernos, textos. De alguma forma, todas dialogam positivamente ou negativamente com pressupostos da educação omnilateral, da práxis e com as contribuições de Freire sobre o ser docente.

Em um primeiro momento, além das memórias mais significativas e marcantes sobre a disciplina, a narrativa é baseada no trabalho final da disciplina de Estado e Políticas Públicas, que também trata sobre algumas vivências em encontros e momentos nestas disciplinas que foram "divisoras de águas" - seja porque elas me atravessaram de forma mais significativa, por me ajudaram a constituir-me como sujeito de direito, ou porque me auxiliaram a superar traumas e me reconhecer. Em suma posso dizer que todas as que constam aqui me fizeram mais humano, ético e como nos atenta Freire, mais pedagógico.

A segunda narrativa se baseia nas disciplinas de Aprofundamento Temático. Os documentos - como alguns fichamentos de textos, trabalhos apresentados e discussões em sala - tratam de ideias para a superação das desigualdades, assim como as novas percepções sobre questões nunca pensadas antes. Até mesmo vivências antes de estar na universidade englobam essa narrativa, devida a extrema importância dessas discussões.

Na terceira narrativa, se mesclam memórias da vida escolar e da disciplina de Teorias da Educação, assim como de vivências e experimentações de diversos espaços educativos. Também retoma fotografias de um trabalho da disciplina de "Saberes e Fazeres", que visam discutir sobre a escola que queremos, para que assim nos aproximemos cada vez mais de uma escola emancipadora.

A quarta narrativa contará com vivências e memórias sobre as disciplinas de "Agroecologia" e "Fundamentos das Ciências da Natureza e Matemática". Assim como contará com elementos do estágio docência, discussões a respeito da interdisciplinaridade e um trabalho pedagógico para/com a vida e as contradições existentes nela.

### 3.1. A TOMADA DA CONSCIÊNCIA POLÍTICA DO EU

Aunque no queramos, aguantamos nuevas leyes  
 Aguantamos hoy por hoy que todavía existan reyes  
 Castigamos al humilde y aguantamos al cruel  
 Aguantamos ser esclavos por nuestro color de piel  
 Aguantamos el capitalismo, el comunismo, el socialismo, el feudalismo  
 Aguantamos hasta el pendejismo  
 Aguantamos al culpable cuando se hace el inocente (CALLE 13, El Aguante, 2014 )

Era mais um dia daqueles muito esperado de grandes descobertas nos primórdios da formação. Pouco mais de cinco meses de aula e muitas indagações ainda permaneciam no silenciamento - devido ao bom senso, com uma pitada de intimidação. Mas já era notável para mim, a relevância de tais discussões que permeavam as aulas da disciplina "Estado e Políticas de Educação do Campo I e II", cursadas no primeiro e segundo semestre do ano de 2015, respectivamente, com carga horária total 72 horas/aulas. A disciplina tem como objetivo abarcar questões introdutórias sobre Campo e Educação no Brasil, assim como sobre o movimento pela Educação do Campo, políticas e programas. Também visa discutir sobre o Estado e suas relações com os movimentos sociais, sobre a educação como direito humano, legislações e políticas de Educação do Campo

O acesso a tais discussões e novos conhecimentos já começavam a estremecer as minhas bases anti-acadêmicas, por falar de uma proposta de cunho popular, colocada em debate por aqueles que lutam pela terra, por um projeto de reforma agrária, pela disseminação da agroecologia. Existia uma licenciatura comprometida com tudo que eu acredito ser mais justo e sustentável para o planeta/natureza.

É inevitável nesta narrativa não se considerar o papel da música para tal sensibilização, pois foi ao ouvir as estrofes, a seguir, que percebi o motivo - que até então ressoava ainda só no individual - mas que já me indicava que consegui encontrar uma formação que talvez condissesse com tudo que acreditara :

O Samba pede paz pra Natureza/Diante de tanta avareza de um progresso assustador/Que em nome de uma estranha modernidade/Lança sua crueldade e provoca tanta dor/Mas chegará o momento em que a voz pela vida/Calará a ambição/E a luz de um novo tempo/Toda a Natureza/Viverá em comunhão[...] (LUPÉRCIO, 2012)

Tudo corria bem. Até mesmo já me sentia mais familiarizado e menos estranho perante o conjunto de diversidades que se apresentava na turma. Também me sentia menos arisco diante dos conhecimentos que chegavam a mim. Havia sempre um cuidado para não cair nos/em

discursos políticos, ou mesmo em conversas para alienação, isso por conta de preconceitos criados sobre a universidade.

O que percebia no dia a dia e nas vivência durante as aulas e discussões sobre as políticas públicas para a educampo, era a tentativa de se superar não só o modelo escolar tradicional, mas sim as múltiplas contradições que configuram este sistema. Isso desencadeou a uma superação da visão sobre o professor universitário que tivera antes da graduação.

Na prática, foi ao perceber que até mesmo o professor de maior prestígio, não estava ali para transmitir informações em nossas mentes, impondo verdades. Para além disso, ele estava ali para compartilhar suas experiências de vida e lutas travadas por uma educação do campo, mescladas com espaços de questionamentos para reflexões próprias sobre o contexto exposto. Sendo assim, condizente com a proposta de que :

A Educação do campo se coloca em luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e ao mesmo tempo problematiza, faz a crítica ao modo de conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica própria desta sociedade que deslegitima os protagonistas originários da Educação do campo como produtores de conhecimento e que resiste a construir referências próprias para a solução de problemas de uma outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho produtivo para o capital. (FRIGOTTO. 2012, p. 38)

Fui percebendo, no decorrer das aulas, que não existe meios de lutar contra propostas hegemônicas sem se considerar um sujeito político, sem considerar outras formas de ver e compreender a sociedade e as convenções que a formatam, ou seja, sem problematizar. Diante a isso, percebo hoje que foram os momentos de problematização e discussões em sala, que configuraram o militante que me tornei.

Eu não me reconhecia no que era contado sobre o histórico da educação do campo, mas sempre me lembrava das histórias da minha mãe, sobre os estudos apenas até o ensino fundamental, ao largar o mesmo para trabalhar colhendo algodão. Com novas visões sobre esta história, um sujeito agora teoricamente consciente formou-se, que pode compreender as reais causas das histórias de vida de muitas outras pessoas da minha própria família, a partir de uma visão não determinista ou fatalista - como fora um dia, em acreditar que não havia responsabilidades externas sobre as decisões de nossas vidas - mas sim crítica, sobre uma realidade atravessada por um projeto político de país descomprometido com o bem estar de seu povo.

Para além de todo trabalho crítico que foi se desenvolvendo, comecei na prática a perceber a necessidade da compreensão sobre o que eram as tais políticas públicas, para que servissem, como a sociedade civil tem acesso a elas. E assim, ia percebendo as possibilidades

que se apresentavam de se cobrar direitos a partir do entendimento destas políticas. Ou mesmo, como poderíamos usá-las como argumentos a nosso favor, na luta por direitos. Mas importante que isso, foi nessas vivências que as ideias sobre ser sujeito coletivo transformaram-se. Não há como negar o papel da mística neste processo.

[...] a mística para o MST faz parte das práticas pedagógicas do movimento e orienta, também, os processos formativos dos sujeitos. Presumivelmente, constitui-se numa prática pedagógica bastante expressiva na formação dos participantes do movimento, tornando possível que os sujeitos nela inseridos encontrem suas convicções mais essenciais possibilitando imbuir-se do sentimento de pertencimento porque circunscreve a uma causa eminentemente social, consolidando sua participação ativa na ação de militância.

Segundo Ribeiro (2007), a mística, para o MST, é alimentada e realimentada, interliga e se materializa na luta buscando minimizar as desigualdades sociais e fortalecendo os sujeitos para o enfrentamento do sistema de dominação que protege e consolida as economias neoliberais. (ROSENO; CAMPOS. 2012 p.300)

Estes foram momentos cruciais para a efetivação do sentimento de pertencimento em tal luta, diante o desconforto mesclado com certo reconhecimento - pois não sou um sujeito camponês, mas sou homoafetivo e pobre, logo parte de uma minoria marginalizada e oprimida. Fui compreendendo que as denúncias contidas nas místicas se apresentavam a mim como forma concreta de resistência.

Isso resultou no acirramento da vontade de cada vez mais aprender sobre as políticas públicas que envolvia a modalidade da educação do campo, e através dos estudos, buscar contribuir para que seja realmente efetivada as conquistas educacionais neste âmbito. Hoje, ao retomar esta etapa da formação, percebo que vivera ali na prática a tal dialética, entendendo-a como:

[...] modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação. (p. 9)  
[...] é simultaneamente a negação de uma determinada realidade, a conservação de algo de essencial que existia nessa realidade negada e a elevação dela a um nível superior( KONDER. p. 25)

Foi através do tempo e vivências dentro e fora do espaço acadêmico que fui compreendendo o motivo de tamanha importância do entendimento sobre o ser um sujeito de direitos, pensante, crítico e comprometido com efetivação de uma educação pública, de qualidade e emancipatória para as populações do campo.

Foi no "V Encontro Nacional das Licenciaturas em Educação do Campo" - que ocorreu na cidade de Laranjeiras do Sul, no campus da Universidade Federal da Fronteira Sul, situado dentro de um assentamento - e que tinha como objetivo discutir os caminhos e desafios da EdoC, reunindo estudantes e professoras de todo Brasil, camponeses, indígenas, quilombolas,

ribeirinhos e etc. Todos juntos, dividindo experiências, desenvolvendo místicas coletivas, regado de muitas tradições camponesas, nos momentos culturais, e vivências significativas - que compreendi o motivo real pelo o qual eu me via tão envolvido.

Se tratava além do reconhecimento e tomada de uma consciência política, pois representava uma luta contra hegemônica a qual não se restringe a seu foco principal que é a luta pela terra, mas que transborda. Foi neste momento que percebi ter encontrado o coletivo o qual um dia quisera fazer parte.

Diante a isso, percebi que sim, era possível eu forjar uma luta coletiva, que se desdobra também em uma luta/sonho individual - que é de viver no campo, em consonância com a natureza e seus ciclos, com o respeito e empatia ao próximo, e comprometido com a ideia de que:

[..]a luta contra-hegemônica por uma educação emancipadora é parte da mesma luta de emancipação no conjunto das relações sociais no interior das sociedades capitalistas. Trata-se de uma luta que atinge todas as esferas da vida que abrange o plano econômico-social, político , cultural, científico, educacional e artístico.(FRIGOTTO. 2010, p. 20)

Nos encontros da educampo que estive, sempre foram ações comprometidas com todos estes âmbitos supracitados que permearam as discussões (tudo bem que às vezes nos limitamos a infinitas discussões sobre os problemas, deixando curtos períodos para pensarmos o que pode ser feito diante de tais injustiças) das relações sociais humanas. Ao vivenciar isso, ia percebendo o porquê das inúmeras tentativas de frentes conservadoras de desqualificar tal modalidade de educação, pois esta projeta um futuro diferente a partir da intervenção crítica de educadores nas escola do campo.

Em tal encontro, me marcaram as palavras de Mônica Molina: “A Educampo infelizmente hoje (2015) ainda não é uma política pública de Estado. Com isso nada impede a possibilidade desta ser extinta, a não ser a luta.”. Esta colocação foi um daqueles momentos em que mais uma experiência foi vivida, ao compreender o motivo pelo qual minha consciência passou do individual para o coletivo, após entender a forma como as estruturas definidas - quase sempre por questões econômicas e acordos políticos - influenciam nas sociedades camponesas e na individualidade objetiva e subjetiva de cada um.

Com esta consciência, cada vez mais me sentia na responsabilidade de dar retorno através de estudos, ações, ideias, para uma possível qualificação do ensino no campo. Me via desfrutando de uma graduação conquistada pelas forças de sujeitas comprometidas com a luta por uma reconfiguração da situação do campo brasileiro, em suas dimensões econômicas, sociais e ambientais, de forma que:

Por que educação não? Porque Educação do Campo só floresce no campo. Porque educar significa formar o sujeito humano em todas as suas dimensões e somente nos formamos sujeitos humanos, culturais, cognitivos, éticos, de memória, de emoção e de indignação, no lugar, na terra. O direito à terra é importante por quê? Só porque nos dá batata, feijão e arroz? Não, porque nos dá identidade, cultura, valores, porque isso faz parte de nossa formação como sujeitos humanos.(ARROYO. 2008, p.46)

Foi por conta também de vivências concretas em assentamentos do MST, e em aldeias indígenas, que a formação humana foi se concretizando devido a sensibilização causada por conta da observação e experiências tidas nestes espaços, que possibilitaram compreender como se relacionava a vida com a formação. Todas às vezes foi mais uma daquelas experiências marcantes, as quais os aprendizados obtidos foram muito significativos, e me provocavam cada vez mais, a querer me comprometer com a superação dos desafios, que infelizmente, se consolidam para a educação do campo.

É inevitável também, nesta narrativa, não questionar alguns desses desafios fomentados por informações tendenciosas divulgadas atualmente, não só pelas mídias televisivas, mas também através de *apps* nos *smartphone*. Informações que nada condizem com a verdadeira realidade vivenciada, que colocam em questionamento conquistas inquestionáveis, que comparam uma formação humana e transformadora a ideias terroristas.

Isso é feito para mascarar um projeto de campo comprometido e preocupado apenas com questões econômicas, que historicamente nega o que é de direito dos povos do campo e das florestas. Acredito que este desafio é um grande empecilho, e que devemos pensar formas de se superar através da tomada de outros espaços, nos quais não se costuma falar sobre a educampo, a fim de se combater estas irreais "balbúrdias" disseminadas.

O que eu vi e presenciei nestes espaços foram escolas formando guerrilheiras? Sim, guerrilheiras. Porém, da agroecologia, do respeito às diversidades, das artes, do desenvolvimento humano e colaborativo, e da luta pela terra. Sobre isso, (CALDART. 2012, p.29) inspirada pelo aprendizado de Chico Buarque expresso na canção "Levantando do Chão", nos apresenta que:

[...]o sentido mais fortemente educativo da presença do MST e dos sem-terra entre nós: *como então*, estes seres desgarrados da terra, marginalizados de tudo e com a vida escorrendo-lhes entre os dedos de pés descalços, e de mãos já nem mais caleçadas porque obrigados a ficar sem trabalho, *como assim*, que estes seres, miseráveis, quase nem parecendo mais realmente humanos, de repente (ou nem tanto) resolvem, aos milhares, e organizadamente, *levantar-se do chão* e lutar pela terra que foram arrancados, o que quer dizer, neste momento, lutar pelo retorno e sua própria condição humana, compreendendo que também têm direitos e que podem dizer *não!* a um projeto de país e sociedade que lhes quer negar a possibilidade de existência, e por não deixar de chamá-los, enquanto ainda estão vivos, junta sua identidade a de outros tantos desgarrados, do campo e da cidade, produzidos pela sua lógica implacável, e

então lhes inventa um nome: *excluídos*? E como assim que ainda pretendam ver o mundo de pernas pro ar?

Tal síntese muito bem proposta, sobre meu olhar atual, deixa-nos bem marcado alguns desafios que encontramos para vermos o mundo de “pernas pro ar”. Com isso, observo que atualmente necessitamos nos atentar a este histórico e os compromissos políticos envolvidos com a consolidação da educação do campo, para que não deixemos que esses se percam durante tempos não favoráveis.

Assim, buscando a consolidação de ideias capciosas e inovadoras a respeito do que se deseja para o campo, para as escolas do campo, que se relacionam e se comprometem a uma perspectiva anti-capitalista de desenvolvimento, a qual não oportuniza as potencialidade existente nas ações previstas pelos movimentos sociais propulsores da Educampo, sobre a necessidade de que:

[...] é bom lembrar que durante décadas nem sequer se falava da Educação do Campo, era a educação rural, a escolinha rural, professor rural; isto é, a educação rural vista como uma pintura, uma fotografia velha, mofada, da educação urbana. Ainda estamos comparando educação do campo com educação urbana e, por isso, o primeiro desafio é superar esta visão. Num segundo momento, já mais recentemente, a agroindústria chega ao campo, a algumas regiões do campo, modernizando-o. Com isto, temos uma burguesia agroindustrial, muito parecida com a nossa burguesia urbana, com a nossa burguesia industrial, financeira e comercial. Têm a mesma cara, a mesma cor, a mesma gravata, a mesma pele, sobretudo a mesma lógica: a da riqueza a qualquer custo. Essa é a modernização perversa que chega ao campo. (ARROYO, 2008, p. 47)

Não queremos que o campo seja como a cidade, ou um sistema escolar como os das cidades - sobre isso eu particularmente gostaria que a cidade seguisse bons exemplos de escolas do campo nas práticas pedagógicas, mas isso fica pra outro momento. Também não queremos um campo modernizado, definido por uma burguesia. Não queremos aumentar os números de agrotóxicos legalizados no país, não queremos desenvolver o setor econômico destruindo a natureza, não queremos leis que proíbem a comercialização de produtores, pescadores artesanais.

Queremos desfrutar do que é nosso por direito, a escolha de que forma queremos conduzir nossas vidas. E foi apenas compreendendo, através do desenrolar da disciplina de Estados e Políticas para Educação do Campo, o dever que temos de nos posicionar como sujeitos de direitos, que pude compreender realmente que:

A Educação do Campo é negatividade – denúncia/resistência, luta contra – Basta! de considerar natural que os sujeitos trabalhadores do campo sejam tratados como inferiores, atrasados, pessoas de segunda categoria; que a situação de miséria seja seu destino; que no campo não tenha escola, que seja preciso sair do campo para

freqüentar uma escola; que o acesso à educação se restrinja à escola, que o conhecimento produzido pelos camponeses seja desprezado como ignorância...

A Educação do Campo é positividade – a denúncia não é espera passiva, mas se combina com práticas e propostas concretas do que fazer, do como fazer: a educação, as políticas públicas, a produção, a organização comunitária, a escola...

A Educação do Campo é superação – projeto/utopia: projeção de uma outra concepção de campo, de sociedade, de relação campo e cidade, de educação, de escola. Perspectiva de transformação social e de emancipação humana.(CALDART, 2008, p.75)

Por fim, compreendi que tais projeções sobre a formação de educadoras do campo só podem ser alcançadas se questionadas e problematizadas, a partir de um compromisso ético e crítico. Vale ainda lembrar que além dos aspectos coletivos transformados pelas vivências nesta disciplina - a respeito de movimento estudantil, organização de eventos, entre outros - ela proporcionou o empoderamento para questionar outras disciplinas oferecidas na LEdoC's. Não para o enfrentamento, mas para a problematização, a fim de superar os desafios que encontramos diante a complexidade que permeia nossa formação.

O acesso aos conhecimentos da disciplina fizeram com que hoje, na posição de um quase educador militante, que espera no desenrolar de sua história poder contribuir de forma concreta, eu pudesse fazer parte do grupo dos:

[...] professores licenciados, mas licenciados, sobretudo nas artes de educar, nas artes de entender os movimentos sociais, nas artes de entender a cultura do campo e não apenas especializados em matemática, que quanto mais sabem de matemática, mais reprovam seus alunos que não sabem matemática. A pergunta tem que ser esta: o que entendemos por professor qualificado? Toda docência se não for humana, se não entende de seres humanos, ainda que entenda de um recorte do conhecimento, não será nem humana, nem docência. É por aí que temos que ir avançando se a pergunta é que modelo de educador do campo está em nossas cabeças.( ARROYO. 2005, p. 50)

E assim, me concebia como um sujeito de direito. O que antes era uma grande lacuna pensando o ser humano que era, despolitizado, apolítico. Passo a vislumbrar a possibilidade de ser parte das múltiplas lutas e conquistas, seja sobre discussões gerais da sociedade, ou seja no bojo de se pensar a EdoC, compreendendo o contexto político, econômico e social no qual buscamos forjar nossas lutas, para assim alcançar a transformação.

Com isso, considerando a abrangência das habilidades necessárias para a formação de uma educadora do campo, não seria suficiente apenas a formação política. Devemos nos atentar as discussões mais profundas sobre desigualdades de classe, gênero/sexualidade, raça e deficiências, como as que apresento a seguir.

### 3.2. PORQUE FALAR EM DESIGUALDADES?

Ninguém ouviu ./ Um soluçar de dor /No canto do Brasil/ Um lamento triste sempre ecoou/ Desde que o índio guerreiro/ Foi pro cativo e de lá cantou /Negro entoou/Um canto de revolta pelos ares/Do Quilombo dos Palmares/Onde se refugiou/Fora a luta dos Inconfidentes/Pela quebra das correntes/Nada adiantou/E de guerra em paz/De paz em guerra/Todo o povo dessa terra/Quando pode cantar/Canta de dor. (Paulo César Pinheiro e Mauro Duarte, Canto das três raças, 1974)

Esta narrativa se desenvolve baseada nas disciplinas de Aprofundamento Temático I, II, III e IV, acumulando uma carga horária de 162 horas/aula cursada nos semestres 2016/2, 2017/1;2 e 2018/1;2. De acordo com suas ementas, devem respectivamente abarcar discussões e diálogos acerca das relações das CN e MTM com temas contemporâneos que atravessam a Educampo; Sobre raça e etnia, compreensões e representações; Aprofundamento sobre relações de gênero e o conhecimento científico; Reflexões críticas sobre educação inclusiva; Temas polêmicos e as relações de poder; Sexualidade e padrões; Temas que atravessam as relações das CN e MAT e a Educação do Campo.

É de grande relevância o questionamento proposto como título deste capítulo, uma vez que é fácil notar na atualidade o quanto as desigualdades - e em decorrência, os preconceitos - estão descaradamente naturalizados. Até mesmo sendo reafirmados por discursos que representam o governo do país. O qual deveria, de com sua Constituição (1988), promover a superação das desigualdades da população.

Tal fato se torna ainda mais problemático com a criação de iniciativas que buscam inviabilizar iniciativas que coloquem em questão as desigualdades na tentativa de superação destas - sejam de cunho de classe, social, gênero, sexualidade. Há sempre uma maré contra tais iniciativas, muitas vezes fundamentadas em argumentos conservadores e moralistas.

Por isso, esta narrativa buscará pedagogicamente compartilhar como a vivência em tais disciplinas auxiliou na superação de visões hegemônicas e limitantes a respeito das múltiplas desigualdades da sociedade moderna. Assim como qualificou as concepções a respeito das relações entre as CN E MTM, e a naturalização/imposição de “normalidades” no que tange os âmbitos, sociais, econômicos e políticos.

Por se tratar de uma narrativa pessoal, é pela primeira experiência de tentativa de um abuso que esta começa. Lembro-me bem das festas de família, nas quais primos e tios, levavam os amigos churrasqueiros para participar. Também me lembro bem das múltiplas insinuações: de que eu era delicado demais, ou que chorava demais. Eu era só uma criança, que ainda mal

compreendia o que sentia, e que apenas tentava se manter nos padrões. Ainda não havia vivenciado nenhuma experiência sexual concreta, além da curiosidade própria de auto tocar.

Naquela noite do churrasco em família, mediante a uma situação jamais vivenciada, me vi sendo analisado pelas mãos de um homem no mínimo quarenta anos a mais que eu na época, enquanto o ouvia dizer que eu era um viadinho - tão pouco compreendia o que era isso. Consegui sair de tal situação após alguns minutos. Me restou o sentimento de culpa por não ter gritado, por não ter tido coragem de contar a alguém, por me permanecer em silêncio por medo de ser julgado, quando o que precisava era apenas consolo.

Talvez os leitores estejam se questionando o que tem a ver minha formação com isso, e eu vos digo, somente depois de quase vinte anos pude compreender uma vivência e me livrar da culpa carregada durante anos, através do acesso aos conhecimentos sobre sexualidade. Ao compreender que toda criança cresce e que a sexualidade faz parte de todas as etapas da vida, que somente o diálogo sobre tal assunto pode prevenir vivências como a minha (FURLANI, 2011).

Compreendendo que não há nada de errado em ser diferente, e que jamais devemos nos calar diante estas violências. Então, por mais pessoal que pareça, tal narrativa se envolve com a disciplina, diante da materialidade da aprendizagem experienciada neste processo que atingiu a perspectiva omnilateral - a qual me faz hoje perceber o compromisso ético que necessito ter no desenvolvimento do meu trabalho nas escolas, promovendo ações práticas que possam vir a libertar as crianças e jovens de experiências negativas para seu desenvolvimento.

Vale lembrar e ressaltar que sexualidade não diz respeito apenas ao ato sexual. Foi um processo histórico e de luta<sup>3</sup> que se configurou, no Brasil, em 1997, pela primeira vez o ensino do tema como transversal aos conteúdos desde os 6 anos de idade. Desenvolvendo aprendizados sobre nós e nosso ser/estar no mundo, ser homem, ser mulher, nossos sentimentos, valores, para depois começar a tratar das questões de corpo, funcionamento do corpo.

A partir dos 10 anos começa a se falar sobre reprodução, para somente na adolescência se falar sobre o ato sexual, métodos contraceptivos, doenças sexualmente transmissíveis. E sim! Também deve se falar sobre diversidade sexual. Para se falar disso não tem como não se falar sobre o patriarcado, normatividade, (OLIVEIRA, 2009) assuntos os quais proporcionaram o

---

<sup>3</sup> Em 1920 já se previa a necessidade da Educação para a sexualidade, em 1938 ela começa a ser ofertada apenas para meninos, em 1960 se conquista a necessidade de proficiência em Educação para sexualidade. Na década de 80 o tema deve ser abordado a partir da colaboração de médicos e professores de ciências. Na década de 90 o tema passa a compor os PCN's, em 2013 as Diretrizes Curriculares e em 2018 temos a retirada do tema. (OLIVEIRA, 2009)

entendimento sobre a culpa carregada durante anos, devido a estes fatores que configuram a maneira como a sociedade lida quando o assunto é sexualidade.

Foi através dos aprendizados oferecidos pela disciplina que aconteceu a (re)significação de muitos conflitos que não foram trabalhados no espaço escolar - como se prevê na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), seja no artigo segundo a respeito da inspiração nos princípios da liberdade, seja no artigo terceiro sobre a igualdade de acesso a educação, a pluralidade de ideias, sobre liberdade e apreço à tolerância, temas que englobam o tema sexualidade, e que tem potencial de prevenir e até mesmo encorajar a denúncia<sup>4</sup>.

Primeiro, aquilo que mais me toca toma a memória. Não que as questões a seguir não sejam tão importantes quanto a da sexualidade. Uma vez que, já na infância não compreendia bem o motivo pelo qual parte da família do meu pai não aprovava o casamento de meu tio com uma mulher negra. Ou mesmo porque no colégio ninguém queria ser o amigo secreto dos mais pobres.

Foi apenas mediante o acesso à universidade que descobri o outro lado da moeda, sobre a história do povo brasileiro e como esse arcabouço histórico - construído sobre uma pseudo descoberta, com intuídos de invasão - disseminou sobre as terras já habitadas, os seus costumes e crenças, centrados em uma ideia patriarcal e eurocêntrica. Podemos notar até nos dias atuais que se afirmam como modernidade. O que problematizo aqui é a necessidade de compreendermos que não há como falar de combate ao racismo se não falarmos de decolonidade.

A estrutura colonial que produziu historicamente as múltiplas discriminações sociais - as codificando como “raciais”, “étnicas”, “antropológicas” ou “nacionais” e até mesmo classificadas em categorias, com pretensões “científicas” e “objetiva” - acabam por operar também outras relações sociais, no que tange a classe. Isso acaba também justificando a exploração e dominação dos povos discriminados muitas vezes atrelados às três categorias supracitadas (QUIJANO, 1992).

Por isso, acho necessário refletirmos se não devemos pensar em práticas pedagógicas decoloniais antes de querermos combater o racismo, para assim estar de acordo com a Lei

---

<sup>4</sup> Notícias sobre denúncias de abuso após palestras sobre sexualidade:  
<https://g1.globo.com/pr/campos-gerais-sul/noticia/2019/03/12/crianca-denuncia-avo-por-abuso-apos-aula-sobre-violencia-sexual-no-parana.ghtml>  
<https://g1.globo.com/mt/mato-grosso/noticia/criancas-denunciam-estupro-apos-assistirem-palestra-sobre-abuso-sexual-e-suspeito-e-presos-em-mt.ghtml>  
<https://www.olhardireto.com.br/noticias/exibir.asp?id=439062&noticia=apos-palestra-adolescente-de-13-anos-denuncia-abusos-sexuais-sofridos>

10.639/03. Além de estar em diálogo com os pressupostos de uma Educação Omnilateral e emancipatória da LEdoC's'. E, para isso:

Uma ação decolonial enquanto pedagogia implica, (...) em um trabalho de orientação decolonial, dirigido a romper as correntes que ainda estão nas mentes, como dizia o intelectual afrocolombiano Manuel Zapata Olivella; desescravizar as mentes, como dizia Malcolm X; e desaprender o aprendido para voltar a aprender, como argumenta o avô do movimento afroequatoriano Juan García. Um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos (WALSH et al, 2018, p. 24)

Diante disso, não sou eu homem, branco, que vou narrar para buscar explicitar a necessidade de sempre buscarmos olhar para a ideia de “raça”, a assumindo sociologicamente, como propõe Munanga (2004), pois assim assumimos que existe o racismo, e conscientes disso buscamos meios de se disseminar conhecimentos que auxiliem na superação das ideias errôneas sobre esta realidade vivenciada em nosso país, como muito bem descreve Bia Ferreira, em sua canção "Cota não é esmola":

Existe muita coisa que não te disseram na escola. Cota não é esmola!  
 Experimenta nascer preto na favela pra você ver! O que rola com preto e pobre não aparece na TV. Opressão, humilhação, preconceito. A gente sabe como termina, quando começa desse jeito  
 Desde pequena fazendo o corre pra ajudar os pais. Cuida de criança, limpa casa, outras coisas mais. Deu meio dia, toma banho vai pra escola a pé. Não tem dinheiro pro busão. Sua mãe usou mais cedo pra poder comprar o pão. E já que tá cansada quer carona no busão. Mas como é preta e pobre, o motorista grita: não! E essa é só a primeira porta que se fecha não tem busão, já tá cansada, mas se apressa.  
 Chega na escola, outro portão se fecha. Você demorou, não vai entrar na aula de história. Espera, senta aí, já dá 1 hora. Espera mais um pouco e entra na segunda aula. E vê se não atrasa de novo! A diretora fala.  
 Chega na sala, agora o sono vai batendo. E ela não vai dormir. Devagarinho vai aprendendo que se a passagem é 3,80 e você tem 3 na mão.. ela interrompe a professora e diz, 'então não vai ter pão?'  
 E os amigos que riem dela todo dia, riem mais e a humilham mais. O que você faria?  
 Ela cansou da humilhação e não quer mais escola. E no natal ela chorou, porque não ganhou uma bola. O tempo foi passando e ela foi crescendo. Agora lá na rua ela é a preta do suvaco fedorento que alisa o cabelo pra se sentir aceita. Mas não adianta nada, todo mundo a rejeita.  
 Agora ela cresceu, quer muito estudar. Termina a escola, a apostila, ainda tem vestibular. E a boca seca. Seca, nem um cuspe. Vai pagar a faculdade, porque preta e pobre não vai pra USP. Foi o que disse a professora que ensinava lá na escola. Que todos são iguais e que cota é esmola  
 Cansada de esmolas e sem o dim da faculdade, ela ainda acorda cedo e limpa três apê no centro da cidade. Experimenta nascer preto, pobre na comunidade. Cê vai ver como são diferentes as oportunidades.  
 E nem venha me dizer que isso é vitimismo. Não bota a culpa em mim pra encobrir o seu racismo!  
 São nações escravizadas. E culturas assassinadas. É a voz que ecoa do tambor[...]  
 E no silêncio o coração dispara. Vamos reinar igual Zumbi, Dandara. Odara, Odara

Experimenta nascer preto e pobre na comunidade. Você vai ver como são diferentes as oportunidades. E nem venha me dizer que isso é vitimismo. Não bota a culpa em mim pra encobrir o seu ra-cis-mo!

Existe muita coisa que não te disseram na escola![...] Eu disse: Cota não é esmola!

São nações escravizadas. E culturas assassinadas. É a voz que ecoa do tambor!

Chega junto, venha cá. Você também pode lutar. E aprender a respeitar. Porque o povo preto veio revolucionar.

Cota não é esmola! (BIA FERREIRA, 2017)

E assim, impulsionado pelo acesso a conhecimentos produzidos por autoras e autores como, FURLANI (2011), MUNANGA (2003), WALSH et al (2018), através das disciplinas de "Aprofundamento Temático", compreendi além da forma como o racismo opera em nossa sociedade, formas e meios de pensar práticas que se posicionem contra tal fenômeno, através de práticas na qual a ciência se coloca a favor da desconstrução de mitos um dia validados cientificamente. Compreendi também o dever de se promover outras visões sobre a história única disseminada sobre a perspectiva dos invasores, e sobre a dívida histórica que nosso país carrega com o povo negro. Só assim poderemos caminhar para o respeito e equidade de oportunidades, independentemente da cor da pele, da classe social ou do gênero, como veremos adiante.

A ciência em sua cerne, ontologia, epistemologia ocidental como teimamos em promover e valorizar, é e foi excludente. Feita por representantes de interesses mercadológicos nos quais não há espaço para aqueles inferiorizados. Não nos esqueçamos das Claudia's, Marielles, Rafael's, Ágatas, assassinadas(os) ou injustiçadas(os) diariamente por conta da cor da pele.

Se nos formamos para ser comprometidos com a emancipação humana, precisamos nos formar como educadoras decolonizadas, conscientes da necessidade de termos um “amplo leque de conhecimentos: da história e das finalidades sociais e políticas da educação escolar; dos conteúdos escolares; dos processos psicológicos e de aprendizagem e dos métodos e técnicas didáticas adequadas” (CURADO, 2017, p.127). O que, de fato, pude vivenciar durante os anos de formação.

Também aprendi sobre Gênero e Inclusão, que me mostraram primeiro que até mesmo eu, estava até os vinte e dois anos de idade, vivendo e reproduzindo discursos machistas. Inconsciente das proporções que tais discursos tomavam, na forma de violências múltiplas, mais uma vez respaldada pelo patriarcado.

Assim como o imenso mundo da inclusão, as dificuldades de se colocar realmente em prática tudo que se prevê por Lei e a questão indígena, também estudada na disciplina

A palavra é dada para quem vivencia e denuncia através da arte sua realidade. Kae Guajajara, na canção Espelho, espelho meu (2019)

O exército sabe onde está o garimpo. Tem satélite e o governo não quer combater. Eles têm apoio de quem compra ouro. Empresários e garimpeiros são um só nesse auê. Ancestralidade não se paga com moeda. Não mamamos nas suas tetas e adentro. Tomaram o Brasil e mediam. Alimentos para os seus filhos. Um massacre silencioso. Esse você não vai ver lá na sua TV. Eu posso até sobreviver. Mas sobreviver não é vida. O espelho, o espelho que é teu. Não tira mais o que é meu. Nem sinhá, nem sinhô. Volta pra lá com teu espelho. Síndrome de capitão do mato sempre existiu. Encare a verdade e encontre conforto no dia. O Sol irá subir e os sonhos desaparecer. Você será você no final do seu dia? Quem pode garantir? *I found a way tô take away all the pain*

Não por serem temas menos importantes, talvez apenas por atravessarem minha vida concreta de formas diferentes, que escolho discorrer com mais profundidade sobre os já expostos.

Ao fim da disciplina, além de uma segurança em se trabalhar com temas polêmicos, percebi que ela toda esteve de acordo com os compromissos da Educampo. Também pude enxergar potencialidades no enlace entre ideias decoloniais, omnalaterais, uma vez que, respectivamente:

Opções descoloniais estão mostrando que o caminho para o futuro não pode ser construído das ruínas e memórias da civilização ocidental e de seus aliados internos. Uma civilização que comemora e preza a vida ao invés de tornar certas vidas dispensáveis para acumular riqueza e acumular morte, dificilmente pode ser construída a partir das ruínas da civilização ocidental. (MIGNOLO, 2008, p.295)

Estas ruínas e memórias são (re)produzidas na atualidade de formas mais “singelas”, porém, ainda causam danos àqueles que sofrem devido a estas. Por isso, devemos reconhecer que:

O desafio é, pois, a partir das desigualdades que são dadas pela realidade social, desenvolver processos pedagógicos que garantam, ao final do processo educativo, o acesso efetivamente democrático ao conhecimento na sua mais elevada universalidade. (FRIGOTTO, 2012. p. 273)

E como educadoras do campo, não podemos esquecer da nossa formação, saímos com o compromisso ético de superarmos as opressões causadas pelo projeto hegemônico e excludente que vivemos. E assim faremos, apenas se reconhecermos que:

[...] para que se vá construindo o caráter e a personalidade do homem novo, mediante processos educativos que afirmam os valores de justiça, de solidariedade,

de cooperação e de igualdade efetiva, e o desenvolvimento de conhecimentos que concorram para qualificar a vida de cada ser humano.(FRIGOTTO, 2012. p.238)

Sendo assim, lançados hoje novos olhares sobre tais vivências, e com novas compreensões sobre a formação professoras, percebo que se alcança nessa disciplina a ideia de que a formação deve dar conta - sem se desvincular a atividade pedagógica - dos âmbitos, cognitivos, estéticos, afetivo e políticos. E de formar um educador que seja protagonista na elaboração de políticas e conscientes da intencionalidade e intervenção de sua prática. (CURADO, 2018) Logo, as disciplinas proporcionaram grandes transformações e ressignificações sobre o ser educador, que caminha ao encontro da almejada práxis revolucionária.

Além disso, as compressões a respeito das desigualdades extrapolaram os âmbitos pessoais, e ressignificam as compreensões a respeito do acirramento e latência das desigualdades vivenciadas por povos tradicionais, camponeses e trabalhadores assalariados do campo. Em consequência disso, o despertar da necessidade de se pensar em como trabalhar estas questões na escola.

Nesse ponto, tenho em minha história mais uma vez o atravessar da formação omnilateral que vivenciei no decorrer dela, ao poder perceber a potencialidade dos meios de expressões artísticas. Ao apresentar um teatro sobre Feminismo Decolonial, pude perceber que foi possível sistematizar ideias complexas de forma artística. Isso me fez refletir sobre a reafirmação da ideia de que a arte é grande aliada para denúncia e fomento de discussões a respeito das desigualdades, logo pode ser tomada como aliada a ações pedagógicas.

Por fim, tais vivências deixam cada vez mais latentes os interesses por aprofundar as questões decoloniais - seja por conta das crenças próprias sobre nossa ancestralidades, seja por conta da concretude sobre qual teoria foi pensada. A mesma me atravessa pelo fato de se projetar na valorização de outros saberes, deslegitimados por uma ciência eurocêntrica. Se projeta na possibilidade da superação de visões unilaterais sobre a formação, sobre a reprodução da vida no campo e até mesmo sobre as relações interpessoais. Possibilitando assim, o desenvolvimento e o querer contínuo de alcançar uma intelectualidade consciente também das formas desiguais de produção de conhecimentos das ciências, para quem sabe assim, estar de acordo com a premissa de que:

A teoria do conhecimento fundamentada a partir da categoria práxis tem a atividade prática social dos indivíduos concretos historicamente como referência para a compreensão do real. Dessa forma, ela se faz necessária frente à realidade do trabalho docente em relação ao que se intenta ou se pretende atingir no campo educacional, ou

seja, a função docente de ensinar na e para a constituição da emancipação humana.(  
CURADO, 2018, p.335)

Por isso, não adianta reconhecemos nossos desafios na formação se não nos esforçarmos para superá-los, enquanto educadoras do campo. Entretanto, nos deparamos com uma escola que não está preparada para nossas propostas. Era frustrante perceber que quando poderíamos colocar em prática nossos aprendizados, muitas das nossas propostas eram refutadas.

Percebemos que o argumento era sempre o mesmo: temos que ser cautelosos com a escola. Compreendendo a necessidade da transformação da escola para a efetivação de práticas que contribuam para emancipação do campo brasileiro, dedico a próxima seção toda a ela.

### 3.3. A ESCOLA QUE QUEREMOS

Eu quero uma escola do campo/Que tenha a ver com a vida com a gente/Querida e organizada/E conduzida coletivamente./Eu quero uma escola do campo/Que não enxerga apenas equações/Que tenha como chave mestra/O trabalho e os mutirões/Eu quero uma escola do campo/Que não tenha cercas, que não tenha muros/Onde iremos aprender/A sermos construtores do futuro. (GILVAN SANTOS, 2013)

Ah a escola... Reviver lembranças incentivadas pelos estudos desenvolvidos nas disciplinas de Teorias da Educação I e II - cursadas no primeiro e segundo semestre de 2016, respectivamente, somando 108 horas/aulas - que tinham como objetivo tratar das bases filosóficas e históricas das teorias da educação, as principais teorias na história e na atualidade. Além de discussões a respeito da Pedagogia Tradicional, pedagogia Nova e teorias Críticas e não crítica da Educação.

A disciplina também trata da filiação teórica da Educação do Campo e sua relação com as teorias da educação. Foi a possibilidade de perceber o quanto havia sido enganado. Me foi negado o direito de acesso ao conhecimento de forma democrática e universal. O que fizeram foi alimentar a ideia de que o objetivo central, ou melhor único era para ser “alguém na vida”. Nem sobre universidade falavam. Sem estudo não tem como ter um bom emprego, você precisa se destacar, se não, vai para o subemprego - entre tantas outras falas vivenciadas neste sentido. Isso em um espaço, que só depois de sete anos fora da escola fui compreender seu verdadeiro sentido, função, papel, que ela desenvolve em nossas vidas.

Infelizmente, me vi como parte de uma pesquisa de Bernard Charlot (2002) a respeito da relação do saber que permeia as escolas. Neste caso, a minha era uma daquelas onde o sentido do saber não extrapolava os ideais positivistas. Foram longos anos de educação básica, os quais no fim tudo que vinha na minha cabeça era:

Manhê! Tirei um dez na prova/Me dei bem, tirei um cem e eu quero ver quem me reprova  
 Decorei toda lição/Não errei nenhuma questão/Não aprendi nada de bom/Mas tirei dez (boa filhão!)  
 Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci/Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi/  
 Decoreba: Esse é o método de ensino/Eles me tratam como ameba e assim eu não raciocino  
 Não aprendo as causas e consequências, só decoro os fatos/Desse jeito até história fica chato. (PENSADOR, Estudo Errado, 1995)

Contudo, como toda história tem suas surpresas, a minha surpresa foi perceber o quanto enganado estava sobre o poder de transformação que uma escola comprometida com o pleno desenvolvimento de seus estudantes possui. Antes de pensar que escola é essa - que se forja na Edoc, como aprendi na formação - era necessário conhecer e reconhecer os limites e potencialidades que existem no decorrer do histórico da educação no Brasil e no mundo. Ou seja, o contexto e os objetivos da mesma decorrerão longo do tempo.

Foi através dos aprendizados da disciplina e vivências em espaços escolares do MST, que também percebi e aprendi que era possível transbordar a função da escola para além de percepções positivistas/tecnicistas que insistem em ser mantidas.

A partir destas vivências e a partir do reconhecimento deste histórico da educação do país, como resultado da disciplina de Saberes e Fazeres II<sup>5</sup> - cursada no primeiro semestre de 2016 com carga horária de 54 horas/aulas. Junto das parceiras de graduação e de aprendizados, Marcella e Cynthia, desenvolvemos como trabalho final da disciplina, três maquetes que dialogavam com nossas percepções de escola. Ilustram como é a escola que não queremos, como é a escola que EdoC quer. E por fim, como seria a escola que nós, como futuros educadores do campo, queríamos.

### **Figura 1:** A escola que não queria

---

<sup>5</sup> Disciplina a qual tinha objetivo oferecer elementos teórico-metodológicos sobre a ação pedagógica com perspectiva curricular da investigação temática para consolidação de uma Educação no/do Campo



**Fonte:** Acervo Pessoal

É necessário reconhecer que os investimentos na educação do país, em toda sua história, majoritariamente favoreceu a um sistema limitado, punitivo e excludente. É a educação bancária como disse Freire (1978). Comprometida com interesses bem determinados,<sup>6</sup> que pouco consideram aqueles a quem se quer ensinar ou seu contexto. Alunos representam apenas receptáculos vazios, literalmente. Assim como bem aprendido nas disciplinas, está de acordo com necessidade de excesso de contingente de desempregados, para assim, atender aos interesses mercadológicos que pairam a educação brasileira. De longe esta é a escola que não queremos.

Não é o modelo tradicional,  
 Que reafirma o capital,  
 Onde a disciplina e a rigidez,  
 Para o estudante nunca da vez  
 Determinando-os assim sem luz  
 Fazendo com que na escola só se reproduz

<sup>6</sup> É fácil exemplificar isso, como em uma das escolas as quais desenvolvi pesquisas no TC. Estava com o PPP de acordo com as previsões da Lei 10.630/03 sobre educação étnico racial. Porém, não possuía nem um levantamento dos estudantes que frequentavam a escola. Tão pouco supera a ideia de discussões a respeito da história afrobrasileira no dia da Consciências Negra.

O que o “mestre” conduz.

Tampouco tecnicista  
 Com a mania da neutralidade científica,  
 Nenhum educando conquista  
 O objetivo é atender a indústria  
 Sua principal característica  
 E assim faz parecer que a escola  
 Só serve para melhorar as estatísticas

O bom é que eis que surge uma esperança  
 Mesmo que elitizada, focada na experiência  
 Para o tradicionalismo não dava prosa  
 O marginalizado se tornou rejeitado  
 O aluno passou a ser considerado  
 Os laboratórios foram exaltados  
 Como grande aliado ao aprendizado

Também não adiante só reconhecer  
 e criticar as nossas heranças  
 De um escola capitalista que historicamente implica  
 Na triste reprodução da desigualdade e da alienação  
 Do proletário e da burguesia, fazendo parecer que no dia a dia  
 não devemos ultrapassar essa linha.

**Figura 2:** A escola do Campo



**Fonte:** Acervo Pessoal

De Gramsci à Freire, foi uma grande descoberta os inúmeros filósofos, educadores, comprometidos com a transformação das escolas, para que a mesma auxilie na promoção da vida em sua plenitude. Conheci uma escola assim, que jamais imaginei que existiria. Não havia sequer pensado até então, que existirá uma escola que se importa com o contexto dos educandos, que projeta e vislumbra um ensino que seja emancipador, que respeita as especificidades e demandas do povo camponês, entre tantas outras como supracitado em capítulos anteriores.

Esta escola deve, segundo Molina e Sá (2012), ser antagônica as ideias de escola hegemônicas. Deve desenvolver um projeto humanista e omnilateral, integrando trabalho, ciência e cultura, para a formação do intelectual dos trabalhadores do campo. Elas ainda ressaltam que:

Para Gramsci (1991), a capacidade intelectual não é monopólio de alguns, mas pertence a toda a coletividade, tanto no sentido do acúmulo de conhecimento ao longo da história da humanidade quanto no sentido da elaboração de novos conhecimentos que permitam compreender e superar as contradições do momento presente. (p. 328)

Logo, necessitamos de um projeto de escola que considera a especificidade concreta das camponesas e suas demandas formativas específicas. É necessário desenvolver discussões na escola sobre as necessidades coletivas para a transformação do projeto histórico de classe. Distinguindo os objetivos formativos da educação escolar, para que a segunda se aliar a resposta político filosófica que se pretende dar para a questão da construção de um novo projeto de sociedade, e da formação das novas gerações sobre a perspectiva desse projeto. (MOLINA; SÁ, 2012)

Nessa escola a educanda também deve ser protagonista da construção desse espaço, era inevitável não pensarmos na nossa escola. Por mais utópica que pareça, ela expressa em síntese, a forma como estes aprendizados ressignificam as possibilidades da escola para mim.

Aqui não se exita  
em afirmar ser uma conquista  
Ter uma escola que resista  
Ao projeto de campo capitalista

O aprendizado nessa escola  
para realidade sempre olha  
Respeita suas especificidades  
faz da escola parte da realidade

Mas como em todas escolas  
contradições nela sempre rola  
e só assim que se desenrola  
diálogos e ações que a elabora

**Figura 3:** A escola que queria



**Fonte:** Arquivo pessoal

A primeira premissa da nossa escola, é transpassar a ideia de uma visão de que o ser humano deve se entender como parte da natureza, para assim, pensar sobre suas ações e formas de manejo. Por que isso? Porque entendemos que a EdoC prevê a transformação do campo brasileiro fundamentada na agroecologia, precisamos pensar na escola como o espaço no qual, através das vivências, se construa a ressignificação da relação ser humano/natureza. Essa escola se fundamenta nos múltiplos conhecimentos adquiridos no decorrer da formação, das múltiplas disciplinas, que nos movimentavam a pensar nela.

Pensar na agrofloresta como um espaço de aprendizados - no qual pode-se aproximar a prática da teoria e ainda se produzir discussões críticas a respeito do manejo do solo, conservação dos recursos naturais - é vislumbrada devido às potencialidades percebidas no decorrer da formação. Do trabalho, que a partir da prática faz com que se desencadeie um estudo

teórico. A partir dos conhecimentos científicos, pode-se explicar o que se observa na prática. Além disso, promover outros olhares, e até mesmo ressignificações de tal - sempre visando práticas que dialogam com as necessidades reais das educandas.

Também haveria os espaços temáticos nesta proposta. São aqueles que propiciam a possibilidade de as educandas escolherem um grande tema de seu interesse (até porque compreendemos que as aptidões e interesses são escolhas individuais e subjetivas) para desenvolver seus estudos. Mas que seja um tema relevante para sua realidade, que projete sentido para o mesmo, para muito além de conteúdos fragmentados, buscando proporcionar um aprendizado que possibilite compreender como as coisas são feitas/acontecem, como se relacionam com nossas vidas, com a natureza. Para que assim, se alcance a criticidade de criar, e quiçá a transformação do sentido que o saber tem no espaço escolar.

Nessa escola, também se acredita muito nos laboratórios. Mas não aqueles que já existem, restritos a experimentação mecânica e conteudista. E sim um laboratório no qual se explore outras formas de experiências, as quais possibilitem realmente a apreensão de conteúdos/conhecimentos científicos. E que também proporcione conhecimentos que, no contexto camponês, são inviabilizados pela crença limitante de que uma ciência positivista jamais pode se aproximar dos saberes populares.

Nessa escola também teria muita música e arte com fins pedagógicos, que valorizem a interculturalidade, a compreensão de que a arte também é ferramenta de denúncia, transformação e resistência. A escola não terá apenas uma fundamentação teórica, tampouco seguirá a risca metodologias. A mesma será como uma teia de emaranhados de ideias e sujeitos de iniciativas educacionais que reconheçam as desigualdades e projetam no ensino ações que problematizam e buscam a superação destas.

Nossa escola seria alicerçada sobre a construção coletiva, humanizadora, autônoma. Ela buscaria educar para o desenvolvimento pleno das educandas, desde o individual ao coletivo seria atenta à atualidade, logo com educadores militantes, que desenvolvem relações horizontais e consideram a comunidade escolar e ações dos sujeitos. Também haveriam inspirações psicopedagógicas no aprendizado dos educadores, assim como compreensões a respeito dos setênios.

E assim, de modo dialético, a educação popular, a pedagogia socialista, a Pedagogia do Movimento Sem Terra e a Pedagogia Waldorf fariam parte dos fundamentos dessa escola. Uma vez que, todas se posicionam contra as visões hegemônicas de escola que permeiam nossa sociedade, assim como reconhecem o protagonismo das educandas. Fazendo assim, com que as decisões sobre o que aprender sejam sempre comprometidas com as reais necessidades das

educandas, e não decididas arbitrariamente por apenas uma parte da comunidade escolar. Possibilitando assim, que a escola seja condizente com as premissas de:

1) cultivar formas e estratégias de trabalho que sejam capazes de reunir a comunidade em torno da escola para seu interior, enxergando nela uma aliada para enfrentar seus problemas e construir soluções; 2) promover a superação da prioridade dada aos indivíduos isoladamente, tanto no próprio percurso formativo relacionado à construção de conhecimentos quanto nos valores e estratégias de trabalho, cultivando, no lugar do individualismo, a experiência e a vivência da realização de práticas e estudos coletivos, bem como instituindo a experiência da gestão coletiva da escola; 3) superar a separação entre trabalho intelectual e manual, entre teoria e prática, buscando construir estratégias de inserir o trabalho concretamente nos processos formativos vivenciados na escola (Caldart, 2010). (MOLINA, 2012, p.330)

Por mais fictícia que pareça a escola que queremos, após a síntese narrada a respeito dos aprendizados das disciplinas que a possibilitou, compreendo que a formação proporcionou valiosos aprendizados e discussões que condizem com o pressuposto para uma formação emancipadora, que compreendendo que a professora :

[...] como trabalhador da educação, necessita ter elementos teórico-metodológicos para realizar sua atividade de forma crítica e politizada, levando em consideração as relações de poder desde o espaço da escola até o contexto mais amplo, a fim de interferir na realidade.(CURADO. 2018, p.333)

Porém, não basta apenas sermos conscientes de todo contexto que configura as escolas atualmente, para sermos capazes de promover as mudanças como educadores do campo. Faça do próximo capítulo o espaço para se discutir a respeito dos aprendizados que possibilitaram ressignificações metodológicas que visavam alcançar uma formação emancipadora. Pois afinal, como emancipar, se não somos emancipados na formação?

### 3.4. O TRABALHO A AGROECOLOGIA AS CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA PARA UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO

O samba pede paz pra natureza/Em Diante de tanta avareza/De um Progresso assustador./Que em nome de uma estranha modernidade/lança sua crueldade/ E provoca tanta dor/Mas chegará o momento/que a voz pela vida/ calará a ambição./E a luz de um novo tempo/toda a natureza/Viverá em comunhão/Atrás do ouro fere a força a terra/Sangra o seio da serra/ E deixa uma triste cicatriz./E tira o verde, o brilho e a beleza,/Destrói toda a natureza/Este progresso infeliz.(Lupércio Damasceno, Samba da natureza, 2012)

Atualmente, se os conhecimentos científicos e o trabalho não servirem para a dignificação da existência planetária, ambas categorias perdem todo sentido e validade para mim. Não por não acreditar na necessidade desses, mas, por perceber que não superaremos as contradições que determinam nossas vidas, se não ressignificarmos a maneira de compreender e lidar com os conhecimentos científicos e o trabalho. E sim, ressignificar muitas vezes demanda deixarmos de lado antigas ideias. Assim como aconteceu comigo, que da universidade um dia fui inimigo, mas que hoje me faz me sentir mais vivo, por acreditar na importância da Educação. Por isso, essa narrativa possui características descritivas e propositivas. Uma vez que, os aprendizados possibilitados me colocam hoje diante a indagações como: Por que foi assim? E por que poderia ter sido de outra forma?

As disciplinas que envolvem esta narrativa foram aquelas nas quais mais vivenciei contradições. Aos meus olhos na época, já pareciam destoar das perspectivas da LedoC, e concomitantemente provocaram grandes mudanças de perspectivas. Isso me fomentou a buscar cada vez mais um meio em que os conhecimentos científicos fossem trabalhados de forma comprometida com questões sociais.

As disciplinas de Fundamentos das Ciências da Natureza e Matemática na Educação Básica para Escolas do Campo I, II, III, IV, V e VI foram cursadas em todos os semestres dos anos 2016, 2017 e 2018, respectivamente. As mesmas tinham como objetivo trabalhar aproximações metodológicas sobre o ensino dessas ciências e suas histórias, mas não com um fim em si mesma, e sim de forma comprometida com a realidade das sujeitas do campo de forma ética, a partir dos eixos temáticos: “Qualidade de vida e populações humanas”; “Energia solar, terra e agricultura”; “Meios de Produção e trabalho no campo”.

Sobre isso, há de se considerar que sempre se ouvia falar sobre tais eixos, porém, o que vivenciamos na prática se afastava de tais premissas. Esta narrativa vai se focar primeiro em relatar as aprendizagens mais significativas, e que contribuíram para o pensar a prática pedagógica que hoje acredito. Não deixando de fora a crítica sobre tais vivências.

Também se considera nesta narrativa vivências da disciplina de Manejo Agroecossistemas I, II e III, cursadas nos semestres primeiro e segundo semestre de 2016.2, 2017.1 e 2018.1, somando 108 horas/aula. Respectivamente, tinha como objetivos trabalhar conteúdos sobre transição agroecológica e funcionamento de agroecossistemas. Seguindo de discussões sobre a importância do solo na sustentabilidade dos ecossistemas e na saúde das pessoas (e dos animais, adicionalmente). Por fim, desenvolver estudos sobre sistemas agroecológicos de produção vegetal e animal.

O trabalho é o primeiro termo do título deste capítulo, devido a extrema importância que o mesmo desempenhou na minha formação. A possibilidade de vivenciar aprendizados na prática sempre desencadeiam reflexões a respeito das vivências nas disciplinas do curso. Pude vivenciar - do começo de 2018 até atualmente - o desafio que é pensar a partir da ótica do outro, sem cairmos na mania de achar que sabemos o que é melhor para o outro.

Isso se deu devido a possibilidade de trabalhar em um projeto de extensão no Laboratório de Novas Tecnologias (UFSC), na produção de materiais autoformativos desenvolvidos sob a ótica dos três momentos pedagógicos (SILVA, 2007). O objetivo é a formação continuada de servidores da rede de ensino de todo país, na busca pela superação de desafios práticos vivenciados por essas profissionais.

Tal possibilidade surpreendeu-me, uma vez que, durante a formação, quando estudaria autores que projetassem um ensino decolonial. Apenas ao me aprofundar nos estudos e compreender a importância de seguir metodologicamente propostas inspiradas na educação popular - na busca pelo tema gerador, rede temáticas, para produção desses materiais autoformativos - que percebi o quanto era desafiador fugir da ideia manualística que muitas vezes temos sobre a educação.

Isso também desencadeou reflexões sobre o quanto ingênuo estava sendo nas múltiplas vezes em que questionava os docentes sobre as práticas desenvolvidas, inconsciente da falta de repertório teórico que vivenciava, mas já projetando resistência sobre o que me era imposto. Estava enganado como se fosse fácil transformar décadas de desenvolvimento de práticas pedagógicas.

Compreendi que não é tão simples se alcançar a ação pedagógica fundamentada na teoria e prática, pois passei ao menos alguns semestres enganado de que a prática era a grande salvadora dos processos de ensino-aprendizagem, como costuma reconhecer Curado (2017, p. 123). Sobre as inclinações das licenciaturas no Brasil, ao afirmar que:

[...] a formação na/para a prática tem sido a perspectiva dominante nas novas políticas de formação, que ecoaram, evidentemente, nas reformas curriculares. A qualificação docente é preconizada como um exercício prático, que deve ser baseado na experiência, na atividade prática, o que, aparentemente, é considerado o eixo da formação docente.

Logo, as licenciaturas tendem cada vez mais a supervalorizar a prática e desvalorizar a teoria. Ação a qual não condiz com uma perspectiva de formação pela *práxis*. E não há como negar o longo processo até que eu mesmo alcançasse a compreensão atual sobre tais relações que serão tratadas no decorrer desta narrativa. As situações e ideias supracitadas só foram

alcançadas devido a compreensão sobre a ideia de Freire (1996, p. 43), de que “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”, uma vez que:

[...] é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assumo que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.

Não quero apenas focar nas contradições. Mas também não podemos negá-las, tampouco não reconhecer que essas geram grandes implicações para a formação. Hoje as contradições que afirmo são bem diferentes daquelas de três anos atrás. Hoje reflito sobre a lacuna teórica a respeito da formação por área do conhecimento, e dos estudos e compreensões proporcionadas sobre a própria epistemologia das ciências que buscam nos ensinar.

Talvez isso facilitaria os diálogos com algumas docentes que até então - sobre minha antiga percepção - apenas se colocavam contra algumas propostas que formulamos. Julgando-as vazias de conteúdos e demasiadamente preocupadas com o social, pensava isso, por questões pessoais ou por conta da formação pragmática, uma vez que, não compreendia realmente a importância de uma boa base teórico-epistemológica para o desenvolvimento do papel de um educador.

Há de se considerar as experiências positivas que foram grandes impulsionadoras de novas visões e compreensões sobre a ação pedagógica, o que refletiu diretamente em minha formação. São três momentos escolhidos para sintetizar aqueles aprendizados dentro da disciplina de "Fundamentos", que representam três dimensões hoje compreendidas como importantes, dentro dos pressupostos que temos como Educadores do Campo, o diálogo, o aprender pela pesquisa, e o estar atento às atualidades.

Começo pela narrativa que mais gosto, na qual o diálogo é o foco.

Depois de ter acesso a obras de Freire, já estava convencido de que não queria ser um professor impositor, que não daria ouvidos as aflições e anseios dos meus educandos. Meu querer era ouvi-los, para também ser ouvido com atenção e afeto. Pude vivenciar na prática, ao perceber que tinha professoras abertas a ouvir, disposto a crítica para ressignificação de sua prática.

Não é fácil expressarmos insatisfações, quando já nos sentimos de antemão silenciados. Assim como não é fácil nos darmos conta da necessidade de considerarmos o outro

humanamente, quando temos o espaço para nos expressarmos. Quando assim o fizemos, como turma auto organizada para colocar em questão nossos anseios - tendo pré estabelecido por consenso que seria um diálogo construtivo e não de troca farpas, desencadeado por experiências que fugiam das perspectivas do curso, ao escolher dialogar diretamente com o professor em questão - obtivemos um salto qualitativo nas dinâmicas e aprendizados das aulas. Isso desencadeou em aprendizados significativos

Esta foi uma das situações em que o posicionamento do professor aliviou as possíveis consequências, devido ao diálogo. Pude vivenciar também em um âmbito maior uma situação que reuniu as duas turmas que desenvolvia o TU na UFSC. Era a denúncia e anúncio da insatisfação com posicionamentos racistas, o que desencadeou em um grande ato no *hall* do Centro de Ciências e Educação, com a presença de todas as discentes e docentes. Diferente da outra situação, houve diálogo apenas por parte de alguns, o que desencadeou em experiências dicotômicas. Nós discentes, nos sentimos incompreendidos. E alguns docentes, ofendidos. Neste caso, no bojo de múltiplas contradições que se pretendia problematizar para superar, apenas em uma foi obtido o resultado esperado.

Neste reviver, percebo o quanto em momentos nos aproximamos do diálogo que Freire compreende ser essencial para se ensinar, uma vez que:

[...]o diálogo é uma exigência existencial. E, se êle é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanização, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 1978, p. 93)

E assim Freire (1978), nos atenta ainda um fundamento do diálogo que é o amor. Não qualquer amor, mas aquele que “é um ato de coragem, nunca de medo [...] Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. a causa de sua libertação. Mas este compromisso, porque é amoroso, é dialógico” (p. 94) Sendo assim, se não formos dialógicos diante alguns de nossos desafios - como superar o trabalho individual dos professores, e aliar os conhecimentos das CN e MAT a questões relevantes na vida das educandas - não alcançaremos a ética necessário para a emancipação daquelas que aprendem.

O segundo ponto que é de grande relevância. Foi a possibilidade de vivenciar um trabalho em uma dessas disciplinas, no qual compreendi o poder da pesquisa qualitativa. Foi a oportunidade de desenvolver uma pesquisa sobre florações de algas nocivas - a qual foi pensada visando o desenvolvimento no semestre seguinte do estágio - que percebi a importância

da pesquisa para a formação, quando pensada para além daquelas já pré estabelecidas e com um único objetivo.

A pesquisa se tornou para mim prática inseparável da aprendizagem, e não apenas a respeito do que era de meu interesse. Sempre que me sentia inseguro sobre a apreensão dos conhecimentos científicos, recorreria a pesquisa autônoma em diferentes meios para buscar segurança. E assim, compreendi a importância da pesquisa. Não que conhecer sobre as principais linhas de pesquisa, como proporcionado pela formação, não fosse importante, porém, é necessário se falar sobre autonomia para se pesquisar, assim como explorar mais as ideias sobre as controvérsias sociocientíficas, que compreende que:

“A escola precisa promover uma educação científica que problematize os avanços da ciência, pois, além de necessário, trata-se de um dever social imprescindível que se apresente aos estudantes uma ciência mais atual, histórica, social, crítica e humana.”(DUSO, 2017, p.2)

Essa ideia, para mim desenvolveu um papel de grande importância, para reflexões a respeito dos compromissos e intenções que devem ser pré estabelecidos antes de pensarmos em pesquisar algo. Assim, a pesquisa não terá um fim em si mesma, e irá projetar intervenções na realidade pesquisada.

Hoje percebo que tais vivências me proporcionaram compreender a importância de me reconhecer também como pesquisador. Afinal de contas, ensinar exige pesquisa, sendo assim “Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.” (FREIRE, 1996, p. 32)

Hoje compreendo a necessidade da indagação na prática docente. Assim como a busca pela pesquisa, necessitando assim de uma formação contínua, a qual possibilite o discente a compreender que é um professor e pesquisador. (FREIRE, 1996) Talvez, pudesse ter vivenciado mais, ou até mesmo estudado mais teoricamente sobre pesquisa nos processos de ensino aprendizagem. Uma vez que hoje consigo perceber a importância da mesma para minha formação e transformação no decorrer da minha experiência, na qual aquela certa descrença nas ciências foi superada, ao perceber que eu poderia definir os rumos de minhas pesquisas e assim produzi-las com compromisso para transformação da realidade.

Por fim, mas não menos importante, falo sobre o compromisso com as atualidades que como educadores do campo deveríamos ter. Afinal, a aprendizagem deve ser significativa para os sujeitos e deve ter um compromisso social com a emancipação dos mesmos, uma vez que:

A Educação do Campo se insere na atualidade da luta da classe trabalhadora do campo considerando o modo de produção capitalista e a situação hegemônica do capital,

representado no campo pelo agronegócio, para a superação das desigualdades sociais e pela vida, portanto, o campo com seus conflitos fazem para dessa materialidade (ANHAIA, 2018, p. 99)

As questões da atualidade são importantes no contexto da formação da Ledoc. Mas é necessário reconhecer que “fala-se de vivenciar atualidade entendida como compromisso com os interesses da classe trabalhadora no processo de transição, de construção de uma nova sociedade sem classes.” (FREITAS, 2013, p.24)

Aprendi isso em uma aula que nunca irei esquecer, que transmutou a indignação em fomento para compreender o quanto o rompimento da barragem em Mariana era problemático para todo o ecossistema que a rodeava. Tal discussão, poderia soar distante da realidade de alguns, talvez até mesmo não significativa para outros. Porém, além de compreender o fenômeno físico-químico-biológico que tal tragédia desencadeou naquele ecossistema, a compreensão do mesmo, auxiliou uma colega a ter novas argumentações sobre a proposta de instalação de uma fosfateira em sua comunidade.

Assim, percebi o quanto as atualidades trabalhadas sobre uma perspectiva crítica são grandes aliadas da ação pedagógica. Carregam em si, a oportunidade de uma ação pedagógica que parte de uma particularidade, se distancia dela para uma compreensão mais ampla possível, e que de alguma forma traga um retorno positivo as particularidades novamente. Como no caso relatado, no qual aqueles aprendizados proporcionados naquele encontro - que vale ressaltar, não havia sido programado com antecedência, mas que se deu pela relevância do tema - me privilegiavam em ter uma educadora comprometida com minha emancipação.

Tudo isso desencadeou a uma reflexão sobre um assunto que sempre me questionava, a respeito do desafio de se fazer significativo e parte da realidade de todas as educandas de uma turma. Aprendi que o mais importante é a intenção da ação pedagógica. Neste caso, foi comprometida com os conhecimentos científicos e com questões éticas, sociais e ambientais. Ainda apresentando em sua totalidade uma proposta interdisciplinar, sobre mais uma tragédia inaceitável - se nos consideramos seres éticos.

Tais aprendizados, diante a muitas outras experiências positivas ou não, fizeram conjunto com os aprendizados teóricos na disciplina de Agroecologia<sup>7</sup> - e sobre esta, valendo o adendo, por que não se desenvolve de forma que seja condizente com seus princípios? Se a

---

<sup>7</sup> O encontro entre mim e a agroecologia, se deu muito antes do acesso à universidade, através de iniciativas “hippies burgueses” como definido por alguns estudiosos, porém ao meu ver, as iniciativas de comunidades alternativas, estão muito mais próximas de se alcançar um estilo de vida agroecológico, do que nós, que estamos distantes de vivências agroecológicas, assim como de vivenciar práticas agroecológicas.

mesma nasce do trabalho coletivo para resolução de problemas reais das comunidades, talvez pudesse desenvolver estudos sobre determinadas realidades das próprias educampas. E que aulas práticas fossem desenvolvidas nos territórios, auxiliando na superação de problemas reais. Ou mesmo quem dera, em uma transição agroecológica, não se teria um impacto e saldo mais positivo?

A agroecologia sem prática não alcança a *práxis*. A teoria com a prática, se não comprometida com alguma realidade concreta, a fim de transformá-la, pode acabar como outras ciências: apenas no plano das ideias, fazendo com que pensar a prática seja desafiador. Não quero fazer julgamento de valores entre teoria e prática, mas sim atentar mais uma vez sobre a necessidade da paridade de importância entre as duas. Se a prática movimenta o ser humano a pensar na teoria, sendo o cerne de qualquer ação teórica, como deixá-la de lado na hora de aprender as teorias? Assim, percebo que nos distanciamos da ideia de que:

A teoria do conhecimento fundamentada a partir da categoria *práxis* tem a atividade prática social dos indivíduos concretos historicamente como referência para a compreensão do real. Dessa forma, ela se faz necessária frente à realidade do trabalho docente em relação ao que se intenta ou se pretende atingir no campo educacional, ou seja, a função docente de ensinar na e para a constituição da emancipação humana.(CURADO, 2018, p.335)

Entre julgamentos de “panfletário” e “hippie chique”, por querer exaltar demasiadamente determinadas práticas (ideia transformada no decorrer da formação), os estudos teóricos ainda assim auxiliaram em importantes reflexões. Paulatinamente, me fizeram pensar sobre as possibilidades de como poderia alcançar a *práxis*. Como resultado dessas primeiras reflexões, em conjunto com a parceira eterna (Mana Má), tivemos a oportunidade de produzir um *banner*.

**Figura 4:** Banner Banheiro Seco



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA-  
FLORIANÓPOLIS  
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO-CED



## PERMACULTURA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: POSSIBILIDADES TEMÁTICAS NA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA

FARIA, Marcella Andrade  
CUNHA, Matheus Cardoso

### ESCOLA DO CAMPO

Devido a atual conjuntura a qual vive a humanidade, e os rumos que o campo brasileiro vem tomando, baseado em uma agricultura insustentável, com alto padrão químico, mecanizada e geneticamente modificada, nos faz pensar na importância de discussões que venham apresentar alternativas para esta falsa evolução. Ainda mais se tratando de escolas do campo.

E não necessariamente apenas na agricultura, mas também nas relações sociais e cuidados com a natureza. Sendo assim, uma possível maneira de demonstrar uma alternativa é com o aporte da Permacultura, relacionando alguns de seus princípios e práticas a possíveis soluções de problemas da realidade, buscando dentro desta soluções, os conhecimentos clássicos a serem trabalhados.

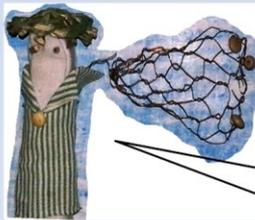
Claro companheira, pensar em uma metodologia para o aprendizado dos educandos é importante, assim você tem o contexto para começar, tem uma bibliografia, a descreve e explora para se relacionar com a realidade.

Pensa comigo como exemplo da água...



A Permacultura configura-se como uma referência de práticas sustentáveis para assentamentos humanos que considera o equilíbrio de fatores econômicos, sociais e ambientais, demonstrando que é possível um impacto positivo do homem no planeta.

(PRUDENTE, 2007, p. 1165)



Apoio: CAPES/PIBID  
Diversidade.



### Flor da Permacultura



Fonte: <http://permacultura.ufsc.br/o-que-e-permacultura/>



ÁGUA

Desperdício      Quantidade disponível  
Maneiras de uso

### Banheiro Termofílico Compostável (Banheiro Seco)

### Unidade de desenvolvimento dos conteúdos

Conhecimento Clássico

Conhecimento Socialmente Útil

Que legal meus educadores, a ideia da Agroecologia como matriz formadora das escolas do campo chegando a Permacultura. Assim temos a possibilidade de trabalhar a cerca da nossa realidade através dos conhecimentos clássicos. Com a ideia do banheiro seco, prática da permacultura, que prevê o cuidado com a água, nas questões de saneamento, contaminação das águas e do meio ambiente, além de tudo a possibilidade de utilizar os dejetos produzidos a partir do banheiro seco, deixando o agroecossistemas mais férteis. Confira os resultados... →

REALIDADE  
+  
TRABALHO PEDAGÓGICO  
+  
PERMACULTURA

Condiz com princípios  
da Educação do Campo  
Significação da aprendizagem  
Propõe transformações  
Instiga o pensamento crítico



Referência:  
PRUDENTE, L. T. Permacultura, uma prática eco-sócio-ambiental: Centro de Formação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) do Rio Grande do Sul. In: IV ENCONTRO NACIONAL e II ENCONTRO LATINO-AMERICANO SOBRE EDIFICAÇÕES E COMUNIDADES SUSTENTÁVEIS, 2007, Campo Grande, Anais. Campo Grande: Unochapecó, 2007. p. 1165-1174.

Fonte: Arquivo pessoal do autor

Neste trabalho, apresentamos uma possibilidade de trabalho interdisciplinar, fundamentado nos princípios da Agroecologia. Na proposta discute-se a questão da água, com

ênfoque na poluição causada por questões de saneamento. E apresenta um banheiro seco, como forma de solucionar questões de saneamento. Na construção deste, seriam trabalhados conceitos matemáticos, físicos, químicos e biológicos, uma vez que:

Sendo o banheiro seco uma prática da Permacultura e uma tecnologia social que pode contribuir na solução dos problemas de saneamento e contaminação das águas e do ambiente como um todo, propicia trabalhar também com o fluxo de energia dentro do próprio agroecossistema, através do composto produzido pelos dejetos humanos. (CUNHA; FARIA, 2017, p. 2)

Ao construir essa proposta, percebemos que alguns desses conceitos eram possíveis de se trabalhar de forma interdisciplinar e crítica, porém, nessa proposta, a matemática desempenha apenas papel de ferramenta, e não traz em si uma proposta crítica.

O tempo passa e chega a hora do Estágio Docência no Ensino Médio. O interesse das crianças do Ensino Fundamental por coisas lúdicas facilitaram minha ação pedagógica com eles. Com o Ensino Médio, o medo era maior. Uma vez que não me sentia preparado para lidar com adolescentes. Tampouco queria dar uma aula desinteressante. E ainda por cima, dessa vez queria que a matemática desempenhasse um papel crítico, para a autoafirmação de que primeiro a matemática pode servir a fins críticos, e segundo que não é uma aberração sermos formados em CN e MAT. De forma a ser condizentes com as propostas da formação por área, e que a matemática, não fosse utilizada apenas uma ferramenta para compreensão de fenômenos físicos, químicos e biológicos.

Assim eu e a companheira Mana Má resolvemos desenvolver um estágio que se aproximasse de uma proposta interdisciplinar, baseado na perspectiva Freireana da problematização. Ainda inconsciente de que a mesma tem como objetivo gerar tensões para se explicitar contradições. Nesse momento, pensamos em perguntas - na verdade das quais já esperávamos respostas pré determinadas, a fim de fazer um *link* entre um momento e outro.

As problematizações centraram-se em torno dos seguintes questionamentos: Como a Agrofloresta pode melhorar a produção de alimentos? Que aspectos da Agrofloresta se diferenciam do modelo convencional de produção de alimentos? Como estas diferenças afetam os consumidores? Como a matemática pode nos ajudar a compreender essas diferenças? Como poderíamos, matematicamente, coletar e organizar estes dados?

No entanto, tínhamos, uma série de respostas pré estabelecidas, que levávamos para o fazer pedagógico, no qual reproduziríamos a ideia de que temos as soluções para os problemas dos outros. Dessa forma, não estávamos promovendo uma educação omnilateral, tampouco alcançaríamos a práxis.

Como somos dialéticos, até mesmo nas nossas análises, por mais que não tenhamos alcançado princípios básicos para se falar em uma ação emancipadora - uma vez que acreditávamos estar tratando de conteúdos críticos, mas a ação pedagógica não se deu de forma crítica - tivemos no fim um saldo positivo, quando conseguimos trabalhar com os educandos o conceito de matrizes, a fim de problematizar o custo-benefício de produções de alimentos tradicionais e de iniciativas agroecológicas.

Foi possível aplicar o conceito matemático e a resolução de matrizes para gerar reflexões críticas sobre o debate em questão. E por mais incrível que pareça, os educandos que sempre diziam que queriam aprender tudo menos matemática, estavam na sala, desenvolvendo as atividades, interessados e fazendo perguntas. Por fim, desenvolvendo a ressignificação de ideias sobre a própria matemática, e também sobre os meios de produção de alimentos. Após esta experiência tive novas concepções a respeito da educação. Cresceu o desejo de me aproximar de iniciativas decoloniais, que buscam exaltar outros saberes que não aqueles que uma dia se apropriam e deslegitimam saberes dos povos tradicionais.

Refletindo sobre isso, percebo que não chegamos a desenvolver uma prática emancipatória em nossos estágios, pois não nos propusemos, em nenhum momento, a ouvir realmente o outro, compreender realmente suas particularidades. Acabamos impondo o que compreendíamos como importante, não convidando as estudantes a pensar conosco - e compreender como suas particularidade se relaciona com o todo, buscando entendê-las sobre todos os aspectos da existência humana..

Precisamos reconhecer que nos focamos quase sempre na terceira dimensão de nossa existência, esquecendo-nos das outras [Simbólica, Social e Produtiva, Severino (1993)]. Não reconhecendo que todas elas estão interligadas direta e mutuamente no processo de ensino-aprendizagem.

Não é apenas reconhecendo que educandas vivenciam práticas simbólicas, que se constroem junto com o desenvolvimento da linguagem. Logo, estes possuem aprendizados que podem facilitar o que se pretende no espaço escolar. Nem mesmo reconhecendo como as relações sociais se relacionam com a aprendizagem, e que além da carga simbólicas, educandas carregam aprendizados dessas relações que influenciam diretamente suas escolhas. E sobre a última, a produtiva, que é o resultado das relações entre as outras esferas, reconhecendo que é necessário romper barreiras, dar vazão à curiosidade, experimentar, saber como fazer, ter observação atenta. Assim se produz os conhecimentos e as ciências. O que, de certa forma, era desafiador na formação.

Apenas nos era oferecida a teoria acabada. Precisamos reconhecer que também não se discute muito durante a formação sobre didática e metodologias de ensino sobre as diferentes áreas. Talvez a generalização nesse caso apresente um obstáculo até mesmo para o aprendiz. Tão pouco desenvolvemos discussões aprofundadas sobre a teoria e prática que tanta falamos, ou a vivenciamos na prática. Sendo assim, percebo que a educação omnilateral, não foi contemplada, na maioria dos aprendizados durante a minha formação, quando se trata das CN e MAT. Atualmente percebo, que apenas vivenciando tais contradições isso me movimentou para buscar a pensar em como me tornaria um profissional da educação consciente de que:

faz-se necessário identificar uma fundamentação consistente, tanto teórica quanto epistemológica, que possa conferir ao professor a capacidade de compreender e atuar na dimensão técnica, estética, política e didática na concretização de uma educação para a emancipação e autonomia do ser humano. (CURADO, 2018, p. 333)

Foi inevitável durante minha trajetória ter a matemática como maior desafio nesse escopo. Eu compreendia a importância da apropriação dos conteúdos matemáticos, mas sempre sentia a necessidade de pensar alternativas para a resignificação do papel desempenhado por tais conteúdos. Queria problematizar um enunciado recorrente em minha trajetória escolar “a matemática é para aqueles que têm capacidade, ou seja, para poucos”. Como futuro professor de matemática, eu queria aprender e dominar a matemática, não para fazer parte dos “poucos” que têm “capacidade”, mas para problematizá-la nas Escolas do Campo. Queria pensar na matemática com os/as sujeitos/as do Campo, a partir de suas formas de lidar com o mundo.

Movido por transformações nos planos das ideias, novas inquietações começaram a borbulhar: Como trabalhar por área de conhecimento em uma escola disciplinar? Como subverter a lógica das disciplinas? Como trabalhar por áreas do conhecimento a partir das disciplinas? Como desempenhar a função social das escolas do Campo, respeitando a diversidade do campo em seus diversos aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia, e articular o ensino de conteúdos historicamente produzidos? Como superar a matemática apenas como ferramenta para compreensão de conteúdos de outras disciplinas? Por fim, como alcançar o objetivo da produção de uma matemática crítica e emancipatória? Não tenho por objetivo responder minhas inquietações, mas elas colocaram-me em movimento para pensar, o que me faz crer que de forma geral tais disciplinas ainda assim proporcionaram-me:

“o sujeito histórico, o professor, possui elementos na formação e nas condições objetivas da sua atividade de interpretar e interferir na própria prática intencionalmente e consciente, tornando-a objeto de reflexão e questionamento entre

o que se explica e o que se faz. Essa dialética de integrar sujeito e ação prática amplia os vácuos decorrentes da não articulação de teorias com as práticas referentes. A práxis tanto é objetivação do homem e domínio da natureza como realização da liberdade humana e, portanto, possibilidade da emancipação.”( CURADO, 2018, p. 334)

Em suma, o saldo da análise proposta é positiva, por mais que não possa considerar que na sua totalidade minha formação foi fundamentada na *práxis*, todo o aprendizado me fez crer que tal ação é possível. O que me movimenta a buscar alcançá-la. Hoje me faço consciente da importância da mesma no contexto da EdoC, para o alcance de seus objetivos e princípios. Isso me encaminha a querer não “finalizar” essa trajetória. Buscar através da pós graduação, promover - com os estudantes - a aprendizagem e produção de conhecimentos matemáticos a partir de perspectivas agroecológicas, fundamentadas na epistemologia da *práxis* e na educação omnilateral buscando alcançar:

uma formação de natureza científica, artística, ética e técnica de elevado nível. Constrói-se, assim, o verdadeiro sentido da educação como práxis – ação transformadora sustentada pelo conhecimento da realidade que pode superar o imobilismo e fortalecer o sentido histórico da ação educativa.(CURADO, 2017, p.127)

E assim, diante as múltiplas contradições vivenciadas nesse percurso, muita coisa foi aprendida, e muita coisa foi transformada sobre minhas concepções sobre como era quando recém chegara para formação. Sendo assim, lançar novos olhares sistematicamente, -embasado pelas teorias que se relacionam com a formação inicial da LEdoC - sobre essas contradições e potencialidades, me possibilitou perceber que diferente, de como via outrora, os desafios e lacunas que vivenciamos são primordiais para a construção de uma proposta pedagógica que seja condizente com o que se espera de nós educadores do campo. E o que é condizente, se não o que analisamos e percebemos que não atinge os objetivos propostos pela formação?

Por isso, talvez não tenha tido a formação teórica mais sólida que se possa ter. Porém, a formação me permitiu perceber a importância da apropriação dos conhecimentos historicamente sistematizados, não apenas da maneira transmissiva, mas que valoriza a autonomia, o estudo permanente, com um compromisso ético em ser um educador aberto ao diálogo, praticando também a autocrítica. Talvez, então, caminhemos para uma práxis emancipadora.

## Considerações finais

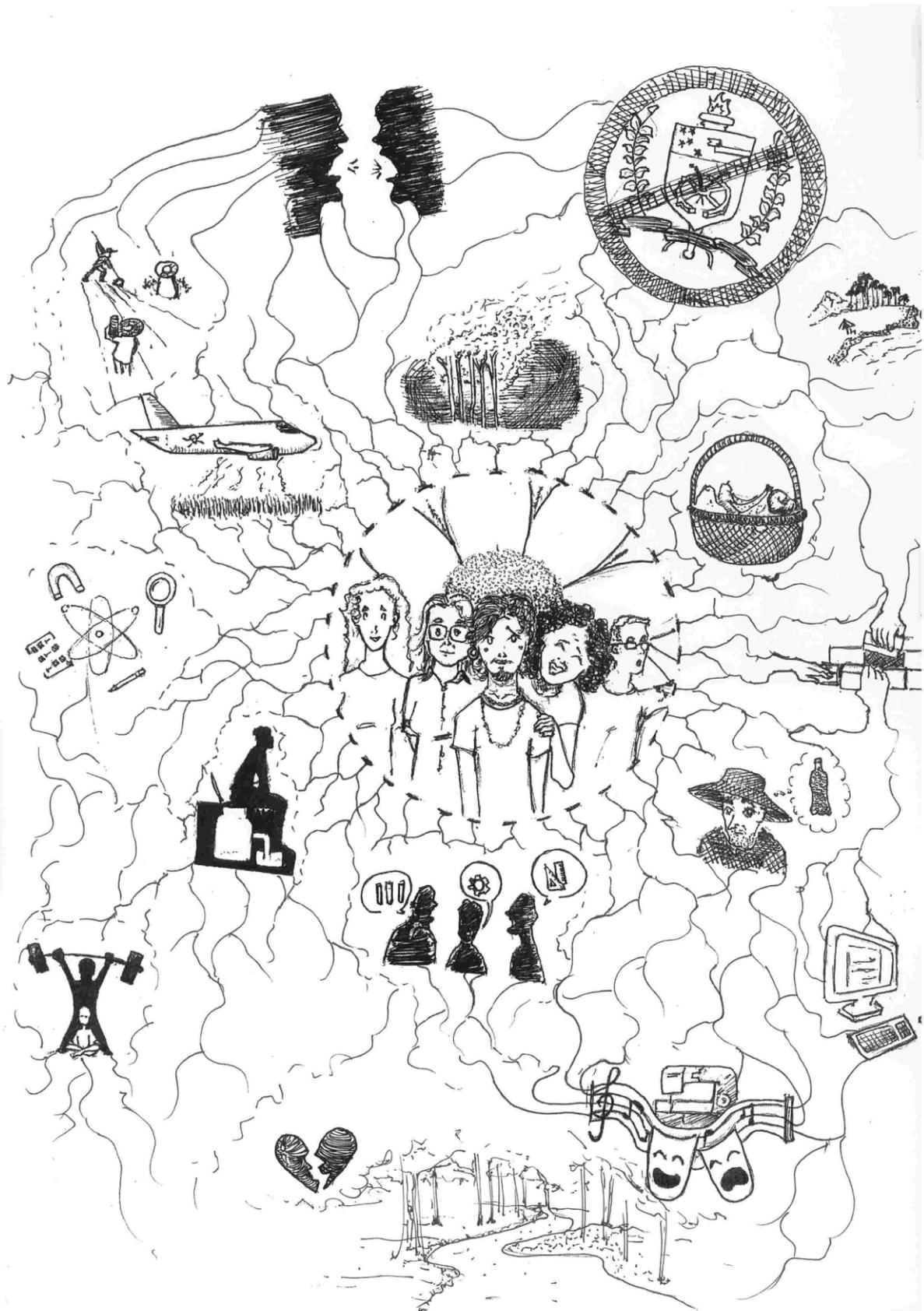
Diante da minha trajetória - com muitos aprendizados, contradições e histórias - hoje reconheço que por mais que fosse grande a negação que me movia no começo, hoje isso se transformou em apreço pela educação e pelo conhecimento. O que agora vos apresento são pensamentos proporcionados pelo advento dessa formação em movimento. Esses pensamentos buscam refletir sobre como a formação dialoga em alguns pontos, e como não dialoga em outros com a práxis e a Educação Omnilateral. Assim como possíveis propostas para que se estreite cada vez mais a relação entre a formação e os pressupostos de tais conceitos que são grandes colaboradores para se atingir os princípios da formação inicial da LEdoC- UFSC.

Pude na universidade exercitar a criatividade, posicionamento e pensamentos que hoje definem além do que eu sou, mas o que quero ser, que é cada vez mais me comprometer com a emancipação de todo ser. Mais uma vez, através da arte, tento descrever como esta trajetória transformou o meu ser, através de tudo que pude aprender, para assim responder os objetivos deste TCC.

Não é só para o engenheiro que a matemática serve  
 Tão pouco apenas para contar dinheiro  
 Se sairmos da caixinha outras possibilidades vemos  
 E pela experiência concreta da práxis que vivemos  
 Outros caminhos desenvolvemos, buscando o que queremos  
 Sem nos esquecermos do dever que detemos, ensinar uma matemática  
 que não envolva só dinheiro ou cálculos por si mesmo  
 Mas que proporcione soluções sobre os desafios que vivemos  
 ou mesmo nos auxilie a entender o que vivemos  
 Mas que ao contrário do que quase sempre vemos  
 Tenha sentido para quem está aprendendo  
 Para isso precisamos, olhar para além do que vemos  
 além de reconhecermos que são seres humanos com quem nos envolvemos  
 e necessitamos oferecê-los elementos e conhecimentos  
 que lhe proporcione a emancipação, seja sobre aspectos escolares ou não  
 mas sobre sua própria vida e ação diante contradição  
 seja na sua casa, comunidade ou no mundão. (Elaborado pelo autor)

Além de poetizar sobre a matemática também vale ilustrar o que quero compartilhar.

**Figura 5:** Teia da formação



Fonte: Elaborado por Vitor Toth, a pedido do autor.

Com essa ilustração, pretendo transpor as coisas que a formação me fizeram notar. Não se tem como negar, que da práxis está a se aproximar. O que é legal notar, eu tinha muitas ideias e concepções a zelar, mas que com colegas e professoras pude compartilhar. A formação me proporcionou aprimorar, não apenas minhas visões de mundo, mas a própria forma de com elas lidar e pensar sobre como ser um educador.

Partindo do meu ser, sobre as minhas percepções, preocupadas com o mantimento da natureza que nos rodeia e até mesmo negações, sobre a universidade. Também tento transparecer os sentimentos, o coração ferido é um adendo pra nunca esquecermos que estudantes têm sentimentos, concepções e desalentos. Em nosso papel de educador, se queremos ser emancipador, temos que sobre quem são eles estar atentos, pois não há como negar a interferência desses elementos, que definem meu desenvolvimento.

Um dos principais desafios que vivi nesse caminho foi não vivenciar a interdisciplinaridade ao me formar. Também, algumas vezes não poder dialogar, que é algo primordial para se humanizar. Percebendo que em muitos momentos não estamos atentos a ouvir o outro com comprometimento.

Também aprendi que não se dicotomiza o trabalho intelectual e manual. Por mais que exista as especificidades de cada ciência, o importante é ser consciente da intenção da ação pedagógica que se pretende. Outro ponto importante foi aprender a valorizar e perceber que o saber popular pode ser estímulo para o plano das ideias transformar. Sem julgamento de valor realizar sobre este ou a ciências ser exemplar, mas buscar equalizar para uma ação crítica e humana praticar.

Também houve transformação sobre ideias da tecnologia e educação, proporcionada pelo trabalho como bolsista no Laboratório de Novas Tecnologias, reconhecendo que as tecnologias atualmente atravessam a vida de todos. E que, como educador, não posso negar o impacto disso sobre os processos de ensino-aprendizagem. Assim como não posso negar o direito ao acesso dos jovens camponeses a tal, porém, também percebo que estas devem ser trabalhadas concomitantemente a trabalhos que discutam sobre as tecnologias sociais - que se apresentam a mim como grandes contribuintes ao se pensar práticas educativas transformadoras da realidade.

A coletividade também se apresentou como grande impulsionadora de transformações durante minha formação, falando sobre as relações entre discentes, mesmo diante dos múltiplos desafios enfrentados, ao buscar tal prática, em uma sociedade tomada pela individualidade. No

campo da docência o que percebemos, como discentes, é que há pequenos coletivos que podem vir a atrapalhar os objetivos que se tem na LEdoC.

Outro ponto importante, é o diálogo. Como qualificá-lo, entre docentes - docentes-docentes, docentes-discentes, na construção dos planos de aula, de forma que a agroecologia realmente seja transversal às outras disciplinas, caminhando para uma ação que realmente alie teoria e prática, por exemplo?, entretanto, compreendo que, em muitos momentos, a formação dialoga com a Educação Omnilateral, e em algumas de suas disciplinas desenvolve habilidades que dialogam também com a *práxis*, porém, percebemos também que há contradições que nos distanciam de tais pressupostos, principalmente no âmbito da forma de se trabalhar. Por isso, não querendo fazer apontamentos apenas, mas sim questionamentos, problematizo os pontos que percebi que precisamos refletir. De que forma podemos nos debruçar sobre a realidade concreta das educandas? Como pode se desenvolver o estudo a fundo sobre fenômenos da atualidade/realidade das mesmas? Qual seria os benefícios de se desenvolver experimentos agroecológicos, em espaços na universidade ou até mesmo nas propriedades das discentes? Como as disciplinas podem ser desenvolvidas a partir de processos dialógicos? Por fim, como promover a transversalidade da agroecologia?

E por fim, tudo me leva sempre a refletir sobre o impacto que a agroecologia traz sobre o ser social que quero ser. E por acreditar no potencial de transformação da realidade a partir dessa. Acreditar que ela proporciona as reticências dessa trajetória, ao ser tomada como aliada no desafio de se trabalhar a matemática de forma crítica e emancipatória, proponho, como continuidade desse estudo, um trabalho embasado na modelagem matemática sociocrítica, sobre uma perspectiva agroecológica, que pretendo desenvolver no Programa de Pós Graduação em Educação Científica e Tecnológica, porém, dessa vez, buscando, ao máximo, estar comprometido com a juventude e suas condições concretas, para quem sabe assim, eu venha a ter mais respostas sobre o papel desempenhado da minha formação sobre uma formação pela *práxis*, que também compreendi com essas reflexões, necessita da Educação Omnilateral.

## REFERÊNCIAS

ANHAIA, Edson Marcos. **Formação de professores: realidade, contradições e possibilidade do curso de licenciatura em educação do campo/UFFS-Campus Laranjeiras do Sul-2012-2017**. 2018. 224 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

ARROYO, Miguel. G. Os desafios da construção de políticas públicas para a educação do campo. **CADERNOS temáticos: educação no campo**. Curitiba: SEED-PR, 47-58.2005.

ARROYO, Miguel G. Formação de educadores do campo. In: Caldart, R.S.; Pereira, I.B.; Alentejano, P.; Frigotto, G. (Orgs). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 350-365

ARRUTI, José Maurício. Da “Educação do Campo” à “Educação Quilombola”: identidade, conceitos, números, comparações e problemas. **Raízes**, v. 33, n. 1, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Diário Oficial da União, Brasília, v. 67, Sessão 1, p. 32, 9 abr. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>. Acesso em : 11 jan. 2010

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008. **Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. Diário Oficial da União, Brasília, v. 81, Sessão 1, p. 25, 29 abr. 2008.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária –PRONERA**. Diário Oficial da União, Brasília, Sessão1, 5 nov. 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/). Acesso em : 11 jan. 2020

CALDART, Roseli S. (Org). **Caminhos para Transformação da escola 4** : trabalho, agroecologia e estudos nas escolas do campo. São Paulo. Expressão Popular, 2017.

CALDART, Roseli S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, educação e saúde**, v. 7, n. 1, 2009. p. 35-64.

CALDART, Roseli S. Licenciatura em Educação do Campo e Projeto Formativo: qual o lugar da docência por área? In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo**: registros e reflexões a partir das experiências piloto. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 95-121.

CALDART, Roseli S. Educação do campo. In: Caldart, R.S.; Pereira, I.B.; Alentejano, P.; Frigotto, G. (Orgs). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 257- 267.

CALDART, Roseli S. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.); **Por uma Educação do Campo: Campo – Políticas Públicas – Educação**. Brasília: INCRA; MDA, 2008. Coleção Por uma Educação do Campo nº 7. p. 67-86.

CHARLOT, Bernard. Relação com a escola e o saber nos bairros populares. **Perspectiva**, v. 20, 2002. p. 17-34

CNE/CEB. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 de Abril de 2002

CORDEIRO, Kátia Augusta Curado Pinheiro et al. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. **Perspectiva**, v. 36, n. 1, 2018. p. 330-350.

CARCAIOLI, Gabriela Furlan. **Educação do campo, agroecologia e ensino de ciências: o tripé da formação de professores**. 2019. 242 f. Tese (Doutorado) - Curso de – Programa de Pós-graduação Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática, Instituto de Física Gleb Wataghin, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

CLANDININ, D. Jean. *Engaging in narrative inquiry*. USA: Taylor&Francis, 2013.

CUNHA, Matheus C. da; FARIA, Marcella A. **Permacultura na Educação do Campo: possibilidades temáticas na área de ciências da natureza e matemática**. SIIIFEDOC. Erechim. 2017

CURADO, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro et al. EPISTEMOLOGIA DA PRÁXIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERSPECTIVA CRÍTICO EMANCIPADORA. **Revista de Ciências Humanas**, v. 18, n. 02, 2017. p. 121-135.

CURADO, Kátia Augusta Curado Pinheiro et al. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. **Perspectiva**, v. 36, n. 1, p. 330-350, 2018.

DUSO, Leandro. DISCUSSÕES DE CONTROVÉRSIAS SOCIOCIENTÍFICAS E PROJETOS INTEGRADOS: PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS. In: **XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC**-Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

FERNANDES, Florestan. **A força do Argumento**. In, M.FILHO, João Roberto (Org.) São Carlos, Editora da UFSCAR, 1997.

FISCHER. Rosa M. B. Escrita Acadêmica: a arte de assinar o que se lê. In: COSTA, Marisa; BUJES, Maria. (Eds.). **Caminhos investigativos III**. Riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 20015. p. 117- 140.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREITAS, Luiz C. A luta por uma pedagogia do meio: Revisitando o conceito. In: PISTRAK, M. M. **A Escola-Comuna**. 2ª. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013, p. 9-101

FRIGOTTO, G. Educação Omnilateral. In: Caldart, R.S.; Pereira, I.B.; Alentejano, P.; Frigotto, G.(Orgs). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. 257- 267.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto societário contra hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIM, Antonio et al (orgs) **Educação do Campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis, Insular, 2010.

FURLANI, Jimena. **Educação Sexual na sala de aula**: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

GALVÃO, Luiz; MOREIRA, Moraes. **Mistério do Planeta**. Jacarepaguá- RJ. 1973.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa. **A busca do tema gerador na práxis da educação popular**. Curitiba: Editora Gráfica Popular, v. 192, 2007.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **II Pesquisa Nacional de educação na Reforma Agrária**. Brasília: Ipea, 2015

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. Brasiliense, 2017. MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF–Dossiê: Literatura, língua e identidade**, v. 34, p. 287-324, 2008.

LEITE PEREIRA, Ligia Maria. Algumas reflexões sobre histórias de vida, biografias e autobiografias. **História oral**, n. 3, p. 117-127, 2000.

MIGNOLO, Walter D. La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. **Tabula Rasa**, n. 8, p. 243-281, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Censo Escolar/INEP**. Brasília. 2017

MOLINA, Mônica C. **Mesa FONEC 11 de abril**. Brasília: 2019. 29: Branco; 25,4 cm x 19,5 cm.

MOLINA, Mônica Castagna; HAGE, Salomão Mufarrej. Riscos e potencialidades na expansão dos cursos de licenciatura em Educação do Campo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 32, n. 3, p. 805-828, 2016.

MOLINA, Mônica C.; SÁ, Laís M. Escola do Campo. In: Caldart, R.S.; Pereira, I.B.; Alentejano, P.; Frigotto, G.(Orgs). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 324- 330

MUNANGA, Kabengele. Educação e Diversidade Cultural. In: **CADERNOS PENESB: DISCUSSÕES SOBRE O NEGRO NA CONTEMPORANEIDADE E SUAS DEMANDAS. PENESB**: Rio de Janeiro, 2003.

MUNANGA, Kabengele . **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Niterói. RJ. 2004. Disponível a partir de : <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-noco-es-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2020

MUNARIM, Antonio; SCHMIDT, Wilson. **Educação do Campo e as Políticas Públicas: subsídios ao dirigente municipal de educação**. Florianópolis, SC: UFSC/CED/NUP, 2014.

MUNARIM, Antonio. **MEMORIAL DE ATIVIDADES ACADÊMICAS**: Trajetória Acadêmico Política de um Educador da UFSC. 2017. 250 f. Memorial (Classe E) - Cargo de Professor Titular da Carreira do Magistério Superior, Educação do Campo, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

OLIVEIRA, Vera Lucia Bahl de. Sexualidade no contexto contemporâneo: um desafio aos educadores. **EDUCAÇÃO SEXUAL**: múltiplos temas, compromisso comum, p. 173, 2009.

PÁDUA, José. A insustentabilidade da agricultura brasileira. **Encontro Nacional de Agroecologia**. 2002

PINHEIRO, Paulo C.; DUARTE, Mauro. **Canto das três raças**, Rio de Janeiro, 1974.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/racionalidad. In: H. Bonilla (Org.): **Los conquistados**. 1492 y la población indígena de las Américas. 437-448. Ecuador: Libri Mundi / Tercer Mundo Editores.1992

ROCHA, ANTUNES, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej;. **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ROCHA, Tião. **Educador é aquele que aprende**. Dez. 2017. Disponível em: <http://www.cpcd.org.br/portfolio/educador-e-aquele-que-aprende/>. Acesso em: 11 jan. 2020

ROSENO, Sonia Maria; DE CAMPOS, Rogério Cunha. **NOTAS SOBRE “MARCHA” E “MÍSTICA” NO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST)**-ISSN 1516-9537/e-ISSN 2238-037X, v. 21, n. 3, p. 293-302, 2012.

SANTOS, Gilvan dos. **Educação do Campo**. Cantares da Educação do Campo. 2009

SANTOS, Gilvan dos. **Escola do Campo**. Cantares da Educação do Campo. 2013

SANTOS, Gilvan dos. **Não vou sair do Campo**. Cantares da Educação do Campo. 2013

SEVERINO, A.J. **Filosofia**. São Paulo: Cortez. 1993 (Magistério do segundo Grau)

WALSH, Catherine E.; DE OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera María.  
**Colonialidade e pedagogia decolonial:** Para pensar uma educação outra. Archivos  
Analíticos de Políticas Educativas. Education Policy Analysis Archives, v. 26, n. 1, p. 112,  
2018.