

I Seminário
Internacional Curupiras
Caderno de textos (anais)

livro

1

Desenvolvimento LOCAL
redes, atores e
territórios

Garanhuns, Recife
22-26 de Agosto, 2016

curupiras^{*}
Colonialidades &
Outras epistemologias
www.curupiras.com



iila



UNIVERSITA
DEGLI STUDI
DI PADOVA



I Seminário Internacional Curupiras – Caderno de Textos (anais do encontro – Livro 1)

Comitê editorial:

- Caetano De'Carli
- Francisco Sá Barreto
- Izabella Medeiros
- Júlia Figueredo Benzaquen

Diagramação

- Francisco Sá Barreto
- Anderson Alencar
- Renato Silva

ISBN - 978-85-7946-302-0

SUMÁRIO

A Economia Solidária e o Desenvolvimento Local Pedro Hespanha	5
O papel dos novos atores coletivos na revitalização dos territórios rurais de baixa densidade: condições de sucesso e constrangimentos Pedro Hespanha	19
Educação em economia solidária: apontamentos para o debate sobre a construção do conhecimento Ana Dubeux Marcela Peixoto	39
Sete pontos para se pensar a educação do campo Caetano De' Carli Thiago Antunes Iago Ferreira	71
A residência multiprofissional em saúde da família com ênfase em saúde da população do campo: uma experiência de educação em saúde no campo Ângela Maria Pereira	116
A agricultura no livro didático do pnd- campo: discursos e ideologias Ângela Maria Alexandre Ramalho	142
O papel do educador e a autonomia do educando: reflexões sobre a função social do professor Maria Goretti Prohmann	164
Formação continuada nos contextos da educação do campo Viviane Noemia de Barros	185
As principais abordagens do processo ensino - aprendizagem a partir da concepção freireana dos termos comunicação e extensão Ialle Juliana Marques Andrade	217

Análise das distribuições linux aplicadas aos laptops do projeto “um computador por aluno”	243
Dário de Araújo Frazão Anderson Fernandes de Alencar Igor Medeiros Vanderlei Renato Pereira da Silva José Otávio Timóteo de Souza	
Educação, software livre e o projeto “um computador por aluno” (uca)	270
Tarcis Silva de Souza Anderson Fernandes de Alencar Igor Medeiros Vanderlei Joelma Arcoverde da Silva Marcio Silva de Castro	
Imagens animadas como instrumento multifuncional de ensino e aprendizagem: da educação infantil à universidade	314
José Maria de Barros Júnior	

A economia solidária e o desenvolvimento local¹

Pedro Hespanha

Professor da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra e pesquisador Sênior do Centro de Estudos Sociais

1. As dimensões sociais e políticas da economia solidária

Se bem que haja entendimentos diferentes do que é a Economia Solidária (ES), a ES de que venho aqui falar identifica-se com um processo amplo de transformação social, de democratização da economia e de reformulação do conceito de espaço público (Laville, 2011).

Quero realçar, por isso, as dimensões mais sociais e políticas que caracterizam a ES, isto é o entendimento de que a ES tem uma ligação estreita com as reivindicações dos movimentos sociais e se pode constituir ela própria como um movimento social. Acresce que ela se desenvolve ao arripio da economia capitalista de mercado, tentando manter formas de gestão coletiva que reconhecem e valorizam os laços de solidariedade e de partilha e os aproveitam para produzir bem estar.

O primeiro aspeto que eu gostaria de mencionar diz respeito à diversidade de experiências - muitas delas

¹ Intervenção em Mesa Redonda na Universidade Federal Rural de Pernambuco - Garanhuns (25 de agosto de 2016), inspirada em Hespanha e Santos, 2017.

oriundas do casamento oportuno entre o associativismo e a economia popular -, em que se consolidam formas alternativas e não-capitalistas de produção, consumo, distribuição e crédito. Entre estas formas muito próprias de organização económica, avultam, além das cooperativas de trabalho, consumo e crédito, as formas de entreatajuda comunitárias, as redes solidárias de troca, as lojas de comércio justo, os serviços de proximidade, os bancos comunitários, os fundos rotativos solidários, bem como as relações diretas entre produtores e consumidores, para citar algumas das mais conhecidas.

O segundo aspecto que gostaria de ressaltar em relação à Economia Solidária tem a ver com a resignificação do tecido democrático, à medida que tais experiências ampliam o poder de deliberação dos sujeitos, desmercantilizam a vida (Santos, 2011) e aprofundam direitos, muitos dos quais relacionados com lutas (feministas, ecológicas, anti-coloniais) invisibilizadas pelo capitalismo como modelo civilizacional (Hespanha e Santos, 2017).

Isso tem como efeito a progressiva a reincrustação da economia na sociedade, ou seja, o facto de a economia se subordinar às relações sociais (e não o inverso), entendendo-se como parte do social e não como aspecto determinante dele (Polanyi, 1957). Daqui resulta que a ES integra uma dimensão política que não se encontra tão enfaticamente desenvolvida em outras formas de cooperação, como é o caso da Economia Social, em que o reconhecimento institucional e a competição num espaço dominado pelo sistema capitalista enfraqueceram a sua condição de contrapoder.

Ainda que se revele bastante tímida em relação às suas potencialidades, a Economia Solidária apresenta condições propícias para se desenvolver como prática social e económica de grande relevância. À medida que o termo ganha mais evidência, sobretudo diante da busca de alternativas para lidar com a crise económica, muitas experiências comunitárias e informais, com uma racionalidade totalmente diversa da racionalidade de mercado capitalista, saem da profunda invisibilidade a que foram submetidas, frente ao predomínio do modelo capitalista de produção e consumo (Hespanha e Santos, 2017).

Na sua condição semiperiférica, o Brasil, tal como Portugal constitui um espaço privilegiado de experiências potencialmente contra-hegemônicas e marginalizadas por um imaginário dominado pelo crescimento e o desenvolvimento económico. A recuperação destas experiências de reciprocidade e associativismo, em que a dimensão comunitária permite a reunião equitativa e não-hierárquica de saberes diversos – urbanos, populares, camponeses – constitui uma oportunidade singular de se repensar o território como possível espaço de sociabilidades ocultas, de racionalidades económicas paralelas e de um manancial de experiências contra-hegemônicas ainda não de todo identificadas pelas Ciências Sociais. Uma infinidade de experiências informais – que não se enquadram como cooperativas, associações ou mutualidades – demonstra a diversidade de iniciativas solidárias de base económica: das hortas urbanas aos fornos e eiras comunitárias, dos sistemas de troca direta entre produtores e consumidores

às cooperativas de consumo, dos sistemas comunitários e vicinais de comercialização às redes colaborativas solidárias de âmbito mais alargado.

2. A economia solidária motor do desenvolvimento local

Tomo de Roque Amaro uma definição simples de Desenvolvimento Local (DL)². Este seria um “processo de satisfação de necessidades e de melhoria das condições de vida de uma comunidade local, a partir essencialmente das suas capacidades, assumindo aquela comunidade o protagonismo principal nesse processo e segundo uma perspectiva integrada dos problemas e das respostas” (Amaro, 2004). Sublinho os atributos da “melhoria das condições de vida” (e não apenas o

² No Dicionário Internacional da Outra Economia, Roque Amaro propõe ua definição mais aprofundada de Desenvolvimento Local com 10 atributos: 1) Um processo de mudança, levando à melhoria do bem-estar e das condições de vida da população; 2) centrado numa comunidade territorial de pequena dimensão, definida pela existência (real ou potencial) de uma identidade comum, capaz de mobilizar solidariedades de acção (colectiva) e com pretensões a uma autonomia de afirmação do seu destino; 3) que tem como uma das suas motivações fundamentais a resposta a necessidades básicas da comunidade, que estão por satisfazer; 4) a partir essencialmente da mobilização das capacidades locais; 5) o que implica a adopção de metodologias participativas e de “empowerment” da comunidade local (do ponto de vista individual e colectivo); 6) contando também com a contribuição de recursos exógenos, capazes de mobilizar e fertilizar os recursos endógenos (e não de os substituir ou inibir); 7) uma perspectiva integrada, na abordagem dos problemas e das respostas; 8) o que exige uma lógica de trabalho em parceria, ou seja, de articulação dos vários actores, protagonistas e instituições locais ou a trabalhar no local; 9) com impacto tendencial em toda a comunidade; 10) e segundo uma grande diversidade de processos, dinâmicas e resultados (Cattani et al., 2009)

crescimento económico), “do uso das capacidades locais” (ou seja os recursos endógenos) e de “perspetiva integrada de problemas e respostas” (e não ações avulsas ou setoriais alheias a qualquer preocupação com a interdependência dos problemas e respostas).

De acordo com estes atributos, o DL dá-se pela “diversidade de iniciativas de base local” com que “atores locais tentam encontrar respostas para os problemas económicos e sociais resultantes da desestruturação das economias locais (falência e encerramento de empresas, crises de emprego, não escoamento de produtos, pobreza e exclusão), através da utilização dos seus próprios recursos e capacidades enraizados nos “valores, identidades e saberes” locais e “conjugando as várias componentes dos problemas” sentidos (a saber, emprego, rendimento, saúde, qualidade ambiental, educação, cultura, etc.).

É neste quadro dos processos de desenvolvimento a partir da mobilização das capacidades locais que se encaixa o papel social e político da Economia Solidária mencionado anteriormente. Roque Amaro chama a atenção para o facto de a ES procurar precisamente valorizar as culturas locais, incluindo o respeito e a valorização da diversidade ambiental. Como economia, ela não contribui para a destruição da natureza e do ambiente, antes encontra formas económicas de reabilitar e valorizar o ambiente” (Amaro, 2005). Este aspecto reveste-se da maior importância, pois a economia solidária vai muito além da criação de rendimento e de bem estar. Ela propõe-se mudar tanto as relações interpessoais quanto as relações com o meio ambiente.

À diversidade de formas de que se reveste a Economia Solidária associam-se formas diferentes de promover o desenvolvimento local e de actuar nas suas várias dimensões. Colocaria à cabeça das iniciativas da ES que promovem o desenvolvimento, na sua vertente mais económica,

- 1) aquelas que geram rendimento e emprego em situações em que a economia de mercado é incapaz de o fazer: autogestão de empresas falidas, as cooperativas de trabalho, os empreendimentos geridos por desempregados ou trabalhadores precários, os coletivos de mulheres beneficiárias de microcrédito, as cooperativas de crédito, as associações fiduciárias e as cooperativas de consumo.
- 2) Iniciativas que adotam uma abordagem integrada dos problemas e das respostas, procurando aproximar atores que ganham em cooperar: produtores e consumidores dos mesmos produtos (mercados solidários, intermediação solidária – cabazes e hortas solidárias, circuitos curtos); produtores que isoladamente têm dificuldade em escoar os seus produtos (redes colaborativas solidárias; cooperativas de artesãos, de catadores de lixo, as lojas de comércio justo; as redes solidárias e os clubes de trocas).
- 3) Iniciativas que permitem aumentar o bem-estar e melhorar as condições de vida: serviços sociais de proximidade, creches coletivas, cantinas populares,

ateliês terapêuticos, clínicas populares, sistemas de partilha de transporte particular.

- 4) Em períodos de crise como o que atualmente vivemos, a iniciativa solidária pode ser desencadeada pelo encerramento de serviços públicos ou pela redução do seu pessoal determinada por objetivos de contenção da despesa pública.
- 5) Iniciativas de valorização dos recursos locais, mobilizadoras de redes de solidariedade em comunidades territoriais de pequena dimensão: entreadjudada na produção (nas tarefas agrícolas), gestão coletiva de equipamento (fornos, eiras, moinhos, levadas) e de espaços devolutos (edifícios, terrenos, construções), mútuas de gado, auto-construção da habitação, fruição de terrenos comunais; mas também em envolvimento em ação coletiva e empreendimentos que gerem uma procura externa de bens e serviços de origem (feiras gastronómicas, oficinas artesanais, espaços museológicos, lojas de produtos locais, festas e cerimoniais das aldeias, associados ou não ao turismo rural).

3. As iniciativas de economia solidária e os contextos socio-políticos locais

Existem muitos aspectos positivos das iniciativas e empreendimentos de ES para objectivos de desenvolvimento local:

- partilha de uma identidade local,

- proximidade dos problemas,
- conhecimento do meio,
- cooperação voluntária,
- economia de recursos,
- partilha de linguagem,
- e padrões culturais.

Para se converterem em verdadeiros instrumentos de desenvolvimento local e poderem combater os riscos de marginalização que ameaçam uma boa parte da população, essas iniciativas têm de obter reconhecimento e legitimidade e mostrar capacidade de mobilização participante dos diferentes grupos da população e de dinamizar “redes de interação participativa” (Laville e Gaiger, 2009).

Ora nem sempre é fácil a mobilização desses grupos em atividades coletivas.

Em parte, isso deriva da tradicional falta de organização dos interesses locais e da tradicional prevalência das formas de sociabilidade primárias sobre as formas de sociabilidade institucionalizadas. Ou seja, em geral falta a experiência de uma gestão concertada dos interesses locais. Em parte, isso deriva da diferente natureza, objetivos e, sobretudo, poder das organizações envolvidas: em torno de projetos locais é frequente ver alinhadas, por exemplo, organizações ligadas à Igreja ou, de algum modo, fundadas em laços de afinidade religiosa (algumas historicamente enraizadas como as misericórdias) a par de organizações laicas de origem mutualista ou surgidas da mobilização social; ou mesmo, a par de associações de carácter recreativo ou desportivo que estão a ampliar a sua missão, muitas vezes marcadas

por afinidades político-partidárias ou por rivalidades locais.

Um último ponto sobre as lideranças locais em processos de DL. Sabe-se da dificuldade que, muitas vezes, resulta da inexistência de um agente amplamente legitimado para mobilizar e mediar as intervenções de todos os intervenientes. São várias as condições para uma intervenção coordenada: garantir a expressão equilibrada dos interesses, evitar a sobreposição (competição!) das atuações e velar pela melhor utilização dos recursos.

Há que reconhecer que, dos diferentes atores locais que intervêm em ações de desenvolvimento, nenhum deles tem, à partida, garantido esse papel: 1) não o têm os serviços do Estado, por causa do descrédito na sua capacidade de realização e de intervenção inovadora, 2) não o têm as autarquias por causa dos excessos da partidarização, 3) não o têm as instituições não governamentais pela fragilidade dos seus meios ou pelo carácter limitado dos seus objetivos.

Por isso, em cada contexto há que saber quem reúne as melhores condições para coordenar a intervenção. Penso que esse papel pode ser exercido por qualquer dos intervenientes, em função das suas próprias legitimidades (democrática no caso das autarquias; técnica por parte dos serviços da administração central; identitária, no caso das associações).

Uma última questão: existe ainda lugar para a regulação estatal?

Sim, existe sem dúvida: ela não deve desaparecer, apenas ser exercida de uma forma menos centralizada e mais negociada. Em contrapartida da perda da sua

centralidade, o Estado terá agora de reorientar a sua ação para novas funções próprias de uma regulação partilhada, como, por exemplo:

- promover o debate sobre as questões centrais das políticas de desenvolvimento económico e social local;
- velar pela não discriminação entre indivíduos, grupos sociais, gerações e regiões;
- promover a integração dos utilizadores na gestão dos serviços, a avaliação da qualidade desses serviços e a difusão social dos resultados dessa avaliação;
- favorecer a auto-suficiência das organizações da sociedade civil e a inovação socioeconómica, evitando as resistências dos notáveis e a burocratização das ajudas.

4. A economia solidária em contexto de crise

Qual o papel da ES?

Como defende Jordi Garcia Jané, no seu artigo para o nº 2 da Revista de Economia Solidária e também, no seu livro com J.-L. Laville Crise capitalista e Economia Solidária, existem 3 perspetivas principais sobre o papel da ES:

- para a perspectiva neoliberal a ES é um paliativo. Ela apenas permite aos desempregados descartados pelo mercado subsistirem através de atividades de autoprodução individual ou coletiva;
- para a socialdemocracia a ES é um aliado do Estado para corrigir as desigualdades criadas pelo capitalismo e para, perante a escassez de recursos do Estado, assegurar a produção de serviços de protecção social a custo inferior aos serviços do Estado;
- para uma perspectiva política crítica do sistema capitalista, a ES é uma "semente de futuro", um

laboratório onde se desenvolvem alternativas socioeconômicas mais justas, mais democráticas e mais sustentáveis.

É esta última, verdadeiramente, aquela que concebe a ES simultaneamente como um sistema econômico alternativo e como um projeto político.

A dimensão econômica da ES equaciona-a como um sistema orientado para a satisfação das necessidades humanas e não para a maximização do lucro, através de um ethos solidário enraizado em relações de reciprocidade igualitária; enquanto que a dimensão política se configura como um sistema de relações sociais em torno da utilização dos recursos de tipo auto-gestionário e democrático.

As vantagens comparativas da ES seriam, resumidamente:

1. do ponto de vista económico, a sua natureza plural, combinando racionalidades económicas distintas baseadas na reciprocidade, na domesticidade, na redistribuição e até no mercado.
2. do ponto de vista sociopolítico, combinar a democracia económica com um ethos solidário e uma nova cultura sobre o consumo e, em particular, sobre o uso dos recursos escassos (sustentabilidade), privilegiando o valor de uso dos bens em vez do seu valor de troca mercantil.

Apesar de os empreendimentos da ES poderem ser mais eficientes, mais democráticos e mais ecológicos do que as empresas capitalistas, ainda existe pouca mobilização em torno da ES. Porventura porque as

peças têm medo de arriscar ou porque o discurso dominante é de que não existem alternativas.

É de sublinhar que tal discurso ora silencia a ES ora menospreza a sua importância como alternativa. Mas a verdade é que "ainda que não pretendam substituir o capitalismo de um só golpe" as formas de ES conseguem "tornar mais incómoda a sua reprodução e hegemonia" ao enraizar primeiro no quotidiano das pessoas e ao disseminar depois num alargado campo social princípios que são antagónicos dos deste sistema, tais como a igualdade, a solidariedade e o respeito pela natureza (Santos e Rodriguez, 2002: 26).

Importa sobretudo reter que foi a própria crise que veio desvelar a face mais brutal do capitalismo e contribuir assim para o descrédito das respostas neoliberais. O facto de a crise financeira e económica estar a lançar as pessoas no desespero (desemprego, perda de poder de compra, pela redução/contenção dos salários e subida dos preços, cortes na protecção social pública, redução de direitos), veio gerar um contexto favorável ao reconhecimento das outras economias e do seu papel ES positivo na resistência à crise.

É certo que a crise não toca todos do mesmo modo. Se, para uns, ela constitui um motivo de desespero, para outros ela traz mais oportunidades pelo barateamento dos factores de produção e dos bens patrimoniais. A grande maioria sofre com a crise: as camadas inferiores da estrutura social, que nunca chegaram a ter uma plena integração no sistema social, continuam a resistir como sempre fizeram apoiados numa economia de reciprocidade, pobre mas eficiente, - a economia popular

- que lhes permitiu evitar a miséria. A classe média, que conquistou reconhecimento e direitos através da mobilização sindical e dos partidos de esquerda que levaram à emergência e expansão do Estado-Providência, sofre agora duramente com a regressão das políticas sociais e das economias de redistribuição.

Para Garcia Jané a mobilização social por um modelo alternativo passa por um conjunto largo de alianças, não só entre estas camadas mais atingidas pela crise mas também com outras forças sociais que, apesar de fortemente apegadas ao modelo económico dominante, são claramente fracções marginais destinadas a serem descartadas e constituirão por certo as próximas vítimas: como os pequenos e médios empresários e o capital territorializado em regiões de baixa densidade; ou então, que denotam uma consciência aguda da imoralidade do sistema capitalista, e promovem uma responsabilização social das empresas.

Referências bibliográficas

AMARO, Rogério Roque (2004), “Desenvolvimento - um conceito ultrapassado ou em renovação? - da reoria à prática e da prática à teoria”. In Cadernos de Estudos Africanos. Lisboa

AMARO, Rogério Roque (2005), “Toda a economia deveria ser solidária”, Pessoas e Lugares, Julho/Agosto (págs 4 e 5)

CATTANI, A.; LAVILLE, Jean-Louis; GAIGER, Luiz Inácio; HESPANHA, Pedro (org.) (2009), Dicionário Internacional da Outra Economia. Coimbra: Almedina.

HESPANHA, Pedro (2000), “Problemas sociais em espaço rural: políticas e actores” In: Estudo de avaliação contínua do PIC LEADER II (Volume de anexos). Lisboa: DGDR / GEOIDEIA / IESE.

HESPANHA, Pedro; Santos, Luciane Lucas dos (2017) “O nome e a coisa. Sobre a invisibilidade e a ausência de reconhecimento institucional da Economia Solidária em Portugal”. Revista de Economia Solidária, 9 (no prelo)

JANÉ, Jordi Garcia (2010), “La Economía Solidaria: sustento y esperanza”. Revista de Economía Solidária, 2

LAVILLE, Jean-Louis (2011), Agir à gauche: L'Économie Sociale et solidaire. Paris: Desclée de Brouwer

LAVILLE, Jean-Louis e Gaiger, Luiz Inácio (2009) “Economia Solidária”. In A. Cattani et al. Dicionário Internacional da Outra Economia. Coimbra: Almedina.

LAVILLE, Jean-Louis ; Jané, Jordi Garcia (2011), Crisis Capitalista y Economía Solidaria. Barcelona: Icaria.

POLANYI, Karl (1957), The Great Transformation. Boston, Beacon Press

SANTOS, Boaventura S. e RODRIGUEZ, César (2002), “Para ampliar o cânone da produção”. In Boaventura de Sousa Santos (org.) Produzir para Viver. Os caminhos da produção não capitalista. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

O papel dos novos atores coletivos na revitalização dos territórios rurais de baixa densidade: condições de sucesso e constrangimentos³

Pedro Hespanha

Professor da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra e pesquisador Sênior do Centro de Estudos Sociais

1. Introdução

Independentemente da sua diversidade, os territórios rurais constituem, hoje em dia, espaços particularmente vulneráveis ao risco social e ao abandono. Enquanto o envelhecimento da população, a fuga dos recursos e o empobrecimento atingem as áreas mais remotas deixadas para trás pelas dinâmicas do desenvolvimento, a desestruturação do tecido social, a competição pelos recursos e a degradação da qualidade ambiental fazem-se sentir com especial intensidade nesses territórios arrastadas por aquelas dinâmicas.

Se é certo que sociedades como a portuguesa e a brasileira registaram, nas últimas décadas, progressos assinaláveis na qualidade de vida e de bem-estar, as melhorias ocorridas quase nunca beneficiaram a

³ Intervenção na Mesa Redonda “Alternativas para os territórios dos campos” no Seminário Internacional Curupiras Universidades / Territórios: diversidade de saberes para alternativas sociais organizado pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (22 a 26 de agosto de 2016)

sociedade rural, particularmente os territórios rurais de baixa densidade.

Uso a designação “territórios rurais de baixa densidade” para distinguir de outros territórios rurais integrados em regiões metropolitanas cujo nível de desenvolvimento aproveita fortemente das oportunidades resultantes da proximidade com centros urbanos de grande dimensão.

É que os territórios rurais debatem-se com particulares dificuldades que se manifestam em ciclos viciosos de baixas densidades populacionais, económicas, relacionais e institucionais, as quais fragilizam os seus processos de desenvolvimento e competitividade e contribuem para a sua progressiva desvalorização social e simbólica.

O acentuar das desigualdades e a marginalização de uma parte significativa da população que não foi capaz de se ajustar às novas condições de vida contam-se entre os efeitos indesejados dessas mudanças (Hespanha, 1996a, 1997b; Hespanha et al. 1998).

É sobre esses problemas sociais e sobre as tentativas de os resolver que versa este texto. Começarei rapidamente por referir alguns dos velhos problemas sociais mundo rural para, de seguida e também rapidamente, avaliar o impacto das políticas que têm sido usadas para os debelar. A fragilidade e insuficiência dessas políticas a par de um agravamento das disparidades espaciais em resultado de um modelo de desenvolvimento centrado na indústria e nas cidades permitem identificar um novo quadro de problemas sociais e de mal-estar rural que se prolonga até hoje.

Concluirei com uma reflexão acerca das condições em que os novos atores coletivos locais podem contribuir para reintegrar os espaços rurais e impulsionar uma dinâmica de desenvolvimento auto-sustentado.

2. A transformação da sociedade rural e o impacto das políticas sociais públicas

As sociedades rurais caracterizaram-se, até muito recentemente, por uma economia pouco mercantilizada baseada na exploração da terra e no trabalho, por uma estratificação social muito polarizada, contrapondo uma ampla camada trabalhadores sem terra (camponeses ou assalariados) a uma reduzida camada de grandes proprietários e por uma estrutura clientelar de relações sociais unindo estas camadas entre si. A inexistência de um estrato social intermédio capaz de romper com o círculo fechado da bipolarização social manteve-se até à emergência dos fenômenos emigratórios massificados para as cidades. O modo de vida predominante da população rural expressava-se, então, numa economia de pura subsistência, numa sobrecarga, até ao limite, do trabalho familiar e numa rigorosa contenção dos consumos para o grosso da população rural.

A pobreza generalizada dos produtores, mal compensada pela generosidade dos patrões, pela entreatajuda grupal e pela assistência pública, alimentava uma atitude cautelosa de minimização do risco que era pouco favorável a iniciativas inovadoras. Associados a ela, encontravam-se frequentemente o pessimismo e o fatalismo, mas também o individualismo e o sentido de autonomia que ainda hoje persistem (Hespanha, 1996b).

Perante este quadro, o papel do Estado não poderia ser mais reduzido. As políticas agrícolas apenas favoreciam os grandes produtores agrícolas e as políticas sociais eram praticamente inexistentes. Em países que tiveram longas ditaduras, a maior parte dos direitos sociais só vieram a ser reconhecidos após a redemocratização pelas Constituições Políticas, de 1976 no caso português e de 1988 no caso brasileiro, e mesmo assim limitados. Limitados, porque vários indicadores mostram os níveis muito reduzidos da proteção assegurada pelo Estado: reduzida proporção da despesa pública com as políticas sociais no PIB; baixo nível das taxas de cobertura do risco social, baixos níveis de proteção assegurados (Hespanha, Ferreira e Portugal, 1997).

Todos os indicadores que se possam coligir apontam para uma relativa dualização das sociedades como as nossas e, conseqüentemente, para uma marginalização crescente dos setores mais periféricos dessas sociedades. Enquanto a dualização se exprime pela coexistência de um setor economicamente viável a par de um sector apenas socialmente viável (exemplificado pela pequena agricultura familiar), a marginalização consiste em manter em condições de mera sobrevivência sectores da população a quem não é dada a possibilidade de contribuírem positivamente para o colectivo e que, portanto, ficam destituídos dos principais atributos de cidadania (Hespanha, 1995a).

De um ponto de vista estritamente econômico, os efeitos da globalização e da abertura aos mercados mundiais só foram positivos para o setor da agricultura

capitalista, aqui no Brasil designada de agro-negócio. Para o sector da pequena produção agrícola familiar eles foram dramáticos, designadamente em virtude da entrada de produtos concorrentes a preço mais baixo, da redução dos apoios nacionais e do desmantelamento das estruturas de comercialização tradicionais. Dentre esses efeitos destaca-se a queda do investimento produtivo e do VAB, a deterioração do rendimento dos agricultores, o aumento do endividamento, o abandono das explorações agrícolas e o baixo nível de competitividade dos produtos agrícolas, tudo sintomas da má situação da agricultura (Hespanha et al., 1998:71).

Outras mudanças importantes vieram amplificar estes efeitos da marginalização. Referirei apenas duas delas. Primeiro, as mudanças nas estruturas familiares, associadas à nuclearização dos agregados familiares, à recomposição dos papéis dentro da família e ao aumento da monoparentalidade. Segundo, as mudanças nas estruturas da comunidade, associadas à diferenciação interna em consequência da abertura da comunidade ao exterior, à secularização das relações de comunidade em consequência da dissolução dos vínculos éticos baseados na interdependência e na solidariedade e ao declínio das organizações da comunidade ligadas à sobrevivência material (entrajuda, associativismo laboral, mutualismo). Os efeitos destas mudanças saldaram-se, em geral, por uma redução dos papéis autoprotetores da família (e particularmente das mulheres) e da comunidade (Hespanha, 1995b).

A já referida acentuação dos problemas sociais em territórios rurais não encontra correspondência em níveis

mais elevados de proteção social suportados por políticas adequadas. Ao invés, a cobertura das infraestruturas e dos equipamentos sociais e as transferências monetárias para os particulares são aí mais reduzidas.

Duas lógicas de algum modo contraditórias fazem-se sentir, hoje, nas decisões políticas sobre os níveis de proteção social que cumpre ao Estado assegurar nos espaços rurais: de um lado, a necessidade de aumentar a cobertura e os níveis de proteção de modo a reduzir as desigualdades regionais e, assim, cumprir os objetivos consignados na Constituição de construção de um Estado Social moderno e universalista; do outro, a necessidade de selecionar e restringir os investimentos sociais por forma a garantir a sua eficiência económica. Em regiões em declínio demográfico ou de concentração de populações de risco social elevado, como é o caso dos territórios rurais de baixa densidade, a resultante destas tendências tem correspondido quer a uma redução da oferta de serviços (desinvestimento demográfico), quer a uma degradação da qualidade dos mesmos (residualização demográfica). Num caso e noutro, custos sociais elevadíssimos estão a ser suportados pelas populações e a contribuir não só para a persistência da velha pobreza rural como para uma amplificação das dinâmicas de repulsão demográfica, com os consequentes efeitos do envelhecimento e da desertificação rural (Hespanha, 1996c).

3. O papel dos novos atores coletivos

Numa altura em que a proteção social pública parece sofrer de enormes constrangimentos não só

financeiros mas também políticos, um papel mais forte das organizações da sociedade civil parece justificar-se para evitar que as famílias tenham de continuar a suportar sozinhas todo o esforço da resposta aos problemas sociais agravados e que a qualidade de vida e os níveis de bem-estar continuem a evidenciar diferenças de riqueza e de condição social. Incluo aqui tanto as organizações de orientação mais económica como os empreendimentos da economia solidária no Brasil (e também em Portugal), quanto as de natureza mais social e cultural como as Associações de Desenvolvimento Local e, em geral, as organizações do terceiro setor em Portugal.

São inúmeros os aspectos positivos ligados à intervenção de atores coletivos locais para objetivos de proteção social: proximidade dos problemas, conhecimento do meio, economia de recursos, partilha de linguagem e padrões culturais.

Eles são positivos por diferentes razões:

- *primeiro*, porque se trata de instâncias de ação coletiva promovidas pelos próprios interessados e portanto com legitimidade social para intervirem localmente;
- *segundo*, porque dispõem do conhecimento útil e da inserção social suficientes para promoverem objetivos e formas de atuação adaptados à realidade económica, social e cultural local;
- *terceiro*, porque constituem a forma mais adequada — e talvez a única — de pôr em prática objetivos de cooperação voluntária, numa esfera (a do desenvolvimento) onde dominam largamente lógicas de competição;

- *quarto*, porque possuem peso institucional e político para maximizarem a defesa dos interesses locais e para negociarem com as instâncias exteriores as formas de cooperação mais adequadas.;
- *quinto*, porque frequentemente dispõem de condições (recursos humanos e materiais, estruturas organizativas, etc) para se dotarem dos conhecimentos e competências necessárias à realização dos objetivos de desenvolvimento social.

Uma análise das experiências de terreno neste domínio, mostra, no entanto, existirem bastantes dificuldades em manter as organizações autónomas da sociedade civil fiéis aos princípios em que assenta a sua vantagem comparativa.

Quanto ao primeiro deles - o princípio da livre associação -, reconhece-se que a forma de aparecimento e a composição das associações não garante, em regra, uma representatividade democrática dos interesses locais - nem isso seria porventura desejável para a dinâmica da associação. Por isso, não se pode esperar que a sua legitimidade social seja amplamente reconhecida e que as suas formas de intervenção não tenham de ser negociadas com os diferentes interesses em presença. Mas a natureza de associações para o desenvolvimento fornece um sentido bem preciso à sua ação, obrigando-as a comprometerem-se, designadamente, com os grupos sociais em risco de marginalização.

Quanto ao segundo princípio, o risco que as associações correm frequentemente é o de não darem suficiente atenção aos saberes e recursos locais,

preferindo as iniciativas trazidas de fora para as aplicar (por vezes desajustadamente) às condições locais. A familiaridade com o que é local leva a que se prescindam muitas vezes de um conhecimento rigoroso da realidade (e das subtis mudanças em curso). Quantas associações dispõem de um observatório permanentemente actualizado sobre os diversos fenómenos da vida social local (desemprego, surgimento e encerramento de empresas, demografia, cobertura das políticas sociais, etc.)? Eis aqui um campo de atuação decisivo para as universidades

O terceiro princípio — acerca da capacidade de promover a cooperação para ajudar as sociedades locais a ajustarem-se à economia aberta — é dificultado, frequentemente, pela falta ou incerteza dos recursos. Porventura, muitas associações não podem prescindir das ajudas das instituições públicas, centrais ou locais, e, por isso, o papel do Estado se revela ainda extremamente importante na viabilização das iniciativas de desenvolvimento promovidas pelas associações, mesmo sabendo do risco que estas correm de verem com isso reduzida ou, mesmo, perdida a sua autonomia.

O principal risco que enfrenta o quarto princípio — da defesa dos interesses locais — é o de se perder a dimensão global por falta de estratégia coletiva, o que é frequente acontecer quando uma organização prévia dos interesses locais não foi negociada. No entanto, não há que esconder que o risco inverso não é menor, ou seja, o risco de as associações introduzirem planos de desenvolvimento gizados no exterior e que não se ajustam às necessidades e interesses locais.

Finalmente, o quinto princípio — o da qualificação dos recursos das associações locais — só corre, quanto a mim, dois riscos que merecem ser aqui acentuados:

- *primeiro*, o de as associações virem a ser dominadas por preocupações de formação técnica e organização burocrática que as fechem dentro de si mesmas, perdendo assim a dimensão social correspondente aos princípios do associativismo voluntário, da participação dos associados na vida da associação e do debate das orientações programáticas;

- *segundo*, o de as associações intervirem apenas em certos domínios do desenvolvimento para os quais a sua intervenção está mais qualificada e deixarem de fora outros igualmente importantes que não devam estar dissociados: por exemplo, capacitar para a participação de novas empresas em mercados alargados e deixar de fora outras iniciativas de envolvimento da população local.

Há que reconhecer, contudo, que nem sempre é fácil o envolvimento das diferentes organizações locais ou a mobilização das redes locais em atividades coletivas.

Em parte, isso deriva da tradicional falta de organização dos interesses locais e da tradicional prevalência das formas de sociabilidade primárias sobre as formas de sociabilidade institucionalizadas. Ou seja, em geral falta a experiência de uma gestão concertada dos interesses locais. Em parte, isso deriva da diferente natureza, objetivos e, sobretudo, poder das organizações envolvidas: em torno de projetos locais é frequente ver alinhadas, por exemplo, instituições da Igreja ou, de algum modo, fundadas em laços de afinidade religiosa a

par de organizações laicas de origem associativa ou surgidas dos movimentos sociais; ou mesmo, a par de associações de carácter recreativo ou desportivo que estão a ampliar os seus interesses, muitas vezes marcadas por afinidades político-partidárias ou por rivalidades locais.

Referiria, para finalizar, a dificuldade que muitas vezes se levanta nestes sistemas de intervenção negociada, da inexistência de um agente claramente legitimado para mobilizar e mediar as intervenções de todos os intervenientes, que garanta a expressão equilibrada dos interesses, evite a sobreposição das atuações e vele pela melhor utilização dos recursos. Há que reconhecer que nenhum dos atores em presença tem, à partida, garantido esse papel: não o têm os serviços do Estado, por causa do descrédito na sua capacidade de realização, não o têm os municípios por causa dos excessos da partidarização, não o têm as instituições não governamentais pela fragilidade dos seus meios ou pelo carácter limitado dos seus objetivos.

Por isso, pensamos que esse papel pode ser exercido por qualquer dos intervenientes, sob a condição de que a regulação pública exercida, no Brasil, pelos Estados ou pela Federação não desapareça e seja exercida de uma forma menos centralizada e mais negociada. Em contrapartida da perda da sua centralidade, o papel das instâncias públicas de regulação terá agora de reorientar-se para atribuições próprias de uma regulação partilhada, como, por exemplo, promover o debate sobre as questões centrais das políticas de desenvolvimento local; velar pela não discriminação entre indivíduos, grupos sociais,

gerações e regiões; promover a integração dos usuários na gestão dos serviços, a avaliação da qualidade desses serviços e a difusão social dos resultados dessa avaliação; favorecer a auto-suficiência das organizações da sociedade civil e a inovação socioeconómica, evitando as resistências dos poderosos locais e a burocratização das ajudas.

4. As armadilhas da intervenção dos agentes de desenvolvimento local

O ultimo ponto deste texto pretende deixar um conjunto de ideias que resultam de uma reflexão pessoal sobre as práticas de intervenção e os impulsos modernizadores em áreas rurais, tendo em conta o peso elevado que umas e outros detêm nas dinâmicas do desenvolvimento local em qualquer parte do mundo.

A. Os benefícios das ações empreendidas distribuem-se muito desigualmente pelos diferentes grupos da população.

O elevado valor económico de algumas das novas atividades desenvolvidas em espaços rurais contrasta frequentemente com a forma desequilibrada como os respetivos benefícios se repartem pelos diferentes grupos de interesses. Em regra trata-se de valores de uso comunitários que se estão a mercantilizar para satisfazer uma nova procura por parte de camadas urbanas afluentes. É o que se passa com as atividades ligadas ao uso das designadas “amenidades”, ou seja os novos domínio do lazer e do turismo como a floresta, a caça turística, o turismo de habitação, as feiras e festividades

populares, o turismo de aventura, etc., etc. outrora destinados à fruição exclusiva dos membros dessas comunidades.

Se se tiver em conta a dimensão e a diversidade das ocupações direta ou indiretamente ligadas a essas atividades, torna-se flagrante a desproporção numérica e a divergência de interesses entre quem vive e cuida dos recursos agora tornados atrativos para gente de fora — sejam o património arquitetónico rural, a paisagem rural preservada, os territórios da caça ou a floresta, os locais de feira ou de festividades — e aqueles que estão interessados nesses recursos apenas pela oportunidade de valorização rápida do seu capital.

Nestas circunstâncias, os grupos locais que protagonizam a criação de novos empreendimentos nestes domínios das “amenidades” ficam numa posição muito vulnerável no mercado, por deficiências de organização e de informação e pela reduzida capacidade negocial, constituindo-se, assim, numa presa fácil para os agentes mediadores entre os produtores locais e os consumidores urbanos.

B. O impulso modernizador gera, frequentemente, a incompetência dos produtores

As formas tradicionais de gestão dos recursos locais parecem estar irremediavelmente condenadas e com elas os saberes locais e os detentores desses saberes. Entrou-se definitivamente na fase da industrialização dos recursos, no duplo sentido em que estes passaram a ser geridos como uma mera matéria prima de transformação fabril e

de que foi o sector industrial, incluindo neste as novas indústrias do lazer, quem passou a determinar o que se deve produzir e como produzir. Neste sistema de integração económica dos espaços rurais torna-se difícil manter a autonomia dos produtores primários e, sobretudo, assegurar que o sistema respeite os objectivos de desenvolvimento para as áreas em declínio.

O impulso da industrialização modernizante esbarra em regra com gestores tradicionais sem um perfil adequado a conseguir uma elevada rendibilidade para esses produtos — a saber, vontade de investir, selecção adequada e gestão apropriada dos recursos, orientação para as preferências dos consumidores, etc. Daí a frequência com que se reclamam formas de gestão profissional que ignoram ou depreciam todo o conhecimento anteriormente acumulado e desencastram a atividade económica dos novos empreendimentos da comunidade onde elas tinham surgido e florescido.

C. Uma parte da população resiste justificadamente a envolver-se

A mesma lógica conduz à progressiva separação entre os agentes interessados em expandir novas actividades orientadas para mercado e os pequenos produtores sem condições para modernizar e obrigados a fazer uma gestão tradicional dos seus recursos.

Cada vez mais, estes pequenos produtores (agrícolas ou artesanais) são pressionados a cederem os recursos de que dispõem (casas, instalações agrícolas, oficinas, lojas, barcos e instrumentos de pesca e caça,

trajes, etc.), sob diferentes modalidades, em geral, com promessas tentadoras (quase nunca cumpridas) de remuneração elevada dos capitais ou da criação de novos empregos na região. Sabendo que a sua sobrevivência, enquanto produtores autónomos, depende da manutenção desses recursos, uma grande parte deles resiste de uma forma determinada e quase instintiva que, à luz dos nossos critérios de eficiência económica, chega a parecer irracional.

A verdade é que esta atitude de resistência é razoável e prudente do ponto de vista dos sistemas de gestão do espaço e do património em que sempre viveram e que se sabe serem muito sensíveis às mudanças. A passagem destes recursos para formas de gestão ajustadas às modernas economias de mercado implica que o risco do empreendimento passe a ser assumido individualmente, que a cooperação seja substituída pela concorrência e que o investimento se concentre em actividades lucrativas em detrimento das actividades de conservação e de melhoramento do património — tudo mudanças radicais para a sua visão do mundo.

D. A pressão do mercado leva a uma exploração oportunista dos recursos

No extremo oposto, isto é, do lado daqueles que acolhem as mudanças com a voracidade de quem não quer perder nada, a gestão dos recursos locais deixou de ter regras, salvo aquelas que derivam do imperativo da maximização dos lucros a curto prazo.

Esta lógica individualista está muito disseminada e é, em grande medida, responsável pela actual situação caótica dos empreendimentos que fazem uso do espaço nos diferentes domínios da expansão urbanística, das actividades turísticas e da exploração agrícola e florestal dos solos. Não se respeita a diversidade desse espaço, nem as regras mais elementares de protecção do ambiente e do património, com consequências particularmente desastrosos para o património natural, arqueológico ou paisagístico. A esta luz, é notável o esforço que em muitos lados se está a fazer para resistir a muitas ofertas tentadoras dos capitais vindos de fora, criando alternativas económicas aos empreendimentos indesejados.

E. As políticas de desenvolvimento não têm o seu sucesso garantido à partida

A estratégia de desenvolvimento seguida pelas instituições públicas (no Brasil, municípios, estados e federação) não se afasta do modelo de modernização dualista, promovendo e apoiando as actividades que se mostrem competitivas, impulsionando o investimento numa fracção reduzida de produtores e suas organizações — a componente empresarial — e deixando as restantes entregues a si próprias, qualquer que seja o peso que elas detenham em termos de emprego.

No entanto, a reorganização do sistema alimentar mundial, a recessão industrial, o congestionamento urbano, a pressão dos movimentos ecologistas levaram a que as políticas mais recentes para as áreas rurais

passassem a integrar novas preocupações, designadamente as de sustentar o êxodo demográfico e de melhorar as condições de vida nas aldeias e comunidades.

Há que ter a consciência, porém, de que a canalização de recursos financeiros para essas áreas, na modalidade de ajudas ao rendimento ou de ajudas à produção, não pode só por si impulsionar o desenvolvimento desejado. Este depende de estratégias de intervenção de carácter mais global (e não apenas setorial) para fazer face aos problemas da população aí residente, problemas que não se limitam, naturalmente, aos domínios da produção agrícola ou florestal.

Em regra assiste-se a uma espécie de execução seletiva dos projectos da qual resulta, intencionalmente ou não, que a realização dos objetivos mais sociais desses programas é nula ou muito reduzida. É por isso que, em Portugal, apesar dos muitos milhões investidos nos últimos anos e na ausência de políticas eficazes de desenvolvimento rural, as pessoas continuam a sair dos territórios rurais de baixa densidade e, das que ficam, poucas parecem interessadas em aproveitar as oportunidades que as ajudas vêm trazer e subscrever os projectos de modernização que os técnicos vêm propor.

F. Os excessos da ajuda também fazem fugir as pessoas

O problema do insucesso das políticas de modernização em áreas rurais — das políticas agrícolas e florestais, de recuperação do artesanato ou mesmo de protecção ambiental — é, também e em parte, um

problema de incompreensão, por parte dos técnicos, das lógicas subjacentes às actividades que se querem modernizar. Essa incompreensão alimenta-se de um conjunto de pré-noções de que convém ter consciência:

- primeiro, a da superioridade da racionalidade técnica e económica de mercado sobre as lógicas da pequena produção autónoma, dos sistemas de produção locais ou das normas de reciprocidade;
- segundo, a da ineficiência e atraso dos modos tradicionais de gestão dos recursos;
- e, terceiro, a da inevitável substituição do tradicional pelo moderno.

Não desenvolverei este ponto. Apenas desejo sublinhar a necessidade de dar um sentido positivo às eventuais resistências da população rural perante as propostas técnicas e as ajudas financeiras, supostamente boas e desinteressadas. Essas resistências devem funcionar como sinais de alerta para detectar e prevenir efeitos negativos para essa população de que se não teve consciência. Bem sei que não é fácil agir consequentemente com esta atitude e aceitar discutir como bons todos os argumentos da resistência à mudança. A pressão da oportunidade (que se não é aproveitada no tempo certo, pode perder-se) gera uma grande ansiedade e impaciência em quem deseja intervir e a tendência é para desvalorizar as razões contrárias, para confundir dúvidas com teimosia, para adiar a resolução dos problemas para quando a intervenção já é irreversível.

No entanto as consequências podem ser desastrosas. Constituindo o elo fraco da relação com os

técnicos, os resistentes acabam em geral por ser vencidos antes de terem sido convencidos. E daí resulta mais mal-estar, mais desânimo e também mais abandono.

Bibliografia

HESPANHA, P. (1999) "Em torno do papel providencial da sociedade civil portuguesa". In *Cadernos de Políticas Sociais*, nº1:15-42.

HESPANHA, P. (1997a) "Novas Perspectivas sobre os Direitos Sociais". *Intervenção Social*, 15/16:121-129

HESPANHA, P. (1997b) "The Dynamics of Globalization. Social Crisis and Conflict in Portuguese Rural Areas". *International Journal of Sociology of Agriculture and Food*, vol. 6/97:11-24; também in *Oficina do CES*, nº 85.

HESPANHA, P. (1996a) "Modernização compulsiva, mal-estar e conflitualidade". In *Dinamismos sócio-económicos e (re)organização territorial: processos de urbanização e de reestruturação produtiva (569-582)*. Coimbra, Instituto de Estudos Geográficos, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

HESPANHA, P. (1996b) *Sociologia Rural e Urbana. Temas e Problemas*. Coimbra, Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra.

HESPANHA, P. (1996c) "Seis Teses sobre as Acções de Desenvolvimento em Áreas Rurais". In *Teses em Debate*. Tondela, Manifesta 96 (mimeo).

HESPANHA, P. (1995a) "Os Direitos Humanos e a Cidadania Social nas sociedades Contemporâneas". Do *Serviço Social*, número especial "Direitos Humanos e Acção Social"

HESPANHA, P. (1995b) "Vers une Société-providence simultanément pré- et post- moderne. L'état des solidarités intergénérationnelles au Portugal". Claudine Attias-Donfut (org.), *Génération*., Familles, État. Paris, Éd. Nathan. Publicado também em *Oficina do CES*, nº 38, 1993.

HESPANHA, P.; PORTUGAL, S.; RODRIGUES (1999) *A Transformação da Família e a Regressão da Sociedade-Providência. Relatório de investigação no âmbito do Projecto "A Situação da Região Norte no Domínio Social*.

Estudos de Avaliação e Prospectiva” patrocinado pela Comissão de Coordenação Regional do Norte. Coimbra, Centro de Estudos Sociais.

HESPANHA, P. et al. (1998) O Modelo Agrícola e a Integração dos Espaços Rurais Perante a Reestruturação da Sociedade Portuguesa. Relatório Final de Projecto de Investigação financiado pela FCT. Coimbra, Centro de Estudos Sociais.

HESPANHA, P.; FERREIRA, C.; PORTUGAL, S. (1997) “Welfare Society and Welfare State”. In Maurice Roche and Rik van Berkel, European Citizenship and Social Exclusion. Cap. 11:169-183. Aldershot, Ashgate.

MQE (1996) Caracterização da Pobreza em Portugal. Lisboa, Departamento de Estatística.

RODRIGUES, F. e STOER, S. (1998) Entre Parceria e Partenariado. Oeiras, Celta.

RODRIGUES, F. e STOER, S. (1993) Acção Local e Mudança Social em Portugal. Lisboa, Fim do Século.

Educação em economia solidária: apontamentos para o debate sobre a construção do conhecimento

Ana Dubeux

Professora associada do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco, campus Recife e membro do Coletivo Aimirim.

Marcela Peixoto

Doutora em direitos humanos pela Universidade de Salamanca e membro do Coletivo Aimirim

Resumo: O presente trabalho visa apresentar elementos para a reflexão acerca da construção do conhecimento em economia solidária. Numa perspectiva pós-colonial e da epistemologia do sul, o texto indica a experiência como central no processo de diálogo com a educação popular em economia solidária quando se trata de construir conhecimentos. É a partir da experiência que podem ser construídas reflexões sobre processos existentes nas práticas de economia solidária, debate ausente ou pouco presente nos meios acadêmicos mais cartesianos. A partir da experiência do Centro de Formação em Economia Solidária do Nordeste e em articulação com o acúmulo do movimento de economia solidária, o texto apresenta a educação em economia solidária desde a ótica desta região, pensando na sua relação com o campesinato, mas

sobretudo demonstrando como a dinâmica regional tem importância nos processos de construção do conhecimento na perspectiva da educação popular.

Palavras-Chave: Educação. Construção do Conhecimento. Epistemologias do Sul. Economia Solidária

L'éducation en économie solidaire: une contribution au débat sur la construction de connaissances

Resumé: L'article présente une réflexion sur la construction de savoirs et connaissances en Economie Solidaire. Dans une perspective postcoloniale et des Epistémologies du Sud, le texte pointe l'expérience comme centrale dans le dialogue de l'éducation populaire et de l'économie solidaires lorsqu'il s'agit de construire des connaissances dans le domaine. C'est à partir de l'expérience que les réflexions de la réalité des pratiques des initiatives d'économie solidaire sont construites, mais ces débats sont absents, ou peu présents, des environnements scientifiques, normalement très cartésiens. L'analyse est construite à partir de l'expérience du Centre de Formation en Economie Solidaire du Nord-Est, en articulation avec la réflexion du mouvement de l'économie solidaire, depuis les connexions existantes avec le mode de vie paysan, mais surtout en mettant en évidence comment la dynamique régionale influence les processus de construction de

connaissances dans l'éducation en économie solidaire dès la perspective de l'éducation populaire.

Mots clés: Education. Construction de connaissances. Epistemologies du Sud. Economie Solidaire

Introdução

Um olhar panorâmico sob a realidade da economia solidária no Brasil nos fazem perceber que este é ainda um conceito polissêmico. As análises mais recorrentes referem-se à uma concepção da economia solidária numa perspectiva do sul e sudeste, vinculada a movimentos urbanos e sobretudo pertencendo às categorias de trabalhadores excluídos do mercado formal de trabalho. A perspectiva aqui adotada busca estabelecer um vínculo entre economia solidária e campesinato, a partir da realidade observada no Nordeste do Brasil.

No caso Nordestino, defendemos que a economia solidária assume outros contornos. Para tanto, é necessário refletir sobre a relação da região com o desenvolvimento urbano-industrial proposto como única alternativa de desenvolvimento para o país desde a década de 20. Faremos isso a partir de três ideias falsas a propósito do Nordeste presentes no senso comum, e também nas estratégias adotadas por muitos governos,

como já defendemos em escritos anteriores (Dubeux et al., 2012), quais sejam:

1. O Nordeste é a região mais pobre do Brasil;
2. O Nordeste é subdesenvolvido e é preciso que aportemos a este povo sofrido, marcado pelas agruras das intempéries climáticas, o desenvolvimento;
3. Precisamos promover o crescimento econômico para depois redistribuir a riqueza

Nas assertivas acima, percebe-se a predominância de uma noção unidimensional de riqueza, cuja concepção está atrelada à lógica urbano-industrial. Ou seja, só é rico quem tem indústria e pode medir o seu crescimento a partir dos indicadores clássicos apontados, a exemplo do PIB. Além disso, a existência de secas periódicas no semiárido nordestino, acentua a noção de pobreza e subdesenvolvimento presente nessas assertivas. Finalmente, a concepção de sub-desenvolvimento, está sempre atrelada à única ideia de que só pode ser desenvolvido quem se aproxima desta lógica urbano-industrial, imposta pelo avanço do capitalismo nas diferentes regiões do planeta, a partir da exploração dos países do hemisfério norte sobre estes do hemisfério sul.

Em primeiro lugar, gostaríamos assim de desconstruir esta noção de riqueza. Desde os anos 2000 o filósofo Patrick Viveret (2002, 2005, 2006 e 2010) vem trabalhando com a análise crítica dos indicadores de riqueza existentes e a construção de novos indicadores, que sejam pautados não apenas na ação econômica, mas sobretudo na felicidade humana. Em seus diferentes escritos, o autor alerta para o fato que as maiores catástrofes da humanidade fazem crescer o Produto

Interno Bruto (PIB) dos países onde elas acontecem e que portanto, precisamos rever o que temos chamado de riqueza, algo sempre atrelado à lógica do crescimento econômico. Assim, ele defende a construção de novos indicadores onde por exemplo, a ação voluntária de militantes de associações possam ser consideradas como riqueza, uma vez que nos dias atuais elas não contribuem com o aumento do PIB pois não são remuneradas.

Precisamos assim, trabalhar uma lógica de contraposição ao desperdício improdutivo da sociedade de consumo que separa e destrói a capacidade de “ser humano”, discutindo nossas necessidades a partir de uma prioridade política, a despeito da lógica consumista da sociedade capitalista. Esta lógica está atravessada por princípios de solidariedade, igualdade e justiça social que não se fazem sem igualdade de gênero, de raça, de lugar que ocupamos na sociedade. Além disso, introduz na realidade atual a preocupação de gestão coletiva e comunal dos diferentes recursos e riquezas que temos em cada um dos nossos territórios, no sentido de preservá-los e ao mesmo tempo garantir que não sejam “arrancados” dos territórios pela exploração capitalista.

Esta é a noção que queremos utilizar para compreender a lógica sócio-econômica existente no Nordeste. Até recentemente, a região resistiu heroicamente aos ataques massivos do capitalismo quanto à sua lógica urbano-industrial. Isso faz com que algumas lógicas de reciprocidade, no sentido indicado por Polanyi (1980), ainda estejam presentes, o que implica numa das maiores riquezas da região. Os dados do mapeamento da economia solidária presentes no

Sistema Nacional de Informações em Economia Solidária (SIES), indicam a forte presença dos empreendimentos econômicos solidários no meio rural. Na primeira versão da pesquisa, concluída em 2009, 48% dos quase 22 mil empreendimentos eram rurais enquanto que na versão de 2013, apesar de uma queda no número de empreendimentos mapeados, dos quase 20 mil empreendimentos 54,8 % eram rurais. Dos 19.708 mapeados em 2013, 40,8 % estavam na região nordeste do país e destes 72% eram rurais.

Tais dados nos fazem refletir sobre algumas questões. Em primeiro lugar, a presença da economia solidária num território não está relacionada a expulsão do mercado formal do trabalho, mas a uma lógica diferente de ação econômica, provavelmente vinculada às características do território em termos econômicos. O Norte e o Nordeste são as regiões menos industrializadas do país e com certeza sua tradição associativa está ligada à esta questão. Um outro ponto, é a vinculação com as economias mais tradicionais a saber , a indígena e a quilombola, que perpetuam um fazer econômico recíproco e de resistência há décadas na região, embora cheios de contradições e desafios impostos pelo contexto sócio-histórico vivenciados nos diferentes territórios. Finalmente, gostaria de realçar a relação com o campesinato, o que nos faz refletir ainda sobre a relação entre a economia solidária e a natureza. A preservação dos ecossistemas, parte integrante da ação do campesinato, mostra para nós uma correlação forte com as epistemologias do sul (Santos, 2010), na perspectiva da resistência contra hegemônica ao projeto urbano-

industrial, bem como da preservação de um projeto social e econômico transformador.

O associativismo é uma característica marcante do povo do Nordeste que constrói a economia solidária no exercício cotidiano da reciprocidade. Assim, é nesta ótica também que definimos a economia solidária como sendo uma economia de trabalhadores, para trabalhadores, baseada nos valores da cooperação, da solidariedade e da autogestão, que funciona a partir da hibridação de recursos de diferentes naturezas. Tal economia busca reconciliar as diferentes dimensões da vida humana sobre a terra, sobretudo buscando superar a cisão entre o econômico e o social a partir de relações de proximidade, utilizando ferramentas da economia popular, sempre na busca da transformação social e do bem viver. Esta é portanto uma estratégia do povo nordestino para garantir produção, comercialização e consumo mais ecológicos que se preocupam com o futuro das novas gerações do planeta

Na estratégia da economia solidária propõe-se a revisão das relações de finanças, produção, comercialização, consumo e reciclagem dos processos sócioeconômicos. Esta revisão pressupõe ainda um rompimento com determinados valores inerentes ao paradigma capitalista que atravessam tais relações uma vez que são os processos coletivos que passam a ser prioritários, numa perspectiva de estabelecimento daquilo que tradicionalmente temos chamado de bem comum. Trata-se portanto de propor inovações sócio-econômicas que, imbuídas da necessidade de recuperação e preservação dos recursos naturais,

inclusive dos seres humanos na perspectiva da inclusão, possam construir alternativas que possam não apenas colocar em cheque o modus operandi do capitalismo, mas caminhar na construção de um outro paradigma civilizatório: o Bem Viver.

Ao contrário do desenvolvimento, que se tornou uma espécie de objetivo e receita a se seguir para que os países 'subdesenvolvidos' atingissem o auge, o conceito de Bem Viver se encontra em um espectro do conhecimento que compreende que os processos construtivos dos diferentes povos do planeta têm de ser fluidos e concretizados de acordo com suas próprias realidades. Assim, o Bem Viver enquanto modo de vida se opõe aos modelos desenvolvimentista que negam as raízes históricas e culturais dos povos locais, e pressupõe uma dinâmica social, econômica, política e cultural construídos a partir das realidades locais. Deste modo,

Com sua proposta de harmonia com a Natureza, reciprocidade, relacionalidade, complementariedade e solidariedade entre indivíduos e comunidades, com sua oposição ao conceito de acumulação perpétua, com seu regresso a valores de uso, o Bem Viver, enquanto ideia em construção, livre de preconceitos, abre as portas para formular visões alternativas de vida. (ACOSTA, 2016, p. 33)

O Bem Viver não se sustenta na ética do progresso material ilimitado, entendido como acumulação permanente de bens, e que nos convoca permanentemente a uma competição entre seres humanos com a conseqüente devastação social e

ambiental. O Bem Viver, em resumo, aponta a uma ética da suficiência para toda a comunidade, e não somente para o indivíduo. (ibid, p.83)

O que nos interessa no presente artigo, é portanto compreender como historicamente os diferentes saberes circulam entre os sujeitos da economia solidária e permitem a continuidade desse processo de luta e resistência. Temos a certeza que eles contribuem fortemente à preservação das estratégias já citadas. Assim, na mesma direção em que defendemos a economia solidária como estratégia de luta anticapitalista, defendemos a descolonização do saber e a educação popular como possibilidade de preservação dos enredos sócio-políticos e econômicos dos sujeitos da economia solidária. Para tanto, é da experiência de tais sujeitos que parte a nossa análise.

Ter a experiência como centralidade, significa considerar que é dela que surgem as possibilidades de construção alternativas e criativas ao modelo capitalista. É a reflexão da prática e sobre a prática pelos próprios sujeitos que faz avançar a construção de um outro modelo civilizatório. Para tal, nos apoiaremos no que diz Sousa Santos (2002) quando propõe as sociologias das emergências e das ausências como fundamentais à visibilização do conhecimento oriundo da experiência social que é ignorado, e muitas vezes dizimado, pela ciência moderna.

“Na fase de transição em que nos encontramos, em que a razão metonímica, apesar de muito desacreditada, é

ainda dominante, a ampliação do mundo e a dilatação do presente têm de começar por um procedimento que designo por sociologia das ausências. Trata-se de uma investigação que visa demonstrar que o que não existe é, na verdade, ativamente produzido como tal, isto é como uma alternativa não credível ao que existe. O seu objeto empírico é considerado impossível à luz das ciências sociais convencionais, pelo que a sua simples formulação representa já uma ruptura com elas. O objetivo da sociologia das ausências é transformar objetos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças. Fá-lo centrando-se nos fragmentos da experiência social não socializados pela totalidade metonímica.”(p. 246)

Este saber não se encontra nas universidades ou nas instituições académicas que historicamente tem trabalhado exatamente no sentido de destruí-los ou invisibiliza-los. Tais instituições, produzem um saber monolítico, linear e fechado em disciplinas e este tipo de construção não contribui para o fortalecimento do processo de construção de conhecimento existente nas iniciativas de economia solidária. Elas tendem a reforçar um saber mercadoria que é vinculado à lógica do mercado e para além de não servir para a consolidação das iniciativas de economia solidária, trabalham no sentido de fortalecer a lógica capitalista. O que percebemos ao longo dos últimos vinte anos de trabalho é que os saberes importantes para a consolidação da economia solidária, são os saberes populares que se constroem na troca cotidiana entre seus sujeitos, tanto no

interior das iniciativas coletivas quanto nas redes em que estes se articulam.

É este saber local que buscamos fortalecer e consolidar a partir da experiência do Centro de Formação em Economia Solidária do Nordeste (CFES-NE), projeto de política pública do governo federal financiado no período de 2009 a 2016 que, ao que tudo indica, não terá mais espaço no governo Michel Temer. O projeto, construído em articulação com o movimento de economia solidária, através do Fórum Brasileiro de Economia Solidária (FBES) é uma reivindicação histórica do movimento pelo financiamento de uma política pública de formação que possa atender às necessidades dos sujeitos da economia solidária e ampliar o âmbito de atuação desses sujeitos em suas comunidades e territórios. Tendo esta experiência como pano de fundo da nossa análise, buscaremos destacar os elementos centrais da concepção da educação em economia solidária, apresentando avanços e limites na sua construção.

1. Os desafios da construção da educação em economia solidária

1.1 A concepção

O primeiro, e quizá, principal elemento de análise sobre a presente temática é que a concepção da educação em Economia Solidária está em construção. Desde meados da década de 2000, quando o movimento de economia solidária começa a discutir suas prioridades e escolhe a formação, a produção-comercialização-

consumo, o marco legal e as finanças solidárias como eixos estratégicos em diálogo com o governo federal para a construção da política pública de economia solidária, diferentes atividades foram realizadas no sentido de discutir e consolidar esta proposta. Segue abaixo um pequeno histórico das atividades realizadas para a consolidação da concepção de Educação em Economia Solidária:

2005

- FBES cria em junho a Comissão de organização da I Oficina Nacional de Formação, que se realiza em outubro, com 40 experiências de formação. Nesta oficina cria-se o GT Nacional de Formação (FBES/SENAES);

2006

- Publicação dos resultados da I Oficina Nacional de Formação. (livrinho verde)
- Realiza-se a I Conferência Nacional, onde o item “Formação e Assistência Técnica e Tecnológica” é um dos mais discutidos e no documento final tem extensa proposta.
- O Mapeamento da ES identifica 1120 entidades de apoio e fomento à ES em todo o Brasil;
- Reúne-se pela primeira vez o Conselho Nacional de Economia Solidária (com 56 entidades) que destaca um Comitê Assessor na área de Formação.

2006/2007

- Realizam-se cinco Oficinas Regionais, mobilizando cerca de 150 experiências de formação em economia solidária em todo o país. Esta oficina objetivava a

revisão dos resultados da I Oficina e a discussão sobre a Política Nacional de Formação e sobre a criação da Rede Nacional de Formadores;

- Em abril de 2007 acontece a II Oficina Nacional de Formação, com cerca de 60 participantes e é lançada a pedra fundamental da rede de formadores.

- Reúne-se pela primeira vez o Comitê Temático de Formação do CNES.

2008/2012

- Primeiros projetos dos Centros de Formação em Economia Solidária (CFES) no Brasil: 5 centros regionais e 1 nacional. Os CFES passaram a coordenar o processo de diálogo para construção da proposta;

2012/2016

- Em 2012 acontece a I conferência temática de Educação em Economia Solidária

- Segunda etapa dos CFES com financiamento de novos projetos. Apesar de algumas das entidades executoras não continuarem as mesmas, o que atrapalha de certa forma a continuidade do processo, acontece neste período o aprofundamento do processo de debate sobre educação em economia solidária.

Nestes mais de 10 anos de debate alguns aspectos foram prioritários em termos da consolidação de uma concepção de educação em economia solidária, sobretudo no que se refere à formação de educadores populares para atuarem na área. Destacaremos aqui apenas um deles que foi para nós o mais complexo e difícil de trabalhar: a separação entre a formação e a assessoria técnica.

Este debate reflete, de certa forma, uma antiga discussão que está relacionada à prioridade que se dá, na formação para o trabalho, à formação geral e à formação técnica ou especialização. O documento da câmara técnica do conselho nacional de economia solidária que orientou a I conferência temática explicitava uma separação entre a formação e a assistência técnica, compreendendo-os como processos não necessariamente conjuntos. O desafio que se apresentou nesta conferência foi justamente o de buscar fazer a crítica a esta separação e indicar caminhos mínimos para a construção de um referencial teórico-metodológico próprio para o processo de educação em economia solidária, pois as estratégias de formação e assessoria técnica que predominavam ainda eram muito carregadas do conteúdo tecnicista, inerentes aos processos educativos voltados para as organizações de base capitalista.

Um outro aspecto importante foi a constatação de que os processos educativos em economia solidária eram sempre oriundos da experiência, ou seja, a partir do que as iniciativas coletivas de trabalhadores e trabalhadoras eram capazes de reinventar em seus cotidianos sobre suas práticas. Não há universidades ou outras instituições científicas ou de formação capazes de ressignificar os conteúdos e métodos das formações para o trabalho existentes para as empresas capitalistas que fossem capazes de dar conta da especificidade dos EES. Por exemplo, quem é capaz de formar sobre conteúdos relacionados às finanças solidárias (bancos comunitários, fundos rotativos solidários, cooperativas de crédito) senão os membros mais experientes destas iniciativas ,

sobretudo na articulação que estabelecem com o território ? Como afirma Santos

o saber local, que é nutrido pelo cotidiano, é a ponte para a produção de uma política – é resultado de sábios locais. O sábio local não é aquele que somente sabe sobre o local propriamente dito; tem de saber, mais e mais, sobre o mundo, mas tem de respirar o lugar em si para poder produzir o discurso do cotidiano, que é o discurso da política. (SANTOS, 1999, p.21)

Este ir e vir entre as necessidades de cada iniciativa nas relações que estas estabelecem com as outras iniciativas na organização de redes e destas com o mundo é que complexifica ainda mais este processo que se torna autogestionário a partir das diferentes experiências vividas. Isto porque, existe um sentido pedagógico inerente à economia solidária, pois a aprendizagem se dá a partir das próprias experiências concretas que colocam a todos, sejam educandos/as ou educadores, em processos de transformação sociocultural. Assim o processo educativo não pode se restringir apenas ao domínio de técnicas e habilidades nos diferentes temas, embora tenhamos que trabalhar na perspectiva de construção de tecnologias (sociais) apropriadas à sua realidade. Os(as) trabalhadores(as) da economia solidária se deparam no cotidiano com exigências cada vez mais complexas relativas aos processos de autogestão de suas iniciativas coletivas, bem como da necessária busca de seu bem-estar no mundo. Para isso, é fundamental combinar processos integrados de sistematização de técnicas, habilidades e processos de

trabalho e produção já construídos e vivenciados com o desenvolvimento de pesquisas participativas para a ampliação das capacidades, das metodologias, das técnicas e ferramentas de trabalho e de novas relações com os recursos naturais e entre os/as participantes.

Foi nesta perspectiva, que o relatório da 1ª. Conferência Nacional Temática de Formação e Assessoria Técnica em Economia Solidária definiu que não mais trataríamos a assessoria técnica e a formação como coisas separadas, mas inerentes a um único processo pedagógico autogestionário. Vejamos então a concepção de educação em economia solidária presente no relatório final da conferência que tem orientado as ações estratégicas dos educadores populares em economia solidária desde então:

Educação em Economia Solidária é....

A educação em economia solidária é definida como uma “construção social”, que envolve uma diversidade de sujeitos e ações orientados para a promoção do desenvolvimento sustentável que considera as dimensões econômica, ambiental, cultural, social e política. A economia solidária reconhece o trabalho como princípio educativo na construção de conhecimentos e de outras relações sociais. Assim, as ações político-pedagógicas inovadoras, autogestionárias e solidárias, são fundamentadas na perspectiva emancipatória de transformação dos sujeitos e da sociedade. A formação e a assessoria técnica são processos inerentes à educação em economia solidária e, portanto, compartilham dessa mesma concepção. Esses processos são concebidos como

práxis de aprendizagens coletivas, construção e partilha de saberes, reflexões e pesquisas sobre a (e a partir da) realidade dos trabalhadores e trabalhadoras da economia solidária. Entende-se como práxis a inter-relação entre teoria(s) e prática(s) a partir da observação sobre a realidade, num constante movimento de reflexão e avaliação, resultando em novas ideias e ações. A formação e a assessoria técnica são processos contínuos de promoção, apoio e fomento à economia solidária tanto através da apropriação/tradução de conhecimentos como pelo aperfeiçoamento dos processos de autogestão no interior das unidades de produção (de bens e serviços), comercialização, consumo e finanças solidárias, bem como pela construção e fortalecimento de cadeias econômico-solidárias e redes de cooperação. Envolvem a apropriação de técnicas e tecnologias sociais pelos trabalhadores e trabalhadoras da economia solidária e consideram o contexto específico em que se realiza o processo de produção e reprodução dos meios de vida. (Relatório da 1ª. Conferência Nacional Temática sobre Formação e Assessoria Técnica em Economia Solidária, mimeo, 2010, p. 4)

Esta é a concepção que vem sendo trabalhada desde então como orientadora dos processos educativos do movimento, bem como da formulação de políticas públicas pelo governo federal até o impeachment da presidenta Dilma Roussef em 2016. Ela se declina em um processo pedagógico que também vem sendo construído no processo de formação de educadores populares nos

últimos anos pelo CFES, refletindo-se na diversidade de suas práticas pedagógicas.

1.2. A construção da identidade do educador em economia solidária

A concepção de educação em economia solidária em construção pressupõe a existência de educadores capacitados para esta tarefa. Este é um outro desafio do processo desencadeado pelo FBES e pelo governo. O fato é que a concepção de ciência que permeia a nossa sociedade faz com que só se sintam cientistas e produtores de saber e conhecimento aqueles que possuem as certificações para tanto através das instituições de ensino e pesquisa. No Nordeste isso é ainda mais verdade pois a força do coronelismo a alcunha de “doutor” está também ligada ao pertencimento à uma classe social e econômica dita superior.

Assim, afirmar que os participantes das iniciativas econômicas solidárias eram educadores, pois possuíam um saber que os demais não possuíam, e que apenas este saber era válido para que outras iniciativas pudessem se desenvolver, sempre foi um grande desafio. As pessoas não reconhecem o seu saber como importante e não se sentem capazes de realizar processos educativos utilizando este saber, embora isso se faça de maneira espontânea, através dos processos de transmissão oral da experiência já existentes nestas iniciativas.

Nosso educador não adere à facilidade de entender a gramática da dominação segundo uma dualidade,

digamos, “externa” e excludente, como se o dominador fosse algo fora, estrangeiro ao dominado, ou como se quem fosse “dominador” estivesse situado necessariamente na antípoda do “dominado”. O problema é, justamente, o fato de que o dominado “hospeda” seu opressor dentro de si: pensa como ele, age como ele, sente como ele e, na maioria das vezes, sem percebê-lo (BRAYNER, 2011). Assim, desde o início do debate no movimento e da construção dos primeiros CFES, assume-se a perspectiva de identificar e delimitar o perfil do educador popular em economia solidária.

Neste sentido volta o debate sobre a especialização ou a formação geral, ou seja, será que era mais interessante termos educadores generalistas que pudessem ter um olhar mais amplo sobre a complexidade da realidade, que pudessem ser capaz de lidar com processos educativos das diferentes demandas da economia solidária (finanças solidárias, comercialização, produção, feminismo, reciclagem, entre outros) ou ter vários especialistas, com maior aprofundamento em cada uma das áreas ? Este debate gerou inclusive conflito entre o movimento de economia solidária e o governo na elaboração do 2º edital dos CFES pois o movimento propunha uma formação de generalista enquanto que o governo publicou um edital que pressupunha a existência de especialistas. Nos debates realizados pelo CFES nordeste (CFES-NE, 2009), alguns aspectos mínimos foram elencados como importantes para traçar o perfil do educador popular em economia solidária:

- O(a) educador(a) em economia solidária possui uma prática engajada comprometida com a construção de outro mundo, na construção de um projeto popular, outra economia, além de acreditar numa outra sociedade baseada nos princípios da solidariedade;
- A partir de seu conhecimento sobre a diversidade das práticas, constrói oportunidades horizontais de vida com respeito às diferenças, a partir de sua inserção na dinâmica de construção coletiva de saberes e práticas que ajuda a avançar;
- Deve ser mediador(a) dos processos de construção de autonomia;
- É agente de transformação/desenvolvimento local com processos de reflexão sobre a realidade para transformá-la;
- Contribui de forma responsável com pessoas e grupos/comunidades com a discussão teórica que perpassa as redes sociais preservando os valores e identidades biosocioculturais dos territórios onde se inserem;
- Constrói relações de sororidade e fraternidade, solidárias e cooperativas e de respeito à natureza, inclusive, pensando o futuro das gerações;
- Acredita no potencial humano de reconstrução cotidiana e do diálogo como caminho de encontro, partilha e transformação.

1.3 O processo pedagógico

Do ponto de vista da orientação do processo pedagógico, algumas escolhas teóricas foram

fundamentais para estabelecer um caminho para os processos pedagógicos realizados. Assim, a primeira escolha importante foi estabelecer que o território é o ponto de partida para a imersão na realidade e a realização das práticas político-pedagógicas em economia solidária. São as dinâmicas do território que orientam as reflexões pedagógicas no sentido do estabelecimento dos conteúdos do processo educativo. Neste sentido, não há conteúdos à priori, pois à medida em que o processo avança é que são determinadas as prioridades e elementos comuns oriundos das diferentes realidades dos educandos em processo.

Em termos dos conceitos que contribuíram na construção da concepção, o primeiro deles foi o de educação popular, em função do seu objetivo político maior de transformação social (FREIRE 1996, 2002 e 2006). A educação popular estabelece relações horizontais, centra-se na realidade histórica concreta. A metodologia pretende ser democrática, participativa e que possibilite a reflexão, a problematização, a investigação e o questionamento. Os conteúdos da educação popular consideram o saber acumulado por cada sujeito da ação educativa e o que foi historicamente produzido, numa visão dialética e de forma contextualizada (FREIRE, 2002).

A educação popular serve assim como ponto de partida para delimitar alguns princípios e escolhas teórico-metodológicas da pedagogia da autogestão. Este é um conceito ainda embrionário no seio do movimento de economia solidária, mas parte do princípio que educandos e educadores são responsáveis pelo processo

ensino-aprendizagem e cada etapa deste deve ser partilhada. Afirma-se assim a gestão participativa dos trabalhadores e trabalhadoras envolvidos nas experiências cotidianas na construção e no desenvolvimento das atividades formativas. Trata-se de tomar os momentos de reflexão e pesquisa sobre os processos coletivos de gestão e organização da produção da vida material e social como ingredientes para os momentos de experimentação no local de trabalho, ao mesmo tempo em que o cotidiano dos empreendimentos econômicos solidários converte-se em condições para novos processos de debate e reflexão. Essa estratégia amplia a abrangência dos processos formativos alcançando uma quantidade cada vez maior de trabalhadores(as) da economia solidária. Na pedagogia da autogestão estimula-se:

- A valorização dos saberes dos participantes, pois o trabalho pedagógico é baseado na construção do saber a partir das experiências, do vivido e das percepções de cada participante sobre os temas discutidos;
- O estímulo à emissão de opiniões, baseado na livre expressão de ideias de todos os integrantes do processo. Este princípio de trabalho contribui para que estes mesmos participantes possam construir uma lógica de reflexão e de tomadas de decisões tendo como princípio fundamental a participação de todos os envolvidos;
- A criação de um ambiente lúdico e amigável a partir da utilização de técnicas, jogos e dinâmicas de grupo que sirvam à descontração das pessoas e à aproximação recíproca, de forma amigável, o que

facilita construção coletiva dos saberes e das decisões tomadas durante os trabalhos realizados; e,

- A prática interdisciplinar, necessária à superação da visão restrita de mundo, à promoção de uma compreensão adequada da realidade e à produção de conhecimento centrada no homem rompendo os “muros” que, frequentemente, se estabelecem entre as disciplinas, integrando e engajando educandos e educadores num trabalho conjunto de interação dos componentes curriculares entre si e destes com a realidade de modo a superar a fragmentação do processo ensino-aprendizagem, objetivando a formação integral do ser humano a fim de que possam exercer criticamente a cidadania mediante uma visão global de mundo e serem capazes de enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade que os cerca.
- A utilização de místicas como elemento simbólico e capaz de transformar aspectos subjetivos que nem sempre estão presentes no âmbito dos debates educativos. A mística traz para o processo formativo a possibilidade de trazer à tona elementos profundos que fortalecem laços, auxilia na construção do ambiente coletivo, mexe com as emoções dos participantes.

Finalmente, na construção da pedagogia da autogestão, utiliza-se ainda as comissões de autogestão. Mística, sistematização, cultura e cuidados, avaliação, são alguns dos exemplos que podem ser utilizados nos momentos formativos para que todos se co-

responsabilizem pelo processo educativo. Não estamos falando apenas de criar comissões, mas de dividir tarefas essenciais ao bom andamento do processo pedagógico que são, no caso da pedagogia da autogestão, partilhados entre educador e educandos. A grande importância desta escolha metodológica é que cada um olha para o processo educativo como se fosse seu e a partir daí os resultados são completamente diferentes.

As experimentações e vivências possibilitam questionamentos e o enriquecimento dos debates coletivos nos momentos educativos. E por isso, é fundamental que o processo educativo baseie-se na pedagogia da alternância, onde imersões na realidade e momentos de reflexão coletiva se alternam na orientação do processo educativo. A pedagogia da alternância combina momentos educativos presenciais com momentos de vivência e prática, favorecendo que os aprendizados sejam constantemente experimentados, ampliados e aprimorados. Essa estratégia amplia a abrangência dos processos educativos alcançando uma quantidade cada vez maior de trabalhadores(as) da economia solidária.

1.3. A construção do conhecimento

O debate acerca da construção do conhecimento é complexo em todo processo educativo. No caso da educação em economia solidária ele aparece ainda como mais complexo pois também referencia-se nos princípios da pedagogia da autogestão.

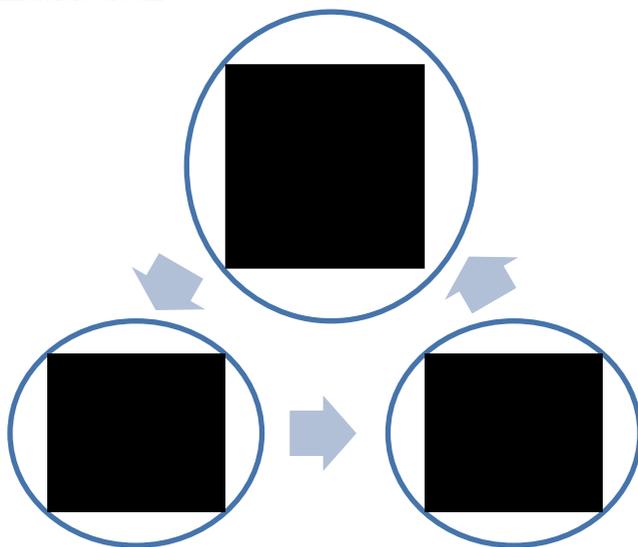
Uma das características da educação popular na América Latina é a construção de processos educativos a partir da experiência. É a experiência, ou melhor, a prática cotidiana, quem determina a compreensão da realidade assim como a forma como ela deve ser apreendida, e as diferentes manifestações do tecido social. Neste sentido, o pensamento de Paulo Freire é enfático: “a reflexão crítica sobre a prática é uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode se transformar em blablabla e a prática em ativismo” (FREIRE, 1996, p. 12)

Quando ele problematiza a relação teoria/prática, Freire nos lembra que não podemos negar a influência genéticas, culturais, sociais às quais estamos submetidos, é imperativo de reconhecer que estes aspectos nos condicionam enquanto seres humanos mas eles não nos determinam. Neste caso, “o condicionamento é a determinação que o objeto, transformado em sujeito, torna-se consciente. Isto significa reconhecer que a história é repleta de possibilidades e não de determinismos, e, que o futuro pode sempre ser problematizado pois ele não é jamais inexorável” (ibid.)

Freire afirma ainda que o ser humano é um “ser de relações”. Uma vez que ele “está no mundo e com o mundo” ele se objetiva e discerne entre “um eu e um não-eu” com capacidade de transcender (de sair de si mesmo) e de se projetar nos outros, sempre diferenciando as possibilidades existenciais contrárias à si próprio. Uma das características desta capacidade relacional é a capacidade de refletir sobre a realidade o que, tendencialmente, o leva a “aprender a realidade,

transformando-a em objeto de conhecimento”. Assim, o ser humano “assume a posição de um sujeito que conhece e não de um objeto que pode ser conhecido”. Isto é inerente a todos os seres humanos e não um privilégio de alguns deles (e é por isso que esta consciência reflexiva deve ser estimulada a fim de permitir que o sujeito que aprende possa refletir sobre sua própria realidade). (ibid, p. 16)

Este foi o princípio mais importante na metodologia do processo educativo utilizada pelo CFES -NE. Assim, resgatamos três etapas metodológicas essenciais que foram usadas durante muito tempo pelos movimentos de educação popular dos anos 60, que podem ser visualizadas abaixo:



Nesta perspectiva, dois aspectos da metodologia utilizadas pelo CFES-NE merecem destaque: a

sistematização de experiências e a pesquisa ação . Ambas metodologias foram utilizadas nos diferentes períodos do Centro de Formação, sendo a sistematização das experiências o resultado das primeiras reflexões sobre educação em economia solidária. O segundo período do Centro, que esteve marcado pelo aprofundamento formativo das educadoras e educadores caracterizou-se pela utilização da pesquisa ação como método de interpretação da realidade.

Assim, a sistematização de experiências, permite o registro, a partir de diferentes linguagens, deste processo reflexivo. Ao provocar processos de sistematização em suas realidades, os educadores populares, facilitavam momentos de reflexão coletiva em suas iniciativas econômico-solidárias, visando avançar na resolução dos problemas encontrados. Segundo Falkembach (2000),

“O recuperar refletindo, o descrever relacionando, o perguntar centrado num foco que demarca o que mais se quer conhecer, o argumentar com outros, ouvir suas razões, contrapô-las com as próprias, o discutir para melhor entender, leva-nos a uma vinculação diferenciada com nossas práticas e também com o mundo. Instala-se em nós, mulheres e homens envolvidos com a sistematização de suas experiências, um processo perpassado por uma curiosidade interessada e pela inquietação do pensamento compartilhado. Um processo que tem a capacidade de fazer nossa visão penetrável também à não aparência da coisa; capaz de levar-nos aos avessos das nossas práticas; à busca de compreender os

seus porquês e refletir sobre as conseqüências que poderão engendrar.” (FALKEMBACH, 2000, p.2)

Esta perspectiva pode ser melhor compreendida quando observamos os resultados das sistematizações, assim como o depoimento dos educadores populares após facilitar um processo de sistematização. Vários exemplos são relatados no livro “A construção de conhecimentos em economia solidária: Sistematização de experiências no chão do trabalho e da vida no Nordeste” (DUBEUX et al, 2012), resultado do processo de sistematização de experiências realizado por educadores populares dos 9 estados do Nordeste. O processo que desembocou no livro foi, em muitos casos, a primeira experiência de sistematização para muitos dos grupos que a realizaram. Mas unanimemente, os grupos afirmaram da importância deste processo no amadurecimento de certas reflexões e na recondução de suas ações

Por sua vez, a pesquisa ação, presente em todo o processo formativo do segundo período do CFES/NE foi baseado no ir e vir na realidade através de um processo de pesquisa. Desde o primeiro módulo das formações, os educadores populares foram orientados a realizar uma pesquisa nas diferentes realidades onde se encontravam, na perspectiva de as problematizar e trazer os elementos para a troca de experiências com os demais educadores nas formações. A pesquisa orientou por exemplo, a escolha dos conteúdos a serem debatidos nos módulos seguintes pois a interseção das problemáticas trazia à tona os elementos mais recorrentes no cotidiano das

iniciativas de economia solidária no Nordeste. Para além disso, a pesquisa-ação permitiu aos educadores um olhar refletido (individual e coletivo) sobre sua própria realidade, indicando caminhos para a realização de ações capazes de transformá-la.

Conclusão

Para compreender a construção do conhecimento em economia solidária faz-se necessário revisitar conceitos e práticas cuja origem erradicam na forma como o modelo capitalista foi se consolidando ao longo da história. Repensar as práticas coletivas a partir da dos processos de resistência de grupos e comunidade reiteradamente excluídas do paradigma dominante é exercitar nossa capacidade de conexão com a ação transformadora inerente aos processos pedagógicos oriundos dos movimentos populares.

No caso do Nordeste este aprendizado passa por questionar a realidade imposta e ressignificar a prática cotidiana e, inclusive, as contradições presentes nos espaços comunitários, de modo a perceber todo o potencial transformador que essas práticas contêm na sua essência. É preciso trazer à tona a narrativa dos povos submetidos à lógica do capital, os perdedores do sistema capitalista, os colonizados, tal e como afirma Sousa Santos. Aqui, as educadoras e educadores populares cumprem um papel fundamental na mobilização dos grupos e reinterpretação dessa realidade, a partir da valorização dos saberes populares e das diferentes formas de reciprocidade existentes dentro de comunidades rurais e urbanas.

Deste modo, a educação em economia solidária pretende consolidar uma proposta político-pedagógica que busque fortalecer as práticas econômicas solidárias que, em sua multidimensionalidade, efetivem um outro caminho no processo de “re-envolvimento”. Isto só será possível a partir da realização de processos formativos de educadores populares que considerem essa multidimensionalidade na sua ação e, sobretudo, que contribua no fortalecimento de uma ação pública e uma boa estratégia para melhor incidir nas políticas públicas formativas em construção nos diferentes níveis e esferas de governo.

A consolidação da concepção da educação em economia solidária é um outro passo importante a ser dado, que encontra-se prejudicado diante da escolha do governo Temer de não mais financiar as ações de promoção dos CFES em todo o Brasil. O centro revelou-se como estratégia fundamental de encontro, reflexão e debate dos educadores que foram aos poucos amadurecendo a concepção da educação em economia solidária.

Neste sentido, mais do que nunca, a organização de coletivos de educadores populares em economia solidária é um passo primordial para conformar redes de educadores e educadoras. Estes espaços são fundamentais para o compartilhamento de saberes, de ferramentas pedagógicas e participativas, para a resolução de conflitos, a construção de unidade na diversidade da luta, a qualificação do discurso e da prática político-pedagógica desses grupos. Também é fundamental a articulação dessas redes com outros

movimentos sociais e com outras redes de educadores a exemplo da RECID, da RESAB, da ASA, do movimento de Educação do Campo, dos Fóruns de EJA, entre outros. Além da necessária articulação com as instituições científicas que cumparam o papel de dar visibilidade para a construção, respeitando a práxis dos movimentos populares do campo e da cidade.

Referências bibliográficas

ACOSTA, Alberto (2016). O Bem Viver. São Paulo, Editora Elefante

BRAYNER, Flávio Henrique Albert (2011). Nós que Amávamos Tanto a Libertação. Brasília: Liber Livro, 2011.

CAILLE, Alan, HUMBERT, Marc, LATOUCHE, Serge et VIVERET, Patrick (2011). De la convivialité. Dialogues sur la société conviviale à venir. Editions La Découverte.

CFES-NE (2009). Relatório do 1º Curso Regional de Formação de Formadores em Economia Solidária. Recife: UFRPE

DUBEUX, Ana et al (2012). A construção de conhecimentos em economia solidária: sistematização de experiências no chão de trabalho e da vida no Nordeste. Recife: F&A Gráfica e Editora Ltda.

FALKEMBACH, Elza (2000). Juntando Cacos, formando vitrais. In: FUMAGALLI, Dirceu; SANTOS, João Marcelo Pereira dos; BASUALDO, Maria Esther (Orgs). O que é sistematização?: uma pergunta e diversas respostas. São Paulo: CUT.

FREIRE, Paulo (1996), Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa, São Paulo: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo (2002), Pedagogia do Oprimido. 32ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo (2006) Educação com prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

MORIN, Edgar, et al (2006). Pour un nouvel imaginaire politique, ouvrage collectif. Éditions Fayard.

POLANYI, Karl (1980). A Grande Transformação - as origens de nossa época. Rio de Janeiro, Editora Campus Ltda, Tradução de Fanny Wrobel.

SANTOS, Milton (1999). O Território e o Saber Local: algumas categorias de análise. Cadernos IPPUR, Rio de Janeiro, Ano XIII, n. 2, p. 15-26.

SENAES (2010). Relatório da 1ª. Conferência Nacional Temática sobre Formação e Assessoria Técnica em Economia Solidária, mimeo.

SOUSA SANTOS, Boaventura de (2002). Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências - Revista Crítica de Ciências Sociais, 63, outubro 2002: 237-280.

VIVERET, Patrick (2002). Reconsidérer la Richesse (éditions de l'Aube), réalisé en janvier 2002 à la demande de Guy Hascoët, secrétaire d'État à l'économie solidaire;

_____ (2005) Pourquoi ça ne va pas plus mal?, Éditions Fayard, 2005.

_____ (2009) PIB, la richesse est ailleurs, Patrick Viveret rédacteur en chef du numéro 74 de la revue Interdépendances13, juillet 2009.

_____ (2012) La Cause Humaine, du bon usage de la fin d'un monde, éditions Les Liens qui Libèrent.

Sete pontos para se pensar a educação do campo

Caetano De' Carli

Professor do Curso de Pedagogia da UFRPE/UAG. Doutor em Pós-Colonialismos e Cidadania Global pelo CES/Universidade de Coimbra

Thiago Antunes

Mestrando em Educação pelo UFPE

Iago Ferreira

Graduando em Pedagogia da UFRPE/UAG. Bolsista BEXT (2016)

Esse artigo é uma reflexão inicial acerca da experiência do projeto de extensão *Formação de Educadores e Educadoras do Campo em Territórios Quilombolas* (BEXT 2016), realizado a partir da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Garanhuns, na Escola Virgília Garcia Bessa, comunidade quilombola de Castainho. A comunidade quilombola de Castainho, possui 206 famílias e localiza-se no município de Garanhuns, no Agreste Meridional do Estado de Pernambuco. A formação desse território data da época da destruição do Quilombo dos Palmares e remete ao histórico de resistência da população negra ao sistema colonial e escravista. Até a década de 1970, a comunidade se reconhecia como Sítio Castainho. Em 1993, essa organização foi formalizada na Associação dos

Produtores da Comunidade de Castainho. Nesse período, também, a comunidade passou a reconhecer-se enquanto quilombola, a partir do amparo legal da Constituição de 1988. O título de posse da terra da Comunidade Quilombola de Castainho foi dado em 2015, mas, somente uma parte dos 193 hectares foi redistribuído para as famílias, provocando um baixíssimo rendimento da terra (menos de um hectare por família). Atualmente, a comunidade quilombola do Castainho vive da agricultura familiar, voltada, principalmente, à farinha de mandioca, ao milho, ao feijão e às hortaliças.

O projeto se iniciou a partir de algumas reuniões e da formação de grupos de estudos com os estudantes e as residentes multiprofissionais da saúde do campo (UPE) que atuam na comunidade. Essas atividades (realizadas nas dependências da Universidade), no entanto, tiveram uma baixíssima adesão do público-alvo. Inicialmente, planejou-se 10 atividades no campus da Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG) e 2 atividades na Escola Municipal Virgília Garcia Bessa, mas mediante os imprevistos, resolvemos concentrar as atividades na escola e na Comunidade Quilombola de Castainho. Para isso, contamos com o apoio da direção da escola, da Secretaria de Educação do município, das lideranças da comunidade e das já referidas residentes.

Ao todo foram realizadas quatro reuniões de grupos de estudo, quatro atividades de formação de professores; cinco encontros específicos de formação de professores para clube de leitura, oito cineclubes com os estudantes e algumas atividades direcionadas para as comemorações da Semana da Consciência Negra.

Apesar de, oficialmente, se tratar de um projeto de extensão, essas atividades foram tratadas de forma reflexiva, a partir de uma pesquisa ação, fundamentada na metodologia de caso alargado de Burawoy e Boaventura de Sousa Santos.

De acordo com Santos, esse método consiste em definir critérios de generalizações a partir da especificidade e da riqueza do estudo de caso. Segundo Santos,

o método de caso alargado escolhe um caso ou um número limitado de casos em que se condensam com particular incidência os vetores estruturais mais importantes das economias internacionais dos diferentes participantes numa dada prática sectorial. Em vez de reduzir os casos às variáveis que os normalizam e tornam mecanicamente semelhantes, procura analisar, com o máximo de detalhe descritivo, a complexidade do caso, com vistas a captar o que há nele de diferente ou mesmo de único. A riqueza do caso não está no que há nele de generalizável, mas na amplitude das incidências estruturais que nele se denunciam pela multiplicidade e profundidade das interações que o constituem (SANTOS, 1983:27).

Burawoy (1998) também afirma que o método do caso alargado vem a partir de uma proposta reflexiva de ciência que tenta ao máximo fugir da conceituação positivista de ciência comumente presente nos manuais de metodologia etnográfica. Assim, no lugar de se estabelecer a busca a efeitos contextuais, isolando o pesquisador do objeto de estudo, distanciando-o do

mesmo, busca-se nesse método certo engajamento do pesquisador, a fim de estabelecer um nível de interação importante para compreender os silenciamentos, as relações de dominação, as objetivações e as normalizações presentes no campo. O olhar sobre a ciência reflexiva não requer, entretanto, o abandono da metodologia, mas simplesmente o seu readequamento a padrões metodológicos mais complexos. Em vez de pensar, por exemplo, na não interferência do sociólogo no campo (reactivity), parte-se do pressuposto de que as perguntas devem ser pensadas com a intenção de se criar pequenos estímulos no entrevistado. No lugar de se atribuir um critério rigoroso de seleção de dados do entrevistado (reliability), defende-se simplesmente uma padronização das perguntas a fim de se estabelecer comparações úteis à pesquisa, mas, ao mesmo tempo, abertas às especificidades de cada caso. Em detrimento de se almejar uma produção de dados “puros”, que possam ser aplicados por qualquer pesquisador no futuro, reconhece-se o caráter particular da ação de campo, atentando aos efeitos externos e à condição política do campo etnográfico, com o intuito de, ao máximo possível, estabilizá-los. E, por fim, a garantia da representatividade da pesquisa analisada deve ser feita não como um pressuposto de uma certeza absoluta de que aquela parte representa o todo, mas a partir de critérios cuidadosos na seleção da própria amostragem, bem como da sua abrangência (BURAWOY, 1998 e MENDES, 2003).

A partir dessa ação e reflexão, desenvolvemos duas diferentes formas de conclusão, uma a respeito de uma

análise mais teórica sobre a Educação do Campo no Brasil (em um contexto político de total precarização do PRONERA e de fechamento das escolas do campo) e outro mais específico para a Educação do Campo nas comunidades quilombolas de Garanhuns.

Sete pontos para se pensar a educação do campo

A educação é uma das áreas estratégicas para serem fortalecidas visando uma vida digna no campo. Nos últimos anos, entretanto, apesar de termos notado um acréscimo produtivo do meio rural, as condições de sobrevivência do campo para os camponeses e os médios produtores rurais vem se tornando cada dia mais difícil, a economia camponesa estrangulada e a juventude sem oportunidades e interesses para continuar a viver onde nasceu. Isso é reflexo de uma série de ações do poder público de precarização dos serviços básicos para a população desse território, bem como de uma conjuntura econômica que vem a priorizar a grande produção agrícola, sob a produção camponesa. Nas áreas de comunidades quilombolas na cidade de Garanhuns, ainda é acrescida a essa situação, o histórico de desigualdade étnica que sofrem cotidianamente as populações remanescentes de quilombos. Pensar sobre a educação do campo envolve, portanto, a reflexão a respeito do desenvolvimento local sustentável e de opções de cultura, saúde e educação para a juventude, entre outras questões que iremos levantar aqui. Para fins analíticos, iremos, nessa parte, definir sete pontos específicos para se pensar a educação do campo no Século XXI. São eles: 1) O contexto social da educação do

campo; 2) A dimensão do campo enquanto um território amplo, plural e conflitivo; 3) educação do campo enquanto práxis; 4) educação do campo enquanto descolonização de saberes; 5) O contexto escolar da educação do campo; 6) A educação do campo e a necessidade de lidar com a problemática da juventude negra, indígena, camponesa e pobre das periferias rurais; e 7) A educação do campo enquanto um foco de resistência para a própria continuidade da vida nesse território.

1) *O contexto social da Educação do Campo.*

A dimensão social, política, econômica e cultural do território é fundamental para se compreender os processos pedagógicos formais e informais para o campo. A releitura acerca de uma educação do campo para o início do século XXI, portanto, passa por uma análise sobre a própria questão agrária na contemporaneidade. Quando Kautsky definiu o termo questão agrária para explicar as relações entre terra, trabalho e capital na Alemanha, a questão da terra relaciona-se diretamente à agricultura e à pecuária, ao direito de propriedade, à reforma agrária, aos problemas de abastecimento alimentício de uma crescente população urbana, aos dilemas da produção camponesa versus produção capitalista e o contraponto de ambas com um tipo ideal de produção socialista (Kautsky, 1986). Esses termos continuam a ser importantes pontos de início de um debate sobre a questão da terra no início do século XXI, porém destaca-se que novas conjunturas remodelaram

um conjunto de questões que trazem a temática da terra, com toda a pluralidade e a especificidade que a envolve, a um eixo central nas análises das ciências humanas nos dias de hoje. Neste início de século, a questão da terra, da água, dos alimentos e dos minérios, são eixos centrais de qualquer análise sobre a economia e a sociedade global, e deixaram de ser uma temática periférica na academia (se é que alguma vez de fato foram). Atualmente, a questão da terra abrange tanto questões agrárias, quanto não agrárias, como envolve também a permanência de velhos problemas e debates. Essas questões são por vezes inter-relacionadas na prática empírica, mas, para fins analíticos, serão definidos alguns eixos centrais para esse debate.

1 - A maior inserção do capitalismo financeiro no mercado de terras, na exploração agropecuária, na mineração e na privatização das fontes de água potável. Verifica-se que não necessariamente o mercado de terras se restringe na atuação de empresas do setor agropecuário e extrativista, mas muitas vezes incluem àquelas empresas que dantes não se vinculavam com esse setor (Oliveira, 2013). A compra de terras acelera-se independente da atividade econômica produzida, tendo, como protagonistas, empresas de softwares, bancos, empresas automotivas e o mais variado número de acionistas. Em momentos de crises econômicas globais, há uma tendência para esse tipo de investimento ser mais contínuo, com a compra de grandes extensões de terras a servir como fundo de reserva de mercado (Stédile, 2013, Oliveira, 2013). Nos ramos produtivos, o capitalismo financeiro

global tende a monopolizar ou oligopolizar a produção agropecuária, a mineração, as fontes de água potável e as matrizes energéticas. No mercado de sementes e agrotóxicos, verifica-se essa tendência para a Monsanto, Bayer, Syngenta, Bunge e Cargil. No ramo da mineração, destacam-se as empresas: Suncor, Shenhua, Rio Tinto, Vale e BHP Billiton. A Coca-Cola Company e a Nestlé gradativamente seguem também a tendência de monopolizar o comércio de água potável global. No ramo de distribuição e logística, essa tendência verifica-se de duas formas, empresas em setores alimentares que detêm o monopólio de compra de produtos alimentícios a pequenos e médios produtores; ou redes de supermercados que centralizam a distribuição de produtos alimentícios em “marcas brancas”, muitas vezes produzidos em países onde a produção é menos onerosa, em concorrência desleal com pequenos produtores locais. O mercado de alimentos se insere como um importante setor do capitalismo global, transformando o alimento numa mercadoria global, com seus preços oscilando em sintonia com o mercado financeiro e com a baixa ou a alta do dólar (Stédile, 2013). Em consequência disso, evidencia-se uma gradativa queda na produção camponesa e no número de pequenos e médios proprietários nos territórios em que esse processo esteja mais avançado. Soma-se a esse fato que o preço da terra e dos alimentos sofre uma escalada progressiva global que vem causando, segundo relatos da FAO, o aumento da fome no mundo. Em contraponto a isso, alguns autores vem trabalhando

com a ideia de alternativas econômicas para o campo, dentro de uma lógica do desenvolvimento local, da agroecologia, da economia solidária, da reforma agrária popular, etc.

- 2 - Um maior poder de expansão territorial da propriedade privada sobre a propriedade fundiária, em detrimento de outras formas de posse do território, como a posse comunitária, de grupos de camponeses, indígenas e quilombolas. A produção capitalista do espaço no mundo rural avança e se consolida em áreas de florestas, em territórios indígenas, quilombolas, camponeses, de comunidades ribeirinhas, de pescadores.
- 3 - Em detrimento a isso, ocorre, em termos de grupos sociais organizados, uma luta em torno de outras formas de territorialidades, de autonomia e reconhecimento para territórios tradicionais, e da relativização do direito de propriedade sobre a propriedade fundiária (Fernandes, 2013). Há uma nova importância de organizações sociais, ONGs e movimentos sociais camponeses, indígenas, quilombolas, de atingidos por grandes obras de energia, de atingidos pelo monopólio da água, de pescadores, de pequenos agricultores, de mulheres camponesas, de ambientalistas, movimentos eco-feministas, eco-socialistas. Nesse panorama, que se soma ao que tradicionalmente se chamou de luta pela terra (conflitos por direitos trabalhistas e por reforma agrária) a luta pelo reconhecimento dos territórios tradicionais, como também de sua parcial ou completa

autonomia política, jurídica, econômica, cultural e de identidade (Sauer, 2013).

- 4 - Uma crescente impotência política, típica do neoliberalismo, por parte dos Estados nacionais (Judiciário, Legislativo e Executivo) em mediar um confronto de interesses entre empresas transnacionais e grupos, comunidades e movimentos sociais prejudicados e atingidos diretamente por grandes investimentos no setor de mineração, energia, pecuária e agricultura extensiva, privatização da água e expansão da fronteira agrícola para zonas de povos tradicionais, como florestas e outros biomas naturais de populações indígenas, quilombolas, camponesas ou ribeirinhas. Numa situação de confrontos de interesses entre partes com poderes desiguais, atenta-se para uma situação que Santos denominou de fascismo social, na qual o lado mais forte consegue se impor sobre o lado mais fraco (Santos, 2003).
- 5 - A emergência de novas formas de lutas por direitos que convergem a uma temática comum: a terra. Com isso, o direito indígena, o direito quilombola, o direito dos povos das florestas, o direito da comunidade, os direitos humanos, o direito à alimentação, entrelaçam-se na temática do direito à terra. Essa nova convergência em torno da luta por tais direitos estabelece-se na práxis social das novas e antigas formas de lutas dos movimentos e organizações sociais emergentes no campo e na cidade que vem a estabelecer uma relação de oposição aos atuais meios de inserção do capitalismo na ruralidade e do maior

poder de expansão da propriedade privada sobre a propriedade fundiária (Santos, 2003).

- 6 - Uma reconfiguração da questão ambiental e sua associação com reivindicações dos camponeses, dos indígenas, dos quilombolas, dos ribeirinhos, dos pescadores; mediando a formatação de outras perspectivas de produção, como, por exemplo, a agroecologia. Considerações ambientais mais tradicionais que assumem o discurso da possibilidade de uma catástrofe ambiental vir a destruir a vida no planeta, também se integram a alguns debates sobre a questão da terra, notadamente, a emissão de gases poluentes, a destruição de florestas, além de campanha de preservação de espécies (Santos, Meneses e Nunes, 2004).
- 7 - Novas formas de representação da terra emergem contrapondo-se a ideia iluminista de “natureza enquanto valor” como, por exemplo, natureza enquanto divindade, enquanto território comunitário, enquanto identidade e cultura de um grupo ou povo. Algumas questões da terra também passam a aglutinar a cultura de povos não-ocidentais que não necessariamente encaram a natureza como algo material, passando a considerá-la parte integrante de sua vida comunitária e de sua cosmologia (Santos, Meneses e Nunes, 2004).
- 8 - Novas formas de associação das temáticas da terra com a população urbana, como por exemplo: a segurança alimentar e nutricional, o controle no uso dos agrotóxicos e no uso de sementes geneticamente modificadas, o preço do alimento e o combate à fome.

Nessa perspectiva o consumo sustentável e as redes de consumo solidário nas grandes cidades se tornam um potencial aliado de uma produção local, agroecológica e camponesa.

9 – Crescente aumento do desemprego rural mediante os processos de mecanização da produção que também vem configurando novas formas de cidades rurais, que, em zonas onde o capitalismo de monopólio se apresenta combinado com o latifúndio e a monocultura, estão cada dia mais desertificadas e com a população envelhecida. O desemprego também convive, em certas áreas agrícolas do mundo global, com o trabalho extensivo, precário e, às vezes, até mesmo, com o trabalho escravo. O modelo de desenvolvimento agrícola em larga escala, adotado geralmente pelas grandes empresas agropecuárias, vem se tornando inviáveis economicamente para o pequeno e médio produtor rural. A sobrevivência econômica desses grupos dependem diretamente de se adotar alternativas de desenvolvimento próprias e adequadas socialmente e ambientalmente. A educação formal e informal nesses territórios do campo, não podem mais não se envolver nesse debate.

2) A dimensão do campo enquanto um território amplo, plural e conflitivo.

As representações do campo vem a idealizar as relações sociais e culturais presentes no território. No século XIX e início do século XX, essas representações inventaram uma ideia de campo que, ainda se encontra

em vigor no senso comum, ainda que tenham surgido de áreas disciplinares completamente diferentes. O romantismo, ao se pautar (em maior ou menor grau) no campo como elemento fundante de uma identidade nacional ou de uma cultura tradicional típica, automaticamente projetou esse território como um lugar bucólico, de encontro do homem com a natureza, de pureza e de felicidade. Na filosofia, Rousseau traduziu fortemente esse pensamento no qual, o estágio de natureza foi colocado no mais alto patamar de dignidade humana, enquanto, por outro lado, a civilização e a vida urbana eram associadas ao ato de se corromper. No campo científico, a representação do rural pela antropologia e sociologia tradicional divergiram em vários aspectos, mas convergiram na atitude de estranhamento (Woortman, 1995). Se, para a antropologia clássica, o camponês não representava exatamente uma sociedade elementar e seus sistemas de relações de parentescos não se situavam tão claramente definidos enquanto estrutura, a sociologia marxista situou o camponês dentro de uma posição de subalternidade em relação aos trabalhadores da cidade, notadamente à classe operária, supostamente a vanguarda da revolução socialista (Reidfeild, 1958; Marx, 1984; Hespanha 1984). Ambas as áreas do conhecimento, ao longo do século XX, irão convergir para uma análise menos presunçosa desse território, a partir de fundamentos específicos que irão nortear o nascimento do que se entende por sociologia rural ou antropologia rural, a primeira associada a um marxismo heterodoxo e a segunda à escola funcionalista francesa e a antropologia estruturalista norte-americana.

Por outro lado, também no século XIX, o termo agrícola vai ser amplamente difundido, notadamente ao ressaltar o aspecto meramente produtivo do território. Será a partir dessa terminologia que irão ser fundada as primeiras sociedades agrícolas e os congressos agrícolas, na intenção de difundir a inserção de tecnologia agrônômica para um crescimento de produtividade (Eisenberg, 1970). No Brasil, em termos de políticas públicas, o termo rural foi amplamente difundido e, até mesmo, confundido com o termo agrícola, denotando o caráter produtivista da nascente política nacional de assistência técnica, da extensão rural, da educação rural e da formação dos cursos de ciências agrárias. Recentemente, que alguns pedagogos e geógrafos, associados a uma perspectiva dialógica com os movimentos sociais, vem situar o conceito de campo, como uma oposição à essa perspectiva produtivista do rural, denotando o caráter conflitivo dos processos sociais e ressaltando uma perspectiva humana e ambientalista para o território (Fernandes, 2009).

3) *Educação do campo enquanto práxis.*

A educação do campo se insere fortemente na ideia freireana de diálogo de saberes e de práxis. Como já bem tratado em obras como *Pedagogia do Oprimido e Comunicação e Extensão?*, o ato de educação não pode ser associado a uma invasão cultural. Freire define diálogo como

uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, 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, 1982:93).

A práxis também aparece como conceito fundamental para a educação do campo, pois coloca o ato educacional como agente transformador do território. Os saberes do território são confrontados com a necessidade de mudança, com a pergunta essencial da teoria leninista: o que fazer?.

O que fazer é teoria e prática. É reflexão e ação. Não pode reduzir-se, como salientamos no capítulo anterior, ao tratarmos a palavra, nem ao verbalismo, nem ao ativismo. A tão conhecida afirmação de Lênin “sem teoria revolucionária não pode haver movimento revolucionário” significa precisamente que não há revolução com verbalismo, nem tampouco com ativismo, mas com práxis, portanto, com reflexão e ação incidindo sobre as estruturas a serem transformadas (FREIRE, 1982:146)

A emergência do conceito de educação do campo, portanto, se insere a partir de uma terminologia da práxis, da ação e reflexão dos povos em luta. Ao olhar a história das políticas públicas no Brasil em relação à educação, observamos que, mesmo com bastante influência do positivismo, a elite política nacional não se

preocupou em implantar um sistema educacional, ainda que hegemônico e disciplinador. A estruturação de um sistema escolar público somente se iniciou, a partir da Revolução de 30, ainda assim, com pouca ou nenhuma atenção especial às especificidades das escolas do campo. As poucas escolas do campo que havia na altura, eram muito precárias, algumas estabelecidas por uma visão patronal ou eclesiástico. A partir da década de 1940, com a formação de um corpo estatal de assistência técnica e extensão rural, algumas escolas foram fundadas dentro desse viés. A primeira Lei de Diretrizes e Bases no Brasil, em 1961, também pouco se preocupou em pensar essa temática específica do campo, ainda que o Brasil estivesse vivendo, nesse período uma grande efervescência política nesse território. Por outro lado, é, a partir dessas experiências de luta dos movimentos camponeses que emergiram no período (Ligas Camponesas, conflito Trombas-Formoso, sindicatos rurais, ULTAB-CONTAG, MAST) que emerge um movimento de pedagogos e cristãos progressistas (Movimento de Educação de Base e a Ação Popular Católica) que posteriormente ganharão mais corpo teórico e organizacional através do que se vai entender por Educação Popular e Teologia da Libertação (Leite, 1999). A reflexão sobre a educação do campo nascia, portanto, nessa época, ainda que não tivesse esse nome.

Será a partir da década de 1980, que, inserido em um novo ciclo de luta camponesa no Brasil, o setor de educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) irá demarcar o termo educação do campo, para se diferenciar, ao mesmo tempo, de uma educação

rural com o viés extensionista clássico (voltado à produção de larga escala e a um projeto de transformar os camponeses em empreendedores rurais) e de uma educação popular cada dia mais urbana e institucionalizada nas práticas escolares. Na década de 1990, logo após o massacre de Eldorado dos Carajás (1996), é realizado em 1997 o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras das áreas de reforma agrária (ENERA), que definitivamente irá situar e demarcar politicamente a educação do campo enquanto uma área específica da ação e reflexão pedagógica. Posteriormente, esse movimento de educadores e de organizações sociais que irão pautar os debates e as políticas públicas na área da educação do campo, como o próprio Programa Nacional de Educação em Áreas da Reforma Agrária (PRONERA).

Como afirma Arroyo (2004), o termo educação do campo nasce em detrimento do silenciamento, do esquecimento e do desinteresse sobre o campo por parte do conhecimento acadêmico. Esse silenciamento se estabelece, principalmente por ser o campo um território esquecido, uma territorialidade do outro, frente à hegemonia do sujeito urbano-global. Por outro lado, afirma-se também que “o campo brasileiro nem sempre foi silenciado [...] seus sujeitos se mobilizam e produzem uma dinâmica social e cultural. A educação e a escola são interrogadas por essa dinâmica” (Arroyo, 2004: 9). Assim que a educação do campo se insere na própria democratização da sociedade brasileira – a partir de um projeto de inclusão social, de resistência de uma territorialidade campesina, ribeirinha, indígena,

quilombola, em detrimento de uma territorialidade hegemônica. Um olhar democrático sobre o campo representa uma necessidade de integração dos sujeitos que são agentes da história desse território. Frente ao processo de busca do reconhecimento dos territórios, ou pela conquista do direito à terra, a educação do campo consiste também num movimento político. A educação do campo afirma uma territorialidade dinâmica, plural, como “lugar de produção de vida, trabalho, cultura, saberes e valores. Como terra que educa, lugar de educar e não a educar. De produção de solidariedades e identidades culturais. De formação de sujeitos humanos. O campo como espaço pedagógico - a pedagogia da terra” (Arroyo, 2004:10).

Para Caldart (2004), a educação no campo pode ser pensada a partir da tríade campo - políticas públicas - educação. Quando se fala campo, afirma-se o território a partir de suas dinâmicas plurais nas áreas da cultura, sociedade, política e economia, em detrimento do rural, que relaciona-se com o desenvolvimento do agronegócio. Quando se refere à educação, estabelece os aspectos amplos do termo - que perpassa pelo processo de conscientização, pela práxis, pelo saber dialógico que se estabelece em experiências formais ou não formais de ensino. Quando refere-se às políticas públicas, estabelece a associação da luta pela terra, enquanto um processo mais amplo que não se resume unicamente à terra e à produção agropecuária, mas também aos vários outros tipos de modos de vida e de direitos, inclusive o direito à educação.

A educação do campo se compõe como um dinâmico processo anti-sistêmico e anti-exclusão, que não comporta formas de discriminação de raça, de classe ou de gênero. “A educação do campo precisa trabalhar com a questão do pluralismo. Ela precisa desta ideia: existe o outro e ele deve ser respeitado. Os sujeitos do campo são diversos e essa diversidade precisa ser incorporada em nossa reflexão político-pedagógica” (Caldart, 2006:84). Assim que, nas áreas quilombolas, a educação do campo visa então debater a temática da terra, mas associando ao histórico de resistência das comunidades negras contra o sistema escravista e a sociedade brasileira pós-escravista (Andrade, De Carli e Dinis, 2015). A educação quilombola emerge, com isso, como uma esfera de uma luta pedagógica antirracista, pelas memórias de resistências e associada ao que se pode denominar de uma cultura contra-hegemônica global negra de periferia, ou como Gilroy (2001) denominou, a cultura do Atlântico Negro.

Especificamente falando de uma educação para os povos quilombolas, os próprios movimentos definiram os princípios norteadores dessa diretriz pedagógica em 15 pontos: 1) o fortalecimento da luta pela regularização da terra; 2) a afirmação da participação da comunidade nos processos pedagógicos; 3) a relação entre a educação e a história de resistência dos quilombos e a identidade étnica do povo; 4) a exigência de educadores e educadoras quilombolas; 5) a necessidade de uma formação específica para esses educadores; 6) a necessidade de um currículo específico para as escolas em áreas quilombolas; 7) o respeito pela natureza e pelo

patrimônio material e imaterial das comunidades; 8) a relação com o desenvolvimento sustentável; 9) a relação da gestão da educação com as lideranças e a organização das comunidades; 10) a merenda relacionada com os alimentos tradicionais das comunidades quilombolas; 11) a necessidade de material didático produzido pelos quilombolas; 12) relação da estrutura física da escola com as formas materiais das residências das comunidades; 13) necessidade de legislação escolar específica; 14) participação das lideranças e da comunidade na condução das políticas públicas; e 15) a necessidade do respeito da autonomia das comunidades e lideranças quilombolas.

4) Educação do Campo enquanto descolonização de saberes.

O debate colocado por Boaventura de Sousa Santos (2007) a respeito das epistemologias do sul vem a identificar uma problemática na forma como se elabora e difunde o que se entende como conhecimento socialmente válido e como esse tipo de conhecimento se afirma como superior e único perante uma diversidade epistemológica do mundo. O autor discorre, também, sobre a relação da episteme ocidental, com projetos muito nítidos de colonização e de expansão do capitalismo. A partir disso, o autor cita a ideia de pensamento abissal, que efetiva, em muitos aspectos, a relação entre a representação do outro com a dominação colonial e pós-colonial, e o ato de “transmissão de conhecimento” como um ato de violência/apropriação (ou seja como um ato de colonização). Esse debate,

dialoga com várias questões que perpassam a temática da pedagogia e da educação do campo, onde a ideia de transmissão do conhecimento praticada pela extensão rural e pela escola ao território camponês geralmente se vincula a um ato de colonização cultural. Nesse caso, o território camponês é visto como um território sem saber, que também implica em ser projetado como um território passível de ser dominado. Visando a superação desse epistemicídio, é importante adicionarmos à teoria da educação do campo, essa reflexão crítica ao pensamento ocidental que coloca quase sempre o campo como um lugar do atraso e os povos do campo em uma posição de inferioridade. Essa é uma reflexão teórica bastante densa que passa por uma investigação em como as problemáticas da epistemologia ocidental (apontada por Boaventura de Sousa Santos, Anibal Quijano, Nelson Maldonado Torres, entre outros) se refletem na lógica escolar do campo, ou seja: na produção das disciplinas escolares, nos currículos, nas metodologias de ensino-aprendizagem, na gestão escolar e nas políticas públicas na área da educação. Para pensarmos em atos de descolonização a partir da educação do campo, o primeiro passo é considerarmos o campo como um território diverso de saberes. Posteriormente, podemos considerar a educação do campo como o que Santos (2002) define sendo um processo de tradução intercultural - onde o saber dos camponeses, dos quilombolas, dos indígenas, dos pescadores, dos trabalhadores rurais, dos ribeirinhos, dos extrativistas não são invisibilizados nem colocado em posição de inferioridade em relação a outras formas de saberes

externas ao território. Além disso, podemos observar ainda, formas de aprendizado entre diferentes saberes do campo como algo tão importante, quanto o próprio saber escolar.

5) *O contexto escolar da educação do campo.*

As críticas de Ivan Illich faz à sociedade escolarizada e ao contexto da escola dentro do processo educativo, podem ser acentuadas no processo de constituição histórica das escolas do campo. Para o sistema escolar enquanto o todo Illich coloca que

A escolaridade não promove nem a aprendizagem e nem a justiça, porque os educadores insistem em embrulhar a instrução com diplomas. Misturam-se, na escola, aprendizagem e atribuição de funções sociais. Aprender significa adquirir nova habilidade ou compreensão, enquanto que a promoção depende da opinião formada de outros. A aprendizagem é, muitas vezes, resultado de instrução, ao passo que a escolha para uma função ou categoria no mercado de trabalho depende, sempre mais, do número de anos de freqüência à escola (Illich, 1985:26)

As escolas do campo, entretanto, são ao mesmo tempo incapacitadas (pela sua estrutura precária) de promover uma certificação adequada ao sistema e incapacitadas (pelo sistema escolar) em direcionar sua lógica escolar à *teia educacional* da comunidade em que se insere. Se as escolas da cidade foram formatadas em torno de uma lógica disciplinadora e como instrumento de certificação de saber, as escolas do campo se tornaram,

apenas, uma réplica imperfeita, mais precária e incompleta da instituição cidadina. As escolas do campo foram constituídas, assim, a partir de uma estrutura básica precária, muitas vezes improvisadas, com chão de terra batida e diversos problemas: falta de água, de energia, ausência de professores, com déficit na formação de professores, falta de merenda e uma estrutura curricular que privilegia o ensino seriado e urbano (Arroyo, Caldart e Molina 2004; Fernandes 2009). Dessa forma, por um lado, o sistema formal de ensino isolava outras potencialidades educacionais que se encontra no campo (enquanto território educativo), e de outro, a lógica escolar funcionava sob uma estrutura evidentemente precária e insuficiente. Além disso, nos últimos anos, paralelamente a uma série de conquistas formais na área da educação do campo, observa-se um acentuado número de casos de fechamento das escolas. Esse foi o principal tema do II Encontro Nacional de Educadores e Educadoras das áreas de reforma agrária, realizado em Luziânia, em 2015. O fechamento das escolas do campo é frequente e recorrente no interior de Pernambuco e vem sendo banalizada como normativa do Estado para “solucionar” o problema da precariedade escolar. A escola multisseriada do campo é tratada pelos órgãos públicos como um problema, já que são incapacitadas de adequar o currículo e a gestão escolar à realidade do território. Enquanto isso, vimos crescer no ensino privado, uma série de experiências que lidam com aquilo que é frequente negado à escola do campo: o contato com a natureza e o aprendizado para além do seriamento escolar. Enquanto no ensino público, há todo

um discurso que vem a execrar a escola multisseriada no campo, a classe média das grandes cidades brasileiras vem pagando uma pequena fortuna para os filhos estudarem numa escola multisseriada, ter contato com a natureza e, inclusive, desenvolver hortas agroecológicas no pátio da escola. Algumas metodologias que são colocadas, por exemplo, pela Reevo (Rede de Educação Alternativas) a partir de experiências no mundo ibérico e na América Latina vem a questionar justamente a lógica seriada e o conteudismo implicado na lógica curricular.

Se as escolas do campo não tensionarem o currículo, o seriamento e os próprios muros da escola, elas vão continuar sendo incapazes de adotar qualquer perspectiva transformadora e alternativa na mesma. Por que não a agroecologia, o conhecimento camponês, o saber e a cultura indígena e quilombola, a memória e a identidade do território, as práticas de esporte, as atividades artísticas e o lazer não podem ser consideradas matérias tão importantes quanto a matemática e a língua portuguesa? Com um currículo mais flexível e uma pedagogia mais apropriada à realidade escolar do campo, é possível se construir uma educação de qualidade, mesmo em condições de estrutura escolar básica (merenda, professores qualificados, teto, chão, água e energia).

6) A Educação do Campo e a necessidade de lidar com a problemática da juventude negra, indígena, camponesa e pobre das periferias rurais e as questões LGBT e de gênero.

Como já falamos anteriormente, muitas vezes a idealização sobre o território do campo, acaba por projetar também uma idealização sobre quem são os estudantes das escolas do campo. A rigor, estamos falando de uma juventude precária, negra, indígena, mulata, pobre, sem oportunidade de trabalho, de lazer e de acesso à cultura e aos esportes, que vem sendo alvo de constantes processos de violência e de apropriação por parte da cultura de massa urbana e de uma sociedade capitalista, moderna, patriarcal e machista. Sob essa problemática, que temos também a necessidade de reinventar a educação do campo e a educação popular. O cenário educativo em termos de políticas formais, aparentam uma certa absorção de parte da essência educativas dessas duas perspectivas, como pode ser observado numa certa evolução das normativas das políticas públicas educacionais de 1988 até hoje. Entretanto, a normatização de parte dos princípios da educação do campo e da educação popular não foram capazes de consolidar uma educação emancipatória na rede pública de ensino e nas escolas do campo. De certa forma, as duas perspectivas perderam a sua radicalidade e seu poder transformador, se tornando, em alguns casos, apenas influência em uma LDB, uma normativa ministerial ou em um PPP, geralmente muito distante da realidade. Para repensarmos sobre educação do campo e educação popular devemos, primeiramente, enfocarmos na ideia de transformação social dos territórios através da educação. Novos desafios no nosso mundo contemporâneo, entretanto, se apresentam e levantamos, com isso, alguns dos fatores que podem ser levados em

conta para repensarmos a educação popular e a educação do campo para a população pobre, negra, mulher e indígena das periferias rurais no Século XXI: 1) uma pedagogia emancipatória não pode se voltar unicamente ao recorte de classe, mas deve adicionar à pedagogia do oprimido, a problemática do negro, do índio, da mulher, da população LGBT, das pessoas com deficiência e dos camponeses de maneira geral. 2) Devemos ter um diagnóstico social e cultural preciso do território em que se insere as periferias rurais e urbanas, para identificarmos as problemáticas com que a educação pode lidar. Temas como gravidez precoce, doenças sexualmente transmissíveis, violência contra a mulher, violência de maneira geral, consumo de drogas ilícitas e lícitas, ociosidade juvenil são excenciais de serem enfrentados pela escola, pelos professores, pelos gestores e pelo poder público de forma mais humana, racional e sem moralismo religioso. 3) As pesquisas e os projetos de extensão na área da educação realizadas pelas universidades e pelos órgãos fomentadores não podem mais se eximir de alterar a realidade da precariedade educacional em nosso país. Os centros de pesquisas universitários são muito bons em dizer o que se deve e o que não se deve fazer, em observar, realizar visitas de campo e entrevistas, mas acabam não tomando nenhuma atitude para alterar a realidade vivenciada pelo território. As metodologias tradicionais de pesquisa necessitam ser questionadas, a fim de que possa se desenvolver metodologias de intervenção, como, por exemplo, a pesquisa-ação ou o método de caso alargado (Santos, 2016). 4) a adaptação às novas tecnologias podem ser

uma ferramenta valiosa na formação de uma nova educação do campo e de uma nova forma de se fazer educação popular (Santos, 2016). 5) Não nos interessa nem a constituição tradicional das escolas do campo, muito menos a solução contemporânea de fechamento das escolas do campo. A escola do campo necessita ser reinventada, necessita ser algo novo.

7) Educação do Campo enquanto um foco de resistência para a própria continuidade da vida no campo.

Como ressaltamos acima, a questão da terra passa, atualmente, a ser central no sistema capitalista global. Água, terra e energia são, talvez, os pilares fundamentais da economia contemporânea e isso vem alterando sensivelmente as relações sociais, humanas, culturais e econômicas no campo em todo globo. Os conflitos entre esse projeto de desenvolvimento e a vida das pessoas do campo e da natureza atinge quase toda ruralidade global, com consequências devastadoras para esse território (Stédile, 2014). No século XXI, a tendência do capitalismo será, cada vez mais, moldar os territórios rurais unicamente como local de produção, em detrimento da vida humana e do meio ambiente. No meio desse embate, que deve se refletir a respeito do fechamento e da precarização das escolas do campo. O fechamento das escolas do campo não pode ser interpretado apenas como mais uma política pública deficitária para a população pobre, mas sim como um projeto político (que vem ganhando contornos muito nítidos) de acabar com a possibilidade de vida no campo. Cada vez que o sistema

fecha uma escola do campo, se passa um recado muito claro para todas as populações que vivem nesses locais: vocês não terão mais chance de sobrevivência nesse território (II ENERA, 2015). Nesse contexto, a educação do campo deve assumir seu caráter conflitivo e seu papel na luta de classes e na luta pelo território. A educação do campo é, assim, acima de tudo, um ato de resistência .

O caso da escola virgília garcia besa, comunidade quilombola de castainho (garanhuns-pe)

Após um período de sete meses realizando conversas com as lideranças das comunidades quilombolas e visitando seus territórios, iniciamos o projeto de extensão a partir da intermediação de Danielle Ferreira, professora da Escola Virgília Garcia Bessa e do curso de Pedagogia da UFRPE/UAG e de seu Zé Carlos, principal liderança da comunidade. A Escola Virgília Garcia Bessa possui cerca de 30 funcionários, 10 salas de aula, um pátio amplo, cozinha e banheiros estruturadas e atende aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. A partir de reuniões com a direção da escola, com a coordenação das escolas do campo da Secretaria de Educação de Garanhuns, alguns professores e lideranças da comunidade foi nos passado um diagnóstico inicial das principais problemáticas enfrentadas no ambiente escolar: *bullying* envolvendo racismo e violência contra mulher, e uso de drogas ilícitas e lícitas. Essa situação chegou a um ponto crítico: algumas pessoas ligadas à administração escolar, acionaram a polícia para resolver conflitos decorrentes da violência e da entrada de pessoas não autorizadas pela diretoria para consumir e vender

drogas. A força policial entrou na comunidade quilombola de Castainho, como habitualmente procede nas periferias urbanas e rurais. Espancou os adolescentes que estavam causando transtornos à escola, o que, por sua vez gerou uma revolta muito grande por parte de alguns integrantes da comunidade. No dia seguinte a esse episódio, um grupo de pais se reuniu em frente à escola, com a intenção de atear fogo ao prédio. Esse impulso foi contornado pelas professoras e pelas lideranças comunitárias que apoiaram, como puderam, a diretora. A partir desse episódio caótico, que a recém-chegada diretora, ao lado da comunidade escolar e das lideranças de Castainho iniciaram uma série de ações que favoreceram processos de transição a uma educação de qualidade. Um ano após esse episódio, a Escola Virgília Garcia Bessa é bem vista na comunidade, vem desenvolvendo de forma muito positiva as atividades pedagógicas e pode, em muitos sentidos, ser considerada uma experiência modelo para outras escolas em áreas quilombolas da região. O projeto de extensão não foi, de forma alguma, o causador dessa melhora, mas se somou aos esforços das professoras, da diretora, da comunidade e dos demais agentes públicos envolvidos nesse processo.

As atividades de extensão se iniciaram com o objetivo de formação de educadores e educadoras nas comunidades quilombolas. Nesse sentido, foi acordado com a diretora e a Secretaria de Educação do município de Garanhuns, trabalharmos durante duas horas com os professores, durante um sábado de cada mês, aproveitando uma ação já existente por parte da secretaria denominada Atividade em Rede. Na atividade

do mês de Junho, trabalhamos com a apresentação do documentário: *A Educação Proibida* que provoca diversos questionamentos ao ensino escolar clássico e levanta algumas alternativas a partir de experiências vivenciadas pela Rede de Educação Alternativas. São apresentadas nesse documentário, diversas opiniões de especialistas e pedagogos que questionam práticas absolutamente comuns no dia a dia escolar como: o nivelamento dos estudantes por notas e séries; o engessamento do currículo; a lógica conteudista; o autoritarismo dos professores e diretoria; a necessidade de uma educação que vise a autonomia; a crítica à sociedade escolarizada; a necessidade de implementação de outros métodos pedagógicos de ensino, entre outras temáticas. Ao fim da apresentação do documentário, os professores foram questionados sobre a relação do vídeo e a comunidade, e também fizeram muitas queixas em relação a falta de participação das famílias no cotidiano escolar. Na segunda atividade, trabalhou-se a questão da história da Comunidade Quilombola de Castainho. Essa palestra foi ministrada por Edivane Lopes Isidio, liderança da comunidade quilombola e estudante do curso de pedagogia da UFRPE/UAG. Foi exposto para os professores, servidores e outros agentes que trabalharam no território a memória sobre Palmares, o início da organização da comunidade em uma associação, a luta pelas políticas públicas (que levou, entre outros fatores, a construção de uma escola com Fundamental I e II) e os conflitos fundiários envolvendo o território. Na terceira atividade de formação, houve uma participação mais efetiva da comunidade, principalmente do então recém

criado, grupo de mulheres Guerreiras Quilombolas de Castainho. Essa dinâmica contou também com a participação fundamental de um grupo de residentes multidisciplinares em saúde do campo que atuavam na comunidade no período e que já estavam realizando um trabalho de formação com os jovens da escola através de cine-clubes. A realização desse trabalho foi desenvolvida a partir de um contexto muito difícil para a comunidade escolar: o assassinato de uma mulher pelo marido, que se encontrava foragido da justiça e cujo casal possuía dois filhos que eram estudantes da escola. Essa atividade fez parte, assim, de uma série de ações que trabalharam a violência contra a mulher na instituição de ensino. A palestra de formação foi ministrada por Ângela Pereira, psicóloga e integrante da residência em saúde do Campo, que trouxe uma reflexão acerca do período colonização negra no Brasil, discorrendo também sobre as questões do capitalismo mercantil e do sistema escravista. Após isso, se debateu sobre o papel do negro e da mulher na sociedade atual e a situação específica da mulher negra e pobre. Durante essa palestra, algumas integrantes do grupo de mulheres também falaram sobre sua realidade, ressaltando a necessidade de organização do grupo. As professoras da UFPE Ana Emília Castro e Karina Valença também participaram da atividade oferecendo sua experiência de trabalho na organização do grupo. Posteriormente a isso, os estudantes fizeram uma apresentação baseada num projeto chamado “Maria da Penha vai à escola”, onde a violência doméstica e o machismo foi debatida através de um formato de teatro do oprimido, ao som de um funk. As professoras também

ressaltaram a importância de trazer a temática da violência contra a mulher para dentro da sala de aula e relataram a ausência dessa temática nos livros paradidáticos e no currículo. A quarta atividade foi inserida nas comemorações da Semana da Consciência negra da escola, da qual o projeto de extensão foi somente uma pequena parte dos esforços medidos pelo conjunto de agente públicos e comunitários em prol da educação quilombola.

As atividades do dia da consciência negra se iniciaram com apresentações culturais e exposições de diversas turmas. Parte da comunidade, principalmente os pais dos estudantes, estiveram presentes durante o momento. Cada turma, supervisionada por uma professora, desenvolveu um trabalho voltado para a temática, incluindo, a atenção especial para a reafirmação da história e do entendimento da comunidade como quilombola. O projeto de extensão se inseriu nesse conjunto de atividades de duas formas: a exposição para educação infantil sobre reis e rainhas africanas e a oficina de grafiteagem. Na exposição, realizou-se uma intervenção na turma do 3º ano. Primeiramente, se enfocou nas especificidades da cultura africana (alimentação, religião, território, como os negros chegaram no Brasil) e, posteriormente se apresentou alguns costumes dos reis e rainhas da África. Posteriormente, se realizou uma oficina de confecção de máscaras africanas. A oficina de grafiteagem, também possuiu duas etapas: a confecção de pôsteres de autoria dos próprios estudantes e a grafiteagem do muro da escola com temáticas que envolvessem a cultura negra e a

educação. A atividade de grafiteagem teve o objetivo de inserir os estudantes, em temáticas que associam a cultura negra global e a identidade local, traduzindo-se num experimento pedagógico em vários níveis: desde a habilidade mecânico-motora, até um trabalho mais profundo em relação à construção identitárias que visou trabalhar aspectos pontuais da realidade escolar (desenvolvimento de auto-estima e pertencimento à escola), mas também representou um processo de conscientização.



Figura 1 - oficina de grafiteagem na Escola Virgílica Garcia Bessa, dia 19/11/2016 – Semana da Consciência Negra.

Além dessas atividades citadas, ainda se realizou oficinas de culinária, de fotografia, de capoeira, de teatro, exposição sobre as personalidades de Castanho, grupo de danças, entre outros. A dedicação da comunidade escolar foi intensa, durante esse período, tendo, as próprias professoras custeado pessoalmente boa parte do

material trabalhado nessas oficinas. Esse voluntariado e dedicação ultrapassou as fronteiras da escola, envolvendo a comunidade de Castainho e alguns estudantes do curso de Pedagogia da UFRPE/UAG, como José Aglaílson Maraba, que proferiu a oficina de grafite.

A partir do contato das atividades artísticas (capoeira, danças, teatro, fotografia, pintura, etc) e de pesquisa (narrativas dos moradores da comunidade, hábitos alimentares afrobrasileiros e quilombolas, literatura afro brasileira, etc) realizadas durante a Semana da Consciência Negra, somada com as narrativas dos agentes envolvidos na comunidade, foi possível, de certa forma, mapear as sensibilidades e expectativas em torno da relação escola-comunidade, educação e cultura.

Dessas narrativas, importam-nos, discorrer a respeito de três falas que reportam a três diferentes maneiras de aproximação com o debate. A primeira fala, enunciada por uma das professoras (nomeada, aqui, de P1) da escola que também é quilombola, apontam para uma necessária aproximação, quase que horizontal, entre a comunidade e a escola:

A gente tenta fazer com que a comunidade sinta-se mais dentro da escola e a escola dentro da comunidade, que é o que deve acontecer. Só que para isso acontecer, a escola ela precisa se contextualizar com as coisas da comunidade, para que uma faça parte da outra, para que, também, a história da comunidade ela não se perca. Porque o que a gente mais vê hoje é essa questão da perda de identidade, porque muitos jovens hoje não se

veem mais como quilombolas e isso é uma questão que tem que ser tratada desde a educação infantil e a gente não vê muito isso, né? Têm no currículo escolar, é lei, só que, infelizmente, não tá acontecendo. Quer dizer, tá, acontece, mas é paulatinamente, não está no cotidiano, então a importância é essa: unificar a escola com a comunidade. Eu acho que é esse elo que tem que ter. (P1)

A segunda fala diz respeito a entrevista realizada com a gestora da escola (nomeada de P.2) e aponta para a importância de uma articulação entre comunidade e escola, a partir de um protagonismo da escola, ou seja a projeção de um pretenso papel da escola em resgatar a identidade da comunidade. Assim, a gestora fala sobre o evento do dia consciência negra e a relação cultura e comunidade:

Foi um dos momentos mais importantes que a gente esperou, porque estamos inseridos em uma comunidade onde a perda de identidade cultural ela tá muito grande e a gente tentou fazer um resgate cultural desse povo. Então, eu acho que não somente para a gente da escola, mas, para toda a comunidade, foi realmente muito importante, porque a gente tá conseguindo fazer esse resgate e trazer de volta a necessidade de levar a cultura para além do muro da escola, que é o que está acontecendo (P2).

A terceira fala foi realizada com o líder da associação de moradores de Castainho e representante quilombola (nomeado P3). Tal fala, aponta para a necessidade de uma integração escola-comunidade,

contudo, inversamente a da gestora, numa relação onde a comunidade paute as suas necessidades e demandas e interfira diretamente no currículo (e não somente no documento curricular) da escola. Assim, a comunidade passa a protagonizar e interferir diretamente no funcionamento escolar:

Nós gostaríamos de ter uma escola com um olhar mais voltado para a comunidade. Porque como nós sabemos ela é administrada pelo município e nós temos certa dificuldade. Porque na maioria das vezes a gente tenta levar a discussão para dentro da escola, a maioria das vezes a gente tenta levar as nossas próprias manifestações para dentro da escola e o município às vezes não abraça, pelo contrário. Quando a gente leva uma discussão cultural para dentro da escola é para que nossa cultura esteja inserida na escola, dentro da questão do ensino da comunidade. [...] Não é porque a gente vê um dia, como um dia da semana da consciência negra na escola, com apresentação de muitos trabalhos realizados na escola que a gente acha que isso é suficiente. É insuficiente. (P3)

Todas as falas aqui transcritas ressaltam a importância da relação escola - cultura - comunidade para além das atividades desenvolvidas na semana e/ou dia da consciência negra. As falas destacam a necessidade do envolvimento da escola no cotidiano da comunidade, com compromisso para desenvolver uma tarefa importante, que é dotar de sentido e significado as atividades desenvolvidas em diálogo com as demandas e

necessidades da comunidade, na construção da identidade e valorização de sua memória e história.

Além da formação de professores e do cine-clube, outra professora da UFRPE/UAG, Monaliza Rios se incorporou ao projeto, trazendo uma proposta de formação de professores para trabalhar com clube de leitura. Essa atividade de formação foi desenvolvida e pontuou algumas das ações que pretendemos implementar na escola esse ano, com o apoio da ONG Somos.Professores.Org. Essa proposta consiste em realizar ao mesmo tempo um clube de leitura com livros para-didáticos que estejam relacionados à questão negra, além de realizar uma oficina de quadrinhos. Essas ações na escola estão sendo planejadas associadas a uma série de outras atividades de curto e longo prazo que envolvem a comunidade quilombola de Castainho, que foram debatidas com algumas lideranças, professores, agentes públicos e privados do território no I Fórum de Desenvolvimento Local do Agreste de Pernambuco realizado nos dias 3 a 5 de Abril de 2017 em Garanhuns, Lajedo e Caruaru.

Conclusões:

1- Formação e Dinamização de Redes: Quando um projeto de extensão visa atuar numa área crítica em termos de vulnerabilidade social e precarização das políticas públicas, temos que, como primeiro fator, sermos sinceros naquilo que nos propomos a fazer e os resultados que podemos obter. Nesse ponto, temos que nos ater aos limites da atuação que um projeto de extensão, que possui um baixíssimo orçamento, possa

fazer de diferente em seu processo de intervenção social. Ou seja, um bolsista e uma ajuda para custear parte das despesas com transportes e com a oficina de grafiteagem, por si só, é completamente insuficiente para atender a uma demanda tão estrutural como a precarização da educação do campo em áreas quilombolas e a vulnerabilidade social da comunidade quilombola em questão. Nesse quadro de insuficiência orçamentária, um projeto como esse só consegue ser implementado, se articulado e servir como dinamizador, de uma rede muito mais ampla que envolve: outros professores da instituição, estudantes, professores da Escola Virgílica Garcia Bessa, servidores da Escola Virgílica Garcia Bessa, lideranças da comunidade quilombola de Castainho e residentes multiprofissionais em saúde do campo. Os resultados desse projeto vem a exceder a expectativa originalmente apresentada, justamente pela articulação dessa rede, o que vem implicando também em um contínuo crescimento. A partir da ampliação dessa rede, podemos pensar em futuros projetos nessa e em outras escolas das comunidades quilombolas de Garanhuns.

- 2- *Alternativas em Educação do Campo como um processo que exige periodicidade e continuidade:* assim como projetos na área técnica, os projetos na área da educação só poderão se materializar enquanto alternativas, se tiverem periodicidade e continuidade. Esses resultados alcançados por esse projeto, como, por exemplo a consolidação dessa rede de apoio na Escola,

nos atenta para uma realidade dura – tudo isso pode ser perdido sem uma ação periódica e sem uma perspectiva de médio e longo prazo. Sobre a periodicidade do projeto, foi essa a intenção maior de mudança de atividades e cronogramas que efetuamos ao longo da execução do mesmo. A partir disso, planejamos uma série de atividades periódicas na escola, que envolveu, tanto a formação dos estudantes quanto dos educadores. Essas atividades, vem conseguindo, reunir diferentes profissionais e diferentes interesses num esforço em comum de formação dos educadores e educandos na Escola Virgilia Garcia Bessa. A continuidade do projeto é um dos fatores primordiais para o sucesso dessa proposta. Certamente, após um prazo de cinco a dez anos de trabalhos contínuos teremos resultados para apresentar em termos de processos de transição a uma escola modelo.

3 – *Relação Educação-Descolonização*: A partir das ações que foram planejadas/desenvolvidas, temos como uma avaliação final a questão da Educação como ato de descolonização. Desde as primeiras atividades que realizamos na escola Virgilia Garcia Bessa, foi verificado por parte dos professores, diretoria, lideranças da comunidade e diretora problemas muito graves nos educandos que dizem respeito a ausência de representação identitária quilombola ou negra e o despreço pelo seu território (o que repercute também uma falta de estímulo para continuar na comunidade e, conseqüentemente na escola). O direcionamento da formação dos professores e do cine-clube, além de

outras atividades propostas pela diretoria da escola, estão vindo a tentar solucionar essa problemática, visando trabalhar com elementos identitários que remetam a uma cultura afro-brasileira, como também, ao que se pode chamar uma cultura contra-hegemônica global e negra. A relação da escola com a comunidade, nesse caso, foi apontada de forma constante, como uma questão que deve ser melhor trabalhada, a fim de que, por exemplo, os grupos culturais que existem nos territórios quilombolas possam se inserir nas atividades extra-sala e intra-sala. Foi apontado também, que, apesar dos esforços dos professores e da diretora, o material didático, o conteúdo escolar e o currículo, não são pensados de modo a contemplar a realidade de uma área rural, pobre e negra/indígena. Assim sendo, também se verifica a necessidade de podermos direcionar a elaboração de materiais pedagógicos para as escolas das comunidades quilombolas em Garanhuns, em futuros trabalhos.

Referências

II ENERA. MST -Setor de Educação (Org.). II Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária. Luziânia, DF, 2015.

ANDRADE, Bruno, DE CARLI, Caetano; e DINIZ, Bruno. O fim do Escravismo e o Escravismo sem Fim. Colonialidade, Direito e Emancipação Social no Brasil. Direito y Práxis. Vol 6, n. 10, Rio de Janeiro, 2015.

ARROYO, M.G.; CALDART, R.S.& MOLINA, M.C.(Orgs..) Por uma Educação do Campo. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. Em: ARROYO, Miguel, CALDART, Roseli e MOLINA, Mônica C. Por uma Educação no Campo. Editora Vozes, 4ª edição. Petrópolis. 2004.

Articulação das Comunidades Quilombolas de Pernambuco. Disponível em: http://www.cpis.org.br/comunidades/html/brasil/pe/pe_articula.html. Acessado em: 21/02/2017.

BHABHA, Homi. “A Outra Questão. O Esteriótipo, a Discriminação e o Discurso do Colonialismo. Em Bhabha, Homi. O Local da Cultura. UFMG, 1999.

BURAWOY, Michael “The Extend Case Method”. Sociological Theory 16:1 March Berkeley. 1998

BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília : 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Proposta Preliminar. 2016.

CASANOVA, Pablo González. “Colonialismo Interno”. Em Casanova, Pablo González. En publicacion: A teoria marxista hoje. Problemas e perspectivas Boron, Atilio A.; Amadeo, Javier; Gonzalez, Sabrina. 2007.

CALDART, Roseli e MOLINA, Mônica C. Por uma Educação no Campo. Editora Vozes, 4ª edição. Petrópolis. 2004.

CALDART, Roseli. A Escola do Campo em Movimento. Em: ARROYO, Miguel, CALDART, Roseli e MOLINA, Mônica C. Por uma Educação no Campo. Editora Vozes, 4ª edição. Petrópolis. 2004

CALDART, Roseli. Sobre Educação no Campo em: SANTOS, Clarice (org.) Por uma Educação do Campo. Campo –Políticas Públicas Educação. INCRA/MDA. Brasília, 2008.

Comunidades Quilombolas do Estado de Pernambuco. Escravidão e Resistência em Pernambuco. Disponível em: http://www.cpisp.org.br/comunidades/html/brasil/pe/pe_escravidao.html. Acessado em: 20/01/2017.

Comunidade Quilombola de Castainho Histórico. Disponível em: http://www.cpisp.org.br/comunidades/html/brasil/pe/pe_castainho.html. Acessado em: 21/01/2017.

EISENBERG, Peter L. (1970) Modernização sem mudança a indústria açucareira em Pernambuco: 1840-1910. Rio de Janeiro: Paz e Terra; Campinas: UNICAMP.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretriz de uma Caminhada, em: ARROYO, Miguel G., CALDART, Roseli, MOLINA, Mônica C. (Org.) Por uma Educação do Campo. 4ª. Edição, Petrópolis. Vozes, 2009. P. 133-146

FERNANDES, Bernardo M. (2013) “Questão agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial” in Stédile, João Pedro (Org.) A Questão Agrária no Brasil - volume 8: Debate sobre a situação e perspectivas da reforma agrária na década de 2000. São Paulo: Expressão Popular, 173-238.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: História da Violência nas Prisões. Vozes, Rio de Janeiro. 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 4ª. Ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 2014.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido, 6ª edição. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1978.

GILROY, Paul O Atlântico Negro. Editora 34. 2001

GRAMSCI, Antônio. Cadernos do Cárcere (vol. 2: os intelectuais. O Princípio Educativo. Jornalismo). 4ª edição. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro. 2006.

KAUTSKY, Karl (1986) A Questão Agrária. São Paulo: Ed. Nova Cultural.

HALL, Stuart. A identidade em Questão em: A identidade Cultural da pós-modernidade. V. 11, DP&A, 2006. FANON, Franz. Os Condenados da Terra, Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 1968 Capítulo 1 DA Violência 23-85

HESPANHA, Pedro (1984) "Marx contra os camponeses?" Revista Crítica de Ciências Sociais. 13, 86-89.

LEITE, S.C. Escola Rural: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez. 1999.

ILLICH, Ivan. Sociedade sem escolas. 7ª. Edição. Vozes, Petrópolis, 1985. P.5-67.

MARX, Karl. (1984). O 18 de Brumário de Louis Bonaparte. Lisboa: Edições

Avante. Disponível em:
<http://www.marxists.org/portugues/marx/1852/brumario/index.htm>.

MENDES, José Manuel "Perguntar e observar não basta, é preciso analisar: algumas reflexões metodológicas", <http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/194/194.pdf> [10 de Julho de 2011]. Coimbra, 2003.

OLIVEIRA, Ariovaldo U. (2013) "Os indícios do agravamento da concentração da terra no Brasil no período recente" in Stédile, João P. (Org.) A Questão Agrária no Brasil - volume 7: o debate na década de 2000. São Paulo: Expressão Popular, 103-172.

QUIJANO, Anibal. "Colonialidade do Poder e Classificação Social". Em Santos, Boaventura e Meneses, Maria Paula (org). Epistemologias do Sul. Almedina. Coimbra, 2009.

PERNAMBUCO. Plano Pernambuco Quilombola. Governo de Pernambuco. Secretaria de Desenvolvimento Social, Criança e Juventude - SDSCJ. Secretaria Executiva de Segmentos Sociais - SESS. Coordenadoria de Igualdade Racial.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para Além do Pensamento Abissal: Das Linhas Globais a uma ecologia dos saberes. Revista Crítica de Ciências Sociais, 78. Coimbra. 2007 3-46.

SAID, Edward. O Orientalismo. Edições Cotovia. Lisboa. 2004

SANTOS, Boaventura de Sousa. "Os Conflitos Urbanos no Recife: O Caso Skylab" Revista Crítica de Ciências Sociais. 11, 10-60. 1983.

SANTOS, Boaventura de Sousa (2002) "Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências" Revista Crítica de Ciências Sociais. 63, 237-280.

SANTOS, Boaventura de Sousa "Entre o Próspero e o Caliban". Novos Estudos, 66. 2003

SANTOS, Boaventura de Sousa (2003) "Poderá o direito ser emancipatório?" Revista Crítica de Ciências Sociais. 65, 3-76.

SANTOS, Boaventura de Sousa; Meneses, Maria Paula; Nunes, João Arriscado (2004) "Introdução: para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo" in Santos, Boaventura de Sousa (Org.) Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais. Porto: Edições Afrontamento, 19-101.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para Além do Pensamento Abissal: Das Linhas Globais a uma ecologia dos saberes. Revista Crítica de Ciências Sociais, 78. Coimbra. 2007 3-46.

SAUER, Sérgio (2013) "Reflexões esparsas sobre a questão agrária e a demanda por terra no século XXI" in Stédile, João Pedro (Org.) A Questão Agrária no Brasil - volume 8: Debate sobre a situação e perspectivas da reforma agrária na década de 2000. São Paulo: Expressão Popular, 167-188.

SPIVAK, Gayatary C. Pode o Subalterno Falar? UGMG. Belo Horizonte. 2010

STÉDILE, João Pedro (Org.) (1994) A Questão Agrária Hoje. Porto Alegre: Editora da Universidade UFRGS.

STÉDILE, João Pedro (Org.) (2005a) A Questão Agrária no Brasil – volume 1: O debate tradicional: 1500 – 1960. São Paulo: Expressão Popular.

STÉDILE, João Pedro (Org.) (2005b) A Questão Agrária no Brasil – volume 3: Programas de Reforma Agrária: 1946-2003. São Paulo: Expressão Popular.

STÉDILE, João Pedro (2013) “Tendência do Capital na Agricultura” in Stédile, João PEDRO (Org.) A Questão Agrária no Brasil – volume 8: Debate sobre a situação e perspectivas da reforma agrária na década de 2000. São Paulo: Expressão Popular, 19-38.

TORRES, Nelson Maldonado. “La Descolonizacion y el giro des-colonial”. Tabula Rasa, Bogotá, 2008

WOORTMANN, Ellen F. (1995) Herdeiros, parentes e compadres: colonos do sul e sitiantes do nordeste. Brasília: Editora da UNB.

A residência multiprofissional em saúde da família com ênfase em saúde da população do campo: uma experiência de educação em saúde no campo.

Ângela Maria Pereira.

*Fisioterapeuta (UFPB); Mestre em Serviço Social (UFPB); Especialista em Economia e Desenvolvimento Agrário (UFES/ENFF) e Residente Multiprofissional em Saúde da Família com Ênfase em Saúde da População do Campo (UPE).
Contato: fisiot.angelapereira@yahoo.com.br.*

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo relatar a experiência em desenvolvimento da Residência Multiprofissional em Saúde da Família com Ênfase em Saúde da População do Campo em comunidades quilombolas e em áreas de reforma agrária, analisando a formação em saúde direcionada à população do campo. Trata-se, portanto, de um trabalho de caráter descritivo que se enquadra no gênero textual de relato de experiência. O percurso metodológico se deu com a pesquisa de referencial teórico em meios eletrônicos e entrevista com uma das coordenadoras da Residência. Considerou-se que diante da necessidade histórica de acesso a direitos sociais da população do campo, a iniciativa é parte integrante da disputa pelo direito à política de saúde da população do campo, precisando ser fortalecida através da divulgação de seus resultados.

Palavras-chave: Residência. Educação. Saúde. Campo.

La residencia multidisciplinaria de salud de la familia con énfasis en la salud de la población rural: una experiencia de educación para la salud en el campo.

Resumen: Este estudio tiene como objetivo presentar la experiencia en el desarrollo de la Residencia Multidisciplinaria en Salud de la Familia con énfasis en la salud de la población rural en las comunidades quilombolas y áreas de reforma agraria, el análisis de la educación sanitaria dirigida a la población rural. Es, por lo tanto, un trabajo descriptivo que encaja en el género de la experiencia de informes. El enfoque metodológico fue con la investigación teórica en los medios electrónicos y la entrevista con uno de los coordinadores de la Residencia. Se consideró que, dada la necesidad histórica de acceso a los derechos sociales de la población rural, la iniciativa es parte de la lucha por el derecho a la política de salud de la población rural, deben reforzarse mediante la difusión de sus resultados.

Palabras-clave: Residência. Educação. Salud. El campo.

Introdução

As exigências da realidade de saúde do país e da consolidação de um Sistema Único de Saúde (SUS) capaz de atender às necessidades da população brasileira em

sua diversidade tem demandado o investimento na formação de profissionais com sensibilidade e qualificação para as mais diversas necessidades de atenção à saúde. Todavia, ainda há muitas lacunas quando se refere a experiências e investimento formativo para profissionais quando se refere à saúde das populações do campo.

Nesse sentido, a Residência Multiprofissional em Saúde da Família com Ênfase em Saúde da População do Campo (RMSFC) vem com uma iniciativa no campo da Educação para o Trabalho que visa formar profissionais em saúde para a atuação na atenção básica à saúde no campo.

Essa experiência é fruto da parceria entre Universidade de Pernambuco (UPE), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimento Quilombola da Região de Garanhuns e Coletivo Grão de Saúde do Campo, sendo desenvolvida nos municípios de Caruaru e Garanhuns (PE), respectivamente em áreas de acampamentos e assentamentos da Reforma Agrária e em Comunidades Quilombolas, onde residem populações em condições de extrema vulnerabilidade socioeconômica. A Residência, então, surge como estratégia de educação permanente de trabalhadores no Sistema Único de Saúde e de fortalecimento da luta pela implantação das Políticas de Saúde Integral da População do Campo, das Florestas e das Águas (PNSIPCF) instituída através da portaria nº 2.866/2011.

Neste trabalho, o objetivo é relatar a experiência pioneira em desenvolvimento da RMSFC em comunidades quilombolas e em áreas de reforma agrária,

com informações obtidas em entrevista com uma das coordenadoras da Residência, em referencial teórico pesquisado em meios eletrônicos e nos registros do grupo de profissionais residentes atuantes nas comunidades quilombolas de Garanhuns, analisando a formação em saúde direcionada à população do campo, em específico à população quilombola.

Desenvolvimento

Segundo informações pesquisadas no Portal do Departamento de Atenção Básica (DAB) do Ministério da Saúde (MS), embora existissem experiências de residências multiprofissionais em saúde e em área profissional desde 1975, somente em 2005, a partir da Lei nº 11.129 as residências em saúde foram regulamentadas, sendo incluídas na categoria de cursos de Educação para o trabalho, como segue no artigo 15 desta lei, que posteriormente foi reformulado pela Lei nº 12513 de 2011 que institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

Art 15. É instituído o Programa de Bolsas para a Educação pelo Trabalho, destinado aos estudantes de educação superior, prioritariamente com idade inferior a 29 (vinte e nove) anos, e aos trabalhadores da área da saúde, visando à vivência, ao estágio da área da saúde, à educação profissional técnica de nível médio, ao aperfeiçoamento e à especialização em área profissional, como estratégias para o provimento e a fixação de profissionais em programas, projetos, ações e atividades

e em regiões prioritárias para o Sistema Único de Saúde. (BRASIL, 2005)

Posteriormente essa legislação foi afirmada com a Portaria Interministerial nº 1.077, de 12 de novembro de 2009, que dispõe sobre a Residência Multiprofissional e em Área Profissional da Saúde, e institui o Programa Nacional de Bolsas para Residência Multiprofissional e em Área Profissional da Saúde e a Comissão Nacional de Residência Multiprofissional em Saúde. De acordo com a Resolução da Comissão Nacional de Residência Multiprofissional em Saúde (CNRMS) nº 2 de 13 de abril de 2012,

Art. 3º. Os Programas de Residência Multiprofissional e em Área Profissional da Saúde constituem modalidade de ensino de pós graduação lato sensu, destinado às profissões da saúde, excetuada a médica, sob a forma de curso de especialização, caracterizado por ensino em serviço, com carga horária de 60 (sessenta) horas semanais, duração mínima de 02 (dois) anos e em regime de dedicação exclusiva (BRASIL, 2012).

Nesse sentido, os esforços de modificar paradigmas de formação pautados em perspectivas fragmentadoras e mercantilizadoras dos sujeitos, desresponsabilizadas com as demandas socioeconômicas do país têm se dado apesar das contradições colocadas pela correlação de forças na luta de classes na disputa de projetos de sociedade em curso.

É nessa perspectiva que a Residência Multiprofissional em Saúde da Família com Ênfase em

Saúde da População do Campo (RMSFC) desponta como uma experiência pioneira provocada pelas necessidades de assistência à saúde da população que, historicamente, teve seus direitos de acesso às políticas públicas negados num país onde a estrutura fundiária escravocrata, repleta de latifúndios, determina a concentração de poder político-econômico, conferindo a população do campo condições precárias de vida no que “se refere ao acesso desigual às ações e serviços de saúde, fruto da segregação e violência históricas a que essas populações vivenciam”. (UPE, 2014)

De acordo com Paulette Cavalcanti, uma das coordenadoras da RMSFC, essa residência é produto de uma série de iniciativas no campo da formação em saúde desenvolvidas a partir de 2006, através da Universidade de Pernambuco (UPE) por docentes e estudantes comprometidos com a saúde pública e coletiva em articulação com movimentos sociais do campo e povos tradicionais, a saber: estágios chamados de “estratégicos” na Residência Médica em assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); estágios “longitudinais” com a turma seguinte da Residência Médica; Estágios “estratégicos” da Residência Multiprofissional em Saúde da Família da UPE na Comunidade Quilombola de Castainho, em Garanhuns (PE); estágio em área da etnia indígena Xukuru em Pesqueira; projeto de Extensão Universitária em Saúde do Campo no assentamento Jaboatãozinho, no município de Moreno (PE) através das quais foi possível identificar a demanda de atenção à saúde da população do campo e a partir daí a necessidade de uma residência nessa área.

Balizada na concepção de saúde e nas diretrizes explicitadas na PNSIPCFA, a Residência segundo o projeto submetido à seleção do Programa Nacional de Bolsas para Residências Multiprofissionais e em Área Profissional da Saúde tem por objetivo:

formar profissionais de saúde para as populações do campo e das florestas, que alie uma formação clínica à perspectiva da atenção integral a saúde, sintonizada com o cenário do SUS e suas políticas observando a precária situação em que vive esses grupos populacionais no que se refere ao acesso desigual às ações e serviços de saúde, fruto da segregação e violência históricas a que essas populações vivenciam (UPE, 2014).

A RMSFC é um curso de Pós-graduação *Latu Sensu* com carga horária de 5.670 horas a serem integralizadas em dois anos, sendo que as atividades semanais se desenrolam em 60 horas. Essa carga horária inclui 1.152 de horas teóricas ou teórico-práticas realizadas em tempo aula presencial, organizadas inicialmente em um mês introdutório e, posteriormente, em uma semana a cada tempo comunidade.

O método pedagógico adotado é inspirado na Pedagogia da Alternância. De acordo com Vergutz (2012), a proposta da Pedagogia da Alternância foi originada na França em idos da década de 1930 num contexto de pós-revolução industrial quando se verifica a valorização da cidade em detrimento do campo. Valorização essa que se expressa no intenso êxodo rural devido o aumento de atividades urbano-industriais.

Nesse contexto, a Pedagogia da Alternância surge então como:

(...) uma proposta educacional para o campo, como possibilidade de uma formação para jovens do meio rural centrada na partilha e na interação entre todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Sujeito que assim pode ser compreendido na perspectiva de “um produtor de singularidades” autônomo, mas também, dependente das condições culturais e sociais (VERGUTZ, 2012, p. 3).

Esse método organiza a carga horária em “tempo escola”, quando os residentes assistem aulas teóricas, realizam debates e seminários e, “tempo comunidade” quando os mesmos retornam às comunidades para realizarem atividades de campo.

Tendo a universidade a função social de construir outra perspectiva de nação soberana e desenvolvida socialmente, a articulação com movimentos sociais e com a sociedade civil de forma geral se faz necessária de modo que a mesma deva ser fortalecida para que o ensino superior atenda as necessidades do povo brasileiro.

Assim o método da pedagogia da alternância foi adaptado no método pedagógico que fundamenta a proposta da residência e que considera os princípios filosóficos e pedagógicos do MST tendo como base também a concepção de saúde do setor de saúde deste e de outros movimentos sociais do campo. Fazendo-se uso na perspectiva da alternância integrativa, ou seja, em que existe unidade formativa entre as atividades

desenvolvidas no tempo escola e no tempo comunidade não havendo detrimento de um em relação ao outro.

No tempo escola, as atividades são organizadas através dos tempos educativos (tempo aula, tempo leitura, tempo estudo, tempo reflexão escrita, tempo trabalho no campo, tempo cuidado e tempo formatura) que correspondem a tempos onde serão executadas atividades previamente programadas pela coordenação da residência e pela auto-gestão da turma que se organiza em Núcleos de Base. As disciplinas oferecidas pelo curso terão necessariamente uma perspectiva dialética de transversalidade. Sendo organizadas em três eixos principais: (1) Atenção à Saúde; (2) Introdução à Política Crítica; e (3) Ético-humanístico.

A primeira turma (Cf. figura 1) selecionada é composta por 19 profissionais de saúde distribuídos de forma descentralizada nas Regionais de Saúde de Caruaru (IV GERES) em número de 10 profissionais e de Garanhuns (V GERES) num total de nove profissionais contemplando no total as especialidades de Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Medicina Veterinária, Nutrição Odontologia, Psicologia, Serviço Social e Terapia Ocupacional, organizados em núcleos de base (NB's).



Figura 01- Fotografia da primeira turma de Residentes em Saúde do Campo, Coletivo Grão Saúde do Campo, Coordenação da Residência, Setor de Saúde do MST e tutores. Fonte: Arquivo da RMSFC.

As atividades da residência tiveram início com um acolhimento nos dias 27 a 29 de março do ano de 2015, no qual a proposta da metodologia da residência foi apresentada aos selecionados (Cf. figura 02).



Figura 02- Fotografia de atividade de acolhimento. Fonte: Arquivo da RMSFC.

No mês seguinte, os residentes ficaram imersos em aulas, seminários e atividades de campo (Cf. figura 3) a respeito de temáticas como Estado e Sociedade e Questão Agrária. Temas necessários para compreender os porquês da vulneração da População do Campo e das condições precárias de acesso à saúde que seriam sentidas com mais profundidade ao longo dos dois anos de experiência da residência.

O processo de chegada dos residentes às comunidades após esse mês inicial de aula se deu a partir do uso de instrumentos para a territorialização e diagnóstico situacional em saúde. Foram utilizadas ferramentas como o Diagnóstico Rural Participativo (DRP) e levantadas informações para compor o Diagnóstico Situacional em Saúde.

O DRP é uma metodologia que advém da extensão rural. Formada por várias ferramentas, foi utilizada para levantar informações acerca das comunidades de forma participativa e mobilizadora de potencialidades e demandas. A utilização dessa metodologia foi importante para aproximar-se das comunidades, elencando informações a partir dos olhares de quem mantém viva a história e a luta das comunidades.



Foto 03- Atividade de campo: aprendizado da territorialização no Assentamento Normandia, Caruaru (PE). Fonte: Arquivo da RMSFC.

O Diagnóstico Situacional em Saúde foi construído coletivamente a partir da organicidade por território (NB's), constando de informações a respeito da história, caracterização sócio-espacial e epidemiológica das comunidades. Na área de Garanhuns, esse exercício exigiu do grupo também buscar se apropriar da temática

da questão racial, dos territórios quilombolas e da saúde da População Negra.

Após essa fase inicial, os residentes iniciaram a aproximação maior com as equipes das Unidades de Saúde da Família e se incorporaram a ações destas, bem como iniciaram a proposição de ações de prevenção, promoção e atenção da saúde, de Educação Permanente, de organização e participação popular.

Essas atividades nos territórios foram intercaladas com uma semana de Tempo Escola a cada mês. Dentre as temáticas trabalhadas estiveram: Estado e Sociedade, territorialização; Questão racial e a Política de Saúde da População negra; Educação Popular em Saúde; Família, gênero e raça; Metodologia de trabalho científico, Saúde da Criança, Saúde da Mulher, Saúde do Adolescente, Saúde do adulto, Saúde mental e saúde do idoso. Temáticas que foram sendo apreendidas com as ações realizadas em campo no tempo comunidade.

Em específico nas áreas das Comunidades Quilombolas, a RMSFC vem atuando, em parceria com as associações quilombolas, com professores da Unidade Acadêmica de Garanhuns da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), com a Secretaria Municipal de Saúde (SMS) e com as equipes das Unidades de Saúde da Família em quatro comunidades, sendo que três delas estão adscritas pela USF Estivas e por um Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF) a saber: Castainho, Estivas e Tigre enquanto que a comunidade de Estrela é acompanhada pela USF de Iratama. Essa atuação se dá por ações de promoção da saúde, de educação permanente, bem como de intervenções coletivas a partir

de formações de grupos ou de consultas compartilhadas, visitas domiciliares e atenção à saúde individuais. São realizadas ainda debates sobre abordagens clínicas e estágios a serem desenvolvidos no segundo ano da especialização e com um trabalho final como requisito para integralização da mesma.

A seguir listamos algumas das ações realizadas pelo NB Zé Carlos, o grupo de residentes que atua na região das comunidades Quilombolas em Garanhuns.

1. Grupos de promoção à saúde:

- a) Grupo de Práticas Corporais Semelhança do SER: o grupo acontece dentro da Associação Comunitária de Estivas e conta com a participação de mulheres das comunidades de Estivas e Castainho. O objetivo deste grupo é a realização de atividades corporais com uma abordagem multidisciplinar, buscando a cada encontro trazer temáticas, escolhidas dentro do grupo, para serem discutidas entre os profissionais e as participantes. (Cf. figura 04);
- b) Grupo de geração de renda do Tigre: Levando em consideração o levantamento de renda da população das comunidades, realizado pela equipe da RMSFC, ficou evidente a vulnerabilidade financeira das famílias. Dessa forma, está sendo realizadas atividades que envolvem mulheres da Comunidade do Tigre na perspectiva de fortalecer o protagonismo na geração de renda das famílias através de instruções e projetos de produção de alimentos (Cf. figura 05).
- c) Grupo Guerreiras Quilombolas do Castainho. O grupo de mulheres surge da necessidade de fortalecer o

protagonismo das mulheres quilombolas do Castainho, a partir da auto-organização e da valorização e afirmação da identidade negra e elevação da autoestima individual e coletiva, visando contribuir com processos organizativos e de luta da comunidade e com a construção da autonomia econômica das mulheres e enfrentamento à violência sexista.

O grupo em sua formação participou com algumas representações do Comitê da Marcha das Mulheres Negras de Garanhuns, de caminhada das Mulheres Negras no dia 25 de julho de 2015 no FIG desse ano, e de ato da ação da Marcha das Mulheres Negras contra o racismo em dezembro do mesmo ano em Recife. No ano corrente, as mulheres têm se reunido em atividades formativas e organizativas e ampliando o número de integrantes, tendo como importante estratégia estruturante a produção de alimentos típicos com produtos da agricultura da comunidade a exemplo de bolos de mandioca, de macaxeira, tapioca, pé de moleque inicialmente a partir da contribuição financeira individual, que têm sido vendidos em festas tradicionais das comunidades quilombolas (Cf. figura 06). Estão sendo, portanto, aliados os processos de geração de renda no sentido de contribuir com a autonomia econômica das mulheres e a formação política feminista destas.



Figura 04- Grupo Semelhança do Ser Fonte: Arquivo da RMSFC.



Figura 05- Grupo de Geração de Renda no Tigre. Fonte: Arquivo da RMSFC.



Figura 06- Guerreiras Quilombolas do Castanho. Fonte: Arquivo da RMSFC



Figura 07- Grupo de gestantes. Fonte: Arquivo RMSFC.

- d) Grupo de Gestantes, este ocorre quinzenalmente dentro da Unidade de Saúde Família do Estivas, com o intuito de abordar temáticas para esclarecer as dúvidas decorrentes da gravidez, parto e puerpério além fortalecer o vínculo entre as gestantes e a Equipe de Saúde da Família (Cf. figura 07)
- e) Grupo de Idosos e Hiperdia, este grupo para além da contribuição quanto ao uso da medicação e controle das doenças, busca colaborar na qualidade de vida dos participantes, buscando estimular suas potencialidades e criatividade. Concomitantemente ocorrem as consultas mensais e rodas de diálogo para abordar os aspectos psíquicos e sociais que podem interferir no processo de saúde e doença.

2. Atividades coletivas:

- a) Sala de Espera, esses espaços surgem como uma possibilidade de garantir um cuidado humanizado, fortalecendo a relação entre comunidade e profissionais de saúde. Através das salas de esperas os profissionais podem fazer educação em saúde auxiliando na prevenção de doenças e na promoção de saúde. Esses espaços funcionam semanalmente, com temáticas diversas que busquem dialogar com a realidade e saber dos participantes (Cf. figura 07).



Figura 07- Sala de espera. Fonte: Arquivo RMSFC.



Figura 08- Cine debate em escola do Castainho. Fonte: Arquivo RMSFC.

- b) Cine Debate - Em decorrência da pouca oferta de lazer nas comunidades e entendendo a saúde como espaço de produção de qualidade de vida e cultura a proposta do Cine Debate, existente na Escola Virgília Garcia Bessa (na Comunidade de Castainho), é garantir debates, propostos pela própria escola e pelos estudantes, de forma lúdica a partir de curtas-metragens, uma vez ao mês (Cf. figura 08).
- c) Projeto com INSS - Uma das principais dificuldades de acesso aos serviços nas comunidades diz respeito à previdência social. Dessa maneira, foi articulada uma parceria com o INSS do município, a fim de garantir a presença de profissionais nas comunidades para tirar dúvidas e entender melhor as demandas das comunidades. Foram realizadas reuniões com lideranças comunitárias e com o conjunto da população. Até agora foram realizadas essas atividades nas comunidades de Castainho, Tigre e Estrela.
- d) Ações de Educação e Saúde nas Escolas e Associações de Moradores, as ações de Educação e Saúde realizadas na escola buscam estabelecer integração entre os espaços de educação (a USF e as Escolas), e tem como objetivo contribuir para a formação integral dos estudantes por meio de ações de prevenção e promoção a saúde. Tanto o espaço escolar quanto as Associações de Moradores são espaços de participação e articulação popular, onde aglutinam boa parte dos comunitários, então mostram-se como espaços férteis para ações voltadas à saúde (Cf. figura 09).

e) Hora da Diversão (tempo trabalho), a proposta desenhada inicialmente pela coordenação da residência visava que este espaço de trabalho fosse destinado a produção de alguma atividade articulada ao fazer já existente na comunidade, buscando contribuir para o cotidiano da população. Porém após a análise da dinâmica da própria comunidade observamos que nos sábados (dia em que ocorrem essas atividades), os adultos saem para trabalhar nas feiras e muitas crianças ficam em casa, então passamos a desenvolver atividades educativas com o público infantil dentro da Associação de Moradores do Estivas. Essas atividades buscam aguçar a criatividade e ludicidade dessas crianças, bem como resgatar um pouco de sua cultura e história (Cf. figura 10).



Figura 09- Educação em Saúde. Fonte: Arquivo RMSFC.



Figura 10- A Hora da diversão. Fonte: Arquivo RMSFC

3. Ações relacionadas à saúde da população negra:

- a) I Seminário de Saúde da População Negra de Garanhuns é fruto dos esforços e organização do Comitê Impulsor da Marcha das Mulheres Negras e da Residência Multiprofissional em Saúde da Família com Ênfase nas populações do Campo, com apoio da Universidade de Pernambuco (UPE) e Secretaria Municipal de Saúde, contou com a participação de representantes da coordenação, gestão e execução da atenção básica e saúde da população negra dos níveis municipal e estadual, da UPE, do governo municipal e das comunidades quilombolas do município (Cf. figura 11).

O público presente pôde prestigiar e participar do debate sobre temas como o histórico de luta e a situação atual das Políticas Nacionais de Saúde da População Negra e Saúde Integral dos povos do Campo, da Floresta e das Águas, Anemia Falciforme, e o Diagnóstico Situacional de Saúde das Comunidades Quilombolas do Castainho, Estivas, Tigre e Estrela, além de ter a chance de ouvir do representante da Secretaria Municipal de Saúde o que vem sendo realizado em relação à saúde da população em questão, além de levantar demandas, e cobrar do poder público a efetividade de ações mais concretas, fortalecendo o Controle Social.

- b) Formação com profissionais da atenção básica: A residência fez momentos de educação permanente com profissionais da Atenção Básica do Município e com os ACS da USF Estivas sobre a Política Nacional de Saúde Integral da População Negra (PNSIPN).
- c) Dia de mobilização pró-saúde da população negra: Foi realizada no dia 22 de novembro de 2016, uma ação coletiva no centro de Garanhuns para falar sobre a saúde da População Negra para a população da cidade. A atividade foi construída com a parceria das Secretarias Municipal de Saúde, Assistência Social, Educação e da Mulher (Cf. figura12);
- d) Fomento a implantação da Política de Saúde da População Negra de Garanhuns: Foram realizadas várias reuniões com representantes da Secretaria

Municipal de Saúde de Garanhuns a respeito da implantação da Política de Saúde da População negra em Garanhuns com a proposição de se formar um grupo de trabalho dentro da secretaria com participações intersetoriais para estudar, discutir e propor questões a respeito da saúde da população negra.



Figura 11- I Seminário Municipal de Saúde da População Negra. Fonte: Arquivo da RMSFC.



Figura 12- Dia de mobilização Pró-Saúde da População Negra. Fonte: Arquivo da RMSFC.

Essas atividades foram realizadas através de várias parcerias no território e fora dele dentre elas estão: as Associações Quilombolas, Escolas, Creches, Centros de convivência, Centros de Referência da Assistência Social (CRAS), Centro de Controle Ambiental (CCA), UAG-UFRPE, UPE, Secretarias municipais, Previdência Social - INSS, CAPS e CAPSad e Farmácia Central.

Conclusões

Tendo a universidade a função social de construir outra perspectiva de nação soberana e desenvolvida socialmente, a articulação com movimentos sociais e com a sociedade civil de forma geral se faz necessária de modo que a mesma deva ser fortalecida para que o

ensino superior atenda às necessidades do povo brasileiro.

As experiências vividas pelos residentes permitiram uma aproximação destes com uma realidade muito débil de acesso a direitos sociais e a serviços de maneira geral. Esse fato tem relação com a construção histórica de negação a populações do campo, em especial a população Quilombola que também sofre com o racismo o que dificulta o acesso a serviços com qualidade pela forma institucionalizada que o racismo se apresenta.

A RMSFC contribuiu com a formação de profissionais de saúde sobre a saúde da população do campo e saúde da população negra, com o estímulo a processos organizativos nas comunidades e o diálogo e reivindicações de ações de políticas que atendam as demandas dessa população historicamente negligenciada.

Portanto, a RMSFC tem sua proposta direcionada para uma atuação que aborde o plano operativo da Política Nacional de Saúde Integral das Populações do Campo e da Floresta no acesso, nas ações de promoção e vigilância em saúde, na educação permanente e educação popular em saúde e no monitoramento e avaliação do acesso às ações e serviços de saúde das populações do campo, da floresta e das águas na Atenção à Saúde.

Considera-se que diante da necessidade histórica de acesso a direitos sociais da população do campo, a iniciativa é parte integrante da disputa pelo direito à política de saúde da população do campo, precisando ser fortalecida através da divulgação de seus resultados.

Referências

BRASIL, Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005. Institui a Comissão Nacional de Residência Multiprofissional em Saúde no âmbito do Ministério da Educação, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm Acesso em 24 de julho de 2015.

BRASIL, Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12513.htm#art16 Acesso em 24 de julho de 2015.

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO, Projeto da residência Multiprofissional em Saúde da Família com Ênfase em Saúde do Campo /Programa Nacional de Bolsas para Residências Multiprofissionais e em Área Profissional da Saúde. Recife: UPE, 2014.

VERGUTZ, C.L. B. O caminho da aprendizagem na pedagogia da alternância e o sujeito alternante. PPGEdU - UNISC - CAPES Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Movimentos_Sociais_sujeitos_e_processos_educativos/Trabalho/05_23_50_3216-6439-1-PB.pdf. Acesso em 24 de julho de 2015.

A agricultura no livro didático do pnld- campo: discursos e ideologias

Ângela Maria Alexandre Ramalho
Graduada em Pedagogia pela UFRPE/UAG

Resumo: Este trabalho discute a Educação do Campo nascida das demandas dos movimentos camponeses na luta pela construção de uma educação específica associada ao desenvolvimento sociocultural, político e econômico das comunidades campesinas, procurando responder ao questionamento: como a agricultura é apresentada no livro didático do campo? Aborda-se inicialmente a diferença entre Educação do Campo e Educação Rural, modelos educacionais que nascem em bases diferentes e conflitantes que podem influenciar as políticas educacionais para o campo. Tomamos como base teórica também as teorias críticas de currículo. Objetivamos com esse trabalho analisar o discurso acerca da agricultura presente em um livro do Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD- Campo). Por meio de análise do discurso conforme Orlandi (2000) observa-se que, em relação à temática apresentada, o livro investigado sinaliza para uma predominância da visão capitalista do campo, tendendo a idealizar as formas de organização da agricultura capitalista.

Palavras-chaves: Educação do Campo. Agricultura. Livro didático

Agriculture in the Textbook of Pnld-Campo: Discourses and Ideologies

Abstract

This paper discusses Field Education born of the demands of the peasant movements in the struggle for the construction of a specific education associated to the socio - cultural, political and economic development of the peasant communities, trying to answer the question: how is agriculture presented in the field textbook? The difference between Rural Education and Rural Education is initially addressed, educational models that are born on different and conflicting bases that can influence educational policies for the countryside. We take as theoretical basis also the critical reviews of curriculum. We aim to analyze the discourse about agriculture present in a book of the National Program of Field Didactic Book (PNLD - Campo). By means of discourse analysis according to Orlandi (2000), it is observed that, in relation to the presented theme, the book investigated indicates a predominance of the capitalist vision of the field, tending to idealize the forms of organization of capitalist agriculture.

Keywords: Field Education. Agriculture. textbook

1 Introdução

A temática sobre Educação no Campo tem ganhado espaço recentemente na agenda política educacional, resultado das pressões da sociedade civil que, inspirada na experiência do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra- MST, iniciou uma luta por uma educação de fato “do campo” e “no campo”, rompendo assim com as antigas propostas da “educação rural” de caráter estatal, muitas vezes ligada ao interesse do mercado e pautada na ótica do fazendeiro. Destacam-se no estudo dessa temática Souza (2006), Caldart (2009), Arroyo (2004, 2007) e Molina (2010), defendendo uma Educação associada a políticas de desenvolvimento sociocultural, político e econômico dos povos do campo, pautada nos seus interesses e atendendo às suas especificidades, construindo assim uma proposta que envolve não só reivindicações por políticas públicas, mas um projeto de sociedade que rompe com o modelo neoliberal hegemônico.

Apesar dessa resistência e conquistas, o que se percebe ainda são práticas discriminatórias que desfiguram a imagem do homem do campo. São vários estereótipos que se atribuem a esse sujeito dentro eles a visão do homem do campo como o atrasado, incapaz de lidar com as tecnologias ou um ser condenado a extinção. Essa desfiguração afeta profundamente os crianças e jovens o que provavelmente têm gerado a grande evasão das novas gerações do campo para a cidade

No entanto, percebem-se grandes desafios em se concretizar esse ideal de educação; dentre eles a estrutura

precária e a falta de formação docente para a área. Nesse sentido, o governo cria medidas para amenizar essas dificuldades, através de políticas públicas, uma delas é distribuição de Livros Didáticos específicos para o campo- PNLD- CAMPO, visando assim incluir no currículo regular os saberes e fazeres das populações do campo.

Uma vez que dentre as formas de materialização desses saberes e fazeres, destaca-se a produção agrícola, trabalho que prevalece, no meio rural questionamos: Como o livro didático apresenta a agricultura em suas imagens? Quais ideologias pode-se perceber em seu conteúdo? Pontuamos como objetivo desse trabalho analisar o discurso acerca da agricultura presente em um livro do Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD- Campo). Optamos por teoria de interpretação dos dados a análise do discurso segundo Orlandi (2000).

A relevância da temática se dá pelo fato da educação ser um espaço de construção e reconstrução cultural e, portanto não pode estar dissociados da luta pela identidade camponesa, pois a conquista da escola no/do campo implica a inclusão dos sujeitos, sua cultura, suas especificidades em um processo educacional democrático no qual eles possam dizer sua palavra (FREIRE, 2005), seu modo de ser e de se relacionar com outros e com o meio onde vive, elaborando assim a consciência política da realidade em que vive.

2. Desenvolvimento

Este capítulo apresenta o embasamento teórico de todo o trabalho, que é composto de três seções: a

primeira aborda as questões sócio-históricas do homem do campo e a configuração do movimento camponês, em um cenário conflituoso de lutas pela defesa dos direitos dos povos que vivem do campo, em contraposição à classe ruralista. A partir deste cenário, a segunda seção, contextualiza a problemática da luta por uma “Educação do Campo” diferenciada da tradicional “educação rural”. Por fim, este capítulo termina com a seção referente às teorias críticas de currículo, problematizando a escolha dos conteúdos considerados oficiais.

2.1 O Movimento Camponês: Aspectos Sócio- Históricos

A questão agrária no Brasil é marcada por uma trajetória de exploração e lutas desiguais. Trajetória esta iniciada por um processo de colonização que desencadeou na concentração de terras nas mãos daqueles que detinham o poder. Somente cerca de meio século após a proclamação da república, uma constituição brasileira (1934) aborda a “educação rural” (BRASIL, 2014). O que de longe significou uma preocupação com o sujeito do campo como sujeito de direitos, mas sim como instrumento de produção em prol da cidade.

A trajetória de organização das lutas em favor das massas rurais, iniciada pelo Partido Comunista no Brasil, continuada pelas ligas camponesas e posteriormente assumida por movimentos sociais, revelaram lutas desiguais nas quais duas figuras se destacam em uma relação conflituosa: a figura do fazendeiro e a dos povos do campo, ou seja, todos aqueles que vivem do campo e

no campo (camponeses, ribeirinhos, posseiros, quilombolas etc.). Nesta relação o Estado, na maior parte da história assumiu a ótica dos grandes proprietários, beneficiando esta classe e reprimindo as lutas empreendidas pelo movimento camponês Stedille (2006).

No entanto, dentro do processo de construção e reconstrução da democracia no Brasil, a classe camponesa consegue evidenciar suas reivindicações e suas lutas por direitos, principalmente o direito à reforma agrária e educação (OLIVEIRA, 2011). Emerge neste contexto o Movimento Social Sem Terra (MST), que incorpora a luta pela reforma agrária e por políticas necessárias para a permanência no campo.

Evidenciam-se assim, durante todo o processo histórico, dois modelos agrários no país: a agricultura patronal capitalista, voltada para o agronegócio e para o mercado exterior, e a agricultura camponesa, voltada para a subsistência e produção de alimentos. Estas duas vertentes que compõem modelos agrários diferentes no país, também fizeram emergir modelos diferentes de se compreender a educação no contexto rural, (SOUZA, 2006).

Esta breve exposição da trajetória camponesa fez-se necessária para a compreensão do processo no qual se deu as lutas por direitos ao homem do campo, dentre eles o direito a educação; e, dentro destas contradições, perceber os dois modelos educacionais propostos: a educação rural e a Educação do Campo, os quais serão abordados a seguir.

2.2 Educação Rural Versus Educação do Campo

Embora estes dois termos: “rural” e “campo” indiquem para uma mesma realidade, optamos neste trabalho com Souza (2006) e Arroyo (2007) pela diferenciação dos sentidos dos termos, configurando um conceito a partir das ações sociais do campo com destaque aos aspectos identitários e culturais:

Embora a diferença possa não ser tão visível, ela será focalizada em função de que o sujeito central no desenvolvimento da educação rural foi o Estado, expresso nas ações dos governos estaduais e municipais, enquanto os sujeitos centrais na reflexão do campo são os movimentos sociais, mudando assim a configuração de educação e dos objetivos da educação da classe trabalhadora pensados por ela. (SOUZA, 2006, p. 52).

Nesse sentido, educação rural remete-nos às perspectivas educacionais apresentadas pelo poder dominante com a ótica da escolarização/instrução do camponês a fim de que ele possa servir aos interesses mercantilistas, e Educação do Campo remete-nos a uma concepção surgida pelos próprios camponeses, em um movimento de construção/reconstrução de sua identidade dentro do processo de lutas por direitos, integrando o sujeito como um todo, em suas relações sociais, culturais e principalmente sua relação com a terra. A Educação do Campo surge assim, das “demandas dos movimentos camponeses na construção de uma política educacional para os assentamentos de reforma agrária” (FERNANDES, 2006 p. 2) e posteriormente é assumida por demais segmentos da

sociedade civil, na luta pela construção de uma educação que não só contemple as especificidades dos povos do campo nas práticas formais de ensino, mas que busque um desenvolvimento sociocultural, político e econômico das comunidades camponesas (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2009).

Fernandes (2006) ainda diferencia dois paradigmas pelos quais se pode entender a educação em contexto rural no Brasil: o paradigma do Capitalismo Agrário e o paradigma da Questão Agrária

A Educação do Campo está contida nos princípios do paradigma da questão agrária, enquanto a Educação Rural está contida nos princípios do capitalismo agrário. A Educação do Campo vem sendo construída pelos movimentos camponeses a partir do princípio da autonomia dos territórios materiais e imateriais. A Educação Rural vem sendo construída por diferentes instituições a partir dos princípios do paradigma do capitalismo agrário em que os camponeses não são protagonistas do processo, mas subalternos aos interesses do capital (FERNANDES, 2006).

Vale destacar que esta expressão “Educação do Campo”, bem como a atenção a essa concepção educacional, ganharam destaque a partir da Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica no Campo, realizada em 1998.

Uma das primeiras conquistas da luta pela Educação do Campo foi aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que embora não deixe explícita a elaboração de

uma proposta pedagógica, define o campo como “[...] mais que um perímetro não urbano [...] um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social” (BRASIL, 2001, p.1).

A elaboração das Diretrizes, bem como a criação de organismos estatais para pensar e elaborar as propostas para a Educação do Campo, em diálogo com a sociedade, apontam para resultados de uma história de lutas, de resistência de um povo que, não obstante as repressões e opressões sofridas no processo sócio histórico do país, não se subjugou aos interesses das classes dominantes, e que, gradativamente vai buscando seu espaço na sociedade.

Para dar continuidade a esse processo de conquistas no âmbito da Educação do Campo faz-se necessário não só as lutas que vão para fora do âmbito escolar, mas também se atentar para os processos educativos que se desencadeiam no contexto escolar, pois ignorar uma possível influência da relação conflituosa entre o paradigma do capitalismo agrário e o paradigma da questão agrária, na prática educativa pode obstruir uma reflexão mais profunda acerca das aprendizagens vivenciadas nas escolas do campo. É necessário observar qual paradigma ganha maior relevância nas políticas educacionais que chegam até os estudantes e principalmente no que se refere ao currículo, item a ser abordado da próxima seção.

2.3 Currículo e Saberes do Campo

O currículo foi definido inicialmente como “especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados” (SILVA, 2007). A partir dessa visão inicial e em consonância com o pensamento de seu tempo, os estudiosos sobre currículo desenvolveram um modelo institucional pautado nos modelos dos processos fabris. Esse modelo baseava-se nas ideias de Tyler. Este propunha procedimentos lineares e administrativos a fim de garantir a eficiência dos processos de ensino aprendizagem. Esse modelo de currículo veio a ser questionado pelos ideais progressivistas, dos quais destaca-se o pensamento de John Dewey, que propunha como foco do currículo a resolução de problemas sociais (LOPES; MACEDO, 2011).

No entanto, a crítica mais incisiva veio com os autores da Nova Sociologia da Educação (NSE) nos anos 1970 e com as teorias marxistas, que analisam as relações a partir de uma base econômica e, nesse sentido, a classe que domina economicamente também domina culturalmente, instituindo as saberes culturais a serem valorizados, tornando a escola um mecanismo de reprodução da sociedade de classes.

É nesse sentido que surgem as teorias críticas de currículo, invertendo os fundamentos das teorias tradicionais e lançando o questionamento: por que esses saberes e não outro? Essas teorias evidenciam assim as relações de poder e ideologia que permeiam a seleção dos conteúdos ditos oficiais. Os nomes a se destacar dessas teorias são Freire, Althusser, Bourdieu e Passeron, Beudlot e Establet, Berstein, Young, Pinar e Apple

(SILVA, 2007). Dentre as teorias críticas podemos também destacar a pós-colonialista que traça suas críticas ao chamado “cânon ocidental”, reivindicando a “inclusão das formas culturais que refletem a experiência de grupos cujas identidades culturais e sociais são marginalizadas pela identidade europeia dominante” (SILVA, 2007 p. 127).

É dentro da discussão acerca do Currículo que situamos a estipulação da política PNLD-CAMPO, que se encontra em sua segunda edição. A política é apresentada como estratégia de inclusão cultural, a fim de contemplar “a diversidade de saber e fazer das populações do campo como referências na constituição das identidades individuais e coletivas dos sujeitos do campo” (BRASIL, 2014. p. 45), de forma a atender às especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando os saberes próprios das comunidades (BRASIL, 2010).

Considerando que uma das formas de se materializar os saberes e fazeres do campo é o trabalho, a agricultura deve ganhar destaque nos conteúdos oficiais e extraoficiais no material didático das escolas do campo, pois a agricultura é a principal atividade produtiva para muitas populações camponesas. É nesse sentido que esse trabalho analisa o discurso acerca da agricultura presente nas imagens do livro do Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD-Campo), direcionado a uma turma do terceiro ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental das disciplinas de História e Geografia.

Vale destacar que os dois modelos agrários apresentados na seção anterior, apresentam também

modelos e concepções de desenvolvimento diferenciados. Destacamos nesse trabalho a modelo da Agricultura camponesa, realidade vivenciada pela maioria dos pequenos produtores.

Carvalho e Costa (2012), afirmam que o modelo de agricultura camponesa se pauta, dentre outros princípios, em: “[...]saberes e as experiências de produção vivenciados pelas famílias [...] Diversificação de cultivos e alternatividade de utilização dos produtos obtidos e [...] Relações afetivas e simbólicas” (CARVALHO E COSTA, 2012). Foi a partir desses princípios que se analisou as imagens referentes à Agricultura no livro didático.

3 resultado e discussão

Foi utilizado nesse trabalho como metodologia de interpretação de dados, a proposta de análise do discurso apresentada por Orlandi, (2000), considerando o discurso como “lugar em que se pode observar a relação entre língua e ideologia” (p. 17). Nesse sentido, após selecionar e categorizar as imagens referentes à agricultura no Livro Didático em questão, procurou-se verificar a linguagem ideológica presente nas mesmas, verificando quantos e quais elementos pode-se observar que remetem ao paradigma da Questão Agrária e ao paradigma do Capitalismo Agrário.

O Livro didático investigado pertence à Coleção Girassol (PNLD CAMPO 2016-2018 livro tipo II), o qual agrega três disciplinas: Letramento e Alfabetização /Geografia e História. Atemo-nos aqui às imagens dos conteúdos das disciplinas de Geografia e História.

No quadro abaixo podemos observar a frequência das imagens que remetem à agricultura camponesa no livro didático em questão:

Imagens relacionadas à agricultura	
História	Geografia
9	10
Imagens que remetem à agricultura camponesa	
4	4
TOTAL DE IMAGENS	19
TOTAL DE IMAGENS QUE REMETEM À AGRICULTURA CAMPONESA	8

QUADRO 1: Quantitativo de imagens que remetem à agricultura camponesa.

Após a verificação quantitativa de imagens passamos para a qualitativa. Apresentamos abaixo recorte das imagens que predominam no Livro Didático, ou seja, aquelas que não remetem à agricultura camponesa, conforme indicou o quadro 1. Fizemos assim, um contraponto entre os princípios da agricultura camponesa, (saberes e as experiências de produção vivenciados pelas famílias; diversificação de cultivos e alternatividade de utilização dos produtos obtidos e relações afetivas e simbólicas) conforme Carvalho e Costa

(2012), e o discurso visual apresentado nas imagens. Seguem os itens verificados:

Predominância do monocultivo



Figura 1: fonte- PNLD CAMPO 2016-2018 livro tipo II Letramento e Alfabetização /Geografia e História.

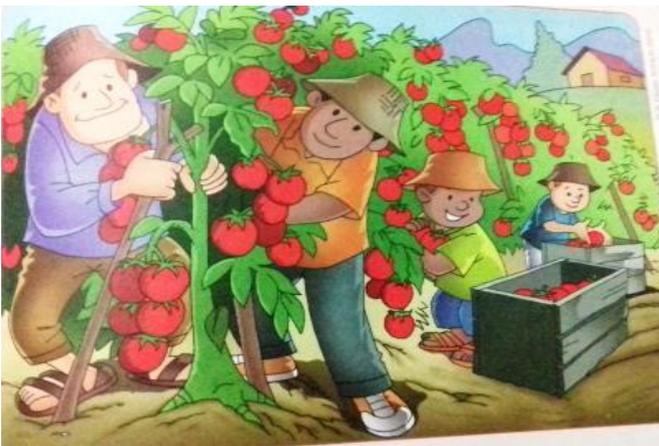


Figura 2: fonte- PNLD CAMPO 2016-2018 livro tipo II Letramento e Alfabetização /Geografia e História.

Destaque à produção para fins de mercado.

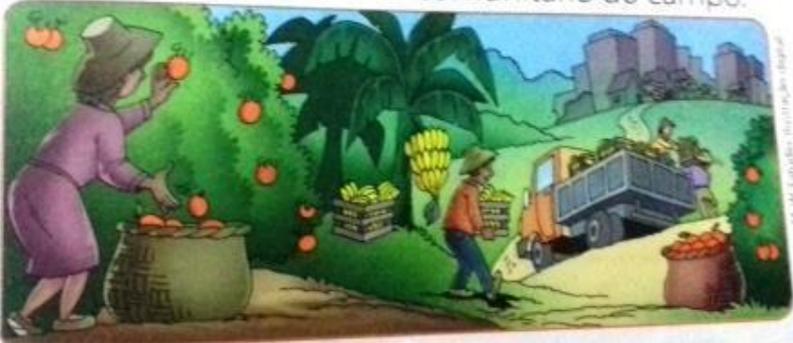


Figura 2: fonte- PNLD CAMPO 2016-2018 livro tipo II Letramento e Alfabetização /Geografia e História.



Figura 3: fonte- PNLD CAMPO 2016-2018 livro tipo II Letramento e Alfabetização /Geografia e História.

Formas de trabalho que não sinalizam a organização familiar.



Figura 4: fonte- PNLD CAMPO 2016-2018 livro tipo II Letramento e Alfabetização /Geografia e História.

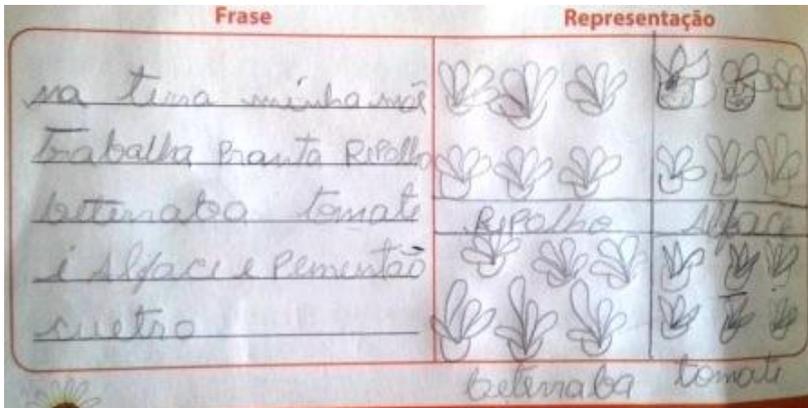
Podemos verificar nos contrapontos apresentados que as imagens do trabalho agrícola tendem a induzir uma relação com a terra segundo os princípios do mercado. Nenhuma das imagens apresentadas sinaliza para uma pequena propriedade de trabalho de fato familiar, mas sim propriedades cultivadas visivelmente para fins de mercado e com predomínio de trabalho realizado por outros e não pelo proprietário, ou seja, sinaliza que o trabalho é realizado por pessoas contratadas e não pela família.

Na figura 3 observa-se outra personagem por vezes frequente em comunidades campestres geralmente não organizadas: o atravessador. Esse personagem muitas vezes é aquele que escoar a produção de determinada

população. Por ser proprietário de veículo apropriado ou por estabelecer relações comerciais na cidade, esse personagem, por vezes revende a mercadoria com valor bem superior ao repassado pelo agricultor, tendo assim uma margem de lucro grande. Uma relação muitas vezes marcada pela exploração e que em muitas comunidades vêm perdendo força devido à organização comunitária. A imagem reforça uma prática que não valoriza a capacidade do pequeno agricultor de gerir sua produção, subestimando assim sua autonomia.

Assim, podemos perceber que no livro investigado o discurso visual das imagens tendem a reafirmar a ideologia das relações de mercado. O que vem de encontro com o que diz Tomás Tadeu da Silva ao afirmar que a escola contribui para reprodução da sociedade capitalista ao transmitir, através das matérias escolares, as crenças que nos fazem ver os arranjos sociais existentes como bons e desejáveis (SILVA, 2007).

Antes de finalizar esse trabalho apresentamos algumas imagens e textos produzidos por alunos do campo de uma turma do 3ºano. Essa turma utiliza o livro didático em questão. Reiteramos que essas imagens não entraram no corpus do trabalho para fins de análise, mas sim para evidenciar que as práticas agrícolas da realidade do alunado campesino brasileiro são:

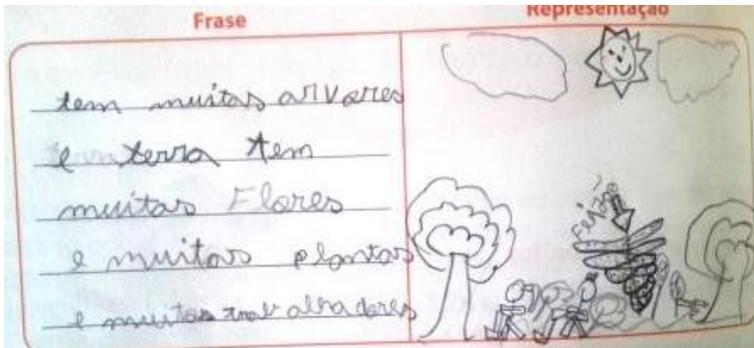


“Na terra minha mãe trabalha: planta repolho, beterraba, tomate, alface, pimentão e coentro”

Plurais/ diversas. Figura 5: fonte- Aluno do 3º Ano

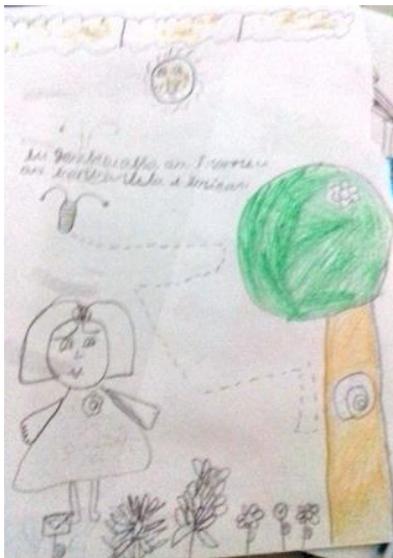


Plurais/ diversas. Figura 6: representação do cultivo de feijão e palma simultaneamente. fonte- Aluno do 3º Ano



“Tem muitas árvores e a terra tem muitas flores e muitas plantas e muitos trabalhadores”.

Afetivas. Figura 7: fonte- Aluno do 3º Ano



“Eu gosto das abelhas, eu gosto das plantas, gosto das borboletas e gosto de brincar”.

Afetivas. Figura 8: fonte- Aluna do 3º Ano



“Meu pai e minha mãe gostam de trabalhar na roça”.

Familiar. Figura 9: fonte- Aluna do 3º Ano

Concluindo esse trabalho, que é uma pequena amostra da política do PNLD-CAMPO, cabe dizer que, a referida política, embora seja um avanço para as escolas do campo, ainda precisa atentar para o conteúdo dos discursos transmitidos em seus textos verbais e não verbais nos livros didáticos. Como podemos perceber, os alunos do campo significam e ressignificam seu lugar, faz-se necessário que eles vejam a sua imagem no

material didático que lhes são apresentados de forma a valorizar o seu território.

Os resultados deste trabalho sinalizam para uma predominância, no livro investigado, da visão capitalista do campo, concebendo-o não enquanto território, espaço de vida e de realização das dimensões da existência humana, mas como um espaço de produção de mercadorias a serviço da cidade. O livro tende assim a desconsiderar a diversidade das formas de organização e produção do campesinato brasileiro e a idealizar as formas de organização da agricultura capitalista, o agronegócio.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salet; MOLINA, Mônica Castagna(Org.). Por uma Educação do Campo. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BRASIL. PNLD Campo 2013: Guia de Livros. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2012. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/3957-guia-pnld-campo-2013>> Acesso em: 05 jun. 2016.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: Molina, Mônica C. (Org.) Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Teorias de currículo. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas-SP: Pontes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

STEDILE, João Pedro (org.). *A questão agrária no Brasil: História e natureza das ligas Camponesas 1954-1964*. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

O papel do educador e a autonomia do educando: reflexões sobre a função social do professor

Maria Goretti Prohmann

*Graduanda no curso de Licenciatura em Pedagogia pela
Universidade Federal Rural de Pernambuco – Unidade
Acadêmica de Garanhuns (UFRPE- UAG). Email:
mgprohmann@hotmail.com*

Resumo: Este artigo tem como proposta desenvolver a partir de levantamentos teóricos uma reflexão para os profissionais da educação sobre suas práticas pedagógicas de maneira mais profunda e assim propor uma visão diferenciada da educação no dia a dia escolar. Visa refletir também sobre o papel do professor diante de tantos desafios que enfrenta a sociedade atual. Para isso, apoia-se em teóricos como: Freire, Gadotti, Saviani, entre outros que reforçam a importância desse profissional nas questões políticas atuando como mediador e levando o educando a se perceber parte desse processo de transformação para uma educação igualitária e com qualidade.

Palavras chave: educação, profissionais da educação, política e transformação social.

**The role of the educator and the autonomy of
education: reflections on the teacher's social function**

Abstract: The purpose of this article is to develop from a theoretical perspective a reflection for educational professionals about their pedagogical practices in a deeper way and thus propose a different view of education in the day to day school. It also aims to reflect on the role of the teacher in the face of so many challenges facing society today. To this end, it relies on theorists such as Freire, Gadotti, Saviani, among others, who reinforce the importance of this professional in political matters by acting as a mediator and leading the learner to perceive part of this process of transformation for an egalitarian and quality education.

Keywords: education, education professionals, politics and social transformation.

1. Introdução

Vive-se um momento de incertezas, inquietações e constantes transformações tanto no âmbito social, político como de maneira especial no que diz respeito a educação. Uma profunda crise se instalou na sociedade atual. Muitos desafios nos fazem refletir, repensar sobre nossos valores, modo de viver e agir. Desde o final do século passado faz-se esse questionamento, como nos aponta Gramsci, comentado por Gadotti (1998, p. 86), “vivemos um momento histórico no qual o bloco hegemônico dominante entra em crise, frente à ameaça de um novo bloco hegemônico”.

Acrescenta Gadotti

Educar nessa sociedade é tarefa de partido, isto é, não educa para a mudança aquele que ignora o momento em que vive, aquele que pensa estar alheio ao conflito que o cerca. É tarefa de partido porque não é possível ao educador permanecer neutro: ou educa a favor dos privilégios, ou contra eles, ou a favor das classes dominadas, ou contra elas. GADOTTI, 1998, p. 86,87).

Diante desse contexto, nos reportamos a Paulo Freire (2005), no livro *Pedagogia do Oprimido*, quando questiona: qual é o papel do profissional da educação? Quem é o aluno para esse profissional?

De acordo com Gadotti (1998), o docente deve assumir uma postura profissional que trabalhe com o aluno, o lado humano, político e social. Esse mesmo ponto de vista pode ser encontrado em Freire, quando afirma que “ensinar exige respeito à autonomia do ser educando” (FREIRE, 1996, p. 59). Acrescenta Freire: “o educando deve assumir-se como ser social, político e histórico. Como um ser que pensa, se comunica, capaz de transformar a realidade em que vive, um ser criador, realizador de sonhos” (FREIRE, 1996, p. 41).

Diante da atual conjuntura que assola o país, como a crise política, econômica, social e principalmente no que diz respeito a educação, mais do que em outras épocas, faz-se necessário que o educador desenvolva uma metodologia baseada num processo contínuo de reflexão que leve os alunos a terem resultados diferenciados, concretos, ou seja, educandos ativos, participativos, críticos, verdadeiros protagonistas, que se

apropriam da educação e do conhecimento como instrumento de luta.

Uma luta constante diante de uma sociedade capitalista que vê a escola unicamente como preparação para o mercado de trabalho.

Nessa perspectiva Ruiz diz:

entende-se que o povo de posse desse saber mais elaborado poderá vir a ter condições de se proteger contra as explorações de classes dominantes se organizando para a construção de uma sociedade melhor, menos excludente, e realmente democrática. Não se pode esperar que tal organização brote espontaneamente, mas sim por meio da educação que pode caminhar lado a lado com a prática política do povo. Sendo assim, o profissional da educação assume aqui um papel sobretudo político. (RUIZ, 2003, p. 56).

Diante dessa afirmativa, observa-se a importância do papel social do educador, e a necessidade de que haja um engajamento desse profissional nas questões sociais, políticas e culturais no âmbito da sua atuação. O educador precisa conhecer quem são os seus alunos, como vivem, e o que pensam, para e, com eles, criar estratégias pedagógicas para atender as suas necessidades. No que Freire comenta “a ação política junto aos oprimidos tem que ser, no fundo, ‘ação cultural’ para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles” (FREIRE, 2005, p. 60).

É importante também que o educador compreenda que não há um conhecimento total e absoluto, visto que o conhecimento é um processo e está em constante

transformação. Portanto, não se pode afirmar que haja saber ou ignorância absoluta. Não se pode afirmar também que os educadores detém o saber e que ensinam um grupo de ignorantes, como se fossem depósitos a receber o conhecimento, a chamada educação bancária. Nesse sentido Freire alerta, “Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber [...] o educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão os que não sabem” (FREIRE, 2005, p. 67).

Sob esse ponto de vista, considera-se a necessidade de que os educadores comprometidos no processo de transformação social acreditem na educação, e numa educação problematizadora, que é aquela que reforça a mudança de pensamentos e atitudes do educando, e do educador, não com uma visão simplista da educação, mas num constante processo de reflexão crítica e que sem isso, nenhuma transformação profunda ocorrerá.

Para Freire (2005) “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo.” Freire continua: “A práxis porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido (FREIRE, 2005, p. 42).”

Para que de fato essa reflexão crítica , ou seja, ação/reflexão/ação aconteça na prática, o educador precisa levar seus educandos a se sentirem parte desse processo de mudança e que é possível a transformação

quando o oprimido se liberta do opressor num processo de conscientização libertadora.

Edgar Morin chama a atenção sobre a importância de confiar nas mudanças quando diz:

Na história, temos visto com frequência, infelizmente, que o possível se torna impossível e podemos pressentir que as mais ricas possibilidades humanas permanecem ainda impossíveis de se realizar. Mas vimos também que o inesperado torna-se possível e se realiza; vimos com frequência que o improvável se realiza mais do que o provável; saibamos , então, esperar o inesperado e trabalhar pelo improvável (MORIN, 2001, p. 92).

Assim sendo, como educadores se percebem diante dessas questões? No que diz respeito às suas funções sociais, que momentos encontram para essas discussões? No seu cotidiano, entre uma escola e outra, fazem essa reflexão, ou se veem mergulhados num “fazer” interminável? E como esses profissionais da educação se sentem quanto a sua valorização pela escola e pela sociedade, sentem-se reconhecidos, ou como assinala Arroyo (2002, p. 9, apud Ruiz), veem esses profissionais como “um apêndice, um recurso preparado, ou despreparado?”.

Diante do pressuposto, a elaboração deste artigo baseou-se em provocar uma discussão teórica que levasse os profissionais da educação a uma reflexão sobre o papel social de sua formação, tendo como base, teóricos como Freire, Gadotti, Demo, Sacristan, dentre outros. Para isso, foi utilizado as seguintes metodologias: pesquisa teórica sobre a educação, sobre o papel social

do professor, e sobre questões de formação político/transformadora do profissional da educação.

2. Alguns Pontos para Refletir sobre a Educação

Faz-se necessário antes de tudo, buscarmos referenciais que nos clareiem sobre o conceito de educação desde a antiguidade. “Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2005, p. 78)

Paulo Freire (apud VASCONCELOS, 2007),

” trata a educação como um processo de humanização. Etimologicamente, educação (educatio, ónis) tem duas raízes latinas: educere conduzir para fora de, fazer sair) que vem de dux, ducis (guia, chefe), e educare (criar — homens ou animais —, alimentar, formar, instruir). Portanto, na sua gênese lingüística já podemos perceber uma tensão de sentidos: educação consistiria em sair de dentro da criança o que ela possui virtualmente, e/ou sair do seu estado primitivo através da relação com o mundo”.

Soares trazendo uma discussão sobre a filosofia, política e educação, diz

“A Filosofia é filha da pólis e, em conseqüência, a Filosofia é a Política, de modo que, na impossibilidade de se separar estas duas instâncias intimamente ligadas, dispõe, com o resultado da práxis. Esta, por sua vez, torna-se o elemento pelo qual a teoria se concretiza. Não

basta, contudo, somente o envolvimento nas e com as questões que caracterizam o cotidiano da pólis para se atingir este estágio político, mas antes, é necessário submeter-se a um gradativo e sistemático processo de aprofundamento, de modo que se veja claramente onde estão assentadas tais questões. Tal processo não é outro senão o da Educação”. (SOARES 2002 p 192-193).

Já Platão relaciona o conceito de educação com a preparação para a defesa do estado quando preconiza

“(...) os nossos guardiões, isentos de todos outros ofícios, devem ser os artífices muito de liberdade do Estado, e de nada mais devem ocupar que não diga respeito a isso, não hão de fazer ou imitar qualquer coisa. Se imitarem, que imitem o que lhes convém desde a infância: coragem, sensatez, pureza, liberdade e todas as qualidades dessa espécie. Mas a baixeza, não devem praticá-la nem ser capaz de a imitar, nem nenhum dos outros vícios, a fim de que, partindo da imitação passem ao gozo da realidade”. (PLATÃO 2003 395a - e p 86-87).

Aristóteles fala sobre a garantia dos direitos da educação desde a infância: “Se portanto o primeiro dever do legislador é garantir às crianças em educação uma organização física o mais possível robusta deve, antes disso preocupar-se com o casamento com as qualidades que os esposos precisam trazer para a união” (Aristóteles 2004 p 148).

Montesquieu discorre sobre a educação como a primeira lei a ser recebida pelos cidadãos, o papel da

família e a obediência a hierarquia em respeito aos governantes

“As leis da educação são as primeiras que recebemos. E como elas nos preparam para sermos cidadãos, cada família particular deve ser governada em conformidade com o plano da grande família que compreende todas as demais. Se o povo em geral tem um princípio, as partes que compõem, isto é, as famílias também terão. As leis da educação serão, portanto, diferentes em cada tipo de governo. Nas monarquias terão a honra; na república, a virtude; no despotismo, o medo”. (MONTESQUIEU 2004 p.44).

Tanto para Montesquieu, Platão como Aristóteles a educação tem um papel imprescindível na formação dos cidadãos, e conforme são educados, irão ter maior compromisso e responsabilidades ou não, nos momentos decisórios.

Durkheim defende que a educação consiste num fato social, pois acontece coletivamente para a formação de novas gerações.

“A educação é a ação exercida pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontrem ainda preparada para a vida social; tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, particularmente, se destine”. (DURKHEIM 1978 p. 41).

Para DEMO (1996) educar não é habilitar o aluno a desenvolver atividades, mas, defende a ideia que o

educando vai construindo a sua autonomia como sujeito no processo de construção do conhecimento:

“Educação não é só ensinar, instruir, treinar, domesticar, é, sobretudo formar a autonomia do sujeito histórico competente, uma vez que, o educando não é o objetivo de ensino, mas sim sujeito do processo, parceiro de trabalho, trabalho este entre individualidade e solidariedade”. (DEMO 1996, p. 16).

Outro educador , Paulo Freire (1996), diz que educação não deve ser uma mera transmissão de conhecimento, mas que deve criar possibilidades do educando construir o seu próprio conhecimento baseado na bagagem que ele trás de seu dia-a-dia na família e na comunidade em que está inserido:

“As condições ou reflexões até agora feitas vêm sendo desdobramento de um primeiro saber inicialmente apontado como necessário a formação docente, numa perspectiva progressista. Saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. (FREIRE 1996, p. 47).

Após a discussão pode- se perceber que os vários autores que discorreram sobre esse conceito, percebem como a educação tem importância para a transformação da realidade, do educador e do educando e dependendo do ponto de vista, vai se trilhando um caminho para o aperfeiçoamento do ser humano, e como este pode conviver melhor com o outro, ou seja, em sociedade.

3. O papel social do professor

Na sociedade atual, para se falar do papel dos profissionais da educação, é imprescindível entender como esse processo ocorreu na constituição da educação brasileira ao longo dos anos. Para Gadotti (1998), entender como aconteceram as formações para professores, de maneira particular o curso de Pedagogia, e como este foi implantado no Brasil, é extremamente relevante para se compreender o papel social do professor. Historicamente, o curso de pedagogia foi regulamentado em 1969 em plena ditadura militar. O que nos faz pensar num profissional apolítico, passivo, técnico, sem preocupações sociais e políticas. Um profissional com atitudes totalmente alheias a realidade em que atuava. A formação era tida como tecnicista, objetiva, ou seja, um profissional com habilitações para supervisão, orientação, administração, inspeção e planejamento.

Neste contexto, como nos indica Sany Rosa (2000, apud Ruiz), “a formação do profissional da educação não se inicia, ao contrário do que se imagina, quando esse ingressa em um curso de formação de professores, mas sim, desde o primeiro dia em que esse ingressa na escola como aluno.” A partir dessa afirmativa, pode-se entender que as experiências vividas pelos estudantes no decorrer da sua vida escolar, influenciam mais na sua formação do que as teorias recebidas quando estes entram na academia.

As palavras de Sany Rosa nos remetem a uma reflexão a respeito da prática pedagógica de muitos

educadores que se encontram em sala de aula atualmente e que advêm dessa formação repressiva por professores na época da ditadura militar. Diante disso, faz-se necessário uma constante reflexão por parte desses educadores revendo e questionando suas práticas pedagógicas, para assim, não caírem num círculo vicioso de reprodução dessas práticas castradoras. O profissional da educação precisa mudar essa realidade, ter atitude, para assim proporcionar mudanças sociais. Nas palavras de Gadotti, o professor precisa ser desrespeitoso para garantir essas mudanças, ou seja:

É preciso ser desrespeitoso, inicialmente, consigo mesmo, com a pretensa imagem do homem educado, do sábio ou mestre. E é preciso desrespeitar também esses monumentos da pedagogia, da teoria da educação, não porque não sejam monumentos, mas porque é praticando o desrespeito a eles que descobriremos o que neles podemos amar e o que devemos odiar. [...]. Nessas circunstâncias, o educador tem a chance de repensar o seu estatuto e repensar a própria educação. O educador, ao repensar a educação, repensa também a sociedade (GADOTTI, 1998, p. 71).

O educador repensando a sociedade, questiona constantemente suas práticas, revisita suas crenças e suas representações sobre a educação. Como Paulo Freire argumenta: a educação não é neutra, ao mesmo tempo que conscientiza ela politiza. Ou se educa para o silêncio, ou se dá vozes para os educandos. Nesse sentido, os educadores desenvolvem um papel principalmente político e precisam problematizar a educação, refletindo

no porquê e o para quê do ato educativo. Tarefa no mínimo conflituosa, pois trabalha o conflito, não pelo conflito e sim, para sua superação dialética.

Indaga-se no entanto, até onde esse fazer problematizador, dialógico, se faz presente no dia a dia da escola? Os professores realmente entendem a importância de se problematizar as questões, ou se calam diante das injustiças impostas pelo sistema? Estão trabalhando para e a favor de quem? Desenvolvem no cotidiano uma relação dialógica com o saber, ou simplesmente reproduzem a lógica do sistema vigente no interior da escola?

Gadotti, traz a reflexão de que não existe dentro do sistema uma educação totalmente reprodutora, nem totalmente transformadora, mas que essas convivem no plano educacional de maneira dialética e conflituosa. Assim sendo:

[...] há uma contradição interna na educação, própria da sua natureza, entre a necessidade de transmissão de uma cultura existente – que é tarefa conservadora da educação – e a necessidade de criação de uma nova cultura, sua tarefa revolucionária. O que ocorre numa sociedade é que uma das duas tendências é sempre dominante. (GADOTTI, 1998, p. 74).

Diante disso, faz-se necessário que o profissional da educação reavalie, repense seu papel enquanto educador. Que esse profissional não se mantenha neutro diante dos conflitos, antes, se posicione, não se mantenha ausente apoiando-se em conteúdos, métodos e técnicas, mas que na sua prática pedagógica no cotidiano

escolar, esteja disposto ao diálogo, ao conflito, à problematização do seu saber junto com as necessidades e indagações dos alunos também no que diz respeito às questões sociais.

4. Profissional da educação como agente de transformação

Educar: um ato político, como nos afirmam vários teóricos, dentre eles Freire. E enquanto agentes de transformação nesse processo, os educadores tem um papel importante.

Como já falamos neste trabalho, vivemos um momento de profunda crise, e transformações políticas, sociais, econômicas e educacionais, onde apegar-se ao que deu certo, não é a melhor solução para enfrentar as dificuldades, principalmente porque vivemos num tempo de explosão tecnológica, onde a rapidez do acesso as informações dentre outros fatores sobrepõem as ideias hoje tidas como adequadas, e que amanhã serão questionadas e mudadas, fazendo com que os envolvidos nas questões da educação permaneçam em constante necessidade de rever seus conceitos, principalmente no que diz respeito as mudanças.

Isso posto, teóricos da área da educação chamam a atenção para os desafios e resistência do sistema educacional em acompanhar tais mudanças:

Nesta época temos que pensar e decidir o percurso pelo qual queremos que transmita a realidade social e a educação dentro de coordenadas inseguras [...]. A crise dos sistemas educativos tem a ver com a perda da

consciência em seu sentido [...]. Tomar opções não é fácil nesse final de milênio em que vemos tombadas tantas referências e seguranças. A educação tem funções a cumprir; entretanto, estão ficando desestabilizadas pelas mudanças políticas, sociais, e culturais que estão acontecendo [...]. Assistimos a uma crise importante nos discursos que têm guiado a escolarização nesta segunda metade do século XX. As práticas, entretanto, parecem seguir velhas seguranças, como se nada estivesse acontecendo [...]. (SACRISTAN, 1998, p.11-12).

Mesmo sendo uma reflexão feita por Sacristan referindo-se ao século XX, podemos perceber que nos tempos atuais essa ainda se faz pertinente, visto que enfrentamos hoje em dia esse tipo de situação, onde questões sobre mudanças educacionais ainda trazem discussões sobre documentos norteadores formulados no século passado e que permeiam as orientações do sistema educacional dos tempos atuais. Podemos citar os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), que apesar de serem bem estabelecidos, e apontarem uma direção para a educação, nem sempre são utilizados, muitas vezes esquecidos em gavetas nas escolas, não acontecendo assim a transposição teórico-prática. Outro exemplo, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), onde na sua elaboração, ocorre uma divisão entre “planejadores” e “executores”, e que é na maioria das vezes, estabelecida hierarquicamente com reforço político, teórico epistemológico, não correspondendo ao projeto de educação democrático e plural, não respeitando assim a diversidade, a autonomia e as

práticas de democracia nos espaços/tempos educativos e com isso, desvalorizando os saberes dos professores bem como, desconsiderando e silenciando os saberes endógenos locais.

Outra questão importante para se refletir, é sobre a resistência que alguns educadores oferecem as mudanças estruturais. Não como crítica aos educadores, nem tampouco caindo em generalidades, mas da necessidade de se refletir sobre o porquê dessa resistência. A quem interessa essa representação de resistência empregada aos educadores? Essas mudanças apresentam condições reais para acontecerem? As políticas educacionais oferecem estruturas para que essas sejam implementadas na prática? Por quem foram elaboradas? Contemplam as especificidades da educação brasileira, ou mais uma vez, são modelos copiados? Foram apresentadas aos professores? Esses foram consultados na sua formulação? Essas e várias outras questões são importantes serem respondidas no que diz respeito a construção desses documentos que orientam a educação no nosso país.

Essas reflexões são pertinentes e necessárias, para os profissionais da educação contudo, não se pode deixar de lado a urgência em provocar tais mudanças nas áreas educacionais. Compreender que por vezes as mudanças educacionais são propostas por tecnicistas e por vezes alguns profissionais que atingiram um patamar mais elevado, não quer dizer que os educadores devem ficar alheios à realidade, uma realidade onde as crianças vivem em constante contato com um mundo “polifônico e policrômico, [...] cheio de cores imagens e sons. Muito distante do espaço quase que exclusivamente monótono,

monofônico e monocromático que a escola costuma oferecer”. (KENSKY, 1996, p. 133).

Nessa perspectiva, se faz urgente criar nas escolas ambientes propícios para dar conta dessas transformações sociais, pois é nessa sociedade que os educandos irão interagir, e como idealizava Freire, provocar transformações que levem a um bem viver coletivo. Gadotti, por sua vez, no que diz respeito a transformação diz:

O homem faz a sua história intervindo em dois níveis: sobre a natureza e sobre a sociedade. O homem intervém na natureza e sobre a sociedade descobrindo e utilizando suas leis, para dominá-la e colocá-la a seu serviço, desejando viver bem com ela. Dessa forma ele transforma o meio natural em meio cultural, isto é, útil a seu bem-estar. Da mesma forma ele intervém sobre a sociedade de homens, na direção de um horizonte mais humano. Nesse processo ele humaniza a natureza e humaniza a vida dos homens em sociedade. O ato Pedagógico insere-se nessa segunda tipologia. (GADOTTI, 1998, p. 81).

Assim sendo, o entendimento da complexidade que gira em torno da ação educativa é de fundamental importância, para que aconteça a desmistificação, que ora, endeusa, ora demoniza as mudanças no setor educativo. Endeusa quando se percebe nos discursos de alguns educadores o apego as novidades caminhando para modismos sem fundamentação teórica. Por outro lado demoniza, quando nas falas de outros, percebe-se um afastamento do novo e total apego ao tradicional, no discurso: no que está dando certo, não se mexe.

“O que se percebe é que atitudes extremas não colaboram no processo de transformações no âmbito educacional. Talvez falte um entendimento daqueles que formulam os documentos que permeiam as políticas educacionais, e de que essas sejam bem formuladas, com consciência que se trata de decisões coletivas, com a participação efetiva de todos os atores que estão envolvidos direta ou indiretamente no processo, no que Freire” Gadotti (1998, p.85) concordam e defendem: que a educação não pode ficar alheia a sociedade da qual faz parte tampouco a luta de classes que existe nessa sociedade. E que os educandos através da educação podem desenvolver a consciência social e política, não a política partidária, mas sim aquela que trabalha com as relações interpessoais que acontecem no cotidiano da comunidade escolar, dentro e fora da escola, e que somente educandos politizados sabem reivindicar. Para Gadotti

Estudante politizado é aquele que atua politicamente dentro e fora da escola. É um estudante que tem motivação pela qualidade, pela relevância social e teórica do que é ensinado, passa a exigir do professor, tem interesse pelas relações humanas estabelecidas no interior da escola, discute a gestão da escola, o currículo, enfim, o projeto político pedagógico da escola. (GADOTTI, 1998, p. 85).

A pergunta é: existe esse espaço político nas escolas, e tão sonhado por Gadotti e Freire para os alunos utilizarem? Os professores mesmo aqueles dos anos iniciais, demonstram interesse em desenvolver nos

alunos essa consciência crítica? No que diz respeito ao sistema escolar que classifica, separa os alunos como capazes e incapazes, ou , que não permite questionamentos dos alunos com o risco de serem classificados como subversivos? Será que os profissionais refletem em seu fazer pedagógico nessas questões? Se trabalha a educação para transformar ou para manter a realidade educacional e dos educandos como está? Ou , os professores mesmo em contato com os ideais freireanos de educação crítica transformadora da sociedade, consideram-no utopia? Sobre a utopia, Pierre Furter já dizia:

Sem a utopia , não existiriam perspectivas, nem horizonte profundo, sem a ação, a utopia se desfaria em abstração e em sonho delirante. Portanto, a utopia deve tornar-se concreta. [...]. As raízes da utopia consistem no fato de que o homem ainda não é um ser satisfeito, porque ainda não é perfeito, porque o mundo ainda não é acabado. (FURTER, 1976, p. 44-45).

Compreendendo o mundo como não acabado, como diz o autor acima, a utopia é importante pois faz parte do processo de transformação em que passa o educando desde o seu ingresso na educação infantil até os níveis superiores e que isso acontece de maneira lenta, mas , todavia, pode orientar o “que fazer” dos professores, visto que não se pode almejar que o estudante se perceba como promotor de mudanças significativas na sociedade se este for submetido à submissão desde pequeno.

Tanto que se algum profissional da educação ainda tem dúvidas quanto a necessidade urgente de que haja mudanças sociais , basta dar uma olhada para os lados e perceber as discrepâncias sociais que geram: miséria , fome, desrespeito ao ser humano e seus direitos.

Deve-se refletir a partir disso, no grande desafio dos tempos atuais que se trata da chamada politização tanto de educadores como de educandos, mas não deixando de lado o ato pedagógico .

Concordando com as palavras de Gadotti quando discorre sobre a importância do papel social dos profissionais da educação pode-se concluir:

Ao novo educador compete refazer a educação, reinventá-la, criar as condições objetivas para que uma educação realmente democrática seja possível, criar uma alternativa pedagógica que favoreça o aparecimento de um novo tipo de pessoas, solidárias, preocupadas em superar o individualismo criado pela exploração do trabalho. Esse novo projeto, essa nova alternativa, não poderá ser elaborado nos gabinetes dos tecnoburocratas da educação. Não virá em forma de lei nem reforma. Se ela for possível amanhã é somente porque, hoje, ela está sendo pensada pelos educadores que se reeducam juntos. Essa reeducação dos educadores já começou. Ela é possível e necessária (GADOTTI, 1998, p. 90).

Almeja-se com esperança um futuro melhor para a educação brasileira em que todos os profissionais atuantes e em formação na área da educação acreditem que isso é possível, que um sonho poderá se transformar em realidade a partir da participação de todos na

construção de um mundo realmente mais solidário, justo. Com uma educação com igualdade e equidade para todos de fato.

Referências

ARISTÓTELES. A Política. São Paulo, Martin Claret .2004.

DEMO, Pedro. Educar pela Pesquisa. Campinas .SP, Ed. Autores Associados, 1996.

DURKHEIM, Émilie. Educação e Sociologia. 1958-1917. São Paulo: Melhoramento Rio de Janeiro. Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

GADOTTI, Moacir. Pedagogia da práxis, 2ª ed., São Paulo, Cortez, 1998.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Virtudes do Educador. São Paulo: Vereda, s/d, 1997.

_____. Pedagogia do Oprimido. 46ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

FURTER, Pierre. Educação e reflexão. 9ª ed. Rio de Janeiro. Editora Vozes, 1976.

MONTESQUIEU. O Espírito das Leis. São Paulo Martin Claret, 2004.

RUIZ, Maria José Ferreira. Revista Iberoamericana de Educacion. n. 33 (2003), pp. 55-70.

SOARES, Antonio Jorge. Dialética, Educação e Política: Uma releitura de Platão. 2ªed. São Paulo Editora Cortez 2002.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. Revista de Educação AEC. n. 143 (abril-junho de 2007) p. 66-78

Formação continuada nos contextos da educação do campo

Viviane Noemia de Barros
UFPE/CAA
viviane892011@hotmail.com

Resumo: O presente artigo trata-se de uma discussão teórica acerca das contribuições da Formação Continuada para a formação e atuação de educadores e educadoras de Escolas do Campo, com vista a apresentar o contexto atual do Campo e suas especificidades, isto é, apresentar um pouco da diversidade dos povos do Campo e suas realidades. O trabalho buscará compreender a Formação Continuada no contexto do Campo de modo a pensar uma educação que considere a realidade de seus sujeitos, bem como um ensino que parta dos saberes individuais de cada aluno e aluna. Assim, analisaremos o papel da Formação Continuada para a construção do trabalho docente, com efeito ao contexto da Educação do Campo. Para tanto, dialogaremos com autores como Caldart (2009), Arroyo (2000), Imbernón (2010), Pimenta (2002), e outros, no intuito de ampliar nossas discussões.

Palavras-chave: Formação Continuada. Educação do Campo. Contextos do Campo.

Continuing education in the field education contexts

Abstract: This article is about a theoretical discussion about the contributions of Continuing Education to the formation and performance of educators from Field Schools, with a view to presenting the current context of the Field and its specificities, that is, presenting a little of the Diversity of the people of Campo and their realities. The work will seek to understand Continuing Education in the context of the Field in order to think an education that considers the reality of its subjects, as well as a teaching that starts from the individual knowledge of each student and student. Thus, we will analyze the role of Continuing Education for the construction of teaching work, in effect to the context of Field Education. To do so, we will dialogue with authors such as Caldart (2009), Arroyo (2000), Imbernón (2010), Pimenta (2002), and others, in order to broaden our discussions.

Keywords: Continuing Education. Field Education. Field Contexts.

Introdução

Historicamente a Educação do Campo esteve relegada ao segundo plano nas políticas governamentais. Inicialmente as populações do campo eram vistas como mão de obra e, para tanto, “não precisavam ter uma

escolarização". A maioria das escolas ficava muito distante das famílias do campo; em alguns casos, só havia escola nas cidades e as comunidades rurais acabavam ficando de fora do processo educativo.

Mas com as lutas e reivindicações dos movimentos sociais, as populações do campo passaram a ser evidenciadas nas discussões sobre educação. As especificidades dos povos do campo passaram a integrar os debates acerca de currículo e políticas educacionais.

As pesquisas em educação começam a privilegiar e explorar temáticas envolvendo a Educação do Campo, como as questões acerca da formação de educadores e educadoras camponeses e práticas educativas do campesinato.

Nessa direção, entendemos que a Educação do Campo se constitui enquanto um fenômeno social que apresenta outro olhar para o que é pensar a educação e a formação do sujeito. Além de evidenciar as identidades e diversidades das populações do campo.

Diante disso, buscou-se com esse artigo tecer discussões envolvendo a Educação do Campo por meio da formação de professores ampliando, dessa forma, o debate acerca de uma Educação do e no Campo, ou seja, construiu-se argumentos acerca de que formação e educação os povos do campo reivindicam e qual a perspectiva.

Formação de professores

A prática educativa nas escolas está pautada na perspectiva de tipo de sujeito que se quer formar, ou seja, o modelo de sociedade influencia a visão e compreensão

de sujeito e, nesse sentido, vai ditar como a escola tem que pensar o processo formativo dos sujeitos para atender as exigências sociais.

Nesse sentido, a formação de professores(as) carece de ser pensada considerando o(a) professor(a) para além de um executor de tarefas, isto é, pensar o(a) professor(a) enquanto educador e sair da lógica de uma formação enquanto standard, ou seja, romper com uma formação enquanto treinamento e reciclagem.

Que essa formação seja pensada de dentro da própria escola considerando as realidades que circulam nesse espaço formativo por meio de um plano de articulações e diálogos. Mas é preciso tomar cuidado para não generalizar. Cada realidade é carregada de especificidades próprias. Assim, generalizar as realidades pode culminar em uma perda no que concerne ao ensino, visto que o conhecimento se pauta enquanto construção sociocultural e, dessa forma, no que tange a formação docente, é importante

Promover uma formação que facilite a reflexão e a intuição pode fazer com que os professores sejam melhores planejadores e gestores do ensino-aprendizagem e, por que não, agentes sociais, que podem intervir, além disso, nos complexos sistemas éticos e políticos da estrutura social e laboral (IMBERNÓN, 2010, p. 101).

A formação docente carece de avançar e romper com os grandes jargões que circunscrevem o fazer pedagógico. Ser professor(a) compreende mais que uma profissão somente, mas delimita um compromisso social

e humano. Cada docente é responsável pelos sujeitos que passaram, passam e passarão por suas mãos. Isto é, ser docente é um compromisso social com o outro e consigo mesmo e, nesse sentido,

Para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que forme o professor. Ou que colabore para sua formação. Melhor seria dizer que colabore para o exercício de sua atividade docente, uma vez que professor não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicos. [...] espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano (PIMENTA, 2002, p. 17-18).

Pimenta (2002) nos alerta para que os cursos de formação de professores atentem para o cuidado com essa formação e que não se pense o processo formativo como um conjunto de habilidades técnicas que deve ser repassado, mas como contribuinte ao fazer-saber pedagógico.

Entendemos que os cursos de formação de professores não são o único caminho para a construção do saber e do fazer docente. Ao longo de sua trajetória, o(a) professor(a), através de suas prática cotidianas, constroem e reconstroem saberes, pois no fazer das práticas diárias vivenciam novas experiências que possibilitam novos aprendizados. Isto é, essas

experiências permitem o surgimento de novos saberes: os saberes experienciais. De acordo com Tardif (2012), os saberes experienciais

São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-lo, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões (TARDIF, 2012, p. 49).

Isso nos revela que em um processo formativo e/ou programa de formação é pertinente que se considere os conhecimentos adquiridos pelos(as) professores(as) a partir da sua prática docente. Visto que a sala de aula é um ambiente de troca de experiências e de saberes. Os(as) professores(as) não sabem de tudo, mas aprendem ao ensinar. O ensino-aprendizagem é um processo de troca e de diálogo no qual, ambas as partes (discentes e docentes) aprendem e ensinam.

Além disso, o trabalho docente também compreende o ato de pesquisar. Ser professor(a) é também ser um(a) pesquisador(a), ser um curioso(a) que busca sempre conhecer melhor a sua realidade: a realidade da sala de aula e o contexto social que nela está imerso, pois cada aluno(a) traz consigo uma realidade diferente.

Formação continuada

O trabalho docente compreende um fazer pedagógico diverso e dinâmico, nesse sentido a formação do profissional professor carece de ser pensada e repensada constantemente, ou seja, a formação docente necessita ser contínua, pois os sujeitos formativos são também sujeitos históricos e, portanto, estão sempre passando e vivendo transformações sociais, globais, locais e pessoais.

Nesse caso, como considerar a formação docente enquanto estática e atemporal? As visões acerca da educação e dos processos educativos constroem-se e reconstroem-se de forma que se busquem sempre novos caminhos para se possibilitar o fazer pedagógico e o ensino-aprendizagem.

Dessa forma, a Formação Continuada se faz enquanto prática auxiliadora na construção de como este conhecimento pode dialogar com aquele construindo novos pensares acerca do que é ser docente e dos desafios de ser docente. Ou seja, procura-se aprofundar as compreensões acerca do trabalho docente objetivando contribuir com o ensino-aprendizagem ao passo que as dificuldades vão surgindo. Isto é, a Formação Continuada estrutura-se mediante as contribuições ao fazer docente do professor(a) perpassando a compreensão dos fatores extra e intra que interferem na realização do trabalho pedagógico. Nesse sentido, a Formação Continuada pauta-se na reflexão crítica acerca da realidade do trabalho de ensino e da realidade que cerca esse trabalho.

A Formação Continuada auxilia na reflexão de novas práticas e possibilidades de se construir novos caminhos ao ensino-aprendizagem, tendo em vista que permeia o diálogo de saberes e a troca de experiências. Nesse sentido, configura-se enquanto espaço de formação. Além disso, permite aos docentes refletir sobre a sua própria prática, tendo em vista que o professor reflexivo será “[...] um investigador da sala de aula, que formula suas estratégias e constrói a sua ação pedagógica [...]” (ALMEIDA, 2002, p. 28). Assim, a Formação Continuada apresenta-se como um dos caminhos para se repensar a formação de professores e prática docente através da reflexão da e sobre a prática. Visto que “o professor precisa refletir sobre sua prática em suas múltiplas dimensões” (ARAÚJO; SILVA, 2009 apud ARAÚJO; ARAÚJO; SILVA, 2015, p. 62).

É preciso ter em vista que a Formação Continuada é um processo formativo que permeia toda a atuação docente e se configura enquanto infindável e contínuo. Ou seja, não aparece como uma etapa e/ou momento de formação, mas como processo gradativo contínuo. Está presente na formação inicial, pós-inicial e por toda a vida. Mas é importante que esse processo de formação esteja ligado diretamente ao campo de atuação docente, se falamos de formação continuada para professores, será através do campo de atuação que a prática também poderá ser estudada. Assim, de acordo com Silva (2002, p. 28), “[...] a prática transforma-se em fonte de investigação, de experiência e de indicação de conteúdo para a formação [...]”.

Diante disso, entende-se que o processo de Formação Continuada carece de estar atrelada a realidade da escola, pois será esta o campo de atuação docente e, nesse sentido permitirá que “o espaço de formação do professor seja a escola e o conteúdo dessa formação a sua prática educativa” (ARAÚJO; ARAÚJO; SILVA, 2015).

No entanto, a reflexão sobre a prática não é o único elemento que constitui e contribui para a formação de professores. Além dessa reflexão, de acordo com Alves (1995) apud Carvalho e Simões (1999, p. 4) outros pontos também são relevantes e carecem ser considerados:

(1) a socialização do conhecimento produzido pela humanidade; (2) as diferentes áreas de atuação; (3) a relação ação-reflexão-ação; (4) o envolvimento do professor em planos sistemáticos de estudo individual ou coletivo; (5) as necessidades concretas da escola e dos seus profissionais; (6) a valorização da experiência do profissional. Mas, também: (7) a continuidade e a amplitude das ações empreendidas; (8) a explicitação das diferentes políticas para a educação pública; (9) o compromisso com a mudança; (10) o trabalho coletivo; (11) a associação com a pesquisa científica desenvolvida em diferentes campos do saber (ALVES, 1995 apud CARVALHO; SIMÕES, 1999, p. 4).

A partir disso, entende-se que “a socialização do conhecimento produzido pela humanidade” (Idem.) faz-se importante considerar no processo de formação de professores, pois não se tem uma única forma de conhecimento; cada cultura e grupo social constroem

suas próprias experiências formativas e estas precisam ser socializadas, visto que o conhecimento não é um modelo homogêneo, mas uma construção humana, cultural, histórica e social.

As “diferentes áreas de atuação” (Idem.) são compreensões que não podem deixar de adentrar as discussões acerca de processos formativos, pois o docente não atua apenas na sala de aula. A educação é o campo de estudo e atuação docente, mas não se restringe a escola e a sala de aula. Há outras dimensões da educação que também compreende a participação docente, como a coordenação pedagógica e a gestão; e não apenas na escola, pois esta não é o único ambiente de e para a formação, há outros espaços formativos, como os centros educativos organizados por movimentos sociais e organizações não governamentais que, portanto, também atribuem e contam com a participação e atuação docente.

A “relação ação-reflexão-ação” (Idem.) também faz parte da formação docente, pois pensar o professor enquanto ser reflexivo que reflete sobre suas ações e sobre o processo educativo permite que assim o mesmo faça e refaça a sua prática. O refletir sobre a própria prática também é uma forma de estudar e de rever os processos de ensino e aprendizagem.

O professor não constrói sua prática sozinho, mas por meio de teias sociais que se formam no seu dia a dia, ou seja, a sua prática é construída diariamente a partir da relação com os alunos, comunidade, colegas e outros profissionais envolvidos no processo de ensino, mas também através dos estudos que realizam para melhor contribuir com o ensino-aprendizagem, nesse sentido, “o

envolvimento do professor em planos sistemáticos de estudo individual ou coletivo” (Idem.) não pode deixar de fazer parte da estrutura de uma formação continuada de professores, pois as maneiras como os docentes formulam seus estudos contribuirão com o saber-fazer e saber-explicar, isto é, permitirá que se compreenda as bases de sua atuação.

É importante que a Formação Continuada não se faça distante do ambiente de atuação docente. Compreendendo a escola não como o único, mas como um desses principais ambientes, concordamos que essa formação parta das “necessidades concretas da escola e dos seus profissionais” (Idem.), ou seja, que esta formação seja organizada a partir do que os professores e outros profissionais da escola suscitam. Ninguém melhor do que o próprio professor para dizer qual a necessidade mais emergente que ele precisa dar conta na sua formação, do que ele sente falta e quais as contribuições que ele busca para a sua prática.

Outro ponto importante a ser destacado é que o professor não é um ser desprovido de conhecimento e que toda formação destinada a ele deve partir do princípio que se precisam ensinar coisas novas, instrumentalizar o professor. Em primeiro lugar, a formação não deve ser pensada para o professor, mas a partir das necessidades que ele mesmo aponte; e, segundo, a “valorização da experiência do profissional” (Idem.) carece de ser considerada e não descartada, pois a experiência que o professor construiu, ao longo de sua atuação e trajetória docente, também se configura enquanto aprendizado, visto que a partir dessas

experiências pôde contribuir com o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, Tardif (2012) aponta que o saber docente pode ser definido “como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2012, p.36).

De acordo com Zeichner (2014) em entrevista a Saul e Diniz-Pereira (2014),

A meu ver, parece incompatível com uma perspectiva crítica operar um modelo que não reconhece a experiência e o conhecimento que existe nas escolas. Muitos desses programas “críticos” veem as escolas como lugares nos quais os candidatos a professores devem ir para praticar o que aprenderam na universidade e não como lugares de aprendizado. Eles não reconhecem as escolas como espaços geradores de teorias e práticas que precisam ser aprendidas ou que as comunidades locais devem participar da formação de quem irá ensinar os seus filhos na escola. [...] A formação de professores precisa envolver essas pessoas e trabalhar com elas, em vez de usar esse modelo colonial que diz para os licenciandos: “Nós vamos preparar você”, “Vocês são parte de uma elite de estudantes universitários e precisam ir até as comunidades de baixa renda, onde há muita pobreza e muitos problemas, falta de emprego e outros, e salvar essas pessoas!”, ou seja, um tipo de perspectiva missionária. Eu acho que é assim que funcionam muitos dos assim chamados “programas de

formação de professores críticos” (ZEICHNER; SAUL, DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 2214).

Dessa forma, pensar uma formação de caráter vertical desconsidera pontos importantes aos saberes docentes e foge ao pensar crítico de uma formação de professores. Como pensar uma formação que não parta da própria realidade educativa? Pensar de forma descontextualizada é pensar o professor apenas como mero executor de tarefas. E o professor, em todo seu processo de atuação, é muito mais que um executor, é, ao contrário, um formador, um educador.

Nessa direção, a Formação Continuada carece de ser pensada em um sentido de continuidade, isto é, pensar o processo formativo a partir da “continuidade e a amplitude das ações empreendidas” (Idem.). Visto que a Formação Continuada não compreende uma etapa e/ou momento estático e passageiro na formação docente, mas um caminho construído constantemente através de um fazer e refazer das práticas. Por isso mesmo, compreendendo esse fazer e refazer, é pertinente que se parta do que já foi construído e/ou iniciado, nada muito distante do já vivenciado.

Mas para além da preocupação com a prática e com a experiência, também é importante que a Formação Continuada considere “a explicitação das diferentes políticas para a educação pública” (Idem.). Conhecer das políticas para a educação se faz enquanto relevante e importante para que se entendam as bases que orientam o processo de ensino.

Assim, “o compromisso com a mudança” (Idem.) só será atingindo se a realidade docente for considerada, pois essa mudança não compreende qualquer esfera, mas a esfera social a partir do pensar educativo permeado pela realidade docente e do próprio ambiente de atuação.

O “trabalho coletivo” (Idem.) é outro fator preponderante ao se discutir formação de professores, pois o trabalho docente não se faz sozinho, mas a partir de um coletivo, da troca de experiências entre pares e na relação professor-aluno.

Outro elemento importantíssimo na formação de professores é “a associação com a pesquisa científica desenvolvida em diferentes campos do saber” (Idem.), pois é através da pesquisa que revemos pré-conceitos e pressupostos cristalizados acerca da educação. O pesquisar da prática e na prática educativa, através da pesquisa-ação, por exemplo, tem contribuído com a construção e reconstrução da prática docente. Nesse sentido, é importante reconhecer as escolas enquanto espaços de aprendizado a partir da experiência e do conhecimento lá existentes.

O que precisamos é encontrar maneiras de fazer pesquisas empíricas que vão além do tipo de estudos individuais sobre os programas de formação, de uma certa instituição ou região, onde somos parte interessada. [...] mas o que nós precisamos é que as pesquisas sejam feitas (pelo menos uma parte delas) por pessoas que, em seus estudos, não tenham interesses pessoais nos programas. Ou seja, pessoas de fora dos programas de formação de professores, de uma maneira que elas

possam apresentar alguns dados que reforcem a credibilidade da pesquisa em debates mais amplos sobre política. [...] Portanto, o que estou pensando é que é necessário continuar a trabalhar em nível local, pesquisando a própria prática, tornando os programas de formação de professores mais bem-sucedidos nas suas finalidades e agendas e, ao mesmo tempo, transcender isso de alguma maneira, construindo conhecimentos que tenham impacto no tocante às políticas públicas de educação, de forma mais ampla (ZEICHNER; SAUL, DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 2222-2223).

Assim, a partir do posicionamento de Zeichner (2014) em respostas aos entrevistadores, vemos a importância do ato de pesquisar a prática educativa na sua repercussão nas questões envolvendo o ensino inclusive ao se pensar as políticas públicas, pois serve de alicerce para se analisar os processos vivenciados e os projetos propostos à educação, no que tange ao próprio ensino e a formação docente também.

Nesse sentido, compreende-se a importância de que a reflexão seja ampliada as esferas sociais, políticas, históricas e econômicas onde a prática docente está inserida. Ou seja, que se acrescente uma reflexão crítica sobre si mesmo e sobre sua relação com o mundo. Pois, a educação não é uma ilha isolada da influência do mundo, pelo contrário, a educação e todo processo relacionado a ela, como a formação de professores, está diretamente ancorada nas relações sociais; no que a sociedade construiu, tem construído e quer construir.

Compreendemos nesse sentido que o processo de formação de professores carece de estar relacionado às lutas das comunidades sociais. Ou seja, é importante que a formação de professores envolva as pessoas da comunidade e que trabalhe com elas. Isolar a Formação Continuada dessa realidade e contexto, por exemplo, é não entender a formação de professores a partir de uma perspectiva crítica de formação humana. No entanto,

[...] nem toda formação continuada constitui-se, a priori, em um processo de formação humana. Mas, dependendo de como este processo será conduzido e assumido pelos sujeitos em formação, as experiências educativas possibilitadas por esses processos poderão converter-se em aspectos positivos para a formação humana dos sujeitos (ARAÚJO; ARAÚJO; SILVA, 2015, p. 67).

Em contrapartida, isso não significa dizer que devemos desistir da nossa luta por uma formação humana e aceitar a condição que temos e a formação que nos é oferecida. Pelo contrário, a formação é um processo de construção de sentidos e, dessa forma,

É preciso ficar claro que o sentido da formação humana não é instituído nas práticas de formação de professores pelas políticas públicas do campo da educação, posto que os processos humanos extrapolam as objetividades de qualquer programa de formação de professores. Só os formadores de professores e os próprios professores poderão dar esse sentido à formação de professores, inserindo esses processos de formação como um projeto

de existencialidade na sua vida (ARAÚJO; ARAÚJO; SILVA, 2015, p. 67).

Ou seja, a mudança parte dos próprios docentes e formadores, pois é necessário que se queira a mudança e que se vá à busca dela, visto que é a partir das reflexões e questionamentos que o conhecimento é construído e materializado.

Mas essa mudança não virá involuntariamente. Alguns direcionamentos podem ser tomados. A participação das comunidades locais na formação de quem irá ensinar os seus filhos nas escolas se apresenta enquanto um começo e/ou caminho para esse processo de se pensar a Formação Continuada de professores por meio de uma perspectiva de formação humana, pois reconhecer a experiência das diferentes pessoas (diferentes grupos) como contributo do processo formativo é uma possibilidade de se entender a construção do conhecimento por meio de outras dimensões. É importante, dessa forma, considerar a diversidade nos programas de Formação Continuada.

Nesse sentido, ampliam-se as compreensões acerca da formação deixando de compreendê-la enquanto homogeneizadora. Visto que a formação não compreende um modelo colonial de caráter missionário. O intuito não é aplicar modelos e nem apresentar a educação enquanto processo salvacionista. Pois, a educação pode contribuir com o processo de mudança através da formação humana, mas não é a saída esperada para todos os problemas no mundo. Desse modo, busca-se fugir de modelos elitizados de formação de professores que se

apresentam e se configuram distanciadas das realidades das escolas e do contexto das comunidades locais.

O caminho seria buscar “construir a prática educativa e o conhecimento novo a partir dos recursos culturais e dos conhecimentos que os alunos trazem consigo” (ZEICHNER; SAUL, DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 2214).

Educação do campo

Pensar a educação exige considerar que vivemos imersos em uma diversidade de sentidos e de subjetividades, pois dialogamos com sujeitos dinâmicos, que pensam e refletem sobre si e sobre o mundo. Nesse sentido, como olhar a educação e os processos educativos apenas por um ângulo unitário? Não podemos. As especificidades dos diversos povos reclamam seu espaço no cenário social.

Assim, falar de uma Educação do Campo compreende considerar o contexto social de seus sujeitos, pois cada comunidade tem a sua particularidade e a perspectiva de Educação do Campo não comunga da ideia de homogeneização, mas pelo contrário, defende que as especificidades sejam evidenciadas e respeitadas, pois os sujeitos do campo também são sujeitos de direitos. De acordo com Caldart (2009, p. 40), “Educação do campo não é uma proposta de educação. Mas enquanto crítica da educação em uma realidade historicamente determinada ela afirma e luta por uma concepção de educação (e de campo)”.

Nesse sentido, falamos da Educação do Campo numa perspectiva de educação formadora que traga em

suas bases as dimensões crítica, política e social, ou seja, que os sujeitos dessa formação sejam atores sociais e agentes de mudança. Isto é, que não seja negada uma educação de direitos, visto que os povos do campo também produzem conhecimento e, para tanto, também podem discursar sobre a ciência produzida e questionar acerca desses valores que só consideram uma verdade e desprezam formas outras de produzir conhecimento. Os sujeitos do campo são protagonistas na construção de sua própria história e na história da sociedade.

Historicamente os povos do campo foram marginalizados e silenciados. Só o que vinha do urbano era entendido como conhecimento válido. Sobre os saberes do campesinato construiu-se o estigma de que são formas de pensar que não se faziam enquanto ciência, porque o conhecimento científico é aquele que segue um rigor teórico-metodológico ainda pautado no positivismo, modelo de sociedade eurocêntrica, branca e urbanizada, de modo que a ciência não possa se fazer onde “não haja desenvolvimento”, ou seja, o campo sempre foi visto como o “lugar do atraso”.

O conhecimento de mundo e de vida compreendido pelos povos do campo é desprezado perante a comunidade científica porque partem da experiência subjetiva e não do observável nos moldes do rigor positivista. Os saberes do campesinato são saberes da vida, da história contada e passada pelas gerações, não são palavras ensinadas e categorizadas por livros, mas adquiridos através da experiência com a natureza a partir de uma relação intrínseca entre homem e mundo, de modo que os acontecimentos da vida passam a ser lidos e

interpretados naturalmente como se o mundo falasse aos sujeitos. Isto é, o agricultor sabe a hora certa de plantar e de colher e não precisa de instrumentos de laboratório para isso.

Mas o conhecimento válido é aquele que pode ser observado, explicado e cientificamente comprovado. O que foge dessa tríade não é visto como conhecimento científico. O que não pode ser provado e explicado não se faz enquanto verdade e, nesse sentido, não se torna ciência.

Mas a Educação do Campo rompe com esse paradigma apresentando-se como uma perspectiva formativa, crítica e reflexiva de ver e compreender o mundo a partir de uma estrutura de formação humana que entende o sujeito como sujeito de direito e a educação como o caminho para a emancipação humana e a formação política.

Mas para tanto,

A Educação do Campo implica a participação dos grupos excluídos nas decisões que vão formar as novas gerações. Isso exige de todos uma postura ativa e decisiva na construção de uma proposta que atenda às necessidades vigentes em cada realidade particular de ideia pronta e acabada (BORGES, 2012, p. 114).

Nesse sentido, a Educação do Campo propõe outra configuração de princípio pedagógico pautado na autonomia e na valorização dos diferentes saberes vinculando-os ao lugar de vivência dos sujeitos onde os mesmos constroem, problematizam e refletem sobre seus saberes. Dessa forma, reconhece os seus sujeitos, sujeitos

do campo, como protagonistas e colaboradores dos processos formativos.

A Formação do e no Campo compreende considerar os sujeitos por meio do seu território, pois a partir deste constroem suas identidades, suas culturas. Isto é, os sujeitos do campo possuem realidades outras que carecem ser evidenciadas e não silenciadas, como tem acontecido.

A Educação do Campo é uma concepção que compreende a possibilidade de mudanças da sociedade por meio do trabalho pedagógico, seja nas escolas do campo, seja nos ambientes não formais. Essa concepção é resultado da práxis dos movimentos sociais do campo, que vem aos longos das duas décadas sendo gestada com ações para disputar uma nova sociedade, com a intenção de fazer que os sujeitos do campo se vejam como sujeitos da própria vida, sem a tutela do Estado (BORGES; SILVA, 2012, p. 208).

Isso nos permite compreender que a Educação do Campo lança o sujeito como protagonista de sua própria história, gestor de sua própria vida e que a educação pode contribuir para que se quebre a visão de que somos dependentes do Estado capitalista. A mudança vem pelas mãos da educação.

Mas é uma mudança que não se constrói facilmente. Como Borges e Silva (2012) salientam, a Educação do Campo surge por meio dos movimentos sociais que através de um pensamento crítico, político e reflexivo viam na educação a saída para as reformas sociais que se buscavam.

A educação entendida como formadora, emancipatória, humanizadora, política, crítica e reflexiva poderia e pode provocar mudanças sociais, tendo em vista que também se estabelece nas relações de poder como um instrumento ideológico que reflete as demandas sociais, ou seja, é um ato político.

Nesse contexto, os movimentos sociais do campo reivindicaram que a educação também fosse direito deles e que considerasse as especificidades dos povos do campo em suas bases pedagógicas, pois não se queria qualquer educação, se queria e se quer uma educação de direitos pautada na práxis e totalmente contrária a alienação provocada pelo capital. Quer-se uma educação emancipatória que evidencie os saberes do seu povo e que rompa com a subalternização e silenciamento das culturas outras.

De acordo com Lopes (2000, p. 19), “[...] é a Educação que mantém viva a memória de um povo e dá condições para a sua sobrevivência, para a transformação do mundo natural, social e de si mesmo [...]”. Nessa perspectiva, é possível entender o porquê de o processo educativo ser tão caro a Educação do Campo, pois a educação vai ser compreendida como o caminho não apenas na construção de um pensamento crítico, mas como o meio pelo qual se fortalecem as identidades históricas e sociais de um povo. Por isso a resistência e a luta em se querer uma Educação do e no Campo, ou seja, uma educação pensada a partir das referências histórico-culturais e sociais de seu povo, por isso pensada por eles e não para eles; e, que se considere a territorialidade nesse processo, isto é, a relação de lugar e de

pertencimento onde as identidades também se fortalecem e são construídas.

O território do campo não é apenas uma representação geográfica, mas um espaço que se relaciona com a existência humana, nesse caso, com a existência dos povos do campo, pois esse território é marcado pelas culturas e pelas relações sociais. Pensar a separação entre o território do campo e os povos do campo é o mesmo que anunciar a morte de ambos, pois aparecem enquanto indissociáveis em razão das relações estabelecidas. As populações do campo precisam de seu território para a sobrevivência, pois se organizam socialmente a partir das relações de produção estabelecidas com o ambiente natural, isto é, sobrevivem por meio do que a natureza pode oferecer em consonância com o trabalho produtivo, cooperativo e coletivo.

Nesse sentido, luta-se por uma educação que considere os seus sujeitos no seu todo: culturas, identidades e territórios. A Educação do Campo preza pela diversidade de seu povo e pela práxis pedagógica, isto é, uma educação problematizadora na qual o contexto sociocultural do campo esteja presente possibilitando reflexões acerca da própria realidade. Dessa forma,

A Educação, seja formal, seja informal, significa uma ação entre os seres humanos, que orienta a aprendizagem dos sujeitos para determinada sociedade desejada. [...] a Educação é um ato político, por estar vinculada à organização da sociedade, interferindo no

comportamento das pessoas; ou seja, Educação é relação de poder, principalmente na sociedade de classes. [...] historicamente a Educação escolar tem sido trabalhada como um instrumento ideológico do capital, para a formação de mão de obra a serviço das grandes empresas. [...] ela possui um papel social importante na sociedade, por ser um espaço de disputa na formação das pessoas; [...] no interior das escolas, encontramos concepções pedagógicas no fazer do dia a dia dos educadores (BORGES; SILVA, 2012, p. 209).

Assim, entendemos enquanto importante que repensemos a formação de nossos educadores que atuarão nesses contextos, pois a realidade do campo suscita outra concepção de mundo e de se pensar o sujeito. É importante que se tenha clareza sobre que professor queremos formar e a partir de que perspectiva de educação, visto que estamos falando do processo de formação de sujeitos, portanto, não pode ser pensado de qualquer jeito. Carecemos de construir um compromisso sério com a educação.

Nessa direção, é importante que a formação de educadores e educadoras do campo não se faça enquanto distanciada da realidade do campo, pois a marca do território aos povos do campo tem um sentido e um significado. Pois o território do campo envolve as identidades das populações do campo; as culturas; a ideia de pertencimento e de reconhecimento; é mais que espaço geográfico, é o lugar de vivências; espaço histórico; espaço e lugar de produção de conhecimento.

Nesse sentido, a partir de Arroyo (2007), vemos que precisamos formar

[...] um corpo de profissionais que vivam junto às comunidades rurais, que sejam oriundos dessas comunidades, que tenham como herança a cultura e os saberes da diversidade de formas de vida no campo. A maioria das educadoras e educadores vai, cada dia, da cidade à escola rural e de lá volta a seu lugar, a cidade, a sua cultura urbana. Consequentemente, nem tem suas raízes na cultura do campo, nem cria raízes (ARROYO, 2007, p.169).

Para que realmente a educação possa junto as populações do campo cumprir o papel de manter viva a memória e história desse povo, é imprescindível que os seus educadores compreendam a realidade do campo para que possam pensar essa educação a partir do contexto. E a partir do campo, formar os educadores e educadoras que já atuam no campo e dele fazem parte. Arroyo (2007) vem nos alertar para que esses educadores e educadoras vivam no campo, sejam do campo e que os cursos de formação de professores priorizem jovens do campo que já sejam trabalhadores do campo porque os mesmos já teriam um conhecimento acerca da realidade do campo e uma compreensão de quem vive lá, no qual o campo também é o seu lugar.

Os movimentos sociais vêm defendendo que os programas de formação dêem prioridade aos jovens e adultos que vivem nas comunidades do campo [...] Os movimentos defendem que os cursos de formação sejam

oferecidos nas regiões de concentração de comunidades do campo, em regime semipresencial, articulando a formação pedagógica e docente com a vivência da comunidade e dos movimentos. Defendem que os formadores dos cursos tenham preparo específico sobre a realidade do campo, que os currículos e o material de formação incorporem essa realidade e a especificidade do ser educador(a) do campo (ARROYO, 2007, p.169).

Essa preocupação justifica-se pelo fato de quem geralmente vem de fora, isto é, de outra realidade alheia aos territórios do campo, ter a tendência de querer impor suas culturas e ideologias desconsiderando, desse modo, as culturas e identidades locais. E nesse sentido, não tem uma compreensão do campo como seu lugar de vivências e, portanto, não teria pelo campo a mesma relação de pertencimento e não se engajando na mesma luta pelo reconhecimento dos povos do campo. Pois não entenderia o campo e suas especificidades na mesma lógica.

Por isso, que as políticas de formação de professores do campo carecem de ser pensadas por quem realmente conhece e convive com e nessa realidade. Para que essa formação realmente venha a contribuir com o campo. Não se quer uma educação adaptada ao campo, ou o campo se adaptando a ela, mas uma educação do e no campo; e a formação de professores segue a mesma perspectiva.

Nessa direção, Arroyo (2007) ainda nos apresenta que os movimentos sociais apontam outros estilos de políticas de formação e que sejam estas assumidas de

forma permanente pelo Estado. “Políticas que afirmem uma visão positiva do campo” (ARROYO, 2007, p. 173), é importante que as políticas desmistifiquem a imagem do campo como lugar do atraso e da não produção de conhecimento. “Políticas de formação articuladas a políticas públicas de garantia de direitos” (Idem.), que essas políticas entendam os sujeitos do campo como sujeitos de direitos. “Políticas de formação afirmativas da especificidade do campo” (ARROYO, 2007, p. 174), que sejam políticas que compreendam o campo a partir das especificidades e diversidades existentes nesse lugar, isto é, que entendam o campo enquanto espaço pluricultural;

Políticas de formação a serviço de um projeto de campo. Frente ao estilo de programas para suprir carências de formação-titulação, as políticas encontrarão sentido se concebidas como parte de um projeto de campo no projeto de Nação. [...] A escola do campo e seus profissionais não se afirmarão se o projeto político for expulsar os povos do campo, expandir o agronegócio, acabar com a agricultura familiar. Sem gente não serão necessários educação, escolas, profissionais qualificados. (ARROYO, 2007, p. 174).

Que as políticas enxerguem o campo como o lugar das identidades e que não esteja distante da realidade do campo, da forma de organização social e do trabalho produtivo, que essas políticas compreendam o campo no seu todo enquanto território cultural, histórico, social, da diversidade e de identidades. Nesse sentido, que se construam

Políticas de formação sintonizadas com a dinâmica social do campo. [...] os movimentos sociais mostram um campo tenso, dinâmico, tanto no terreno da política, das resistências, da cultura e dos valores, como na presença de novos atores sociais. Nessa dinâmica estão sendo afirmados direitos aos territórios, à terra, à cultura e identidade, à educação (ARROYO, 2007, p. 174).

Dessa forma, Arroyo (2007) nos chama a atenção para que pensemos os sujeitos do campo a partir da sua identidade como o lugar de pertença que são os territórios do campo para se propor políticas de formação a educadores e educadoras do campo. Isto é, que a Territorialização não seja esquecida e distanciada do processo formativo desses docentes. Pois o campo é um espaço de subjetividades e não unicamente um espaço geográfico. O campo compreende muito mais do que terra, mas o que é construído a partir dela em consonância com as relações sociais.

Pensar uma formação continuada na e da educação do campo

Diante do apresentado acerca do que seria uma proposta de Formação Continuada e das bases interpretativas da Educação do Campo, entendemos que uma Formação Continuada na e da Educação do Campo sugere a busca pela interdisciplinaridade dos saberes com o contexto real, isto é, a representação constante do diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento numa perspectiva formadora crítico-reflexivo, mediante a

contextualização desses saberes, com e entre a realidade sociocultural.

Mas para que essa Formação Continuada considere as especificidades dos povos do campo, é importante que seja pensada dentro da própria escola e pelos próprios sujeitos, e não imposta de forma vertical, de fora para dentro, e por órgãos externos a realidade da escola como secretarias de educação; e, “pesquisadores de gabinete”, que discutem a educação, mas desconhecem a realidade empírica. Nesse sentido, é importante ouvir dos(as) próprios(as) professores(as) o que eles buscam ver enquanto formação, o que necessitam. Fazendo, além disso, uma leitura da realidade desses sujeitos docentes, de modo que recebam uma formação que verse acerca da realidade das populações do campo.

Não dá para pensar a Formação Continuada de forma universal a todas as realidades como se fossem uma só, pois a formação de professores não se trata de uma fórmula de como ensinar e de como ser docente, mas que o caminho de possibilidades para se entender o processo formativo dos sujeitos a partir da prática reflexiva e compartilhada. Visto que o sujeito não se forma sozinho, mas nas relações com o outro e com o mundo.

Conclusões

Compreendemos que a ação de educar é antes de tudo, um ato político. Nesse sentido, ser educador é pensar o ensino nas dimensões humanas e humanizadoras. Humana no sentido que somos seres históricos e sociais; e humanizadora, porque o ensino

pauta-se na ação-reflexão. Visto que não basta ensinar a pensar, mas ensinar a pensar mediante a práxis crítica (GHEDIN, 2012).

A formação de professores constitui, nessa direção, o semear das articulações de saberes e do pensar numa perspectiva de movimento e de mudança. A formação, seja ela inicial e/ou continuada, possibilita refazer-se e humanizar-se, pois todo processo formativo compreende uma ação educativa.

Assim, pensar uma formação que compreenda os saberes do campo e os saberes tradicionais exige-se que se tenha como ponto de partida as realidades dos sujeitos que partilham desses saberes, pois cada coletivo social traz um conjunto de conhecimento e de aprendizagens singulares, visto que cada população vai entender a relação com o mundo a partir de uma lógica diferente. Cada grupo constrói suas próprias experiências formativas a partir de uma compreensão particular do que é a educação, atrelada às experiências de vida.

Referências

ALMEIDA, E. R. de S. A formação dos professores das classes especiais para o uso do computador na sala de aula. 2002. Projeto de dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2002.

ARAÚJO, Clarissa Martins de; ARAÚJO, Everson Melquíades; SILVA, Rejane Dias da. Para pensar sobre a formação continuada de professores é imprescindível uma teoria crítica de formação humana. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 95, p. 57-73, jan.-abr., 2015.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. Cad. CEDES, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, Aug. 2007.

Available from
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622007000200004&lng=en&nrm=iso>. access on 22 Aug. 2016.

_____. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.

BORGES, Heloisa da Silva. Educação do Campo como processo de luta por uma sociedade justa. In: GHEDIN, Evandro (Org.). *Educação do Campo: epistemologia e prática*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BORGES, Heloisa da Silva; SILVA, Helena Borges da. A Educação do Campo e a organização do trabalho pedagógico. In: GHEDIN, Evandro (Org.). *Educação do Campo: epistemologia e prática*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CALDART, Roseli Salete. A Escola do Campo em Movimento. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). *Por uma Educação do Campo*. 3ª ed. Petrópolis, 2005.

_____. *EDUCAÇÃO DO CAMPO: NOTAS PARA UMA ANÁLISE DE PERCURSO*. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009.

_____. *Escolas do Campo e Agroecologia: uma agenda de trabalho com a vida e pela vida!* Porto Alegre [S.n.] 2016. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/301416870/Escolas-Do-Campo-e-Agroecologia-Roseli-Fev16-1#scribd>>. Acesso em: 04/04/2016.

CARVALHO, J. M.; SIMÕES, R. H. S. O que dizem os artigos publicados em periódicos especializados, na década de 90 sobre o processo de formação continuada de professora? In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 22., 1999, Caxambu. *Anais...* Caxambú: ANPED, 1999.

COSTA, Nadja Maria de Lima. A formação contínua de professores - novas tendências e novos caminhos. *Holos*, Ano 20, dezembro de 2004 . Disponível em

<<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/48/52>
>. Acesso em: 28/08/2015.

GHEDIN, Evandro. Perspectivas sobre a identidade do educador do Campo. In: _____. (Org.). Educação do Campo: epistemologia e prática. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

IMBERNÓN, Francisco. Formação continuada de professores. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JÚNIOR, Waldermar Moura Vilhena; MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. Políticas públicas e os Movimentos Sociais Por Uma Educação do Campo. In: GHEDIN, Evandro (Org.). Educação do campo: epistemologia e prática. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LOPES, Regina Pereira. Pedagogia e emancipação humana. São Paulo: Olho d'Água, 2000.

SILVA, J. B. da. As representações sociais dos professores em classes multisseriadas sobre a formação continuada. 2002. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2002.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 14ªed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2012.

ZEICHNER, Kenneth M.; SAUL, Alexandre; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Pesquisar e transformar a prática educativa: mudando as perguntas da formação de professores – uma entrevista com Kenneth M. Zeichner. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 2211 - 2224 out./dez. 2014. ISSN: 1809-3876 2215. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>.

As principais abordagens do processo ensino - aprendizagem a partir da concepção freireana dos termos comunicação e extensão

Ialle Juliana Marques Andrade
Graduanda em Pedagogia pela UFRPE/UAG

Resumo: Este trabalho tem como intuito levantar as principais abordagens do processo ensino - aprendizagem utilizadas, e analisá-las a partir dos temas comunicação e extensão utilizados por Paulo Freire. Este estudo se desenvolve a partir de uma analogia entre o contato do agrônomo com os camponeses em uma relação de transmissão do conhecimento e a interação professor - aluno a partir das principais abordagens do processo de ensino- aprendizagem, usando como base teórica Mizukami (1986) Freire (1979) Santos (2005) Canário (2005, 2008) e Illich (1985) verificou-se que duas abordagens das cinco analisadas na relação ensino-aprendizagem instalada na relação professor-aluno que cumpre o papel de apenas estender o conteúdo e nas outras três abordagens o professor procura estabelecer uma comunicação com finalidade libertadora. A partir de uma pesquisa qualitativa realizada por Costa; Salazar; Azevedo (2012) realizada com seis professores buscando identificar as abordagens desenvolvidas pelos professores das ciências (Biologia, Física e química) identificou-se a não utilização de abordagens que

favorecem a transmissão dos conteúdos e uma preocupação em utilizar abordagens que favorece se o aluno na construção do conhecimento embora esse resultado positivo observou-se que o sistema educacional não oferece subsídios para uma prática docente que favoreça e motive o aluno a construir seu conhecimento não aceitando uma imposição dos saberes. Podemos então questionar se a desescolarização defendida por Ivan Illich em seu livro sociedade sem escolas seria a solução?

Palavras-chave: Abordagens. Ensino. Aprendizagem. Comunicação. Extensão

The main approaches of the teaching - learning process from the freirean conception of the terms communication and extension.

Abstract: This work aims to raise the main approaches of the teaching - learning process used, and to analyze them from the communication and extension techniques used by Paulo Freire. This study develops from an analogy between the agronomist 's contact with the peasants in a knowledge transmission relation and the teacher - student interaction from the main approaches of the teaching - learning process, using as theoretical basis Mizukami (1986) Freire (1979) Santos (2005) Canário (2005, 2008) and Illich (1985) verified that there are two approaches of the five analyzed in the teaching-learning

relationship established in the teacher-student relationship that fulfills the role of only extending the content and in the others Three approaches the teacher seeks to establish communication with a liberating purpose. Based on a qualitative research carried out by Costa; Salazar; Azevedo (2012), with six professors seeking to identify the approaches developed by science teachers (Biology, Physics and Chemistry), identified the non-use of approaches that favor the transmission of contents and a concern to use approaches that favors the student in the Construction of knowledge although this positive result was observed that the educational system does not offer subsidies for a teaching practice that favors and motivates the student to build their knowledge not accepting an imposition of knowledge. We can then question whether the de-scholasticism defended by Ivan Illich in his book *Society without Schools* would be the solution?

Keywords: Approaches. Teaching. Learning. Communication. Extension

Introdução

Esse artigo tem como objetivo fazer uma comparação analógica entre o camponês e o agrônomo, personagens do livro *Extensão ou Comunicação?* autoria de Paulo Freire, e os professores e alunos no processo ensino - aprendizagem dentro das principais abordagens, observando assim se na sala de aula o

professor atende ao papel de extensionista ou de comunicador.

Neste livro, Freire submete a palavra extensão a uma análise crítica e a adota no sentido de estender algo á, desvinculando- á de uma ação educativa. Conforme ressalta Freire (1979, p.13) “Daí que, em seu campo associativo, o termo extensão se encontre em relação significativa com transmissão, entrega, doação, messianismo, invasão cultural, manipulação, etc”. De acordo com Freire em contrapartida a extensão estabelece-se a comunicação, pois para ele “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados.” (1979, p.46)

Freire propôs em sua obra esclarecer como muitas vezes o agrônomo é chamado erroneamente de educador enquanto faz papel de extensionista, diante disso Freire evidencia que “Desta análise se depreende, claramente, que o conceito de extensão não corresponde a um que-fazer educativo libertador. Com isto não queremos negar ao agrônomo, que atua neste setor, o direito de ser um educador-educando, com os camponeses, educandos-educadores.” (1979, p.13)

Partindo dessa concepção Freireana é possível estabelecer que ambos, professor e aluno assim como agrônomo e camponês podem assumir os papéis de educando e educador de forma dinâmica.

Nesse sentido, Freire salienta que a comunicação é a base do fenômeno educativo, pois para ele:

O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a co-participação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um “penso”, mas um “pensamos”. É o “pensamos” que estabelece o “penso” e não o contrário. Esta co-participação dos sujeitos no ato de pensar se dá na comunicação. (1979, p.45)

Outro importante aspecto a ser observado é a relação estabelecida entre os educandos e educadores. A relação estabelecida revela muito sobre aspectos intrínsecos da aprendizagem. Canário (2005, p.40) ressalta que:

A intervenção histórica dos sistemas escolares correspondeu a instituir e tornar hegemônica uma “outra” forma de conceber o processo de ensino/aprendizagem, a partir da criação de uma relação social, até então inédita, a relação “pedagógica” entre um professor e um grupo homogêneo de alunos. Essa relação tende, por um lado, a autonomizar-se das restantes relações sociais e, por outro lado, a tornasse hegemônica, relativamente a outras modalidades de pensar e organizar as aprendizagens.

Desta forma a relação pode se limitar a aspectos pedagógicos deixando claro a hierarquia bem definida pelo status do conhecimento ou pode se estabelecer uma relação dialógica onde os conhecimentos e experiências de ambos possam contribuir no processo educativo.

Diante de uma multiplicidade de sujeitos, culturas e identidades que ocupam os mais variados espaços,

inseridos na realidade educacional o professor como educador tem que estar ciente dos caminhos que resultam no processo de ensino- aprendizagem, assegurando que isto aconteça de forma efetiva.

As correntes teóricas são o alicerce para o desenvolvimento de ações educativas, essas ações se caracterizam nas abordagens definindo assim como os múltiplos aspectos se caracterizaram. Conforme enfatiza Santos (2005, p.19) “Como plano de fundo dessas correntes teóricas, encontra-se a busca contínua para identificar os pressupostos explícitos ou implícitos que fundamentam a ação docente em situações de ensino aprendizagem.”

Mizukami (1986) e Santos (2005) detalham em suas obras as dimensões que compõe as principais abordagens, pois cada uma das abordagens possui suas características emitindo seu valor sobre o homem a mulher e o mundo, deixando claro seu objetivo educacional e este por sua vez surge a partir da relação professor- aluno, como se estabelece a ligação entre a escola e o ensino aprendizagem, tendo como resultante a educação.

Ao analisar a pesquisa realizada por Costa; Salazar; Azevedo (2012) buscou-se observar quais abordagens do processo ensino - aprendizagem eram mais utilizadas e se através destas a educação tinha um caráter libertador ou meramente instrutor, pois a prática pedagógica pode ser utilizada como instrumento de libertação ou de aprisionamento seja pelo professor ou pelo agrônomo.

As dificuldades apontadas pelos entrevistados da pesquisa realizada por Costa; Salazar; Azevedo (2012)

levou a refletir sobre aspectos intrínsecos das estruturas educacionais que devem ser levados em consideração, estes nos levam a questionamentos sobre os rumos que as escolas atuais estão tomando, Illich em sua obra sociedade sem escolas, nos leva a refletir sobre a busca por uma escolarização que nem sempre está atrelada a aprendizagem.

Desenvolvimento

Em seu livro Ensino: as abordagens do processo, Maria da Graça Nicoletti Mizukami (1986) caracteriza as principais abordagens do processo ensino aprendizagem, são elas as abordagens: tradicional, comportamentalista, Humanista, Cognitivista, Sociocultural.

A abordagem tradicional para Mizukami (1986, p.13-15) se caracteriza pelo papel central do professor no processo de ensino, o professor assume o papel de transmissor e o aluno toma o lugar de mero reprodutor, a peça fundamental usada por esta abordagem é o acúmulo e armazenamento de informações, a instrução do professor é utilizada como modelo para reprodução. Esta abordagem não leva em consideração as concepções prévias dos alunos por considerar o saber do professor superior ao dos alunos, o aluno é visto como um recipiente vazio em que vai ser depositado o conhecimento estabelecendo assim uma função mecânica para o conhecimento, este tipo de abordagem é condenada por Freire que a chamou de “educação bancária”, pois o aluno é visto como um depósito de informações onde o professor vai depositando as informações no aluno sem questionamentos e os alunos

têm que reproduzir da mesma forma que lhes foi passado, uma prática pedagógica baseada na memorização e reprodução.

Saviane apud Santos (2005, p.22) frisa que o papel da abordagem tradicionalista como sendo “difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente” Ao utilizar a abordagem tradicional o professor trilha caminhos contrários aos educacionais, pois para Freire para ser educação deve ter aspectos transformadores e libertários, e não se apenas limitar a transmissão dos conhecimentos.

Os conhecimentos prévios dos alunos que são construídos através de suas vivências são menosprezados nessa abordagem. Canário (2005, p.41) destaca que “A memorização, a abordagem analítica, a penalização do erro e a aprendizagem de respostas configuram um processo em que aprendizagem é pensada com base na desvalorização da experiência dos aprendentes. ”

Freire (1979, p.07) destaca que “[...] um claro sentido de superioridade, de dominação com que o técnico enfrentava o camponês inserido em uma estrutura agrária tradicional. ” Esse sentimento de superioridade também é presente nos professores pois seu conhecimento é tido como hegemônico por possuir o status de científico enquanto o do camponês e o do aluno é tido como inferior ser tido como do senso comum.

O professor tradicionalista desempenha o papel de extensionista que é definido por Paulo Freire como “[...] a de quem estende algo até alguém. ” (1979 p.11), negando ao aluno possibilidade de desenvolver uma reflexão

crítica sobre o conhecimento recebido e sobre sua realidade.

Freire nos alerta para os malefícios da falta de diálogo entre o educador e o educando e que está acarreta a extensão do saber, e o papel do educando nesta abordagem acaba se caracterizando por invadir, persuadir, manipular e forçar o educando.

Conforme exemplifica Freire (1979, p.45):

“Se o sujeito “A” não pode ter no objeto o t ermo de seu pensamento, uma vez que este é a mediação entre  le e o sujeito “B”, em comunicação, não pode igualmente transformar o sujeito “B” em incidência depositária do conteúdo do objeto sôbre o qual pensa. Se assim fôsse – e quando assim   –, não haveria nem há comunicação. Simplesmente, um sujeito estaria (ou está) transformando o outro em paciente de seus comunicados. ”

Essa relação puramente pedagógica e vertical acarreta um distanciamento entre o educador e o educando. Mizukami (1986, p.19) ressalta que:

“A ênfase não é colocada no educando, mas na intervenção do professor, para a aquisição do patrim nio cultural seja garantida. O indivíduo nada mais   que um ser passivo, um receptáculo de conhecimentos escolhidos e elaborados por outros para que ele, deles se aproprie. ”

Desta forma o aluno da abordagem tradicionalista   invadido culturalmente por seu professor passando a reproduzir os aspectos culturais do seu invasor, os submetidos a esta invasão são obrigados a se adequar a

teorias impostas resultando em sua “coisificação”. O processo de coisificação onde os indivíduos acabam acatando o que lhes foi passado sem argumentar ou refletir, está em paralelo ao o processo de humanização, no processo de coisificação há uma ausência de consciência, a pessoa acaba se tornar alheio ao lugar que ocupa ao contrário do que acontece no processo de humanização onde o indivíduo problematiza dialeticamente as informações tomando consciência progressivamente da sua realidade.

Outra abordagem que se caracteriza pela transmissão cultural é a comportamentalista como destaca Mizukami (1986, p.20-31) a abordagem comportamentalista é caracterizada como aquela que o professor deve estar no controle do processo de ensino - aprendizagem, das atividades que resultam nesta, com a finalidade de modelar o comportamento humano. A escola acaba por ser o agente que exercer o controle, ditando os comportamentos que deseja instalar e manter. Diante disto a educação nesta abordagem está ligada a transmissão cultural.

A dinâmica estabelecida pelo agrônomo extensionista e invasor cultural pode ser vista na seguinte passagem do texto:

Tal é o dilema do agrônomo extensionista, em face do qual precisa manter-se lúcido e crítico. Se transforma os seus conhecimentos especializados, suas técnicas, em algo estático, materializado e os estende mecanicamente aos camponeses, invadindo indiscutivelmente sua cultura, sua visão de mundo, concordará com o conceito

de extensão e estará negando o homem como um ser da decisão. (FREIRE,1979, p.29)

Como alerta Freire (1979, p.26) “Na verdade, manipulação e conquista expressões da invasão cultura e, ao mesmo tempo, instrumentos para mantê-la, não são caminhos de libertação. São caminhos de “domesticação.” A “domesticação” abordada por freire remete-se a ausência de espírito crítico revelados na passividade com que muitos recebem as informações as digerem incorporando-as em suas vivencias.

O educador nesta abordagem exerce o papel de adestrador, moldando os comportamentos dos educandos através da transmissão cultural, impondo a estes, seu sistema de valores. Como destacou Freire (1979, p. 26) “O invasor reduz os homens do espaço invadido a meros objetivos de sua ação.”

Na abordagem comportamentalista os indivíduos são considerados “Produto do meio; conseqüentemente pode-se manipulá-lo e controlá-lo por meio da transmissão dos conhecimentos decididos pela sociedade ou por seus dirigentes.” (SANTOS, 2005, p. 23)

Nessa abordagem como na abordagem tradicionalista a relação professor/aluno estabelece-se apenas pedagogicamente, não há diálogo ou troca de opiniões, pois apenas os aspectos sociais, culturais e intelectuais do docente são tidos como aceitáveis, e o discente deve ser moldado dentro destes padrões.

Mizukami traz algumas condicionantes de manutenção deste controle estabelecido entre educando e educador na abordagem comportamentalista.

Os comportamentos desejados dos alunos serão instalados e mantidos por condicionantes e reforçadores arbitrários, tais como: elogios, graus, notas, prêmios, reconhecimentos do mestre e dos colegas, prestígio, os quais, por sua vez, estão associados com uma outra classe de reforçadores mais remotos e generalizados, tais como: o diploma, as vantagens da futura profissão, a aprovação final no curso, possibilidade de ascensão social, monetária, status, prestígio da profissão etc. (1986, p.30)

A abordagem humanista se opõe em muitos aspectos as abordagens: tradicionalista e comportamentalista, pois como enfatiza Mizukami (1986, p.38 a 52) nesta abordagem o professor é o facilitador da aprendizagem, o professor não transmite o conhecimento e aceita o aluno como ele é, criando um clima favorável à sua aprendizagem. O processo ensino aprendizagem se dá pelas experiências dos alunos, e desta forma o aluno é o centro do ensino tendo como objetivo seu desenvolvimento intelectual e emocional.

Santos (2005, p.24) evidencia outro aspecto importante da perspectiva humanista “Os conteúdos de ensino são vistos como externos e assume um papel secundário, privilegiando-se o relacionamento das pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem. ” Ao contextualizar socialmente os saberes para o aluno o professor estará lhe propiciando entender o lugar que ocupada na sociedade e o seu papel no contexto em que vive, a reflexão sobre os conteúdos

deverá fornecer ao aluno saber quando deve intervir em seu contexto social.

Esta abordagem oferece subsídios para uma ação pedagógica crítica e consciente, pois o professor atende ao papel de comunicador e não de extensor do conhecimento, conforme destaca Freire (1979, p.14) “Como educador, se recusa a “domesticação” dos homens, sua tarefa corresponde ao conceito de comunicação, não ao de extensão”

A reprodução entorpece os estudantes, eles se acostumam a não criar, não se acham capazes para isso e passam apenas a aceitar o que lhes foi repassado sem refletir, sem questionar apenas absorvendo, o espírito crítico se encontra adormecido.

Obviamente uma escola que faz com que os alunos ativos fiquem sentados em carteiras, estudando assuntos em sua maior parte inúteis, é uma escola má. Será boa apenas para os que acreditam em escolas desse tipo, para os cidadãos não criadores que desejam crianças dóceis, não criadoras, prontas, a se adaptarem a uma civilização cujo o marco de sucesso é o dinheiro (Neill apud Mizukami, p.48)

Freire enfatiza os benefícios da problematização para o desenvolvimento do senso crítico do homem e evidenciando que a falta desta acarretaria uma “educação bancária”. Segundo Freire (1979, p.37) “Rejeitar, em qualquer nível, a problematização dialógica é insistir num injustificável pessimismo em relação aos homens e à vida. R cair na prática depositante de um falso saber que,

anestesiando o espírito crítico, serve à “domesticação” dos homens e instrumentaliza a invasão cultural. ”

A abordagem Cognitivista se apoia em aspectos que Freire caracteriza como condicionantes de uma educação libertadora, a problematização é um dos aspectos que se destacam nessa abordagem. Mizukami (1986, p. 63 a 77) frisa que nesta abordagem o professor cria situações propondo problemas sem dá às soluções prontas, para que o aluno construa o conhecimento, cada estágio se caracteriza por a formação de novas estruturas.

Freire (1979, p.61) destaca os seguintes aspectos problematizadores:

Pois bem, o conhecimento desta visão do mundo dos camponeses, que contém seus “temas geradores” (que, captados, estudados, colocados num quadro científico a eles são devolvidos como temas problemáticos), implica numa pesquisa. Esta, por sua vez, exige uma metodologia que, na nossa opinião, deve ser dialógico-problematizadora e conscientizadora.

Trazendo essas recomendações para o ambiente escolar o professor deveria buscar levantar temas geradores que servissem como catalisadores para temáticas problematizadoras que proviessem das vivências dos alunos, ao problematizar a realidade tanto o professor quanto aluno poderão tomar consciência da realidade que os cerca, obtendo uma visão de mundo limpa sem passar por edições de interesses.

Segundo Santos (2005, p.24) essa concepção é direcionada:

Pela assimilação, o indivíduo explora o ambiente, toma parte dele, transformando-o e incorporando-o a si. Sendo assim, o pensamento é à base da aprendizagem, que se constitui de um conjunto de mecanismos que o indivíduo movimenta para se adaptar ao meio ambiente; o conhecimento é adquirido por meio de uma construção dinâmica contínua.

A abordagem que se caracteriza pela educação libertadora proposta por Freire e a sociocultural como estabelece Mizukami (1986, p. 97 a 99) nesta abordagem o professor estabelece uma relação horizontal com o aluno onde ocorre um crescimento mútuo caracterizado por uma práxis libertadora, a dialogicidade e a problematização dos conhecimentos tem papel fundamental na construção da consciência crítica. Bordenave apud Santos (2005, p. 26) destaca que nesta abordagem “O aluno desenvolve sua consciência crítica e seu sentido de responsabilidade democrática baseada na participação”

A “Praxis” destacada por Freire é o ponto chave para que o aluno possa passar da “Doxa” para o “Logos”, a “Praxis” seria o ponto reflexivo da prática, o incorporar ao contexto escolar esses conceitos o professor deveria desenvolver essa reflexão sobre sua prática docente afim que os alunos saíssem do conhecimento do senso comum “Doxa” para o conhecimento mais profundo “Logos” e o caminho para atingir esse objetivo seria o diálogo, alcançando assim a educação libertadora.

Freire (1979, p.28) caracteriza o dialógico como:

[...] não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. [...] O diálogo é o encontro amoroso dos homens que. Mdiatizados pelo mundo, “o pronunciam”, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos.

Tanto na abordagem sociocultural quanto nas abordagens humanista e cognitivista, o professor procura estabelecer uma relação dialógica com os discentes, o diálogo além da problematização são questões que Freire destaca no processo de humanização. Conforme evidencia Freire (1979, p.22) “Isto demanda um esforço não de extensão mais de conscientização que, bem realizado, permite aos indivíduos se apropriarem criticamente da posição que ocupam com os demais no mundo.”

Na estrutura horizontal o professor não considera seu conhecimento superior ao do aluno nem se considera superior por ser portador de determinado conhecimento. O diálogo proporciona uma troca e fornece instrumentais para que ambos, professor e alunos construam o conhecimento de forma simultânea.

Nesta abordagem não há invasão cultural nem extensionismo, portanto a visão de mundo destes é preservada. Ao se comunicar com os alunos, ao problematizar as informações, ao refletir sobre sua prática docente, ao procurar estabelecer uma relação vertical com o aluno onde haja uma troca recíproca o docente estará efetivando umas práxis transformadora onde ambos se educam.

Contextualizando: investigação das práticas de professores de ciências da natureza: as abordagens do processo de ensino-aprendizagem.

Costa; Salazar; Azevedo (2012) realizaram uma investigação sobre a prática dos professores da Natureza (Biologia, Física e Química) em uma escola de ensino médio (1^o a 3^o série) do Município de Manaus no estado do Amazonas, as pesquisadoras tinham como intuito observar quais abordagens de ensino descritas por Mizukami (1986) se apresentavam neste contexto. “A pesquisa, de cunho quantitativo, centrou-se no ensino médio buscando identificar as abordagens desenvolvidas pelos professores de ciências (Biologia, Física e Química) [...]”

Os instrumentos de coletas de dados utilizados por Costa; Salazar; Azevedo (2012) foram o questionário aplicado a seis professores e a observação de 12 diferentes aulas ministradas por estes, cada aula referente a 90 minutos de cada disciplina ministradas do 1^o ao 3^o ano do ensino médio. O foco da pesquisa estava na abordagem desenvolvida pelo professor, observando também os recursos didáticos utilizados e as reações dos alunos naquelas aulas.

Ao fazer um recorte (quadro) dessa pesquisa realizada por Costa; Salazar; Azevedo (2012) para realizarmos uma contextualização das abordagens teóricas tratadas neste artigo com as utilizadas pelos discentes naquele contexto escolar nos deparamos com esta realidade:

Abordagens	Número de professores
Tradicional	0
Comportamentalista	0
Humanista	2
Cognitivista	2
Sociocultural	1
Nenhuma	1

Ao analisar o quadro acima e os resultados destacados por Costa; Salazar; Azevedo (2012) pode-se destacar pontos positivos vendo que nenhum dos professores respondeu utilizar as abordagens tradicional e comportamentalista como base para desenvolver uma prática pedagógica, essas abordagens centradas na memorização e no adestramento dos alunos tem que ser abolidas do sistema de ensino, pois estas tem como base uma “educação bancária” que em nada contribuem para a construção do conhecimento, o aluno é invadido culturalmente e fica à mercê do seu invasor caminhando para sua domesticação.

As abordagens Humanista, cognitivista e Sociocultural apontadas como as mais utilizadas possibilitam o aluno uma tentativa de construir seu conhecimento seja a partir de suas experiências, da

interação social ou da problematização somados a comunicação buscam caminhos que levem o aluno a desenvolver sua criticidade.

Os docentes muitas vezes se deparam com o conflito que essas abordagens podem desencadear, pois os discentes deixam de ser expectadores do processo ensino- aprendizagem e passam a ser atuantes, deixando de estar na plateia para ser atores desse processo juntamente com seus docentes, o que acaba por entrar em conflito com a estrutura educacional dos estados modernos que buscam deixar claro o lugar que cada um deve ocupar e qual papel deverá desempenhar.

Embora devamos admitir que seja bem improvável que o professor use somente uma abordagem em sua prática docente como afirmam Costa; Salazar; Azevedo (2012) “Reitera-se ainda que na prática elas adquirem diversas caracterizações, podendo até coexistirem e se superporem.”

Os professores se deparam com inúmeras dificuldades para que possam pôr em prática uma abordagem que permita o aluno construir o conhecimento e não somente reproduzi-lo, a pesquisa apontou os principais problemas enfrentados por esses professores em sua prática docente: falta de base teórica dos alunos, falta de recursos, escassez de tempo de planejamento, falta de interesse por parte dos alunos, excesso de alunos por sala e infraestrutura inapropriada.

Essas constatações nos levam a refletir sobre como se tem desenvolvido a aprendizagem dentro da escola e como as questões sociais estão sendo abordadas dentro de uma sociedade capitalista. O aluno vem trilhando

caminhos de alienação na grande maioria das escolas, na escola aprendem a se subordinar as autoridades, a respeitar hierarquias e a buscar a escolarização como se fossem sua tabua de salvação, mais o objetivo real e importante papel a escola não tem cumprido, a aprendizagem.

Diante de tantos pontos negativos apontados para o atual sistema de ensino podemos pensar como seria uma sociedade sem escolas, Ivan Illich nos direciona para esse contexto, a descolarização da sociedade.

O aluno hoje vem perpassando as etapas ou “anos” muitas vezes sem ter conseguido apreender conceitos básicos e essenciais para este, a real preocupação está em passar pelas etapas e não em aprender. Como ressalta Illich (1985, p.21) “O aluno é deste modo <<escolarizado>> a confundir ensino com aprendizagem, obtenção de graus de educação.”

Illich fala que a escola tem instruído bem seus alunos mais aprendizagem é deixada de lado, por isso em seu meio social o aluno teria como aprender livremente sem a clausura das salas de aula. Os currículos que muitas vezes limitam o professor em sua prática seriam deixados de lado e com isso boa parte das ideologias do Estado deixaria de ser repassado para os estudantes. Desta forma Illich (1985, p.23) defende que “é urgente desescolarização não somente a educação, mas também, a sociedade”

O conteúdo dos livros didáticos são outra fonte inesgotável de ideologias repassadas para os discentes todos os dias, são o “carro chefe” das aulas de muitos professores que o utilizam para seguir o currículo ou por

sua comodidade, será que não param para refletir sobre os conteúdos que serão ministrados para os alunos? Então como os alunos vão refletir sobre o conteúdo que lhes é administrado?

Para Illich e Freire objetivo da educação é um só: a libertação do homem. “A desescolarização está, assim, na raiz de qualquer movimento que tenha por objetivo a libertação do homem” (ILLICH,1985, p. 87)

Canário (2008, p.79) destaca que “Não é possível adivinhar nem prever o futuro da escola, mas é possível problematizá-lo.” Ao levantar questionamentos que fundamentem essa problematização podemos eleger como principais questionamentos ao que se refere ao real objetivo da escola e se esta vem cumprindo seu papel.

A eficácia da escola está sendo questionada, pois a aprendizagem vem sendo deixada muitas vezes em segundo plano para que a escolarização, os índices altos de aprovação estejam em primeiro plano e comprovem os resultados desta apenas no papel. Canário (2008, p.79) destaca que “[...] o problema central da escola é, essencialmente, problema de déficit de legitimidade, o que condiciona o principal requisito para que a escola seja eficaz: a construção de um sentido positivo para o trabalho que é realizado. ”

A escolarização é tida como a cerne dessa escola que é instrumental do estado para veiculação de suas ideologias, o capitalismo é veiculado nas entrelinhas do consumo e da ascensão de classes. Os graus são vistos como passos para uma mobilidade social, o que leva a uma busca desenfreada por diplomas.

A escolaridade não promove nem a aprendizagem nem a justiça, porque os educadores insistem em embrulhar a instrução em diplomas. Misturam-se, na escola, aprendizagem e atribuições de funções sociais. Aprender significa adquirir nova habilidade e compreensão, enquanto que a promoção depende da opinião formada de outros. A aprendizagem é, muitas vezes, resultado de instrução, ao passo que a escolha para a função ou categoria de trabalho depende, sempre mais, do número de anos de frequência à escola (ILLICH, 1985, p.36)

Tanto canário quanto Illich questionam a eficácia da escola pautados em educação libertária, educação esta que permita enxergar e ressignificar seu mundo a partir da troca de conhecimentos, do diálogo e da reflexão.

Considerações Finais

Ao se analisar as principais abordagens do processo ensino aprendizagem à luz da concepção Freireana dos termos comunicação e extensão foi possível estabelecer uma analogia entre o contato professor/aluno e agrônomo/camponês, essa análise realizada através das caracterizações das abordagens foi possível constatar que nas abordagens tradicionalista e comportamentalista o extensionismo é marcando através da instrução e da invasão cultural enquanto que nas abordagens: Humanista, cognitivista e Sociocultural a comunicação é marcada através da dialogicidade, problematização e libertação.

O papel do professor nas abordagens tradicionalista e comportamentalista se encaixam bem no modelo

extensionista que corresponde a apenas estender o conhecimento, podendo o aluno reflexivamente. Conforme ressalta Canário essas abordagens requerem (2008, p.80) “A construção de uma outra relação com o saber, por parte dos alunos, e de uma nova forma de viver a profissão, por parte dos professores, tem de ser feitas a par.” Uma nova relação tem que ser estabelecida entre o saber e os professores e alunos, uma relação de construção dinâmica e mútua.

As abordagens humanista, cognitivista e sociocultural apresentam indícios na caracterização do processo ensino-aprendizagem que buscam oferecer uma ação pedagógica transformadora, ou seja, uma educação libertadora baseada na dialogicidade, permitindo ao aluno saber se posicionar no mundo a partir da reflexão sobre os conhecimentos que lhe são oferecidos. Podemos caracterizar o professor nessas abordagens como comunicador.

Foi possível concluir através da caracterização das relações apresentadas nas abordagens tradicionalista e comportamentalista se limitavam a relações exclusivamente pedagógicas diferentemente das relações caracterizadas nas abordagens Humanista, cognitivista e Sociocultural onde se procura estabelecer uma relação dialógica.

Canário enfatiza que (2008, p.79) “ [...] a construção de uma outra profissionalidade para os professores não é prévia, mas, sim, concomitante com a construção de uma nova relação com os alunos e que estes, na sua qualidade de crianças e jovens (e não apenas alunos) deverão desejar passar a categoria de aliados, deixando de ser

encarados como o “problema”. “ Uma relação dialógica se concretizará quando o professor passar a ver os alunos como sujeitos ativos do processo ensino aprendizagem, vendo-os como cooperadores e partes vitais para que aprendizagem aconteça.

Freire (1979, p.32) destaca que:

É natural, assim, que os camponeses apresentem uma atitude quase sempre, ainda que nem sempre, desconfiada com relação àqueles que pretendem dialogar com eles. No fundo, esta atitude é de desconfiança também de si mesmos. Não estão seguros de sua própria capacidade. Introjetam o mito de sua ignorância absoluta. É natural que prefiram não dialogar.

Assim como os camponeses é normal que os alunos estranhem aquele professor que queria dialogar e se coloque em posição igual com os alunos, esses posicionamentos podem ser encarados de forma positiva onde os alunos interajam mais com o professor por ter essa liberdade ou pode ser encarado de forma negativa, onde os alunos possam entender que o professor está se isentando do seu dever por serem agentes ativos do processo, ou por se sentirem incapazes, ao valorizar suas experiências e conhecimentos prévios o aluno irá sentir valorizado.

A construção do conhecimento não é algo fácil e os obstáculos certamente viram, o professor deve estar disposto a modificar os hábitos dos alunos de receberem sempre os conhecimentos prontos e inquestionáveis para que sua consciência crítica venha entrar em ação,

questionando o aluno, buscando tirá-lo de seu comodismo.

Ao se analisar o recorte da pesquisa realizada por Costa; Salazar; Azevedo (2012) verificou-se que o professor muitas vezes quer utilizar abordagens que primam pôr o desenvolvimento integral mais o sistema educacional não favorece essa prática, deixando assim de desenvolver uma educação libertadora para pôr em prática uma educação pautada na instrução e marcada por aprisionamento. O Opressor que corresponde a classe dominante não tem interesse que o oprimido tenha acesso a uma educação libertadora.

Esse artigo não tem o objetivo de afirmar que o processo de desescolarização defendido por Ivan Illich é a solução para os problemas educacionais, mais fazer refletir sobre o sistema educacional a partir de sua ótica. A problematização proposta por Freire e mais especificamente por Canário é benéfica em todos os sentidos, no âmbito escolar é de suma importância para que possamos analisar o contexto como um todo, do micro ao macro.

Referências Bibliográficas

CANÁRIO, R. A escola: das “promessas as “incertezas”. Educação Unisinos, v.12, n.2, p.74-81, Maio/Agosto.2008. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/1612647-A-escola-das-promessas-as-incertezas.html>> Acesso em 08 de Outubro de 2016.

CANÁRIO, R. A escola e as “dificuldades de aprendizagem”. Psicologia da Educação, São Paulo, v.21, p. 33-51, Jul./Dez.2005. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n21/v21a03.pdf>> Acesso em 30 de Setembro de 2016.

COSTA, M. M.; SALAZAR, D. M.; AZEVEDO, R. O. M. Investigando as práticas de professores de ciências da natureza: As abordagens do processo de ensino-aprendizagem. In: ENCONTRO DE DEBATES SOBRE O ENSINO DE QUÍMICA, 33., 2012.

FREIRE, P. Extensão ou Comunicação? 4º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

ILLICH, I. Sociedades sem escolas. Rio de Janeiro: Vozes, 1985.

MIZUKAMI, M. da G. N. Ensino: as Abordagens do Processo. São Paulo: EPU, 1986.

SANTOS, R. V. dos. Abordagens do Processo de ensino aprendizagem. Revista Integração, Ano XI, n.40, p.19-31, Jan/Fev/Mai.2005. Disponível em: < ftp://ftp.usjt.br/pub/revint/19_40.pdf> Acesso em 28 de Junho de 2016.

Análise das distribuições linux aplicadas aos laptops do projeto “um computador por aluno”

Dário de Araújo Frazão

Estudante do Curso de Ciência da Computação da Unidade Acadêmica de Garanhuns / Universidade Federal Rural de Pernambuco.

Anderson Fernandes de Alencar

Professor do Curso de Pedagogia da Unidade Acadêmica de Garanhuns / Universidade Federal Rural de Pernambuco.

Igor Medeiros Vanderlei

Professor do Curso de Ciência da Computação da Unidade Acadêmica de Garanhuns / Universidade Federal Rural de Pernambuco.

Renato Pereira da Silva

Estudante do Curso de Ciência da Computação da Unidade Acadêmica de Garanhuns / Universidade Federal Rural de Pernambuco

José Otávio Timóteo de Souza

Estudante do Curso de Ciência da Computação da Unidade Acadêmica de Garanhuns / Universidade Federal Rural de Pernambuco

Resumo: O objetivo deste trabalho é apresentar o processo de customização de uma distribuição Linux,

aplicadas aos computadores portáteis do Programa Um Computador por Aluno (UCA), obtidos como um dos resultados do projeto de extensão “Tecnologias da informação, comunicação e educação: potencializando os processos de ensino e aprendizagem”. Este projeto de extensão surgiu a partir da demanda apontada pela Secretaria Municipal de Educação e Esportes de Garanhuns-PE para a Universidade Federal Rural de Pernambuco em relação à baixa utilização dos computadores como ferramenta educacional. Para atender este objetivo, o trabalho foi realizado em cinco etapas: a) Avaliação do hardware e software distribuídos nos computadores portáteis do UCA; b) Análise da adequação de diversas distribuições Linux aos computadores; c) Seleção e instalação da distribuição básica; d) Seleção e instalação dos aplicativos educacionais e de escritório; e) Replicação do sistema finalizado para os demais computadores. Obteve-se como resultado uma distribuição Linux personalizada de acordo com as características e limitações de hardware dos computadores do projeto UCA, que trazem uma boa seleção de softwares educacionais focados no público-alvo da secretaria de educação e esportes de Garanhuns-PE, ou seja, estudantes do ensino infantil e fundamental.

Palavras-chave: Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação. Software Livre. Linux.

Analysis of Linux Distributions Applied to the Laptops Project “Um Computador por Aluno”

Abstract: The objective of this work is to present the customization process of a linux distribution, applied to laptops of the program Um Computador por Aluno (UCA), obtained as one of the results of the extension project “Information Technology, communication and education: enhancing the teaching and learning processes. This extension project arose from the demand indicated by the Municipal Secretary of Education and Sports of Garanhuns-PE for the Rural Federal University of Pernambuco in relation to the low use of computers as an educational tool. To meet this goal, the work was done in five steps: a) Hardware and Software evaluation distributed in laptops UCA; b) Analysis of adequacy of various linux distributions to computers; c) Selection and installation of basic distribution; d) Selection and installation of educational and office applications; e) System replication finalized for other computers. Was obtained as a result a custom linux distribution according to the hardware characteristics and limitations of computers UCA, which bring a good selection of educational software focused in the education and sports department of Garanhuns-PE of the target audience, i.e, kindergarten and elementary school students.

Keywords: Education and Information and Communication Technologies. Free Software. Project “Um Computador por Aluno”. GNU/Linux.

Introdução

Os constantes avanços das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nos diversos setores da sociedade vêm proporcionando uma maior robustez e aplicação prática do conhecimento.

A utilização da tecnologia como ferramenta educacional é um tema relevante que tem sido objeto de pesquisa multidisciplinar envolvendo prioritariamente as áreas da Educação e da Computação (TAJRA, 2008). Em particular, a utilização do computador como ferramenta Educacional refere-se ao uso do computador e suas ferramentas no âmbito escolar, enquanto recurso pedagógico a ser utilizado pelo profissional docente. Além disso, o computador também pode ser considerado um dispositivo de tecnologia assistiva e, portanto, como um facilitador de inclusão escolar e social.

Apesar destas possibilidades, o processo de implantação da tecnologia educacional apresenta algumas dificuldades, tais como, custo para aquisição de tecnologia, resistência de professores e estudantes, necessidade de uma equipe técnica para garantir que os equipamentos estejam sempre em bom funcionamento, entre outros.

No âmbito da rede pública de ensino, o problema da aquisição de equipamentos foi abordado, em parte, pelo Programa Um Computador por Aluno (PROUCA),

do governo federal, que tinham como uma das metas a adoção de *laptops* de baixo custo para uso educacional nas escolas.

Em 2010, o PROUCA entrou em sua fase de implementação, abrangendo cerca de 300 escolas públicas pertencentes às redes de ensino estaduais e municipais, distribuídas em todas as unidades da federação. Em maio do mesmo ano, uma das escolas contempladas foi “Ranser Alexandre Gomes”, localizada na cidade de Garanhuns-PE. Nesta ocasião, a escola recebeu 400 unidades de *laptops* pelo programa.

Entretanto, a aquisição dos computadores não foi suficiente para transformar a realidade educacional das escolas contempladas. De acordo com o atual diretor da escola, os computadores acabaram em desuso por falta de formação dos professores devido à rotatividade do quadro de pessoal da escola, a falta de suporte técnico especializado e as dificuldades inerentes à utilização da distribuição Linux Metasys.

Buscando intervir nesta realidade, a Unidade Acadêmica de Garanhuns / Universidade Federal Rural de Pernambuco (UAG/UFRPE) está desenvolvendo o projeto “Tecnologias da informação, comunicação e educação: potencializando os processos de ensino e aprendizagem”, em parceria com a SEDUCE que tem por objetivo geral “contribuir para o aprofundamento da inserção das tecnologias da informação e comunicação na educação no contexto das escolas municipais de Garanhuns - PE”, como objetivos específicos: 1) Realizar e sistematizar a leitura do mundo da realidade tecnológica e do uso de tecnologias da informação e

comunicação nos laboratórios de informática das escolas municipais de Garanhuns - PE; 2) Analisar as condições técnicas dos quatrocentos computadores portáteis (UCA - Um Computador por Aluno) existentes na escola municipal Ranser Alexandre Gomes; 3) Implantar uma distribuição GNU/Linux com foco educativo nos UCAs; 4) Conhecer e sistematizar os conhecimentos, práticas e as necessidades dos supervisores(as), coordenadores(as) pedagógicos(as), professores(as) e monitores(as) de laboratórios de informática da rede municipal de ensino de Garanhuns - PE no que tange ao uso das TICs na educação; 5) Elaborar plano de ação técnico-pedagógico a partir dos resultados da leitura do mundo; 6) Realizar formação técnico-pedagógica com profissionais da rede municipal de educação de Garanhuns - PE.

Atualmente a equipe conta com dois professores, sendo um do curso de Licenciatura em Pedagogia e um de Ciência da Computação da UAG/UFRPE, além de cinco alunos, dois de Pedagogia e três de Ciência da Computação, uma supervisora e um técnico da Secretaria Municipal de Educação.

O projeto foi organizado em oito eixos apresentados a seguir: a) Leitura do mundo tecnológica dos laboratórios de informática das escolas municipais de Garanhuns - PE; b) Análise das condições técnicas dos UCAs; c) Implantação de distribuição GNU/Linux com foco educativo nos UCAs; d) Levantamento de conhecimentos, práticas e necessidades dos supervisores(as), coordenadores(as) pedagógicos(as), professores(as) e monitores(as) que atuam ou atuarão nestes laboratórios; e) Elaboração de plano de ação

técnico-pedagógico; f) Formação técnico-pedagógica com profissionais da Secretaria Municipal de Educação de Garanhuns - PE; g) Revisão de literatura; h) Comunicação.

Como resultados da realização deste projeto, espera-se oferecer contribuições para a formação continuada de cinquenta supervisores(as), coordenadoras(es) pedagógicas(os), professores(as) e monitores(as) de laboratórios de informática da rede municipal de ensino de Garanhuns - PE, para uso pedagógico das tecnologias da informação e comunicação na educação; apropriação do uso correto dos computadores (UCAs) e outros recursos comunicacionais; formação crítica dos participantes acerca do uso das TICs na educação; oferta de subsídios teórico-metodológicos para o desenvolvimento de atividades docentes ou de projetos educacionais, que façam uso das TICs; elaboração de plano de ação com diagnóstico e encaminhamentos acerca dos laboratórios de informática e dos UCAs para a equipe gestora da SEDUCE; pesquisa, customização e implementação de distribuição GNU/Linux para utilização nos UCAs; participação e publicação de dois ou mais trabalhos em eventos científicos; divulgação de quatro informes sobre as atividades desenvolvidas no projeto para o público em geral; e uso planejado e intencional dos UCAs no processo de ensino e aprendizagem.

Neste trabalho apresentaremos a metodologia e os resultados da análise técnica dos computadores, da customização e da Implantação de distribuição GNU/Linux com foco educativo.

Referencial teórico

Em particular, a utilização do computador como ferramenta educacional refere-se ao uso do mesmo e suas ferramentas no âmbito escolar, enquanto recurso pedagógico a ser utilizado pelo profissional docente. Ainda podemos considerar o computador como um dispositivo de tecnologia assistiva e, portanto, como um facilitador de inclusão escolar e social.

O processo de ensino e aprendizagem pode ser amplamente beneficiado com a utilização das tecnologias, que são potentes catalisadoras deste processo. O docente, de posse delas, poderá: ampliar o seu repertório de como ensinar, as suas estratégias, repensar as abordagens pedagógicas usadas e criar novas e desafiadoras situações de aprendizagem. Por outro lado, o aluno poderia: variar o ritmo de sua aprendizagem, melhorar seu desempenho com relação à apropriação dos conhecimentos, alterar sua disponibilidade e sua relação com o processo de aprendizagem (até mesmo na sua interação com o docente) e desenvolver-se de maneira mais completa para enfrentar os obstáculos e incertezas do mundo do trabalho. (ARRUDA, 2012, p. 36)

O objetivo da informática na educação, segundo os referenciais estudados, é utilizar o computador - para acesso à internet e softwares educativos - enquanto recurso pedagógico para as aulas de diferentes disciplinas, incentivando a descoberta de informações e a construção do conhecimento tanto do aluno quanto do

professor. Segundo VIEIRA; ALMEIDA; ALONSO (2003, p. 11):

Nessa perspectiva, a tecnologia assume o papel de ferramenta de comunicação e busca de informações e, sobretudo, de instrumento que induz a uma nova relação com o conhecimento devido a suas características de registro, recuperação e atualização instantânea de informações, acesso à base de dados multimidiáticos disponíveis na internet, comunicação multidirecional, representação do conhecimento em textos ou hipertextos e desenvolvimento de produções colaborativas.

Desta forma, torna-se essencial reconhecer a necessidade de utilizar a tecnologia em benefício do ensino, possibilitando que os conteúdos planejados permitam o despertar da autonomia do estudante, domínio de ferramentas digitais, olhar crítico diante das informações divulgadas e criação de conteúdo. Em paralelo às ferramentas computacionais, o professor agora deixa de ser o transmissor absoluto do conhecimento e torna-se o mediador entre os estudantes e o conhecimento disponível através das redes de internet. Em um mundo que evolui surpreendentemente rápido, a informática na educação é a principal ferramenta de inclusão do aluno neste mundo. Possibilitando habilidades necessárias para os mesmos, tais como: tornam-se mais pensantes, críticos, criativos, dinâmicos, autônomos, entre tantas outras.

Neste contexto, o governo federal brasileiro lançou, o *Programa Um Computador por Aluno* (PROUCA) e o *Projeto Um Computador por Aluno* (UCA). Ambos

contribuíram para a implantação de *laptops* de baixo custo para uso educacional nas escolas como estímulo à inclusão digital de discentes, docentes e gestores.

No Brasil, o Programa foi criado a partir da Lei nº 12.249, de 10 de junho de 2010, cujo objetivo é apresentado em seu art. 7º:

O PROUCA tem o objetivo de promover a inclusão digital nas escolas das redes públicas de ensino federal, estadual, distrital, municipal ou nas escolas sem fins lucrativos de atendimento a pessoas com deficiência, mediante a aquisição e a utilização de soluções de informática, constituídas de equipamentos de informática, de programas de computador (software) neles instalados e de suporte e assistência técnica necessários ao seu funcionamento (BRASIL, 2010).

O equipamento adquirido contém sistema operacional específico e características físicas que facilitam o uso, garantem a segurança dos estudantes e foi desenvolvido especialmente para uso no ambiente escolar.

O *Projeto Um Computador por Aluno (UCA)* “foi implantado com o objetivo de intensificar as tecnologias da informação e da comunicação (TIC) nas escolas, por meio da distribuição de computadores portáteis aos alunos da rede pública de ensino” (BRASIL, 2016). Ele complementou as ações do MEC referente ao uso de tecnologias na educação, estimulando o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de ensino fundamental e médio.



Figura 1: Laptop do projeto UCA. Fonte: CCE (2016)

De acordo com a fabricante CCE (CCE, 2016), os *laptops* do projeto UCA apresentam a configuração conforme quadro 1:

Processador	Intel® Atom™ 1.6 GHz
Cache	512K L2
Memória RAM	512 MB DDR2
Flash Disk	4 GB
Sistema Operacional	Linux® Metasys
Chipset	Intel® 945 GSE / ICH7-M
Áudio	Realtek ALC662 (Azalia)
Rede	10/100 Mbps

Rede sem fio	Wireless LAN 802.11 b/g
Entradas USB	2 (Duas)
Tela	LCD 7"
Teclado	À prova d'água e com teclas de atalho
Touch Pad	Tradicional com 2 botões
Bateria	Li-Ion 4 Células
Acessórios	Sistema Anti-furto TPM Trusted Platform Module 1.2
	Sistema de monitoramento
	Capa para proteção
	Alça para transporte
Portas	Saída para fone de ouvido
	RJ-45 (Rede)
	Entrada para microfone
	Saída de Áudio
Softwares Inclusos	Solução Metasys: Parental Control, School Server e Monitor Server.
Garantia	1 ano

Quadro 1. Especificação técnica do laptop do projeto UCA. Fonte: (CCE, 2016)

Quanto aos softwares disponibilizados no laptop do projeto UCA, segundo Magdalena, Fagundes e Costa (2010, p. 5-7), encontram-se:

- **Aplicações gráficas** (Gwenview - visualizador de imagens / KolourPaint - editor de imagem / Krita - editor de imagens / Ksnapshot - capturador de telas);
- **Acessórios** (Comunicação - Pidgin / Konqueror - gerenciador de arquivos / Mozilla Firefox - navegador de internet);
- **Mais Acessórios** (Ark - compactador de arquivos e manipulador de pacotes / Klipper - utilitário da área de transferência / Kpowersave - gerenciador da bateria / Ktnef - permite ver arquivos no formato TNEF / Kwallet - gerenciador de senhas / KwikDisc - mostra os arquivos disponíveis e suas respectivas informações);
- **Utilitários** (Kcalc - calculadora científica / Kedit - aplicativo de texto simples);
- **EduSyst** (Aprendizado Infantil: Kturtle e Squeak / Arte e Música: Tux Paint / Ferramentas de Aprendizagem: digitação para crianças - Tux Typing / Matemática: Tux Math - aplicativos de subtração, adição, divisão e multiplicação) / Sync - sincronizador de arquivos);
- **Escritório** (Editor de textos, planilhas, apresentações e imagens);
- **Jogos** (Jogos de cartas - “Paciência e Tenente Skat” / Jogos para crianças - “Homem-batata e Cruzadinhas” / Quebra-cabeças - Kminas).
- **Metasys**: gerencia a versão do Sistema Operacional;
- **Multimídia**: tocador de músicas, editor de áudio, controle de volume, gravador de áudio, gravador de som, tocador de multimídia e aplicativo webcam.
- **Procurar Arquivos/Pastas**: aplicativo de busca.

- **Serviços internet:** e-mail, Álbum de fotos online, Editor online de documentos, Mapas online, Notícias personalizadas online, Enciclopédia online e vídeos.

Metodologia

Desde a implantação na escola Ranser Alexandre Gomes, os *laptops educacionais* vieram para contribuir como ferramenta de aprendizagem, possibilitando o desenvolvimento de diversas ações em sala de aula, tais como: acesso à informação por meio da internet, realização de pesquisa e digitação de trabalhos dos conteúdos das disciplinas. Entre tantas atividades, uma das mais importantes era a inclusão digital. Segundo o diretor da escola (informação verbal)⁴, os resultados deste projeto foram os melhores possíveis, melhorando o índice de aprendizagem, estimulando o desejo de conhecer o novo, dando concretude ao conhecimento, estimulando o interesse pelo estudo, promovendo uma postura crítica e a inclusão digital não só no ambiente escolar, mas também no domiciliar e ainda trazendo novos materiais de ensino para auxiliar os professores em sala de aula.

Ainda segundo o referido diretor, apesar do bom funcionamento do *laptop* em Garanhuns - PE no momento inicial, em um ano e meio o projeto começou a apresentar sérios problemas de software, tais como: travamento ou não inicialização do sistema operacional. Com o passar do tempo, houve um acúmulo grande de

⁴ Entrevista realizada com o diretor da escola Ranser Alexandre Gomes da cidade de Garanhuns - PE, no dia 23 de maio de 2016.

computadores com problemas, visto que as atividades de manutenção dos aparelhos, desempenhadas por técnicos, deixou de existir. Ainda foi constatado uma dificuldade dos alunos, professores e gestores quanto à utilização do sistema operacional Linux® Metasys.

Os *laptops* acabaram ficando em desuso no município e para retomar a sua utilização, e conseqüentemente os benefícios percebidos naquele momento inicial, seria necessário trabalhar em duas frentes: a formação técnico-pedagógica dos(as) professores(as), coordenadores(as) pedagógicos(as) e monitores da rede e a recuperação dos equipamentos.

Da análise destas especificações, destacam-se negativamente para os padrões atuais, a pequena quantidade de espaço de armazenamento e memória RAM. Essas características impactam diretamente na quantidade de software que será possível instalar no sistema (espaço de armazenamento) e na experiência do usuário durante a utilização do sistema. De uma forma geral, se houvesse uma quantidade maior de memória RAM os aplicativos executariam de forma mais rápida e não seriam percebidos “travamentos”.

Com essas limitações, a escolha do sistema instalado será um fator crítico para o bom funcionamento do sistema. Assim, partimos para a escolha de uma distribuição GNU/Linux para servir como sistema operacional, pois esta apresenta algumas vantagens, tais como: diversos softwares já instalados e gratuitos, independência de hardware (pode ser utilizado desde máquinas mais antigas até servidores de última geração), o sistema é totalmente configurável, flexível entre outras

características. A partir destas constatações, optamos por testar o funcionamento de distribuições diferentes GNU/Linux no *laptop* do projeto UCA.

A meta principal foi conciliar um sistema operacional “leve”, com uma interface gráfica amigável e intuitiva e com uma boa seleção de aplicativos voltados aos níveis de educação infantil e fundamental.

A partir do estabelecimento das metas, foram testadas diversas distribuições GNU/Linux. Inicialmente foi feito um levantamento das distribuições mais populares, em seguida buscamos versões voltadas a máquinas com configuração de hardware reduzida, e por fim, foram testadas as distribuições específicas de uso educacional. Todas as distribuições listadas na seção de resultados foram submetidas à tentativa de instalação no UCA, sendo cada distribuição implementada em uma unidade diferente do UCA.

Após a instalação da base do sistema, os softwares educacionais, que já haviam sido selecionados previamente pelos membros da equipe do Curso de Licenciatura em Pedagogia vinculada ao projeto, foram testadas no próprio *laptop*.

Concluindo a instalação das diferentes distribuições GNU/Linux, com a adição do software educacional, os computadores foram submetidos à novos testes, nos quais os mesmos aplicativos eram iniciados nas diferentes máquinas para verificar aqueles que apresentavam o melhor desempenho.

Escolhida a versão com o melhor balanceamento entre desempenho e seleção de software, esta foi

utilizada como matriz para replicação em todas as 400 máquinas.

Resultados

Entre as distribuições mais populares, segundo o *ranking* do Distrowatch, apresentado por Camilo (2014), temos o Ubuntu, que requer cerca de 2 GB sem interface gráfica, mas com o ambiente Gnome, o mesmo necessita de 10 GB de espaço livre. Fedora, que tem como requisito mínimo 1 GB de RAM, o Mageia que precisa de 5 GB de espaço em disco, Pinguy OS, que tem como requisito 3 GB de RAM e o Linux Mint, que precisa de 9 GB de espaço para a sua instalação. Ambos foram descartados dos testes devido ao espaço e a quantidade de memória RAM que os mesmos precisam para serem instalados. A distribuição OpenSUSE, que também faz parte do ranking, requer cerca de 3 GB de espaço livre em disco. O mesmo foi descartado pois restaria pouco espaço sobrando no UCA para a instalação de softwares.

Duas distribuições muito utilizadas são o ElementaryOS, que é baseado no Ubuntu e o Netrunner, mas ambas requerem no mínimo 1 GB de memória RAM, sendo também descartados dos nossos testes.

O Kubuntu é uma distribuição derivada do Ubuntu que vem com o ambiente gráfico KDE. Para sua instalação é requerido do sistema 512 MB de memória e espaço de armazenamento de 4 GB, que ocuparia todo o espaço utilizável do UCA.

Devido à dificuldade na utilização das distros mais populares por conta do hardware limitado do *laptop*, fizemos uma pesquisa de distribuições mais leves. O

Lubuntu e o Xubuntu Core requerem cerca de 2 GB de espaço em disco, sendo incluídos nos testes. A versão do Debian mínima, sem ambiente gráfico, ocupa menos de 500 MB de espaço e com o ambiente LXDE ocupa 975 MB, sendo também incluída nos testes.

Visando praticidade, facilidade e usabilidade para o usuário final do *laptop*, que são alunos do ensino infantil e fundamental, pesquisamos por distribuições educacionais que oferecem diversos softwares para o auxílio destes usuários. Entre as principais estiveram o Edubuntu, que é uma distribuição Linux projetada para escolas e ambientes educacionais baseada no Ubuntu e possui um bom número de aplicativos educacionais, como o TuxMath, Kstars, entre outros, e o Guarux Educacional, que é uma distribuição criada pela equipe do Departamento de Informática e Telecomunicações da Prefeitura de Guarulhos - SP baseada no Ubuntu e é acessível a pessoas com deficiência visual e tetraplegia, possui um ambiente gráfico de fácil utilização. No entanto, para a instalação das mesmas é recomendado 8 GB de espaço em disco.

O Linux Educacional é um projeto do Governo Federal que potencializa o uso das tecnologias educacionais. Foi desenvolvido pelo Centro de Computação Científica e Software Livre da Universidade Federal do Paraná. Oferece um ambiente agradável e de fácil utilização. Os repositórios da versão 4.0 foram desligados e a nova versão, a 5.0 requer memória RAM de no mínimo 1 GB e espaço livre de 10 GB, sendo descartado dos nossos testes.

Colocamos para teste, primeiramente, o Ubuntu, que foi incluído porque o mesmo ocupa pouco espaço em disco. O sistema apresentou bom desempenho com o ambiente gráfico XFCE. Paralelamente, testamos o Xubuntu Core e o Debian Mínimo que também teve um bom desempenho, ocupando menor espaço de armazenamento após a instalação.

A versão do Debian Mínimo, com ambiente gráfico LXDE foi a distribuição que apresentou melhor desempenho comparada com as outras que foram testadas. Também foi a que ocupou menor espaço em disco. A distribuição é de fácil manuseio e apresenta interface amigável para o usuário final.

Após a instalação do sistema, os membros da equipe do Curso de Licenciatura em Pedagogia realizaram pesquisa de softwares livres educacionais compatíveis com a distribuição selecionada. Durante a busca, localizaram a “Tabela Dinâmica Software Educacional Livre” na qual constam 323 softwares livres que abordam conteúdos curriculares escolares, separados por idioma da interface, área do conhecimento, níveis de ensino e versões disponíveis (SLOMP, 2016).

Como o espaço de armazenamento do UCA é limitado, a quantidade de softwares foi filtrada, priorizando programas voltados para o ensino infantil e fundamental I e softwares em língua portuguesa. No quadro 2, apresentamos a lista dos softwares instalados no *laptop* e na figura 1, uma captura de tela da área inicial do computador.

Nº	Natureza	Nome do Software
1	Educacional	Tux Paint
2	Educacional	KGeography
3	Educacional	KLettes
4	Educacional	KTurtle
5	Educacional	Scratch
6	Educacional	Gnumeric
7	Educacional	Calculator
8	Educacional	Tux Math
9	Educacional	KBruch
10	Educacional	JFractionLab
11	Educacional	Tux Typing
12	Educacional	KTouch
13	Educacional	GConjugue
14	Educacional	AbiWord
15	Educacional	GCompris
16	Educacional	KSudoku
17	Educacional	KBlocks
18	Educacional	Kolor Lines
19	Educacional	GLPecas
20	Educacional	Gnome-chess
21	Navegador web	Iceweasel->Firefox ESR
22	Escritório	gnome-screenshot
23	Escritório	Abiword

24	Escritório	imagination
25	Escritório	gnnumeric
26	Escritório	evince
27	Escritório	ristretto
28	Escritório	leafpad
29	Multimídia	cheese
30	Multimídia	VLC
31	Multimídia	gnome-audio-recorder
32	Rede wifi	firmware-ralink
33	Rede wifi	wicd
34	Gerenciados de pacotes	synaptic
35	Tweak de sistema	bleachbit
36	Localização	kde-l10n-ptbr
37	Localização	gcompris-sound-ptbr
38	Localização	iceweasel-l10n-pt-br
39	Gerenciador de sessão	light-dm
40	Gerenciador de sessão	light-gtk-greeter
41	Gerenciador de arquivos	pcmanfm
42	Gerenciador de arquivos compactados	p7zip
43	Gerenciador de arquivos compactados	p7zip-full
44	Gerenciador de arquivos compactados	zip
45	Gerenciador de arquivos	unzip

	compactados	
46	Gerenciador de arquivos compactados	unrar-free
47	Gerenciador de arquivos compactados	Xarchiver
48	Gerenciador de boot	Grub

Quadro 2. Listagem final dos softwares. Fonte: dados do projeto, 2016.

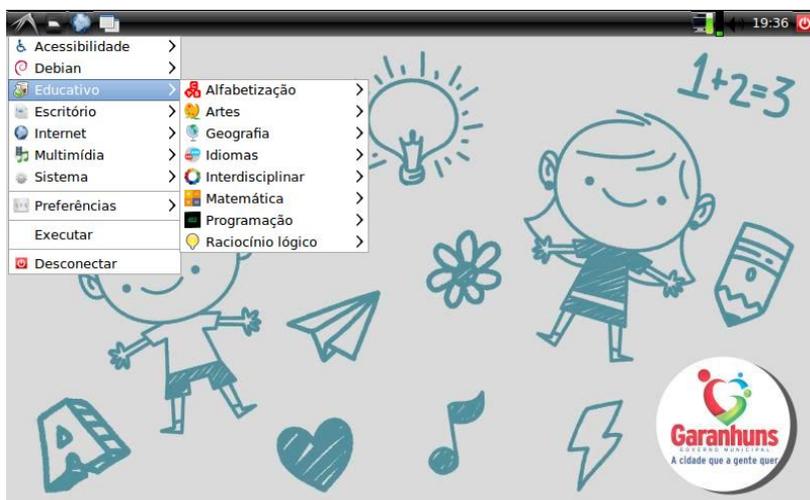


Figura 1. Captura de tela da versão atual do computador portátil do programa UCA personalizado para o município de Garanhuns - PE. Fonte: dados do projeto, 2016.

Com a grande quantidade de *laptops* a serem reinstalados (400 unidades), tornou-se inviável realizar a instalação individual de cada um deles seguindo o processo tradicional. Desta forma, foi preciso estudar maneiras de replicar a instalação do computador utilizado como modelo nas demais unidades.

Para isso, utilizamos o Clonezilla Live (<http://clonezilla.org/clonezilla-live.php>), que permite, entre outras características, clonar partições e/ou discos inteiros de forma rápida. Este processo foi facilitado devido ao fato de que todos os computadores compartilham das mesmas especificações de hardware.

Inicialmente, utilizamos o Clonezilla Live para extrair a “imagem” do disco do computador modelo. Em seguida esta “imagem” foi utilizada com o próprio Clonezilla para replicar o disco para os outros computadores por meio de uma rede cabeada utilizando-se de um notebook como servidor e de um *switch* de 16 portas para a transmissão dos dados em massa. Este processo levou em média 15 minutos para cada máquina.

Considerações finais

O projeto de extensão “Tecnologias da informação, comunicação e educação: potencializando os processos de ensino e aprendizagem”, iniciativa da Unidade Acadêmica de Garanhuns / Universidade Federal Rural de Pernambuco (UAG/UFRPE) em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Garanhuns - PE (SEDUCE), nas suas primeiras ações, vem trazendo contribuições para promover a presença das tecnologias da informação e comunicação nas práticas educativas da rede municipal de Garanhuns - PE, maximizar o uso dos *laptops*, assim como ampliar as práticas de uso de softwares livres na educação.

No decurso das ações tivemos a oportunidade de trabalhar em equipe, promovendo a interação entre todos os envolvidos no projeto. Tivemos a oportunidade de

aprofundar nossos conhecimentos acerca do sistema operacional GNU/Linux e suas diversas distribuições, assim como conhecermos vários softwares livres voltados para a educação. Aprendemos técnicas de extração e replicação de imagens do sistema, facilitando assim a instalação do sistema nos 400 *laptops* que recebemos no projeto.

Com os *laptops* preparados, será realizada uma formação técnico-pedagógica com professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) das escolas municipais para a sua utilização como ferramenta pedagógica no processo de ensino e aprendizagem. E ainda, por solicitação da Secretaria de Educação, será preparada, a partir da personalização do computador portátil, uma versão específica para *desktops* a ser utilizada nos computadores das escolas municipais, em regime de *dual boot* (GNU/Linux e MS Windows).

Prevemos, para o ano de 2017, um novo projeto de extensão que buscará superar uma das lacunas já percebidas, que diz respeito a impossibilidade de consulta aos respectivos utilizadores dos computadores portáteis e de mesa nas escolas, isto é, os(as) professores(as) e os(as) estudantes, bem como o devido alinhamento aos projetos pedagógicos das respectivas escolas, ainda que a perspectiva do software livre dialogue com os princípios de uma educação pública comprometida com a transformação social. A previsão é acompanhar a utilização dos computadores, coletando as contribuições, críticas e sugestões para melhoria da personalização realizada. Ao final, após a sistematização

destas ideias, o *laptop* será atualizado para responder aos anseios dos sujeitos envolvidos.

Referências

ARRUDA, Heloisa Paes de Barros. Planejamento de aula e uso de tecnologias da Informação e Comunicação: percepção de docentes do Ensino Médio. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2012 Disponível em: <https://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=15364>. Acesso em: 15 jun. 2016.

BLUE SYSTEMS GMBH. Netrunner. Disponível em: <<http://www.netrunner.com/>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Programa um computador por aluno PROUCA). Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programa-nacional-de-tecnologia-educacional-proinfo/proinfo-programa-um-computador-por-aluno-prouca>>. Acesso em: 20 de maio de 2016.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Projeto um computador por aluno (UCA). Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programa-nacional-de-tecnologia-educacional-proinfo/proinfo-projeto-um-computador-por-aluno-uca>>. Acesso em: 20 de maio de 2016.

BRASIL. Lei nº 12.249, de 11 de junho de 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12249.htm>. Acesso em: 10 jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Linux Educacional. Disponível em: <<https://linuxeducacional.c3sl.ufpr.br/>>. Acesso em: 16 jun. 2016.

CAMILO, Danilo. As distribuições Linux segundo o Ranking do Distrowatch. 2014. Disponível em:

<<http://www.mundobios.com.br/linux/as-distribuicoes-linux-segundo-o-ranking-do-distrowatch>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

CANONICAL LTD. Edubuntu. Disponível em: <<https://edubuntu.org/>>. Acesso em: 12 jun. 2016

CANONICAL LTD. Kubuntu. Disponível em: <<http://www.kubuntu.org/>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

CANONICAL LTD. Ubuntu. Disponível em: <<https://ubuntu.com/>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

CANONICAL LTD. Xubuntu. Disponível em: <<http://xubuntu.org/>>. Acesso em: 16 jun. 2016.

CCE. Projeto UCA. Disponível em: <<http://web.archive.org/web/20160113005238/http://www.cceinfo.com.br/uca>>. Acesso em: 24 maio 2016.

ELEMENTARY LLC. ElementaryOS. Disponível em: <<https://elementary.io/>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

LORENZON, Carlos. LinuxMint. Disponível em: <<http://www.linuxmint.com.br/>>. Acesso em: 13 jun. 2016.

LUBUNTU. Disponível em: <<http://lubuntu.net/>>. Acesso em: 16 jun. 2016

MAGDALENA, Beatriz Corso; FAGUNDES, Carlos; COSTA, Iris Elisabeth Tempel. Relatório da configuração do Metasys Classmate PC. Disponível em:

<http://www.virtual.ufc.br/cursouca/modulo_apropriacao_tec/guias/relatorio.pdf>. Acesso em: 22 de maio de 2016.

MAGEIA. Disponível em: <<https://www.mageia.org>>. Acesso em: 13 jun. 2016

NOVELL, INC. OpenSUSE. Disponível em: <<https://pt.opensuse.org>>. Acesso em: 15 jun. 2016

PINGUYOS. Disponível em: <<http://pinguyos.com/>>. Acesso em: 13 jun. 2016

PREFEITURA DE GUARULHOS. Guarux. Disponível em: <<http://guarux.guarulhos.sp.gov.br/>>. Acesso em: 16 jun. 2016.

RED HAT, INC. Fedora. Disponível em: <<https://getfedora.org>> . Acesso em: 10 jun. 2016

SILVA, Maiara Barbosa Monteiro. Informática no Ambiente Escolar. 2009. Disponível em: <<http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=1539>>. Acesso em: 19 maio de 2016.

SLOMP, Paulo Francisco. Tabela Dinâmica Software Educacional livre. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/soft-livre-edu/wiki/Tabela_Din%C3%A2mica_Software_Educacional_livre>. Acesso em: 24 maio 2016.

SOFTWARE IN THE PUBLIC INTEREST, INC. Debian. Disponível em: <<https://www.debian.org>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

TAJRA, S. F. “Informática na Educação”, São Paulo: Érica, 2008.

VIEIRA, Alexandre Thomaz; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; ALONSO, Myrtes (Org.). Gestão Educacional e Tecnologia. São Paulo: Avercamp, 2003.

Educação, software livre e o projeto “um computador por aluno” (uca)

Tarcis Silva de Souza

Estudante do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Unidade Acadêmica de Garanhuns – Universidade Federal Rural de Pernambuco.

Anderson Fernandes de Alencar

Professor do Curso de Pedagogia da Unidade Acadêmica de Garanhuns – Universidade Federal Rural de Pernambuco.

Igor Medeiros Vanderlei

Professor do Curso de Ciência da Computação da Unidade Acadêmica de Garanhuns – Universidade Federal Rural de Pernambuco.

Joelma Arcoverde da Silva

Supervisora da Secretaria Municipal de Educação e Esportes de Garanhuns

Marcio Silva de Castro

Estudante do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Unidade Acadêmica de Garanhuns – Universidade Federal Rural de Pernambuco.

Resumo: O presente trabalho apresenta o projeto de extensão “Tecnologias da informação, comunicação e

educação: potencializando os processos de ensino e aprendizagem” e a definição dos softwares livres instalados nos computadores portáteis do projeto “Um Computador por Aluno (UCA)” existentes na cidade de Garanhuns - PE. O projeto de extensão nasceu de uma demanda apontada pela Secretaria Municipal de Educação e Esportes para a Universidade Federal Rural de Pernambuco. Na seleção dos programas foram realizadas seis atividades: pesquisa, filtragem, análise, categorização, classificação e hierarquização. Como resultados, foram alcançados: a) Listagem de softwares livres com finalidade educacional; b) Análise e definição de softwares em português com bom funcionamento no *netbook*; c) Relação dos softwares definidos com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e os Parâmetros Curriculares Nacionais; d) Personalização de uma distribuição GNU/Linux; e) Expertise na utilização e personalização de sistemas operacionais GNU/Linux para *netbooks*. Por fim, além de considerar que o projeto está contribuindo com a ampliação do uso das TICs na educação, estenderemos esta versão modificada para os computadores de mesa das escolas, replicaremos a personalização para 400 *netbooks*, e em 2017, a partir de sugestões de professores e estudantes faremos a reavaliação dos programas que disponibilizamos.

Palavras-chave: Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação, Software Livre, Projeto “Um Computador por Aluno”.

Education, Free Software and the Project “Um Computador por Aluno” (UCA)

Abstract: This paper presents the extension project "Information, communication and education: enhancing the teaching and learning processes" and the definition of free software installed on netbooks of the project “Um Computador por Aluno” (UCA) existing in the city of Garanhuns (State of Pernambuco). The extension project was born of a demand indicated by the Secretaria Municipal de Educação e Esportes to the Universidade Federal Rural de Pernambuco. In the selection of the programs were carried out six activities: research, filtering, analysis, categorization, classification and prioritization. The results were: a) Listing of free software for educational purposes; b) Analysis and definition of software in Portuguese with good performance in the netbook; c) Relation between selected software and the Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil and the Parâmetros Curriculares Nacionais; d) Customizing a GNU / Linux distribution; e) Expertise in the use and customization of GNU/Linux operating systems for netbooks. Finally, in addition to considering that the project is contributing to the increased use of ICTs in education, we will extend this modified version for desktop computers in schools, also replicate the customization for 400 netbooks, and in 2017, from teachers suggestions and students will make the re-evaluation of the programs we offered.

Keywords: Education and Information and Communication Technologies, Free Software, Project “Um Computador por Aluno”.

Introdução

As tecnologias da informação e comunicação (TICs) são uma das grandes inovações do final do século passado, que podem de viabilizar a transformação de relações sociais e econômicas. As TICs além de diminuir ou extinguirem uma série de “distâncias” (social, cultural, informacional etc), colocaram nas mãos dos “usuários” finais” instrumentos de produção do conhecimento. Hoje temos ferramentas para fazer o nosso próprio vídeo, CD/DVD, livro, jornal, revista, e assim por diante. Nessa direção, falamos do fracasso da “ditadura dos intermediários”, tais como editoras, gravadoras, estúdios entre outros. A diversidade da produção cultural humana encontra-se manifesta na rede, sem quaisquer tipos de controle daqueles que estabelecem o que é profissional, o que é amador, o que é 'de qualidade' e o que não é, o que seria cultura e o que não seria. O Youtube, por exemplo, é um canal que revela esta liberdade da produção e da veiculação do produzido por toda e qualquer pessoa que tenha algo “a mostrar”.

Nesta direção, na atual sociedade do conhecimento, viabilizada por estas tecnologias, o conhecimento encontra-se sob disputa, sendo mercantilizado e privatizado. Em direção oposta, estão os movimentos que defendem o conhecimento livre, aberto, a ciência livre e

tantas outras manifestações da liberdade do conhecimento como os “Recursos Educacionais Abertos”, o software livre, a Wikipédia, etc. Empoderar professores(as) e outras pessoas envolvidas diretamente com a educação é oferecer condições concretas para efetivação da educação emancipadora na prática destes sujeitos e para os que com eles interagem, como os seus educandos(as).

Partindo destes pressupostos, em diálogo com a Secretaria Municipal de Educação e Esportes de Garanhuns - PE (SEDUCE), e com a equipe gestora, constatamos que a rede, no que diz respeito ao uso de TICs na educação, tem passado por uma série de dificuldades, desde aquelas na dimensão técnica: como computadores quebrados, desatualizados, não-configurados, falta de acesso à internet; na dimensão de pessoal: um único técnico alocado na Secretaria é responsável pela manutenção de rede, hardware e software de todo o parque computacional das escolas; na dimensão de formação: não existem programas de formação continuada por parte do governo federal, ou da secretaria municipal em curso. Soma-se também a esta lista de dificuldades, as escolas que receberam computadores com GNU/Linux e *laptops* do projeto “Um computador por aluno” (UCA), que se encontravam em desuso.

Estes problemas têm criado um cenário de distanciamento de professoras(es) para com o uso pedagógico das TICs em projetos educacionais ou em suas aulas, assim como privando as crianças, e a

sociedade em geral, do uso destas ferramentas que implicam diretamente na sua vida pessoal e profissional.

A Unidade Acadêmica de Garanhuns / Universidade Federal Rural de Pernambuco (UAG/UFRPE) buscando intervir nesta realidade está desenvolvendo o projeto “Tecnologias da informação, comunicação e educação: potencializando os processos de ensino e aprendizagem”, em parceria com a SEDUCE que tem por objetivo geral “contribuir para o aprofundamento da inserção das tecnologias da informação e comunicação na educação no contexto das escolas municipais de Garanhuns - PE”, como objetivos específicos: 1 Realizar e sistematizar a leitura do mundo da realidade tecnológica e do uso de tecnologias da informação e comunicação nos laboratórios de informática das escolas municipais de Garanhuns - PE; 2 Analisar as condições técnicas dos duzentos computadores portáteis (UCA - Um Computador por Aluno) existentes na escola municipal Ranser Alexandre Gomes; 3 Implantar uma distribuição GNU/Linux com foco educativo nos UCAs; 4 Conhecer e sistematizar os conhecimentos, práticas e as necessidades dos supervisores(as), coordenadores(as) pedagógicos(as), professores(as) e monitores(as) de laboratórios de informática da rede municipal de ensino de Garanhuns - PE no que tange ao uso das TICs na educação; 5 Elaborar plano de ação técnico-pedagógico a partir dos resultados da leitura do mundo; 6 Realizar formação técnico-pedagógica com profissionais da rede municipal de educação de Garanhuns - PE. Atualmente a equipe do projeto conta com dois professores, sendo um do curso

de Licenciatura em Pedagogia e um de Ciência da Computação da UAG/UFRPE, além de cinco alunos, dois de Pedagogia e três de Ciência da Computação, uma supervisora e um técnico da Secretaria Municipal de Educação.

O projeto foi organizado em oito eixos apresentados a seguir: a) Leitura do mundo tecnológica dos laboratórios de informática das escolas municipais de Garanhuns - PE; b) Análise das condições técnicas dos UCAs; c) Implantação de distribuição GNU/Linux com foco educativo nos UCAs; d) Levantamento de conhecimentos, práticas e necessidades dos supervisores(as), coordenadores(as) pedagógicos(as), professores(as) e monitores(as) que atuam ou atuarão nestes laboratórios; e) Elaboração de plano de ação técnico-pedagógico; f) Formação técnico-pedagógica com profissionais da Secretaria Municipal de Educação de Garanhuns - PE; g) Revisão de literatura; h) Comunicação.

Como resultados da realização deste projeto, espera-se oferecer contribuições para a formação continuada de cinquenta supervisores(as), coordenadoras(es) pedagógicas(os), professores(as) e monitores(as) de laboratórios de informática da rede municipal de ensino de Garanhuns - PE para uso pedagógico das tecnologias da informação e comunicação na educação; apropriação do uso correto dos *netbooks* (UCAs) e outros recursos comunicacionais; formação crítica dos participantes acerca do uso das TICs na educação; oferta de subsídios teórico-metodológicos para o desenvolvimento de atividades docentes, ou de

projetos educacionais que façam uso das TICs; elaboração de plano de ação com diagnóstico e encaminhamentos acerca dos laboratórios de informática e dos *netbooks* para a equipe gestora da SEDUCE; pesquisa, personalização e implementação de uma distribuição GNU/Linux para utilização nos *netbooks*; participação e publicação de dois ou mais trabalhos em eventos científicos; divulgação de quatro informes sobre as atividades desenvolvidas no projeto para o público em geral; e uso planejado e intencional dos *netbooks* no processo de ensino e aprendizagem.

Neste trabalho apresentaremos a metodologia e os resultados da análise dos softwares livres com foco educacional selecionados para utilização na personalização preparada para os *netbooks* da rede municipal de educação de Garanhuns – PE.

Referencial teórico

“Não viemos para a Secretaria de Educação para assistir ao fim das escolas e do ensino, mas para empurrá-los para o futuro. Estamos preparando o terceiro milênio, que vai exigir uma distância menor entre o saber dos ricos e o saber dos pobres” (FREIRE; TORRES, 1991, p. 98).

Diversos autores têm refletido acerca das tecnologias da informação e comunicação (TICs) na educação. Entre eles, podemos citar José Armando Valente, Vani Kenski, José Manuel Moran, Pierre Levy, Nelson Pretto, Álvaro Vieira Pinto e Paulo Freire.

Vieira Pinto (197-?), na obra “O Conceito de Tecnologia”, apresenta quatro diferentes compreensões do que seja a tecnologia:

- a) De acordo com o primeiro significado etimológico, a “tecnologia” tem de ser a teoria, a ciência, o estudo, a discussão da técnica, abrangidas nesta última noção das artes, as habilidades do fazer, as profissões e, generalizadamente, os modos de produzir alguma coisa.
- b) No segundo significado, “tecnologia” equivale pura e simplesmente a técnica. Indiscutivelmente constitui este o sentido mais frequente e popular da palavra, o usado na linguagem corrente, quando não se exige precisão maior. As duas palavras mostram-se, assim, intercambiáveis no discurso habitual, coloquial e sem rigor. Como sinônimo, aparece ainda a variante americana, de curso geral entre nós, o chamado know-how.
- c) Estreitamente ligado à significação anterior, encontramos o conceito de “tecnologia” entendido como o conjunto de todas as técnicas de que dispõe uma determinada sociedade, em qualquer fase histórica de seu desenvolvimento. Em tal caso, aplica-se tanto às civilizações do passado quanto às condições vigentes modernamente em qualquer grupo social. A importância desta aceção reside em ser a ela que se costumava fazer menção quando se procura referir ou medir o grau de avanço do processo das forças produtivas de uma sociedade.

d) O quarto sentido do vocábulo “tecnologia”, aquele que para nós irá ter importância capital, a ideologização da técnica. Condensadamente é possível dizer que neste caso a palavra tecnologia menciona a ideologia da técnica (VIEIRA PINTO, 197-?, p. 219-220).

Paulo Freire, por sua vez, mesmo não se considerando contemporâneo, não ficou atado ao passado, mas caminhou com seu tempo. Ele afirma em artigo publicado na revista BITS em 1984: “Faço questão enorme de ser um homem de meu tempo e não um homem exilado dele” (FREIRE, 1984, p. 1). O educador entendia a tecnologia como “a expressão natural do processo criador em que os seres humanos se engajam no momento em que forjam o seu primeiro instrumento com que melhor transformam o mundo” (1975, p. 98). A tecnologia faz “parte do natural desenvolvimento dos seres humanos” (1975, p. 98), e é elemento para a afirmação de uma sociedade (FREIRE, 1993, p. 53). No artigo citado, ele ainda afirma: “o avanço da ciência e da tecnologia não é tarefa de demônios, mas sim a expressão da criatividade humana” (FREIRE, 1984, p. 1), reiterando o afirmado no seu livro *Ação Cultural para a Liberdade*.

A informática, sem dúvida, é uma das áreas mais proeminentes do estágio atual do avanço da tecnologia. Ela não é obra de demônios ou anjos, como bem defendeu Freire. Seu desenvolvimento e sua utilização é uma ação humana, portanto sujeita às diversas concepções de mundo e sociedade. Não existe ingenuidade ou neutralidade da sua concepção à sua implementação. É a “ideologia da técnica”, como afirmou

Vieira Pinto (VIEIRA PINTO, 197-?). Como exemplo, dificilmente apresentaremos outros usos para a construção de uma bomba atômica, a não ser a destruição ou para sustentar relações de dominação apoiadas no poder bélico. Afirmou Freire:

É importante, aliás, que nos defendamos de uma mentalidade que vem emprestando à máquina, em si, poderes mágicos. É uma posição “ingênua”, que não chega a perceber que a máquina é apenas uma peça entre outras da civilização tecnológica em que vivemos. Para fazer girar as máquinas, com eficiência, e recolher delas o máximo de que são capazes, se faz necessária a presença do homem habilitado. Do homem preparado para o seu manejo (FREIRE, 1959, p. 128).

Por isso, antes de discutirmos acerca da informática na escola, cabe-nos ter uma atitude crítica e curiosa diante dos recursos tecnológicos. Não é porque este ou aquele recurso é a “ferramenta do momento” que devemos adotá-lo e utilizá-lo. Antes de tudo, precisamos nos questionar sobre qual a nossa concepção: a) de educação; b) de escola; c) de ensino e aprendizagem; d) de sociedade; e) de mundo, etc. Em outras palavras, adotar e utilizar o software A ou B é coerente com aquilo que defendemos no Projeto Eco-Político-Pedagógico da escola? Ou as suas finalidades e possibilidades de uso contradizem o que a escola defende?

Se a nossa concepção de educação é reprodutivista e bancária, consideraremos de “alta qualidade” aqueles recursos que incentivem a repetição mecânica de informações ou cálculos. Se atuamos em uma perspectiva

crítica, problematizadora de educação, daremos destaque e utilizaremos recursos que apoiem os educandos no desenvolvimento de sua consciência crítica, que os leve a questionar a natureza, o estado das coisas até sua atuação em uma dimensão transformadora sobre a realidade. Enfim, as ferramentas utilizadas dizem daquilo que acreditamos por concepção, revelam nossa ideologia.

Mas, por que se utilizar de tecnologias da informação e da comunicação (TICs) no contexto da escola? Paulo Freire defenderá:

Não tenho dúvida nenhuma do enorme potencial de estímulos e desafios à curiosidade que a tecnologia põe a serviço das crianças e dos adolescentes das classes sociais chamadas favorecidas. Não foi por outra razão que, enquanto secretário de educação da cidade de São Paulo, fiz chegar à rede das escolas municipais o computador. Ninguém melhor do que meus netos e minhas netas para me falar de sua curiosidade instigada pelos computadores com os quais convivem (FREIRE, 1991, p. 34).

A informática potencializa não só os processos de ensino e aprendizagem, mas a própria gestão do(a) professor(a) de seu trabalho pedagógico. A internet é uma fonte “gratuita” e infindável de informação que subsidia o(a) professor(a) na identificação de conteúdos relevantes sobre este ou aquele tema; coloca à sua disposição diversos vídeos, animações, simulações e jogos – o Portal do Professor no site do MEC é um bom exemplo –, e ainda, possibilita-lhe encontrar outros(as) professores(as) com os quais podem trocar experiências e

socializar dificuldades, sem esquecer de que é um excelente espaço formativo para o(a) professor(a) que lá encontra livros inteiros disponibilizados na íntegra para leitura e cópia, bem como artigos, periódicos e outros conteúdos.

Como vimos falando, selecionar, adotar e utilizar recursos tecnológicos requerem reflexão e crítica, uma compatibilização com a nossa proposta pedagógica. A sua utilização também deve ser cuidadosa e não prescinde de planejamento, de uma proposta pedagógica clara. Se não tivermos intencionalidade em nossa prática, além de sermos espontaneístas, utilizaremos a “tecnologia” como passatempo. Pediremos que os educandos entrem em um site de busca, façam uma pesquisa sobre um determinado assunto e está “dada a aula”. Mas para que essa pesquisa foi feita? De que maneira pretende-se fazê-la? Como eles registrarão as suas descobertas? Como sistematizarão os resultados? De que maneira apresentarão a sistematização? Como o(a) professor(a) lidará com a cópia / plágio?

A “tecnologia”, mesmo que pudesse ser/estar no começo, meio e fim de um processo educativo, como no caso do desenvolvimento de softwares (desenha-se o software, utiliza-se um software tanto para o desenho quanto para o desenvolvimento, e por fim, o resultado é um novo software), no contexto do Ensino Fundamental, costumamos falar do uso da “tecnologia” como meio, como ferramenta, como instrumento e, em casos específicos, como fim.

Como meio, o uso deste ou daquele recurso deve estar previsto na proposta pedagógica, no plano de aula

do(a) próprio(a) professor(a). Suponha-se que pretendemos abordar o tema da poluição com os educandos e, para tal, percorremos o bairro tirando fotos com uma câmera digital; em seguida, lançamos em uma tela com um projetor multimídia para que o(a) docente utilize as próprias fotos para problematizar o que seriam aquelas imagens e por que estes cenários existem na comunidade. Nesse momento, uma câmera, um computador e um projetor multimídia foram meio para um momento formativo. Este momento é nada mais que mais uma possibilidade dentro do processo de ensino e aprendizagem, da execução de um plano de aula.

Os(As) professores(as) comprometidos(as) com uma educação emancipadora acolherão e utilizarão criticamente a “tecnologia” em sua prática cotidiana. Acompanharão o avanço das tecnologias, e mais, serão sempre capazes de aprender com os seus educandos.

As crianças e adolescentes da sociedade atual vão do Canadá ao Japão em poucos cliques, tendo contato com diversas culturas. Têm acesso a tudo que queiram com muita facilidade. A questão que se coloca é: estamos preparados para lidar com estes educandos hiperconectados? Como apoiá-los no processo de construção de produção de novos conhecimentos, e não somente da repetição acrítica de um sem número de informações acessadas na grande rede?

Enfim, cabe aos(às) professores(as) do ontem e do hoje acompanharem as inovações que põem à nossa disposição um grande número de softwares potencialmente educacionais, proprietários e livres, ambientes virtuais de ensino e aprendizagem, que

podem expandir a escola para a internet e para além do espaço de sala de aula e diversos equipamentos, tais como câmeras digitais, projetores multimídia, *webcams*, microfones, filmadoras, entre outros.

Além destes referenciais, Vani Kenski em seu livro “Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação” aponta-nos que a “A tecnologia também é essencial para a educação. Ou melhor, educação e tecnologias são indissociáveis” (KENSKI, 2007, p. 43), defendendo que as TICs precisam ser incorporadas pedagogicamente, respeitando as especificidades do ensino e da própria tecnologia. É preciso saber usar pedagogicamente a tecnologia escolhida.

José Armando Valente, em seu texto “Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador. O papel do computador no processo ensino-aprendizagem”, defende que o domínio técnico e pedagógico devem acontecer conjuntamente e acrescenta que “o domínio das técnicas acontece por necessidades e exigências do pedagógico e as novas possibilidades técnicas criam novas aberturas para o pedagógico” (VALENTE, 2005, p. 23).

Por fim, José Manuel Moran, em seu livro “Novas tecnologias e mediação pedagógica”, defenderá a importância das mídias na educação, especialmente da televisão e do vídeo. Ele nos ensina: “Cada docente pode encontrar sua forma mais adequada de integrar as várias tecnologias e os muitos procedimentos metodológicos [...] Não se trata de dar receitas, porque as situações são muito diversificadas” (MORAN, 2000, p. 32).

Metodologia

O Projeto Um Computador por Aluno (UCA), segundo o site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE (BRASIL, 2016), “foi implantado com o objetivo de intensificar as tecnologias da informação e da comunicação (TIC) nas escolas, por meio da distribuição de computadores portáteis aos alunos da rede pública de ensino”. No Estado de Pernambuco foram contempladas as seguintes escolas: Colégio de Aplicação da UFPE (Recife), Escola Anete Vale de Oliveira (Pedra), Escola General Emídio Dantas Barreto (Recife), Escola Jaime Vasconcelos Beltrão (Vitória de Santo Antão), Escola João Correia de Melo (Lagoa dos Gatos), Escola Natalícia Maria Figueiroa da Silva (Surubim), Escola Padre Antônio Callou de Alencar (Canhotinho), Escola Presidente Tancredo Neves (Belém de Maria), Escola Ranser Alexandre Gomes (Garanhuns), Escola Raquel Germano Azevedo de Lira (Paudalho) e Escola Tercina Roriz (Belém de São Francisco).

A versão recebida na Escola Ranser Alexandre Gomes, em Garanhuns - PE, tinha, entre outras especificações, Processador - Intel® Atom™ 1.6 GHz, Cache- 512K L2, Memória RAM - 512 MB DDR2, Flash Disk - 4 GB e Sistema Operacional - Linux® Metasys (CCE, 2016). O município recebeu em maio de 2010, 400 “UCAs”.

Os computadores, contudo, acabaram em desuso por falta de formação dos(as) professores(as) devido à rotatividade do quadro de pessoal da escola, a falta de suporte técnico especializado e as dificuldades inerentes

à utilização da distribuição Linux Metasys, segundo informações do atual diretor da escola Ranser Alexandre Gomes.

Partindo de experiências e leituras prévias dos professores envolvidos no projeto quanto a distribuição Linux Metasys, ratificado pelas dificuldades apresentadas pelo diretor, optamos por realizar a personalização de uma distribuição GNU/Linux, com um conjunto de softwares livres definidos pela própria equipe do projeto, em diálogo com a SEDUCE, pautados em motivações técnicas, políticas e filosóficas quanto ao uso de softwares livres para utilização na educação infantil e ensino fundamental I (anos iniciais). Softwares livres são aqueles nos quais temos:

- A liberdade de executar o programa como você desejar, para qualquer propósito (liberdade 0).
- A liberdade de estudar como o programa funciona, e adaptá-lo às suas necessidades (liberdade 1). Para tanto, acesso ao código-fonte é um pré-requisito.
- A liberdade de redistribuir cópias de modo que você possa ajudar ao próximo (liberdade 2).
- A liberdade de distribuir cópias de suas versões modificadas a outros (liberdade 3). Desta forma, você pode dar a toda comunidade a chance de beneficiar de suas mudanças. Para tanto, acesso ao código-fonte é um pré-requisito (FREE SOFTWARE FOUNDATION, 2016).

Após a realização de extensa pesquisa e uma série de testes de distribuições GNU/Linux voltadas para a educação, optamos por uma distribuição padrão, neste caso o GNU/Linux Debian (<https://www.debian.org>), para utilizar como base da personalização que viria a ser feita. A sua preparação ficou a cargo dos professores e estudantes do curso de Ciência da Computação envolvidos no projeto. O professor e estudantes do curso de Pedagogia ficaram com a responsabilidade de avaliar e definir os softwares livres com foco educacional que viriam a ser utilizados nos computadores portáteis.

Definida a distribuição GNU/Linux que viria a ser utilizada nos computadores, iniciamos o processo de pesquisa, filtragem, análise, categorização, classificação e hierarquização dos softwares.

A pesquisa priorizou o levantamento de softwares livres, compatíveis com a distribuição escolhida. Durante a busca, localizamos a “Tabela Dinâmica Software Educacional Livre” (http://www.ufrgs.br/soft-livre-edu/wiki/Tabela_Din%C3%A2mica_Software_Educacional_livre), um dos resultados do projeto “Software Educacional Livre na Wikipédia” da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (SLOMP, 2016). Na tabela, constam 323 softwares livres que abordam conteúdos curriculares escolares, separados por idioma da interface, área do conhecimento, níveis de ensino e versões disponíveis. Esta tabela nos proporcionou um grande leque de opções em relação à escolha dos softwares a serem disponibilizados.

Contudo, como a lista era extensa, e não havia espaço suficiente para armazenamento no cartão de

memória dos computadores portáteis, nos vimos desafiados a criar critérios para filtrar a quantidade de softwares existentes. Como critério de exclusão definimos a disponibilidade do software em língua portuguesa (português brasileiro ou de Portugal). Apesar da listagem de SLOMP (2016) já nos apresentar a classificação por nível de ensino, optamos por realizar uma nova análise, antes de excluir aqueles de ensino fundamental II (anos finais), ensino médio e ensino superior.

O filtro restringiu o número de aplicativos a serem analisados para 112. Nesta ocasião também percebemos a necessidade de inclusão de alguns softwares livres que não constavam na lista geral, com foco na educação especial. Foram selecionados 8 programas para serem analisados.

Com os 120 softwares filtrados, procedemos a análise. Os programas foram divididos entre professor e estudantes da Pedagogia para estudo e teste de cada um dos aplicativos, partindo dos seguintes critérios: a) atendimento ao público da educação infantil e ensino fundamental I (anos iniciais), prioritariamente; b) relação dos conteúdos e/ou atitudes trabalhados pelo software com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997) para o antigo primeiro e segundo ciclos. Desta análise, ficamos com um montante de 103 softwares livres.

Concluída esta segunda etapa, realizamos a categorização que partiu da identificação da área e da subárea do conhecimento já realizada pelo projeto de

SLOMP (2016), fazendo alterações quando se mostrava necessário, relacionando os “conteúdos conceituais e procedimentais” e os “conteúdos atitudinais” previstos nos RCNEI e nos PCNs com os softwares livres analisados. Efetivamos a (re)classificação dos programas por nível de ensino Educação Infantil, Ensino Fundamental I / II, etc, quando era o caso.

Por fim, por conta do pequeno espaço disponível no cartão de memória (não possui um *harddisk*), avançamos para a hierarquização dos softwares. Evidenciamos a priorização dos mesmos em cinco níveis, a saber: 1 Plenamente satisfatório; 2 Parcialmente satisfatório; 3 Satisfatório; 4 Parcialmente insatisfatório e; 5 Insatisfatório. Os critérios utilizados foram: a) facilidade de uso para usuário iniciante no software em questão; b) interface gráfica (qualidade estética) c) foco em conteúdos da educação infantil e ensino fundamental I previstos nos RCNEI e PCNs e; d) disponibilidade nos repositórios de softwares do Debian. Ressaltamos que não foi elencada nenhum critério ligado a uma certa “qualidade pedagógica”, porque entendemos que cabe a cada professor(a), autonomamente, a decisão sobre o melhor uso do aplicativo escolhido

Finalizada a hierarquização, iniciamos a instalação e testes com os softwares selecionados, na ordem estabelecida. Devido ao espaço físico disponível, foi possível realizar a instalação até o parâmetro “Satisfatório”. Contudo, nem todos os softwares puderam ser incorporados no computador portátil por uma série de razões. No quadro 1 apresentamos os softwares “excluídos” com as respectivas justificativas.

Nº	Software	Justificativa
1	Luz do Saber E.I.	Tamanho total para capacidade do cartão de memória. O arquivo de instalação possui 958 mb.
2	Kmouse tool	Problema exclusivo para quem tem lesão de LER.
3	Orca	Por ser um sistema mesclado com aplicativos de diversas interfaces gráficas diferentes (lxde, xfce, gnome, kde, etc), o software ora funciona, ora não funciona.
4	Jovie	Não funcionou apropriadamente no <i>netbook</i> , por problema com dependências ou configuração.
5	Kmag	Por conta da resolução de tela do <i>netbook</i> , o programa não funciona satisfatoriamente.
6	Simon	Sofre de problemas de desempenho no <i>netbook</i> , por conta da velocidade de processamento.
7	Stellarium	Sofre de problemas de desempenho no <i>netbook</i> , por falta de placa gráfica dedicada.
8	Celestia	Similar ao Stellarium, e não tem sido mais atualizado.
9	Pysycache	Por conta da resolução de tela do " <i>netbook</i> ", o

		programa não é possível de ser executado.
10	Childsplay	O software não é completamente em português. Apresenta mescla com inglês em diversos jogos.

Quadro 1. Listagem dos programas “excluídos” com a respectiva justificativa. Fonte: dados do projeto, 2016.

Resultados

Como resultados das atividades realizadas estão: 1 Pesquisa, filtragem, análise, categorização, classificação e hierarquização de softwares livres com finalidade educacional, com eventual retificação da área / subárea e nível de ensino previsto por SLOMP (2016); 2 Análise e definição de softwares em português com bom funcionamento no *netbook* produzido pela CCE, com a configuração apresentada; 3 Relação dos softwares definidos com o RCNEI e os PCNs; 4 Personalização de distribuição GNU/Linux para atender as necessidades da rede municipal de educação de Garanhuns - PE; 5 *Expertise* na utilização e customização de sistemas operacionais GNU/Linux para os *netbooks*.

A pesquisa, filtragem, análise, categorização, classificação e hierarquização evidenciou a multiplicidade de softwares livres para a educação. São, com base nos dados de SLOMP (2016), pelo menos, 323 aplicativos livres e gratuitos identificados e sistematizados. O projeto de extensão traz como primeira contribuição uma lista pormenorizada de softwares livres com *interface*, exclusivamente, em português. Em

seguida, realiza análise dos programas avaliando a sua “qualidade” diante de critérios preestabelecidos, que resulta em duas novas contribuições: a proposição, quando era o caso, de nova categorização (área / subárea) e nova classificação, se era necessário, do nível de ensino proposto por SLOMP (2016), a partir da RCNEI e dos PCNs, como ocorreu com os softwares Kturtle, Scratch, Ktouch, Glpeces, JFractionlab, Kblocks, Klines e Glchess. E ainda, como resultado do processo de hierarquização, a partir dos critérios citados, apresentamos uma listagem, fazendo relação área / subárea, software e nível hierárquico, no quadro 2.

Nº	Área	Software	Hierarquização
1	Acessibilidade ("Mouse" facial)	eViacam	1 Plenamente satisfatório
2	Educação Artística (Desenho)	Tuxpaint	1 Plenamente satisfatório
3	Geografia (Mapas)	KGeography	1 Plenamente satisfatório
4	Matemática (Aritmética)	Tuxmath	1 Plenamente satisfatório
5	Português (Alfabetização / Digitação)	TuxTyping	1 Plenamente satisfatório
6	Português (Alfabetização)	Luz do Saber E.I.	1 Plenamente satisfatório
7	Interdisciplinar	GCompris	1 Plenamente satisfatório
8	Acessibilidade (Cliques repetitivos)	Kmousetool	1 Plenamente satisfatório
9	Acessibilidade (Leitor de tela)	Orca	1 Plenamente satisfatório
10	Acessibilidade (Leitor de	Jovie	1 Plenamente

	tela)		satisfatório
11	Acessibilidade (Lupa)	Kmag	1 Plenamente satisfatório
12	Acessibilidade (Reconhecimento de voz)	Simon	1 Plenamente satisfatório
13	Ciências (Física - Astronomia)	Stellarium	1 Plenamente satisfatório
14	Ciências (Física - Astronomia)	Celestia	1 Plenamente satisfatório
15	Português / Matemática / Informática	Childsplay	1 Plenamente satisfatório
16	Matemática (Jogos)	Ksudoku	2 Parcialmente satisfatório
17	Português (Digitação)	Ktouch	2 Parcialmente satisfatório
18	Português (Conjugação de verbos)	GConjugue	2 Parcialmente satisfatório
19	Informática (Uso do mouse)	Pysycache	2 Parcialmente satisfatório
20	Informática (Ensino de programação)	Kturtle	3 Satisfatório
21	Informática (Ensino de programação)	Scratch	3 Satisfatório
22	Matemática (Frações)	Kbruch	3 Satisfatório
23	Matemática (Frações)	Jfractionlab	3 Satisfatório
24	Matemática (Jogos)	Kblocks	3 Satisfatório
25	Raciocínio lógico	Glpeces	3 Satisfatório
26	Raciocínio lógico	gnome-chess	3 Satisfatório
27	Idiomas	Klettres	3 Satisfatório
28	Raciocínio lógico	Klines	3 Satisfatório
29	Matemática (Calculadora)	Kcalc	3 Satisfatório
30	Acessibilidade (Leitor)	Kmouth	4 Parcialmente

			insatisfatório
31	Idiomas	Kwordquiz	4 Parcialmente insatisfatório
32	Geografia (Mapas)	gvSIG	4 Parcialmente insatisfatório
33	Geografia (Mapas)	Josm	4 Parcialmente insatisfatório
34	Interdisciplinar	Freecol	4 Parcialmente insatisfatório
35	Geografia, Matemática (Geometria)	Lincity	4 Parcialmente insatisfatório
36	Geografia, Matemática (Geometria)	Lincity-ng	4 Parcialmente insatisfatório
37	Informática (Desenvolvimento web)	eXeLearning	4 Parcialmente insatisfatório
38	Raciocínio lógico	Kmahjongg	4 Parcialmente insatisfatório
39	Matemática (Análise combinatória)	Kanagram	4 Parcialmente insatisfatório
40	Matemática (Funções)	Mathwar	4 Parcialmente insatisfatório
41	Matemática (Geometria e Álgebra)	Maxima	4 Parcialmente insatisfatório
42	Raciocínio lógico	Pairs	4 Parcialmente insatisfatório
43	Raciocínio lógico	Ltris	4 Parcialmente insatisfatório
44	Raciocínio lógico	Kreversi	4 Parcialmente insatisfatório
45	Matemática, Ciências	Pingus	4 Parcialmente insatisfatório
46	Música	Frets on fire	4 Parcialmente insatisfatório

47	Português (Alfabetização)	Luz do Saber - EJA	4 Parcialmente insatisfatório
48	Interdisciplinar	Etoys	4 Parcialmente insatisfatório
49	Raciocínio lógico	Klickety	4 Parcialmente insatisfatório
50	Geografia (Mapas)	QGIS	5 Insatisfatório
51	Ciências (Química - Moléculas)	Katomic	5 Insatisfatório
52	Informática (Ensino de programação)	Snap!	5 Insatisfatório
53	Matemática (Geometria e Álgebra)	Dr.Geo	5 Insatisfatório
54	Raciocínio lógico	Eboard	5 Insatisfatório
55	Português (Mapas mentais)	Freemind	5 Insatisfatório
56	Química (Tabela Periódica)	Kalzium	5 Insatisfatório
57	Ciências (Física - Astronomia)	Cartes du Ciel	5 Insatisfatório
58	Ciências (Física - Astronomia)	Aciqura	5 Insatisfatório
59	Ciências (Física - Elétrica)	Logisim	5 Insatisfatório
60	Ciências (Física - Simulações)	Step	5 Insatisfatório
61	Ciências (Física - Simulações)	OpenRocket	5 Insatisfatório
62	Matemática (Funções)	KmPlot	5 Insatisfatório
63	Ciências (Química - Moléculas)	Gchemical	5 Insatisfatório
64	Ciências (Química - Moléculas)	Gamgi	5 Insatisfatório
65	Ciências (Química -	Chemtool	5 Insatisfatório

	Moléculas)		
66	Idiomas (Inglês)	Kasoverb	5 Insatisfatório
67	Idiomas (Inglês)	Pharo	5 Insatisfatório
68	Geografia (Mapas)	Terraview	5 Insatisfatório
69	Geografia (Mapas)	Terralib	5 Insatisfatório
70	Geografia (Mapas)	Grass	5 Insatisfatório
71	Geografia (Mapas)	Marble	5 Insatisfatório
72	Interdisciplinar	Freeciv	5 Insatisfatório
73	Informática (Ensino de programação)	Klogo-Turtle	5 Insatisfatório
74	Raciocínio lógico	Batalha Naval	5 Insatisfatório
75	Matemática (Análise de dados)	SciDAVis	5 Insatisfatório
76	Matemática (Calculadora)	ATCalc	5 Insatisfatório
77	Matemática (Álgebra)	Scilab	5 Insatisfatório
78	Matemática (Estatística)	Hippodraw	5 Insatisfatório
79	Matemática (Estatística)	PSPP	5 Insatisfatório
80	Matemática (Estatística)	Gretl	5 Insatisfatório
81	Matemática (Geometria e Álgebra)	Geonext	5 Insatisfatório
82	Matemática (Geometria e Álgebra)	Cantor	5 Insatisfatório
83	Matemática (Geometria e Álgebra)	Kseg	5 Insatisfatório
84	Matemática (Geometria e Álgebra)	Geogebra	5 Insatisfatório
85	Matemática (Geometria e Álgebra)	Kalgebra	5 Insatisfatório
86	Matemática (Gráficos)	Genius	5 Insatisfatório
87	Raciocínio lógico	Ksokoban	5 Insatisfatório
88	Raciocínio lógico	Kpat	5 Insatisfatório
89	Raciocínio lógico	Konquest	5 Insatisfatório

90	Música	NoteEdit	5 Insatisfatório
91	Música	Editon	5 Insatisfatório
92	Música	Denemo	5 Insatisfatório
93	Música	Rosegarden	5 Insatisfatório
94	Música	Freeclaf	5 Insatisfatório
95	Música	Frescobaldi	5 Insatisfatório
96	Música	Hydrogen	5 Insatisfatório
97	Interdisciplinar	Vue	5 Insatisfatório
98	Interdisciplinar	Ominitux	5 Insatisfatório
99	Interdisciplinar	Squeak	5 Insatisfatório
100	Interdisciplinar	Jclif	5 Insatisfatório
101	Interdisciplinar (Criação de testes)	Itest	5 Insatisfatório
102	Raciocínio lógico	KBlackBox	5 Insatisfatório
103	Interdisciplinar	Ksirk	5 Insatisfatório

Quadro 2. Listagem dos programas ao final da hierarquização por área / subárea, software e nível. Fonte: dados do projeto, 2016.

Outro resultado importante diz respeito a análise e definição dos softwares hierarquizados no contexto dos computadores portáteis do programa UCA, modelo da CCE (2016). A lista completa dos softwares analisados em âmbito geral, seguindo a ordem de prioridade estabelecida, foi “posta a prova” no *netbook* para avaliar a sua viabilidade técnica no equipamento. Conforme apresentado no quadro 1, alguns softwares escolhidos tiveram sua adoção interrompida por limitações do próprio computador. A listagem final dos softwares livres incorporados será apresentada no quadro 3 e 4.

Como terceiro fruto das atividades realizadas, explicitamos a relação dos softwares definidos com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) no quadro 3, e com os Parâmetros

Curriculares Nacionais (1997), associando o software adotado no “UCA” os “conteúdos conceituais e procedimentos” e os “conteúdos atitudinais” no quadro 4. Explicitamos que, no processo de vinculação com o RCNEI e com o PCN, indicamos algumas discordâncias e complementações, em três softwares que, com a metodologia e orientação apropriadas podem ser utilizados no Ensino Fundamental I. Foram eles: KLterres para o ensino de inglês (previsto nos PCNs para Ensino Fundamental II) e o KTurtle / Scratch para o ensino da lógica de programação (com aproximação aos conteúdos do PCN do Ensino Médio). O GConjunge e o Gnomechess foram mantidos para o Ensino Superior, conforme tabela do Slomp (2016).

Nº	Área	Software	Nível de ensino	RCNEI	Conteúdos
1	Educação Artística (Desenho)	Tux Paint	Educação Infantil (EI) / Ensino Fundamental I e II (EF I e II)	Vol. 3	O fazer artístico
2	Matemática (Aritmética)	Tux Math	EI / EF I	Vol. 3	Notação e escrita numéricas
3	Português (Alfabetização / Digitação)	Tux Typing	EI / EF I	Vol. 3	Práticas de escrita
4	Português (Alfabetização)	KTtouch	EI / EF I e II	Vol. 3	Práticas de escrita

5	Português / Matemática / Ciências / Informática / Arte	GCompris	EI / EF I e II	Vol. 3	Interdisciplinar
6	Raciocínio lógico	KBlocks	EI / EF I e II	Vol. 3	Espaço e forma

Quadro 3. Listagem final dos softwares “educacionais” por área, nível de ensino e RCNEI. Fonte: dados do projeto, 2016.

Nº	Área	Software	Nível de ensino	PCN	Conteúdos conceituais e procedimentais	Conteúdos atitudinais / Competências e habilidades
1	Educação Artística (Desenho)	Tux Paint	EI / EF I e II	Artes	Elementos básicos das formas artísticas, modos de articulação formal, técnicas, materiais e procedimentos na criação em arte.	Expressar e saber comunicar-se em artes mantendo uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva, articulando a percepção, a imaginação

						o, a emoção, a sensibilidade e a reflexão ao realizar e fruir produções artísticas.
2	Geografia (Mapas)	KGeography	EF I e II	Geografia	O lugar e a paisagem	Desenvolver uma postura crítica em relação ao comportamento da sociedade, diante das diferenças entre o tempo social ou histórico, e o natural.
3	Idiomas (Inglês)	KLetters	EF I e II	-	-	-
4	Informática (Ensino de programação)	KTurtle	EF I e II / Ensino Médio (EM)	Linguagens, códigos e suas tecnologias	Conhecimentos de informática	Reconhecer a Informática como ferramenta para novas estratégias de

						aprendizagem, capaz de contribuir de forma significativa para o processo de construção do conhecimento, nas diversas áreas.
5	Informática (Ensino de programação)	Scratch	EF I e II / EM	Linguagens, códigos e suas tecnologias	Conhecimentos de informática	Reconhecer a Informática como ferramenta para novas estratégias de aprendizagem, capaz de contribuir de forma significativa para o processo de construção do

						conhecimento, nas diversas áreas.
6	Matemática (Tabelas / Gráficos)	Gnumeric	EF I e II / EM	Matemática	Tratamento da informação	Interesse na leitura de tabelas e gráficos como forma de obter informações.
7	Matemática (Calculadora)	Galculator	EF I e II	Matemática	Números Naturais, Sistema de Numeração Decimal e Números Racionais	Interesse e curiosidade e por conhecer diferentes estratégias de cálculo.
8	Matemática (Aritmética)	Tux Math	EI / EF I	Matemática	Operações com Números Naturais e Racionais	Interesse e curiosidade e por conhecer diferentes estratégias de cálculo.
9	Matemática (Frações)	KBruch	EF I e II	Matemática	Números Naturais, Sistema de Numeração Decimal e Números Racionais	Curiosidade e por questionar, explorar e interpretar os diferentes

						usos dos números, reconhecendo sua utilidade na vida cotidiana.
10	Matemática (Frações)	JFractio nLab	EF I e II	Matemática	Números Naturais, Sistema de Numeração Decimal e Números Racionais	Curiosidade e por questionar, explorar e interpretar os diferentes usos dos números, reconhecendo sua utilidade na vida cotidiana.
11	Português (Alfabetização / Digitação)	Tux Typing	EI / EF I	Português	Língua escrita: usos e formas	Preocupação com a qualidade das produções escritas próprias, tanto no que se refere aos aspectos textuais como à

						apresentação gráfica.
12	Português (Alfabetização)	KTouch	EI / EF I e II	Português	Língua escrita: usos e formas	Preocupação com a qualidade das produções escritas próprias, tanto no que se refere aos aspectos textuais como à apresentação gráfica.
13	Português (Alfabetização)	GConjugu	EF I e II / EM / Ensino Superior (ES)	Português	Língua escrita: usos e formas	Preocupação com a qualidade das produções escritas próprias, tanto no que se refere aos aspectos textuais como à apresentação gráfica.
14	Português	AbiWord	EF I e II	Português	Língua escrita:	Preocupação com a

	(Alfabetização)				usos e formas	qualidade das produções escritas próprias, tanto no que se refere aos aspectos textuais como à apresentação gráfica.
15	Português / Matemática / Ciências / Informática / Arte	GComp ris	EI / EF I e II	Matemática, Português, Ciências Naturais e Arte	Interdisciplinar	Apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres.
16	Raciocínio lógico	KSudoku	EF I e II	Matemática	Operações com Números	Interesse e curiosidade por

					Naturais e Racionais	conhecer diferentes estratégias de cálculo.
17	Raciocínio lógico	KBlocks	EI / EF I e II	Matemática	Espaço e forma	Sensibilidade pela observação das formas geométricas na natureza, nas artes, nas edificações.
18	Raciocínio lógico	Kolor Lines	EF I e II	Matemática	Espaço e forma	Confiança em suas possibilidades para propor e resolver problemas.
19	Raciocínio lógico	GLPeças	EF I e II	Matemática	Espaço e forma	Sensibilidade pela observação das formas geométricas na natureza, nas artes, nas edificações.
20	Raciocínio	Gnome-	EF I e	Matemá	Espaço e	Confiança

	o lógico	chess	II / EM / (ES)	tica	forma	na própria capacidade para elaborar estratégias diante de situações-problema.
--	----------	-------	----------------------	------	-------	---

Quadro 4. Listagem final dos softwares “educacionais” por área, nível de ensino e PCNs (conteúdos conceituais e procedimentais / conteúdos atitudinais). Fonte: dados do projeto, 2016.

Também citamos a personalização de distribuição GNU/Linux para atender às necessidades da rede municipal de educação de Garanhuns - PE como contribuição importante oferecida pelo projeto de extensão. Os processos supramencionados e a definição dos softwares ofereceram ao *netbook* do programa UCA do município uma “roupagem” específica, diferenciada de quaisquer outras personalizações ou customizações realizadas, tanto por conta dos programas escolhidos quanto pelas customizações gráficas aplicadas, conforme Figura 1.

Ressaltamos que além dos softwares livres educacionais, também foram definidos outros softwares livres como “base” para utilização no *netbook*. Entre eles estiveram: programa para edição de textos (*Abiword*), planilhas (*Gnumeric*), apresentação de slides (*Imagination*), navegador de internet (*Firefox ESR*), reprodutor de mídias (*VLC*), gravador de som (*gnome-audio-recorder*), visualizador de imagens (*ristretto*), visualizador de arquivos em PDF (*evince*), editor de texto

simples (leafpad), captura de tela (gnome-screenshot) e para manipulação da webcam (cheese).

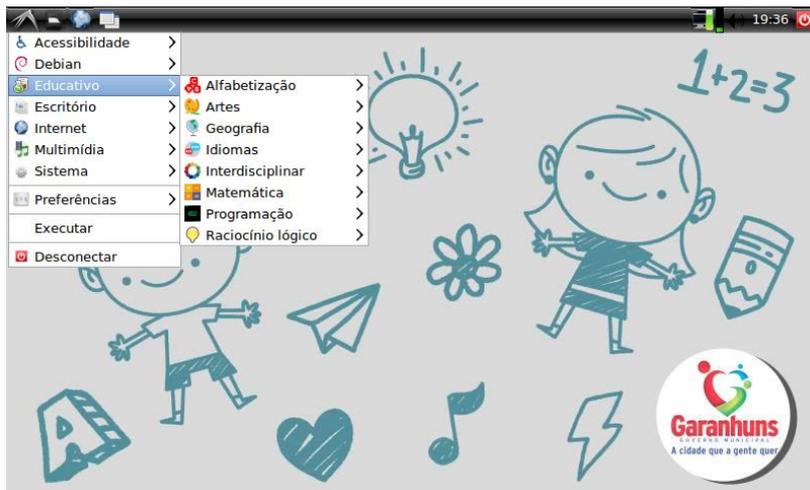


Figura 1. Captura de tela da versão atual do computador portátil do programa UCA personalizado para o município de Garanhuns - PE. Fonte: dados do projeto, 2016.

A personalização da distribuição GNU/Linux Debian foi homologada pela Secretaria de Educação em uma reunião de trabalho com a supervisora e técnico responsáveis pelo atendimento ao projeto na Secretaria. Na reunião, foram apresentados os critérios de seleção dos softwares, as customizações na *interface*, assim como todos os softwares educativos selecionados.

Por fim, mencionamos como resultados as aprendizagens realizadas por professores e estudantes, sejam eles da área de Ciência da Computação ou não, quanto a customização, personalização da interface gráfica escolhida (LXDE), de seu menu, de planos de fundo, tela de inicialização, entre outras, oferecendo-nos

uma *expertise* nesta área que poderão servir a outros projetos similares, assim como a outras instituições.

Considerações finais

O projeto de extensão da “Tecnologias da informação, comunicação e educação: potencializando os processos de ensino e aprendizagem”, iniciativa da Unidade Acadêmica de Garanhuns / Universidade Federal Rural de Pernambuco (UAG/UFRPE) em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Garanhuns - PE (SEDUCE), nas suas primeiras ações, vem trazendo contribuições para promover a presença das tecnologias da informação e comunicação nas práticas educativas da rede municipal de Garanhuns - PE, maximizar o uso dos computadores portáteis, assim como ampliar as práticas de uso de softwares livres na educação.

No decurso das ações foram diversas as aprendizagens realizadas por professores e estudantes. Tivemos a oportunidade de aprofundar nossas leituras sobre o tema, conhecer e estudar vários softwares livres com foco educacional, e mais que isso, contribuir efetivamente com as demandas concretas da educação municipal no âmbito da tecnologia.

O projeto prossegue com a replicação para os 400 *laptops* do projeto UCA funcionais por meio de cópias exatas dos cartões de memória SD. Com os *netbooks* preparados, será realizada uma formação técnico-pedagógica com professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) das escolas municipais para a sua utilização como ferramenta pedagógica no processo de

ensino e aprendizagem. E ainda, por solicitação da Secretaria de Educação, será preparada, a partir da personalização do computador portátil, uma versão específica para *desktops* a ser utilizada nos computadores das escolas municipais, em regime de *dual boot* (GNU/Linux e MS Windows).

Pre vemos, para o ano de 2017, um novo projeto de extensão que buscará superar uma das lacunas já percebidas, que diz respeito a impossibilidade de consulta aos respectivos utilizadores dos computadores portáteis e de mesa nas escolas, isto é, os(as) professores(as) e os(as) estudantes, bem como o devido alinhamento aos projetos pedagógicos das respectivas escolas, ainda que a perspectiva do software livre dialogue com os princípios de uma educação pública comprometida com a transformação social. A previsão é acompanhar a utilização dos computadores, coletando as contribuições, críticas e sugestões para melhoria da personalização realizada. Ao final, após a sistematização destas ideias, o *netbook* será atualizado para responder aos anseios dos sujeitos envolvidos.

Além desta “lacuna”, estimamos também para um segundo projeto, relacionar os softwares livres escolhidos com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) (BRASIL, 2013), especialmente as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

Por fim, ressaltamos que os softwares, especialmente os livres, possuem uma dinâmica de

atualização que podem modificar tanto a hierarquização realizada, por conta de melhorias na sua navegação, layout, etc, assim como nos programas filtrados, por conta da implementação de novas traduções para português de aplicativos que hoje possuem somente versão em inglês ou outra língua. Desta maneira, registramos que esta é uma análise feita nos softwares com data de maio de 2016.

Referências

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Projeto um computador por aluno (UCA). Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programa-nacional-de-tecnologia-educacional-proinfo/proinfo-projeto-um-computador-por-aluno-uca>>. Acesso em: 24 maio 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros curriculares nacionais: arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros curriculares nacionais: matemática. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Vol. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Vol. 2. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Vol. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Brasília: MEC, 2000.

CCE. Projeto UCA. Disponível em: <<http://web.archive.org/web/20160113005238/http://www.cceinfo.com.br/uca>>. Acesso em: 24 maio 2016.

FREE SOFTWARE FOUNDATION. O que é o software livre?. Disponível em: <<https://www.gnu.org/philosophy/free-sw.pt-br.html>>. Acesso em: 24 maio de 2016.

FREIRE, Paulo; TORRES, Carlos Alberto. Educação na Cidade. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. A máquina está a serviço de quem? Revista BITS, [S.l.], p. 6, maio 1984.

FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. Tradução de Cláudia Schilling. Buenos Aires: Tierra Nueva, 1975. 149 p.

FREIRE, Paulo. Educação e atualidade brasileira. 3ª ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire/Cortez, 1959.

FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1993. 127p.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2007.

MORAN, José Manuel. Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica. Campinas: Papirus, 2000.

SLOMP, Paulo Francisco. Tabela Dinâmica Software Educacional livre. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/soft-livre-edu/wiki/Tabela_Din%C3%A2mica_Software_Educacional_livre>. Acesso em: 24 maio 2016.

VALENTE, José Armando. Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador. O papel do computador no processo ensino-aprendizagem. Brasília: MEC, 2005.

VIEIRA PINTO, Álvaro. O conceito de tecnologia. Rio de Janeiro: Contraponto, 197-?. v. 1.

Imagens animadas como instrumento multifuncional de ensino e aprendizagem: da educação infantil à universidade

José Maria de Barros Júnior
Graduando do curso de Pedagogia UFRPE/UAG
junior.barros.3000@hotmail.com.

Resumo: Esse artigo busca refletir sobre o uso de imagens animadas como instrumento de ensino, aprendizagem e reflexão de conteúdos na educação infantil e na universidade. Por meio dele, buscamos identificar as possibilidades de uso das imagens animadas em sala de aula, compreender como as imagens animadas podem auxiliar no ensino e aprendizagem de conteúdos e discutir a respeito do uso de imagens animadas na universidade como instrumento dinâmico de reflexão. Esse trabalho surgiu da demanda de uma disciplina do curso de Licenciatura em Pedagogia. O tema surgiu com base em trabalhos que desenvolvi anteriormente na própria universidade para suprir outra demanda, cujo foco era o desenho animado como estratégia da leitura da relação homem-sociedade na educação infantil sob a ótica da geografia. Nesse artigo, novas discussões são travadas ao se aprofundar mais sobre a referente temática. O trabalho mostrou que os desenhos animados podem auxiliar nas discussões e enriquecer ainda mais os conteúdos trabalhados em sala de aula, captando o conhecimento prévio do estudante e

enriquecendo a prática pedagógica como todo. Ademais, constatou-se que embora a universidade tenha estado alheia à comunidade, uma nova postura está surgindo e a participação da sociedade civil tem se tornado em um elemento essencial para a disseminação do conhecimento.

Palavras-chave: Imagens Animadas. Educação Infantil. Instrumento pedagógico. Linguagens.

Cartoons as multifunctional instrument for teaching and learning: from elementary school to university

Abstract: This article aims reflects about the use of cartoons as an instrument of teaching, learning and reflection of issues in the elementary school and in the university. This way, we aims to identify the possibilities of use cartoons in the classroom, understanding how the animated images can help in the teaching, learning of contents, and discussing about the use of cartoons in the university as a dynamic instrument of reflection. This paper arose from the demand of a discipline from the course of *Licenciatura em Pedagogia* (Degree in Pedagogy). The theme arose based on works that I had previously developed in the university itself to meet another demand, whose focus was in the cartoon as a strategy of reading of the relationship between man and society in elementary school from the point of view of geography. In this article was waged new discussions to delve

deeper into this thematic. The work showed that cartoons can help in the discussions and enrich even more the contents worked in the classroom, capturing the previous knowledge of the student and enriching the pedagogical practice globally. In addition, it was realized that although the university has been alien to the community, a new stance is emerging and the participation of civil society has become an essential element for the dissemination of knowledge.

Keywords: Cartoons. Elementary School. Pedagogical Instrument. Languages.

Introdução

Imagens animadas são produzidas com os mais variados fins, como entretenimento, educação ou instrução. Na atualidade, podemos ver imagens animadas nos programas ou comerciais de TV, nos cinemas, na internet, nas lojas de DVDs, enfim, nos mais variados espaços. Essas imagens fazem parte do cotidiano de todos nós que estamos emersos em uma cultura globalizada, na qual há uma imensa sobrecarga de informações e anúncios com a finalidade de distração ou venda de produtos – das próprias imagens animadas inclusive.

Por estarem nos mais diversos ambientes e por trabalharem questões que se relacionam com conteúdos escolares, as imagens animadas são elementos significantes, principalmente para as crianças. Trazê-los

para o ambiente escolar pode enriquecer ainda mais a prática docente. Porém, é preciso despertar o olhar das crianças para os conteúdos e elementos que podem favorecer seu desenvolvimento e aprendizagem; em outras palavras, não se deve somente trazer o desenho para a sala de aula como passatempo ou forma de entretenimento, mas como uma forma de enriquecer o trabalho do professor e a aprendizagem dos alunos. Além disso, é necessária uma postura crítica do professor em relação ao uso das imagens animadas, uma vez que não basta trazer tecnologias inovadoras para as escolas, é preciso uma metodologia diferenciada para que a intenção pedagógica favoreça um ensino construtivo e significativo para o aluno. Caso contrário, estaremos usando as imagens animadas para subsidiar um tipo de educação bancária, como afirma Freire ao dizer que: “se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser de “experiência feito” para ser de experiência narrada ou transmitida” (FREIRE, 1987, p. 34). Assim, o conhecimento do professor que continua com a mesma metodologia mesmo com instrumentos diferentes não provoca transformação ou melhoria na aprendizagem dos alunos, continua sendo essa experiência transmitida, como a descrita por Freire.

Dessa forma, as imagens animadas utilizadas como forma de impor passividade não propõem um aprendizado significativo ou produtivo, pois a imposição da passividade provoca adaptação a realidade circundante, como afirma Freire ao dizer que “quanto

mais se lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos” (FREIRE, 1987, 34). Isso porque “o que pretendem os opressores ‘é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime’, e isto para que, melhor adaptando-os a esta situação, melhor os domine” (FREIRE, 1987, 34). Isso porque os professores opressores buscam formar sujeitos passivos e obedientes ao sistema, à escola, da mesma forma que eles foram formados, como guardiões. Ivan Illich tem ponto de vista semelhante quando ao afirmar que “a escola, por sua própria natureza, tende a exigir o tempo integral e todas as energias de seus frequentadores. Isso, por sua vez, transforma o professor em guardião, pregador e terapeuta” (1985, p. 45). Assim, essa postura autoritária do professor é algo histórico e praticamente institucionalizado, sendo transmitido e disseminado no decorrer do tempo, e por isso é necessário romper com essas visões e práticas que não favorecem uma educação de qualidade.

Dessa forma, podemos afirmar que é necessária uma educação que problematize as imagens animadas de forma contextualizada e instigue os alunos em sua criticidade, como a defendida por Freire ao afirmar que “a educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como *estão sendo* no mundo com *que e em que se acham*” (FREIRE, 1987, p. 41, grifo do autor).

Com essa ideia em mente, de que a educação libertadora quebra o tradicionalismo, decidimos iniciar o

presente artigo com o seguinte questionamento: como as imagens animadas podem ser trabalhadas na educação e como podem favorecer uma aprendizagem de forma contextualizada? A partir desse questionamento, buscamos compreender como uso de imagens animadas pode auxiliar no ensino e aprendizagem em sala de aula, identificar as possibilidades do uso das imagens animadas na educação infantil e discutir a respeito do uso de imagens animadas na universidade - em cursos de licenciatura em pedagogia.

O tema do presente artigo surgiu com base em um trabalho anterior com temática semelhante (desenhos animados). Assim, redirecionamos nosso olhar como uma forma de aprofundá-lo em aspectos que não focamos antes e com outras discussões pertinentes.

Ao iniciar o presente artigo tivemos como ponto de partida os referenciais usados em sala e aula e posteriormente foi feito um levantamento bibliográfico referente à temática trabalhada. Os referenciais teóricos a serem usados abordam desde a leitura de imagem à pedagogia emancipatória. Os autores que pretendemos discutir no decorrer das reflexões como forma de contribuir para a fundamentação do artigo e de fomentação das ideias postas são Paulo Freire (1987), Boaventura de Sousa Santos (1989), Ivan Illich (1985), entre outros.

Entretenimento e educação

O ensino nos anos iniciais não deve ser pautado em um currículo; mas, sim, em atividades lúdicas que despertem o interesse da criança pela aprendizagem. Isso

porque o lúdico configura-se como importante elemento de aprendizagem, pois é significativa para criança, como aponta Rojas:

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento (2008, p. 7).

Como evidenciamos anteriormente, o lúdico se faz necessário nas práticas que realizamos, é uma necessidade do ser humano. Na infância, o lúdico se caracteriza por brincadeiras e jogos. Por meio delas as crianças se expressam, se divertem e, sobretudo, se reconhecem como sujeitos sociais. O lúdico facilita a aprendizagem e o desenvolvimento do indivíduo em vários aspectos, como o físico, mental e social. Por proporcionar essas contribuições e por ser significativa para a criança, devemos buscar incluir mais atividades lúdicas no processo de educação como uma forma de impulsionar melhores resultados por meio da motivação, bem-estar e harmonia. Assim, nem o lúdico e nem as imagens animadas devem ser vistas apenas como uma forma de diversão, mas como elemento propulsor do desenvolvimento integral da criança. Até porque essas imagens auxiliam uma melhor compreensão da mensagem que se deseja passar por usar uma linguagem

mais acessível com a qual as crianças já estão acostumadas.

Os desenhos animados devem ser trabalhados com o cuidado de não se transformar em meros instrumentos de ensino. Isso porque os desenhos animados são permeados de interesses, ideologias e todo um currículo oculto de desejos do sistema. Illich afirma que “Num mundo controlado e possuído por nações e corporações, sempre haverá apenas um acesso limitado aos objetos educacionais” (1985, p. 97). Então, é preciso que haja objetivos bem delimitados para que possamos trabalhar de forma significativa e produtiva com as imagens animadas, sem cair na mesmice e sem deixar que esses desenhos sejam postos de forma abusiva e passiva.

Quando falamos em usar as imagens animadas no processo de ensino na educação infantil devemos ter em mente alguns pontos. Primeiramente, devemos salientar que o ato de ler não se resume exclusivamente à palavra, e que não é “sem sentido” usar imagens animadas para crianças que não sabem ler, pois como afirma Freire (1989, p. 9), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra [...]”, ou seja, antes de ler a palavra, a criança já ler o mundo por meio dos olhares, gestos, das expressões faciais, dos sentidos, isto é, de diversas formas. Assim, com o uso de imagens animadas a leitura feita continuará sendo a leitura do mundo, de imagens, da própria realidade. Até porque nessa faixa etária na qual as crianças da educação infantil se encontram é quando ocorre os primeiros passos para a percepção as relações espaciais, sociais, de afeto, entre outras.

Outro ponto é que é preciso uma abordagem diferenciada, isto é, uma intenção pedagógica diferente – em vista da pedagogia tradicional historicamente marcada no contexto educacional. Ao trazer para a sala de aula essas imagens, o professor deve escolher previamente e associá-las aos conteúdos que deseja trabalhar, buscando contextualizar as informações com o universo da criança, para que dessa forma saiba como auxiliá-las a identificar os elementos que estão relacionados com os conteúdos, com suas experiências e vivências e quais as melhores atribuições de sentidos cabíveis no contexto.

O trabalho com animações favorece a quebra do tradicionalismo na educação, uma vez que ao usar as imagens animadas para além do entretenimento requer problematização e contextualização. Dessa forma, se rompe com a narração de conteúdos presentes nos discursos tradicionalista, como aponta Freire ao afirmar:

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. [...]. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. [...]. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (FREIRE, 1987, p. 33).

Essa narração transforma os educandos em alunos passivos, também narrativos, que não refletem ou

discutem o que é posto em sala de aula, mas que apenas reproduzem e obedecem como máquinas os conteúdos presentes em seus “depósitos”. Essa educação bancária ainda é muito presente na realidade escolar brasileira. É preciso ter cuidado, pois ela se petrifica, como afirma Freire ao dizer que “narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade” (1987, p. 33). E para romper essa petrificação se faz necessária uma saída do estado de menoridade, isto é, de oprimido no qual o aluno se encontra.

As imagens animadas, assim como as tecnologias como um todo, precisam de um uso crítico e planejado, atrelado a metodologias diferenciadas para que um efeito diferente da educação bancária seja proposto. Até porque o professor não deve ser mais o detentor do saber, ele deve ser o responsável por construir o conhecimento junto com o educando, partindo a realidade dele e das contribuições que o mesmo traz para a sala de aula. Essa é postura que se espera do professor. Uma postura crítica, reflexiva que problematiza a realidade de forma a construir novos conhecimentos em conjunto com os alunos, sempre de forma contextualizada. Freire aponta que:

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já, não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade,

se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas (FREIRE, 1987, p. 33).

A educação tradicional dar lugar à educação dialógica, na qual o professor e o aluno caminham junto na construção de saberes em busca de libertação. E só há saberes quando rompemos com o que nos é cômodo ou quando buscamos reinventar o cotidiano, a realidade, da mesma forma que Freire afirma que “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 1987, p. 33). Assim, de forma ampla, o professor deve ser aquele que problematiza, discute e reflete a realidade, instigando os educandos a alcançar novos patamares cognitivos de aprendizagem. Desse ponto de vista, no que se refere ao uso das imagens animadas, o professor torna-se o auxiliar do conhecimento, o facilitador da leitura de imagens e de atribuições de sentido, que dialoga com o aluno na intenção de construir saberes por meio da invenção e reinvenção do mundo. A reinvenção pode ser das imagens animadas também, como texto imagético, por meio das reinterpretações e ressignificações das imagens, como afirma Azevedo:

A reinvenção de um texto imagético implica uma relação dialogal entre os contextos culturais do leitor com os do autor e isso requer um intenso e rico processo de negociações que envolve: seleção, associação, classificação, recortes, conexões, comparações entre diferentes saberes culturais. (AZEVEDO, 2009, p. 334-335).

Por meio das imagens o educando troca saberes culturais com o aluno como forma de enriquecer o processo de ensino e com forma de construir aprendizagens concretas e significantes. As imagens animadas nessas perspectivas, como inferimos anteriormente, é um instrumento de problematização, reflexão e discussão da realidade, servindo como base para a leitura do mundo concreto e das relações sociais e culturais que são estabelecidas pelo homem em sociedade. Freire discute que:

A reflexão que propõe, por ser autêntica, não é sobre este homem abstração nem sobre este mundo sem homem, mas sobre os homens em suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente. Não há uma consciência antes e um mundo depois e vice-versa (FREIRE, 1987, p. 40).

Partindo dessa premissa, as imagens animadas são usadas para fundamentar e discutir em sala de aula as relações do homem em sociedade e no mundo, as diferentes culturas, o meio ambiente, acontecimentos históricos; enfim, para trabalhar diversos conteúdos de forma mais atrativa para a criança. Dessa forma, se trabalha a leitura de imagens de uma perspectiva pedagógica, ao contrário de outros instrumentos pedagógicos que reproduzem e perpetuam ideologias hegemônicas que não contribuem para mudar a realidade ou analisá-la de um ponto de vista mais crítico.

Imagens Animadas e Abordagem Triangular

Discutimos no decorrer do artigo que as imagens animadas ao serem usadas no ambiente escolar deve ser feita por meio de uma contextualização eficiente que favoreça uma aprendizagem significativa, isto é, uma aprendizagem que leve em conta o conhecimento prévio do aluno. Essa ideia ganha força quando discutimos Ana Mae Barbosa, arte educadora brasileira, ex-aluna de Paulo Freire, conhecida no mundo inteiro pelo seu trabalho com a sistematização de uma teoria chamada de abordagem triangular, que trabalha com a leitura de imagens ligadas a contextualização e fazer artístico, e por ter sido referência para formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino de Artes.

A abordagem triangular de Ana Mae é caracterizada pelo ver, fazer e contextualizar. O ver, diz respeito a apreciação artísticas, isto é, a leitura da obra, leitura de imagens. O fazer se refere ao fazer arte. E a contextualização diz respeito a conhecer a história da obra e as relações dela com o nosso convívio (BARBOSA, 2010). Barbosa (2009, p. 39) afirma que “o importante é que obras de arte sejam analisadas para que se aprenda a ler a imagem e avaliá-la; esta leitura é enriquecida pela informação acerca do contexto histórico, social, antropológico, etc.”.

Do ponto de vista de análise das imagens animadas, devemos analisá-las para discutir o conteúdo de maneira mais reflexiva e apropriada para a faixa etária da criança e do contexto dela. Assim, a leitura de imagem fomenta as discussões dos estudantes e os instiga na busca do conhecimento e do processo de aprendizagem de uma forma geral. Portanto, o professor deve entender

que essas imagens são carregadas de significados e que por meio dos conteúdos e da leitura de imagens eles serão lidos. Não significados instantes, uma mesma imagem pode apresentar diversas interpretações. Azevedo quando discute sobre a abordagem triangular (AT), evidencia esse caráter polissêmico da imagem:

O desafio que se impõe ao arte/educador, a partir da AT como teoria de interpretação do discurso visual, é compreender a imagem em sua polissemia, ou seja, entender que o discurso visual é marcadamente ambíguo, (talvez) sugerindo ao leitor inúmeras possibilidades de interpretação, exigindo do mesmo o complexo exercício do pensamento divergente, no qual se encadeiam imaginação com cognição (AZEVEDO, 2014, p. 76).

Nessa perspectiva, as imagens podem ser trabalhadas de diversas formas e com diferentes atribuições de sentido pelo indivíduo. Por exigir o exercício do pensamento divergente, o educando aprende a lidar com a opinião do outro e respeitar o próximo como a si mesmo. E como esse exercício se encadeia com a imaginação e com cognição, é possível utilizar o caráter fantasioso das imagens animadas como uma forma de atrelar o cognitivo, isto é, o conhecimento qualitativo, às imagens, uma vez que elas se relacionam com o conteúdo e com elementos fantasiosos.

A interpretação das imagens e atribuições de sentido é feita de maneira livre pelo professor. Ele é um ser autônomo nesse sentido, como afirma Azevedo “a AT, [...] se faz urgente ser apropriada -

pensada/repensada e, sobretudo, ser interpretada de maneira autônoma pelo arte/educador em sua práxis arteducativa na escola brasileira [...]” (2014, p. 76). Logo, se faz necessária uma maior abertura por parte da escola para dar autonomia ao educando que se mantêm vinculado ao currículo imposto pelo sistema.

A abordagem triangular, sistematizada por Ana Mae Barbosa, usa esse viés como ações curriculares. Barbosa (1998, p. 37) afirma que “[...] a Proposta Triangular designa ações como componentes curriculares: o fazer, a leitura e a contextualização”. Por isso a leitura de imagens aqui discutida favorece uma quebra de paradigmas postos pelo sistema. Dessa forma não se deixar de trabalhar o currículo ou assuntos, mas são trabalhados de maneira rica. Até porque os elementos dessa tríade estão interligados no processo de leitura de imagens, como afirma Azevedo “por isso, o Ler, o Contextualizar e o Fazer Artístico são pensados como ações marcadas por uma relação de reciprocidade entre elas, que levam à criação e à recriação de inteligibilidades visuais e sobre as visualidades” (2014, p. 21). Em outras palavras, a abordagem triangular facilita a leitura e entendimento das imagens por meio da recriação das observações e interpretações feitas em seu entorno. Por isso, cabe ao professor proporcionar o esclarecimento das ideias por meio da referente tríade no processo educacional, para que dessa forma seja provida uma educação significativa para o aluno, suficiente para que ele supere seu estado de oprimido e para que transforme a realidade ou enxergue ela de forma mais crítica e reflexiva.

Lúdico a partir do espaço acadêmico

Nos cursos de formação o lúdico é tratado de diversas maneiras, mas poucas vezes são propostas estratégias diferenciadas e inovadoras que enriqueçam essa formação ou que sejam incorporadas na prática docente. Em vista disso, esses cursos de formação devem trabalhar visando a transformação da realidade, uma *práxis* diferenciada que leve em conta o lúdico e suas contribuições no desenvolvimentos dos educandos, assim como novas formas de abordagem de outros conteúdos. Em outras palavras, uma formação que não use o conhecimento que adquirem apenas com as crianças, mas consigo próprios, usando os benefícios de suas práticas ao seu próprio favor. Essa formação se assemelharia ao que Rojas chama de formação lúdica interdisciplinar:

A formação lúdica interdisciplinar se assenta em propostas que valorizam a criatividade, o cultivo da sensibilidade, a busca da afetividade, a nutrição da alma, proporcionando aos futuros educadores vivências lúdicas, experiências corporais que se utilizam da ação do pensamento e da linguagem, tendo no jogo sua fonte dinamizadora (ROJAS, 2008, p. 7).

Dessa forma, o lúdico usado no ambiente acadêmico também seria direcionado a essa valorização das habilidades dos educandos, isto é, da criatividade, sensibilidade, entre outras. Desse modo haveria uma

maior dinamização do espaço e das práticas desempenhadas neles. Essa formação seria interessante, pois a questão lúdica muitas vezes é discutida de forma teórica nesses cursos, raramente posta em prática no ambiente acadêmico. Não se trata de transformar o espaço acadêmico em um *playground*, mas de usar essas atividades lúdicas para os fins acadêmicos, também, como para descontrair, “quebrar o gelo” entre a turma, diminuir o estresse ou aliviar tensões.

Em diversos cursos de licenciatura, inclusive do qual fazemos parte, é possível observar um trabalho mais focado na discussão de metodologias, em análise dos problemas escolares ou de desempenho dos alunos, assim como de políticas públicas, entre outros. Isso porque a universidade busca uma produção mais científica, e isso não é algo negativo, dessa perspectiva. Essas ideias não estão se opondo a essa função acadêmica. O que queremos afirmar é que passamos muito tempo discutindo teorias psicológicas, pedagogias inovadoras e metodologias estratosféricas e esquecemos de analisar nossas realidades de uma forma mais precisa ou de voltar essas metodologias para finalidades práticas. Isso acontece porque durante muito tempo a universidade foi tida como lugar no qual o conhecimento era centralizado e legitimado, principalmente o conhecimento de alta cultura, da elite e dos grandes pensadores da história, e não levava em conta o conhecimento das massas. Em outras palavras era um conhecimento reservado, ao qual poucos das camadas populares tinham acesso. E esse conhecimento não era produzido tendo essas camadas menos abastadas em

mente (SANTOS, 2004). Santos é um dos principais autores a discutir essas ideias. No que se refere a esse conhecimento ele afirma que:

É um conhecimento homogêneo e organizacionalmente hierárquico na medida em que agentes que participam na sua produção partilham os mesmos objetivos de produção de conhecimento, têm a mesma formação e a mesma cultura científica e fazem-no segundo hierarquias organizacionais bem definidas (SANTOS, 2004, p. 28-29).

Assim, os produtores têm como objetivo a perpetuação do conhecimento elitista que hierarquiza as produções e mantem um discurso descontextualizado da comunidade circundante. Essa postura ainda permanece nas universidades atuais, não na mesma proporção e intensidade, mas essa visão ainda ecoa nesse setor, como afirma Santos ao dizer que “A universidade constitui-se em sede privilegiada e unificada de um saber privilegiado e unificado...” (SANTOS, 1989, p. 50). Essa citação evidencia a ideia de que o saber social é produto destinado à elite e as camadas sociais superiores. Vale salientar que a crise de hegemonia e legitimidade tem levado a universidade a repensar essa postura histórica, social e principalmente de saber (SANTOS, 1989). Atualmente as universidades buscam trabalhar de forma significativa e contextualizada, buscando soluções para problemas sociais e globais, mas a universalização dessa postura ainda está longe de ser alcançada (SANTOS, 2004). Dessa forma, se faz necessária uma análise mais detalhada que busque aplicar esses conhecimentos que adquirimos como forma de impulsionar o

desenvolvimento da educação e das situações a nossa volta.

Paulo Freire afirma que “a práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (1987, p. 21). Assim, devemos tomar a práxis como forma de refletir e agir sobre o mundo para transformá-lo. Para isso, novas discussões devem ser feitas e objetivos criados para que o conhecimento produzido não seja engavetado ou trabalhado apenas nos limites e possibilidades, e sim na prática como impulsionadora do desenvolvimento social de forma significativa e contextualizada com a vida dos sujeitos que se relacionam com ela.

Assim, essa meta-reflexão que fazemos busca quebrar a ideia dos conhecimentos isolados e dar lugar a um conhecimento plural, interdisciplinar, que dialogue com as demais áreas do conhecimento. Assim, esse conhecimento plural se assemelha um pouco a ideia de conhecimento pluriversitário discutido por Santos ao afirmar que “o conhecimento pluriversitário é um conhecimento contextual na medida em que o princípio organizador de sua produção é a aplicação que se pode ser dada”. (SANTOS, 2004, p. 29). Esse conhecimento é multidisciplinar e interdisciplinar, perpassa as diversas esferas engessadas na universidade de conhecimento.

O conhecimento pluriversitário é diverso e rico. Ele dialoga com diversas correntes que estão presentes nesse universo e dessa forma ele visa contribuir com as outras áreas em seu entorno. Por isso ele é contextual, porque tem relação com a realidade e principalmente com a aplicação que é feita com ele. Assim, a produção do

conhecimento plural que Santos menciona é organizado de acordo com a aplicabilidade que temos em mente. É preciso objetivar a realidade para traçarmos diretrizes para alcançar tais objetivos. Do ponto de vista prática, tomando como ponto de partida a licenciatura, devemos objetivar o universo escolar, que está cada vez mais afastado do universo acadêmico, principalmente nas séries iniciais, nas quais ainda há ênfase em conteúdos que preparem o aluno para o ensino fundamental e não para se desenvolver de maneira integral.

De um ponto de vista hipotético, esse distanciamento se dar devido a promoção de oportunidades e de inclusão da comunidade no ambiente acadêmico. Em outras palavras, faltam políticas de inclusão que valorizem a comunidade e seus valores como forma de transformação local. Em um sentido amplo, faltam oportunidades que ofereçam o sentimento de pertencimento a comunidade.

No que se refere à essa prática que a universidade tem assumido, defendo que ela é o elemento chave para a melhorar a realidade e para auxiliar na liberdade desse público das amarras históricas que esses espaços estão sofrendo nos últimos anos. Trata-se de se contrapor à visão da razão indolente, que propõe que aceitamos o mundo tal como é, de forma passiva e conformista, ao invés de buscar mudar a situação (SANTOS, 2002). Sendo assim, precisamos nos contrapor também à sociologia das ausências que transforma a falta de experiência em desperdício de experiências (SANTOS, 2002). Nessa perspectiva, o ideal parece ser e sociologia das emergências que visa as futuras possibilidades que

podem ser visibilizadas a partir da reflexão do presente por meio de atividades de cuidado (SANTOS, 2002).

Voltando para o âmbito das imagens animadas, o uso delas pode instigar discussões e trabalhar com conteúdo de forma diferenciada. Lima diz que:

Levar os desenhos animados para a sala de aula pode possibilitar uma dinamização educacional no ambiente acadêmico e na vivência social, com estímulos ao pensamento crítico geográfico para que eles assistam os desenhos podendo relacionar com conteúdos estudados em sala de aula e com acontecimentos do seu entorno (2011, p. 29).

Compartilhamos desse ponto de vista e defendemos que os desenhos realmente podem proporcionar uma dinamização educacional no ambiente no qual é trabalhado. Para que isso aconteça devemos, como discutimos anteriormente, estudar melhor o uso dos desenhos animados e testá-los de formar prática com o intuito pedagógico. Além disso, é preciso buscar entender a intenção do professor ao utilizar essa ferramenta para se trabalhar a leitura de imagens e os conteúdos da sala de aula. De forma geral, é preciso sempre repensar as práticas pedagógicas no interior da escola e pensar nos efeitos que pode provocar. Ademais, serve de ponto de partida para o pensamento crítico, sendo geográfico ou não, e para trabalhar com elementos diários, do nosso cotidiano.

Portanto, as imagens animadas enquanto recurso tecnológico animado e pedagógico pode ser utilizado em vários ambientes, desde que tenha um planejamento

prévio, isto é, uma intenção pedagógica. Nesse contexto, as imagens podem servir de ponto de partida para refletir a realidade e problematizar conteúdos. Esse processo tem o professor como mediador das informações dos desenhos e dos conteúdos trabalhados, sempre buscando proporcionar o máximo de autonomia aos estudantes e envolvidos nesse processo educacional.

Já que o uso de imagens animadas pode ser usado como instrumento pedagógico, por que não as utilizar como instrumento de discussão e de prática no ambiente acadêmico visando a prática educativa? Os desenhos animados também são instrumentos lúdicos e como o lúdico é discutido e problematizado na academia, porque não problematizar os desenhos animados, uma vez que eles são elementos presente no cotidiano das crianças? Uma dessas razões pode estar relacionada a dicotomia existente na alta cultura, que põe qualquer conhecimento relacionado às artes e as massas como algo inferior, uma vez que demanda da cultura-objeto (cultura do povo) que não se enquadra no que busca a universidade: cultura-sujeito (SANTOS, 1989). Assim, as práticas pedagógicas que não se enquadram na cultura-sujeito são vistas como inferior e como inválidas de certa forma.

Acreditamos que ignorar as imagens animadas no processo educativo é um desperdício de um instrumento que pode auxiliar muito o professor em suas práticas, pois o educador pode valorizar esse elemento significativo para o aluno em sua prática educativa e usá-la como forma de trabalhar conteúdos que são vistos de forma superficial e muitas vezes maçante.

Nesse contexto acadêmico, o lúdico deve ser discutido de diversos ângulos, principalmente da ecologia de saberes, que Santos define da seguinte forma:

A ecologia de saberes é, por assim dizer, uma forma de extensão ao contrário, de fora da universidade para dentro da universidade. Consiste na promoção de diálogos entre o saber científico ou humanístico, que a universidade produz, e saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, provindos de culturas não ocidentais (indígenas, de origem africana, oriental, etc.) que circulam na sociedade (SANTOS, 2007, p. 56).

Dessa maneira, ecologia dos saberes se caracteriza como o diálogo entre o saber científico e o saber popular; ou melhor, entre o conhecimento legítimo e o senso comum; ou até entre a cultura-sujeito e cultura objeto discutida anteriormente. Dessa maneira, o lúdico – que está intimamente ligado às artes – é tido como algo inferior ao conhecimento científico. Assim, a ecologia de saberes vem para fomentar as discussões entre esse conhecimento elaborado com o lúdico, não-elaborado – para que dessas formas haja uma equidade entre os saberes e um reconhecimento da relevância e das especificidades do lúdico. Isso não significa que devemos descreditar o conhecimento científico para valorizar o não científico, ao contrário, devem usá-lo como uma forma de ir contra a hegemonia para explorar as práticas alternativas de se fazer ciência (SANTOS, 2007). Assim, ao buscar trabalhar os desenhos animados como fonte pedagógica devemos buscar ligar dialogicamente esse instrumento do senso comum das crianças com o

conhecimento científico que a escola busca trabalhar. Usar esse conhecimento como uma forma de intervir no real, como salienta Santos ao afirmar que:

Para uma ecologia de saberes, o conhecimento como intervenção no real – não como representação do real – é a medida do realismo. A credibilidade da construção cognitiva é mensurada pelo tipo de intervenção no mundo que ela proporciona, auxilia ou impede (SANTOS, 2007, p. 88).

Desse modo, a credibilidade das imagens animadas como meio de intervenção no real será mensurada, se é que podemos usar esse termo, pela forma como elas serão usadas (forma de intervenção) no ambiente pedagógico. Não se trata de apenas usar de forma contextualizada ou combinada com os conteúdos, mas a forma que introduzimos esse conhecimento e como trabalhamos também.

Hoje em dia ninguém questiona o valor geral das intervenções no real propiciadas pela ciência moderna por meio de sua produtividade tecnológica. Mas isso não deve nos impedir de reconhecer intervenções propiciadas por outras formas de conhecimento. Em muitas áreas da vida social a ciência moderna tem demonstrado uma indiscutível superioridade em relação a outras formas de conhecimento, mas há outros modos de intervenção no real que hoje nos são valiosos e para os quais a ciência moderna em nada contribuiu (SANTOS, 2007).

Por isso devemos reconhecer as imagens animadas como uma forma de intervenção de conhecimento valioso que podem nos auxiliar no alcance dos nossos propósitos na educação. Porém, não devemos ter os desenhos como salvação da educação ou como instrumento de solução de problemas, mas como uma ferramenta como qualquer outra nesse contexto de educação. Até porque Santos afirma que:

Dado que nenhuma forma de conhecimento pode responder por todas as intervenções possíveis no mundo, todas as formas de conhecimento são, de diferentes maneiras, incompletas. A incompletude não pode ser erradicada, porque qualquer descrição completa das variedades de saber não incluiria a forma de saber responsável pela própria descrição (SANTOS, 2007, p. 89).

Em vista desse ponto de vista, enfatizamos que mesmo que quiséssemos não conseguiríamos, pois, cada prática possui suas defasagens e lacunas. Não há uma prática como perfeita. Novamente afirmarmos que as imagens animadas são mais um aparato diante das diversas alternativas que os professores possuem ao seu dispor, sempre visando a prática e não o abstrato, pois como salienta Santos (2007, p. 89) “a ecologia de saberes não concebe os conhecimentos em abstrato, mas como práticas de conhecimento que possibilitam ou impedem certas intervenções no mundo real”. Dessa forma, voltando para o campo das imagens animadas, devemos enxergá-las como práticas que possibilitam intervenções

diferenciadas no campo educacional, uma forma de atrelar os conhecimentos às vivências do aluno.

Portanto, podemos afirmar que as imagens animadas podem nos auxiliar a ampliar o olhar para além do que conhecimento que possuímos, ou ainda para além da sala de aula, na busca de conciliar novos conhecimentos e novas descobertas com os interesses em sala de aula, como defende Santos ao afirmar que “A ecologia de saberes nos capacita a uma visão mais abrangente tanto daquilo que conhecemos como daquilo que desconhecemos, e também nos previne de que aquilo que não sabemos é ignorância nossa e não ignorância em geral” (SANTOS, 2007, p. 94).

A universidade, assim como seus cursos em licenciatura, por meio de suas disciplinas “mais descontraídas”, como artes, deve ampliar o olhar para além da sala de aula ou de uma escola. Deve enxergar o próprio ambiente de aprendizagem acadêmica como ponto de partida para a construção de uma prática mais inovadora e que torne a realidade menos compactadas e mais libertadora. Não adianta trabalhar conteúdos e não tomá-los para si. É urgente uma reflexão a respeito do próprio universo acadêmico e das práticas desempenhadas nele. E nesse contexto, a universidade tem que assumir suas responsabilidades sociais e aceitar ser permeada as demandas sociais, principalmente dos movimentos que não possuem força suficiente para se impor (SANTOS, 2007). Dessa maneira, a universidade torna-se espaço de representação social e de luta por direitos e deveres daqueles que de certa forma também auxiliam em sua sustentação. Até porque só a

universidade é capaz por meio de sua autonomia e liberdade oferecer respostas aos desafios de sua responsabilidade social (Santos, 2007). Portanto, é necessária uma nova postura que favoreça as demandas sociais e que são exigidas dessas instituições.

Resultados

Portanto, podemos afirmar que as imagens animadas podem nos auxiliar a ampliar o olhar para além do que conhecimento que possuímos, ou ainda para além da sala de aula, na busca de conciliar novos conhecimentos e novas descobertas com os interesses em sala de aula. Eles se constituem em um importante instrumento que pode ser usado de forma lúdica tanto no ensino e aprendizagem quanto como forma de reflexão, discussão e problematização de conteúdos por meio da leitura de imagens que se não feita de forma adequada pode reforçar ideologias presentes nelas. Por isso, deve haver um planejamento, para se adequar os conteúdos que se pretende trabalhar com as imagens animadas na prática docente, e como forma de captar o conhecimento prévio da criança, que deve ser a base do trabalho pedagógico.

A universidade, assim como seus cursos em licenciatura, por meio de suas disciplinas “mais descontraídas”, como artes, deve ampliar o olhar para além da sala de aula ou de uma escola. Deve enxergar o próprio ambiente de aprendizagem acadêmica como ponto de partida para a construção de uma prática mais inovadora e que torne a realidade menos compactadas e mais libertadora. Nessa perspectiva, tanto o

conhecimento do aluno como o da comunidade como um todo devem ser aproveitados. A universidade deve propor uma ecologia dos saberes, isto é, uma troca de conhecimentos que possibilitem o crescimento da comunidade e da sociedade como um todo. Nela, especificamente nos cursos de licenciatura, os desenhos devem ser vistos como instrumento capaz de fomentar discussões e de se trabalhar conteúdos de maneira menos complexas; além de romper com metodologias engessadas e proporcionar momentos de descontração e inovação nesses ambientes.

Assim, acredito que se faz urgente uma reflexão a respeito do próprio universo acadêmico e das práticas desempenhadas nele. E nesse contexto, a universidade tem que assumir suas responsabilidades sociais e aceitar ser permeada as demandas sociais, principalmente dos movimentos que não possuem força suficiente para se impor (SANTOS, 2007). Dessa maneira, a universidade torna-se espaço de representação social e de luta por direitos e deveres daqueles que de certa forma também auxiliam em sua sustentação. Até porque só a universidade é capaz por meio de sua autonomia e liberdade oferecer respostas aos desafios de sua responsabilidade social (SANTOS, 2007). Portanto, é necessária uma nova postura que favoreça as demandas sociais e que são exigidas dessas instituições.

Considerações

As imagens, em vista dessas discussões, se constituem em um instrumento crítico e reflexivo, que quando usado de forma a proporcionar uma reflexão em

torno de determinado objeto, podem auxiliar na percepção de ideologias que o mantem em seu estado de menoridade e de práticas hegemônicas que não favorecem o seu sentimento de pertencimento no ambiente escolar.

Sabemos que na educação infantil não se deve, ao menos não deveria, trabalhar com currículos voltados para a alfabetização ou letramento, mas para o desenvolvimento da criança de forma global por meio de brincadeiras e jogos. Ao trabalhar com as imagens animadas não estamos trabalhando especificamente o currículo, mas proporcionando um momento lúdico ao aluno associado a temas que serão trabalhados em outras etapas dos anos iniciais, quando apresentarem um domínio da escrita e leitura.

Portanto, devemos problematizar essa ferramenta e usá-la como um instrumento pedagógico qualquer, não superior ou inferior, mas com suas características específicas. Para isso devemos assumir uma postura crítica e diferenciada, acreditando que o conhecimento e as ferramentas usadas para alcançá-lo nunca estão dadas e acabas, mas em processo constante de transformações.

Por isso devemos buscar discutir as imagens animadas em vários espaços, como forma de melhorar o contexto educacional como um todo. Para isso, devemos sempre salientar que é necessário criticidade para trabalhar com esse instrumento. Não usar como forma de passar o tempo, mas de forma planejada, contextualizada e articulada aos conteúdos que se pretende trabalhar. Dessa forma poderemos proporcionar uma

aprendizagem mais significativa e um ensino mais contextualizado com a vida dos envolvidos.

Referências

AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de. A arte possibilita ao ser humano repensar suas certezas e reinventar seu cotidiano. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (orgs.). Arte/Educação como Mediação Cultural e Social. São Paulo: UNESP, 2009.

AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de. A Abordagem Triangular no ensino das Artes como teoria e a pesquisa como experiência criadora. Recife: O autor, 2014.

BARBOSA, Ana Mae. Tópicos Utópicos. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos. - 7. ed. rev. - São Paulo, Perspectiva, 2009.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

ILLICH, Ivan. Sociedade sem escolas. Petrópolis - RJ: Vozes, 1985, 7 ed. Disponível em: < <http://www.libertarianismo.org/livros/iisse.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2016.

LIMA, Joélica Pereira de. A construção do pensamento geográfico através dos desenhos animados: uma experiência utilizando o Pica-Pau como Recurso Didático. Universidade Estadual da Paraíba, centro de educação, 2011. Disponível em: <<http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/3109/1/PDF%20-%20Jo%C3%A9lica%20Pereira%20de%20Lima.pdf>>. Acesso em: 16 maio 2016.

ROJAS, Juciara. O lúdico na construção interdisciplinar da aprendizagem: uma pedagogia do afeto e da criatividade da escola. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, AMPED, 2002. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/25/excedentes25/jucimararojast07.rtf> Acesso em: 15 out. 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Da ideia de universidade a universidade de ideias. Revista Crítica de Ciências Sociais. 1989, n° 27/28. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Da_ideia_de_universidade_RCCS27-28.PDF>. Acesso em: 07 jul. 2016.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais à uma ecologia de saberes. São Paulo: Novos estudos, n° 79, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/nec/n79/04.pdf>>. Acesso em 07 jul. 2016.

_____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. Revista Crítica de Ciências Sociais. 2002, n° 63. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia_das_ausencias_RCCS63.PDF>. Acesso em: 07 jul. 2016.

