



COLEÇÃO **Educação Popular e do Campo**

LIVRO 5

**Memórias da construção docente:
Professores formadores de educadores
do campo em Ciências da Natureza**

**Wender Faleiro
Juliana Pereira de Araújo
Mauro Antonio Andreatta
Organizadores**



NAVEGANDO

Wender Faleiro
Juliana Pereira de Araújo
Mauro Antonio Andreata
Organizadores

MEMÓRIAS DA CONSTRUÇÃO
DOCENTE: PROFESSORES
FORMADORES DE EDUCADORES DO
CAMPO EM CIÊNCIAS DA NATUREZA

1ª Edição Eletrônica

Uberlândia / Minas Gerais
Navegando Publicações
2019



NAVEGANDO

Navegando Publicações



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com

editoranavegando@gmail.com

Uberlândia – MG,
Brasil

Copyright © by autor, 2019.

M5199 – Faleiro, Wender; Araújo, Juliana Pereira de; Andreato, Mauro Antonio (Orgs.). Memórias da construção docente: professores formadores de educadores do campo em ciências da natureza. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

ISBN: 978-85-53111-60-2

 10.29388/978-85-53111-60-2-0

1. Memória. 2. Ciências da natureza. I. Wender Faleiro, Juliana Pereira de Araújo, Mauro Antonio Andreato. II. Navegando Publicações. Título.

CDD – 370

CDU – 37

Revisão/ Diagramação – Lurdes Lucena

Índice para catálogo sistemático

Educação

370



Editores

Carlos Lucena – UFU, Brasil

José Claudinei Lombardi – Unicamp, Brasil

José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU, Brasil

Conselho Editorial

Afrânio Mendes Catani – USP, Brasil

Alberto L. Bialakowsky – Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Ángela A. Fernández – Univ. Autónoma de Sto. Domingo, República Dominicana

Anselmo Alencar Colares – UFOPA, Brasil

Carlos Lucena – UFU, Brasil

Carlos Henrique de Carvalho – UFU, Brasil

Carolina Crisorio – Universidad de Buenos Aires, Argentina

Cilson César Fagiani – Uniube, Brasil

Christian Cwik – University of the West Indies, St. Augustine, Trinidad & Tobago

Christian Hausser – Universidad de Talca, Chile

Daniel Schugurensky – Arizona State University, EUA

Dermeval Saviani – Unicamp, Brasil

Elizet Payne Iglesias – Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Fabiane Santana Previtali – UFU, Brasil

Francisco Javier Maza Avila – Universidad de Cartagena, Colômbia

Gilberto Luiz Alves – UFMS, Brasil

Hernán Venegas Delgado – Universidad Autónoma de Coahuila, México

Iside Gjergji – Universidade de Coimbra - Portugal

Iván Sánchez – Universidad del Magdalena –Colômbia

João dos Reis Silva Júnior – UFSCar, Brasil

Jorge Enrique Elías-Caro – Universidad del Magdalena, Colômbia

José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU, Brasil

José Claudinei Lombardi – Unicamp, Brasil

José Jesus Borjón Nieto – El Colégio de Vera Cruz, México

José Luis Sanfelice – Univás/Unicamp, Brasil

Lívia Diana Rocha Magalhães – UESB, Brasil

Mara Regina Martins Jacomeli – Unicamp, Brasil

Miguel Perez – Universidade Nova Lisboa – Portugal

Newton Antonio Paciulli Bryan – Unicamp, Brasil

Paulino José Orso – Unioeste – Brasil

Raul Roman Romero – Universidad Nacional de Colombia – Colômbia

Ricardo Antunes – Unicamp, Brasil

Robson Luiz de França – UFU, Brasil

Sérgio Guerra Vilaboy – Universidad de la Habana, Cuba

Silvia Mancini – Université de Lausanne, Suíça

Teresa Medina – Universidade do Minho – Portugal

Tristan MacCoaw – Universit of London – Inglaterra

Valdemar Sguissardi – UFSCar – (Aposentado), Brasil

Victor-Jacinto Flecha – Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción, Paraguai

Yoel Cordoví Núñez – Instituto de História de Cuba, Cuba

SUMÁRIO

Prefácio	1
Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida DOI - 10.29388/978-85-53111-60-2-0-f.1-6	
Apresentação	7
Os Organizadores DOI - 10.29388/978-85-53111-60-2-0-f.7 -14	
Capítulo 1	15
EDUCAÇÃO E RESISTÊNCIA: um encontro com Paulo Freire, Michel de Certeau e Jacques Rancière Tânia Maia Barcelos, Myrtes Dias da Cunha DOI - 10.29388/978-85-53111-60-2-0-f.15-36	
Capítulo 2	37
CONSTRUÇÃO E DESCONSTRUÇÃO DOCENTE: nos “trieiros” de muitos caminhos... Wender Faleiro DOI - 10.29388/978-85-53111-60-2-0-f.37-52	
Capítulo 3	53
UMA BIÓLOGA DO CAMPO: memórias de uma trajetória Dalana Campos Muscardi DOI - 10.29388/978-85-53111-60-2-0-f.53-72	
Capítulo 4	73
DESCONSTRUINDO-ME: DA DOCÊNCIA E AS SUBJETIVIDADES DA SALA DE AULA AO DESLOCAMENTO PARA UM NOVO OLHAR Welson Barbosa Santos DOI - 10.29388/978-85-53111-60-2-0-f.73-100	

Capítulo 5	101
A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E ACADÊMICA DE UMA PROFESSORA DO CAMPO: reflexões sobre formação de professores, pesquisa e prática educativa	
Raimunda Alves Melo	
DOI - 10.29388/978-85-53111-60-2-0-f.101-146	
Capítulo 6	147
A EDUCAÇÃO DO CAMPO E BIOLOGIA: momentos em que conhecimentos se cruzam na construção da trajetória profissional	
Elisandra Carneiro de Freitas	
DOI - 10.29388/978-85-53111-60-2-0-f.147-166	
Capítulo 7	167
EU QUERO SER UM BOM PROFESSOR!	
Mauro Antonio Andreato	
DOI - 10.29388/978-85-53111-60-2-0-f.167-192	
Capítulo 8	193
PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: uma experiência no extremo norte do país	
Janaílton Coutinho	
DOI - 10.29388/978-85-53111-60-2-0-f.193-210	
Capítulo 9	211
MEMÓRIAS E RELATOS QUÍMICOS DE UMA PROFESSORA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	
Anielli Fabiula Gavioli Lemes	
DOI - 10.29388/978-85-53111-60-2-0-f.210-252	
Capítulo 10	253
UMA VISÃO AUTOBIOGRÁFICA DAS PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO FUNDAMENTADA PELOS ASPECTOS DA EDUCAÇÃO POPULAR	
Vitor de Almeida Silva	
DOI - 10.29388/978-85-53111-60-2-0-f.253-270	

Capítulo 11 **271**

PARRHESIA: falando de minhas verdades na formação para a Educação do Campo

Daniel Gabriel Borges

DOI - 10.29388/978-85-53111-60-2-0-f.271-284

Capítulo 12 **285**

ARTE DE SE FAZER PROFESSORA: em cena o roteiro de uma negra camponesa na luta contra-hegemônica na formação em Educação do Campo

Rosália Lourenço da Silva

DOI - 10.29388/978-85-53111-60-2-0-f.285-302

Capítulo 13 **303**

O QUERER E O PODER: memórias de uma estudante do meio rural em um curso de Educação do Campo

Orlandina Lázara Silva Borges

DOI - 10.29388/978-85-53111-60-2-0-f.303-326

PREFÁCIO

Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida
Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Goiânia, novembro de 2018.

“Até um singelo grão de pó tocado pelo sol fica como se fosse prata”: Memórias, Experiências (autobiográficas),
Formação humana.

“O homem na plena realidade de seu ser
concreto vive nessa lacuna temporal
entre o passado e o futuro’ [...]

Ela bem pode ser a região do espírito [...],
da recordação e da antecipação que nos salvam [...]
da ruína do tempo histórico e biográfico.”
ARENDDT, 1997.

A reflexão de Hannah Arendt anuncia nossos vínculos com nossos próprios percursos calcados numa realidade que é feita de sonhos, expectativas e também experiências vividas na concretude da nossa existência. No espaço ou na lacuna entre o passado e nosso futuro, estamos presos nesse parêntese (presente). Entre aquilo que um dia almejamos e vivenciamos e o que também ainda projetamos em sonhos no tempo histórico do narrar (auto)biográfico estão contidas tanto as memórias que guardamos e lembramos sobre nossas lutas e conquistas, como também os sonhos que ainda carregamos embalados pelas experiências e expectativas, sempre transcendentais. Arendt menciona ainda em suas reflexões a noção de experiência em Kafka: “ a experiência de luta adquirida por "ele" que defende seu território entre o choque das ondas do passado e do futuro. Essa é uma experiência de pensamento” (ARENDDT, 1997, p.15).

Esse livro *Memórias da construção docente de professores formadores de educadores do campo em Ciências da Natureza*, traz no seu capítulo de abertura a proposta de diálogo com três mestres da experiência humana carregada desse significado emancipador das práticas educativas. Mencionando Paulo Freire, as autoras reafirmam sua crença na “força criadora do aprender”, na “inquietação indagadora” dos estudantes que os liberta de uma cultura dominadora e produtora de desigualdades sociais. Assim também Rancière em seu livro “O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual”, tem como fonte de referência o pensamento do Mestre Jacotot, que por sua vez, dialoga com “dois aspectos problematizadores das práticas pedagógicas tradicionais, ou seja, a igualdade das inteligências e a possibilidade de ensinar aquilo que se ignora”. De Cer-teau, terceiro nesse diálogo, ensina as táticas e estratégias do aprender e do ensinar, via de mão de dupla: mestre e discípulo, ambos na mesma busca nas tramas das práticas pedagógicas, educativas e emancipadoras do pensamento e da ação, do labor.

Assim, nossa narrativa autobiográfica ou não, traz essa intenção do renascer, do revisitar as leituras do tempo presente sobre nossas memórias alojadas naquela “região do espírito[...], da recordação e da antecipação que nos salvam da ruína do esquecimento (ARENDDT,1995). Diz Hannah Arendt:

O homem na plena realidade de seu ser concreto vive nessa lacuna temporal entre o passado e o futuro. Suspeito que essa lacuna não seja um fenômeno moderno, e talvez nem mesmo um dado histórico, e sim coeva da existência do homem sobre a terra. Ela bem pode ser a região do espírito, ou antes, a trilha plainada pelo pensar, essa pequena picada de não-tempo aberta pela atividade do pensamento através do espaço-tempo de homens mortais e na qual o curso do pensamento, da recordação e da antecipação salvam o que quer que toquem da ruína do tempo histórico e biográfico. Este pequeno espaço intemporal no âmago mesmo do tempo, ao contrário do mundo e da cultura em que nascemos,

não pode ser herdado e recebido do passado, mas apenas indicado; cada nova geração, e na verdade cada novo ser humano, inserindo-se entre um passado infinito e um futuro infinito, deve descobri-lo e, laboriosamente, pavimentá-lo de novo.(ARENDT. (1997,p.14;15).

O homem busca não só esse significado transcendental para sua transitória existência, mas também superar seu isolamento, ser um igual na sociedade, tomar posse de um “lugar no mundo”, sair da sua privacidade para o espaço público, munido do seu labor, da sua condição humana que nos salvaguarda do esquecimento, do não-existir. “Nesse sentido é que o homem, na sociedade moderna, encontra na imortalidade da espécie sua própria imortalidade”[...]. Arendt esclarece: “Todas as atividades humanas possuem um elemento de ação e, portanto de natalidade “(ARENDT,1995:17), que equivale à não-mortalidade, não perder por completo sua experiência humana, não viver em vão, mas (re)viver em cada lembrança: Memória. Os organizadores do livro, anunciam na apresentação que a obra trata de pesquisas que utilizaram o método (auto) biográfico, cujo objeto de estudo

“são as memórias formativas na consideração de que há um eixo entre passado e presente que se encontra nas narrativas. É um eixo que se constitui na produção da docência, no artesanato individual e coletivo de produzir identidades profissionais que, sem esquecer suas origens em tempos de aluno, roça, cidade, escola não deixam de projetar para o hoje e o amanhã novas práticas, táticas e metas”.

As identidades são também outro campo das pesquisas relatadas pelos autores e autoras da obra, eixos articulados às origens dos narradores, das suas experiências, traumas e resiliências, que certamente vieram contribuir para a construção de elementos de positividade que agregam valores e vínculos, que possibilitaram superação e adesão pelo seu forte componente de pertencimento, que concede ao indivíduo a compreensão das necessidades e

valores do grupo ao qual pertence, do qual sente-se parte integrante, situando-o no espaço, no tempo, no social, no mundo, ou seja, no seu real, concreto, isso lhes concede reconhecimento social e subjetivo. “As identidades podem dar conta dos múltiplos recortes do social(...) elas agregam pessoas em torno de atributos e características valorizadas” (PESAVENTO, 2003:91), como no caso das “memórias de professores formadores de educadores do campo”, que tornaram suas origens rurais e seus percursos de dificuldades e superações em sentimentos positivos e atributos com valoração social e afetiva. Como ensina Simone Weil : Quem é enraizado, não desenraiza.” (WEIL, 2001: 351).

Enraizamento que demonstra o narrador autobiográfico, Wender Faleiro no segundo capítulo carregado dessa valoração social e afetiva que nos aponta Simone Weill. Assim, “[...] nos trilhos de muitos caminhos...” busca reconstruir sua trajetória profissional vinculando-as às suas raízes de origem rural. DO “frágil e pobre garoto, que na “mala” carregava apenas coragem e muita vontade” ao docente-pesquisador estudioso, competente, engajado e comprometido com a luta por uma educação emancipadora, deixando suas marcas e referências nas trilhas que continua percorrendo na sua trajetória acadêmica como professor universitário/doutor construindo e reconstruindo suas memórias e suas bandeiras de luta na educação do campo e popular.

Assim, O estudo e o cultivo da memória sobre nossos passados, a família, a educação, a cidade, os espaços de experiências, são fundamentais para esse enraizamento, essa construção, seja individual seja coletiva. Tal como Halbwachs (2004), que realça a importância da memória coletiva, plural, múltipla, mas também individuada, identitária de cada grupo social e dele emergida. (...), embora os estudos como de Welson Barbosa Santos que nos comove com seu relato sobre uma “ escolarização informal

cruel e de uma escolarização formal que desassocia conteúdo e cotidiano produzindo um sem fim de “Joãozinhos da Maré” ou, texto memorialístico de Dalana Campos e seu diálogo com Paulo Freire e de Raimunda Alves Melo que nos revela a importância da pesquisa na autoformação, enfim, das graduandas que certamente representam muitos outros(as) alunos e alunas da Educação do Campo e Licenciaturas em Ciências da Natureza e por não dizer, de tantas outras licenciaturas e experiências formativas, nesses espaços regionais como em muitos outros Brasil a fora.

Para finalizar, lembrando Halbwachs: “A história pode apresentar-se como a memória universal do gênero humano. Mas, não existe memória universal. Toda memória coletiva tem por suporte um grupo limitado no tempo e no espaço” (1990: 90). Assim, podemos considerar, com esperança e orgulho, que esses estudos referem-se às memórias de um grupo social com suas singularidades, mas que também se apresentam como universal por tratarem de questões que atravessam a história da humanidade: a educação, a escola, os mestres, seus discípulos, práticas e tradições, em diferentes tempos e espaços, cujas histórias guardam entre si muitas singularidades e representam outras tantas memórias coletivas e individuais de processos e experiências formativas vivenciados em outros espaços e instituições brasileiras.

Ou, dito de outro modo, nos resguardam da sina ou condenação a vagarmos sem história, “sem passado e sem futuro” como também nos dirá Walter Benjamim (1980), em suas reflexões acerca do significado da experiência humana na sociedade contemporânea. Portanto, a produção dos ricos e cuidadosos estudos que aqui tenho a honra de prefaciá-los e compartilhar, apresentam construtos e debates estimulantes sobre a educação do campo e as ciências da natureza e, para novas pesquisas na abordagem teórico-metodológica das narrativas (auto)biográficas, das me-

mórias e das experiências do ensinar e do aprender, sempre infindáveis no processo de construção humana e social . Pois que, “até um singelo grão de pó tocado pelo sol fica como se fosse prata” ...

Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida.
Goiânia, novembro de 2018.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ARENDT, Hannah. Entre o Passado e o Futuro. Tradução Mauro W.Barbosa. São Paulo, Perspectiva, 1968. 5ed.

ARENDT, Hannah. A Condição Humana; tradução de Roberto Raposo. 7 ed., Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1995.

BENJAMIN, W. O narrador. In: Os Pensadores. S.Paulo. Abril Cultural, 1980.

HALBWACCS, Maurice. A memória coletiva. São Paulo. Vértice/ Editora Revista dos Tribunais, 1990.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. História & História Cultural. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

WEIL. Simone. O enraizamento. Bauru: EDUSC, 2001.

APRESENTAÇÃO

A coleção “Educação do popular e do campo” socializa importantes reflexões estabelecidas durante o Congresso Interinstitucional Brasileiro de Educação Popular e do Campo – CIBEPoC, sendo uma obra financiada pela Capes (Propoetra640602 -03/2017). A coleção reúne trabalhos de diversos autores nacionais e internacionais que se debruçam sobre os estudos da Educação popular e do campo em diversas perspectivas desde os fundamentos sociais, históricos, políticos, culturais, filosóficos, pedagógicos e psicopedagógicos a relatos de experiências, evidenciando as relações entre a dimensão da Formação de professores, sujeitos e práticas de ensino em espaços escolares e não escolares.

Esse livro *Memórias da construção docente de professores formadores de educadores do campo em Ciências da Natureza* da coleção visa reunir as memórias dos professores dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo que ministram aulas de Ciências da Natureza, mostrando seu percurso formativo. No decorrer da constituição da obra, demos também voz a três graduandos na Licenciatura em Educação do Campo habilitação em Ciências da Natureza para relatarem suas memórias formativas na consideração de que há um eixo entre passado e presente que se encontra nas narrativas. É um eixo que se constitui na produção da docência, no artesanato individual e coletivo de produzir identidades profissionais que, sem esquecer suas origens em tempos de aluno, roça, cidade, escola não deixam de projetar para o hoje e o amanhã novas práticas, táticas e metas.

O livro, visitado a partir da ideia de encontro e construção pode ser lido de diversas maneiras: a) como memória e poesia de educadores que se libertam da austeridade histórica e foucaltiana para resgatar, rememorar e ressignificar sua história tanto quanto a si mesmos; b) como

proposta de novos educare na medida em que registram iniciativas desbravadoras de metodologias, pesquisa, formação e autoformação que podem e devem inspirar os que caminham pelos trilhos campestres da educação do campo e popular (o que soa como redundância) e c) como resultado de pesquisas exploratórias produzidas na complexa atividade de alinhar a vida e a profissão professada porque assumida. Pesquisas que circunscritas no método (auto) biográfico produzem também pessoas já que as narrativas, ao darem novos sentidos a eventos importantes potencializam o desenvolvimento, a aprendizagem. Ainda assim é válido sinalizar, se é que isso é possível, algumas nuances oferecidas por cada um dos autores que compõem nossa obra.

O capítulo 1 das autoras Tânia Maia Barcelos e Myrtes Dias da Cunha intitulado **EDUCAÇÃO E RESISTÊNCIA: um encontro com Paulo Freire, Michel de Certeau e Jacques Rancière** não é um texto autobiográfico, contudo utilizamos o mesmo para introduzir os demais haja vista o que mesmo sistematiza reflexões decorrentes de leituras e debates sobre Paulo Freire (1996), Michel de Certeau (1998) e Jacques Rancière (2002), os quais nos auxiliam a compreender e confirmar movimentos de resistência e criação em práticas culturais e educativas no Brasil, especialmente a partir de 2016. Esses autores ajudam a desnaturalizar as violências cotidianas, pequenas e grandes, a resistir ao sentimento de impotência em curso na sociedade brasileira, também nos ajudam a formular outros modos de ensinar e aprender; fortalecendo posicionamentos e práticas educativas na contramão de propostas que desconhecem o processo de ensino-aprendizado como ato político e que negam o cotidiano como espaço-tempo de invenção, mas paradoxalmente pedagogizam todas as dimensões da vida, ao mesmo tempo em que esvaziam significados e sentidos políticos da educação escolar.

O capítulo 2 de autoria de Wender Faleiro intitulado

“CONSTRUÇÃO E DESCONSTRUÇÃO DOCENTE: nos “trieiros” de muitos caminhos... é um mergulho autobiográfico que diz muito sobre a constituição do professor que hoje ao atuar na educação do campo percebe e ressignifica o caminho percorrido. Há uma riqueza descritiva e interpretativa pulsante que explicita o processo de nascimento de “um outro Wender” no espaço da universidade como aluno e de “um outro Wender” nas tricheiras da universidade como professor do Curso de Educação do Campo. Assim, a tônica do capítulo é a transformação, sobretudo aquelas que nos fazem melhores. Um outro ainda melhor!

O capítulo 3 nomeado “UMA BIÓLOGA DO CAMPO: memórias de uma trajetória” de autoria de Dalana Campos Muscardi nos brinda com um texto memorialístico produzido na confluência de alguém que problematiza sua identidade “assentada na roça” e os dizeres desmotivadores ouvidos de professores que a questionavam “por que você não se cansa?” em rico diálogo com texto de Paulo Freire (1996) sobre os saberes necessários ao educador. Ao longo do capítulo Dalana nos enreda, nos convence, nos motiva a pensar que estar na Educação do Campo não é obra do acaso. E que educadores não se cansam assim tão facilmente.

Welson Barbosa Santos através de seu capítulo intitulado “DESCONSTRUINDO-ME: DA DOCÊNCIA E AS SUBJETIVIDADES DA SALA DE AULA AO DESLOCAMENTO PARA UM NOVO OLHAR” que é o quarto da obra produz provocações bem vindas, provocações de “parresia”, ou seja, de dizer verdades. Verdades sobre uma escolarização informal cruel e de uma escolarização formal que desassocia conteúdo e cotidiano produzindo um sem fim de “Joãozinhos da Maré”. Lançando mão do diálogo com Foucault e outros autores, ele convida-nos a rever os discursos enraizados na escola e mostra como tem avançado em sua prática profissional no sentido de falar verdades e fazer verdades em sala de aula. Inevitá-

vel não tomarmos o Joãozinho da Maré citado por Welson para sensivelmente pensar a infância trazida nas primeiras linhas do capítulo 5 “A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E ACADÊMICA DE UMA PROFESSORA DO CAMPO: REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, PESQUISA E PRÁTICA EDUCATIVA” de Raimunda Alves Melo que nos revela a importância da pesquisa na autoformação, formação do educador e da escola como local dessa formação. Ao longo do texto, a reflexão da autora vai se concretizando em estruturas de análise pontuadas por poesia em escrita posicionada e sensível. A criança do campo se faz presente direta e indiretamente em suas inquietações e apontamentos. A frase encontrada nas páginas de Raimunda: “até um singelo grão de pó tocado pelo sol fica como se fosse prata” resume a leitura deste capítulo!

O capítulo 6 “A EDUCAÇÃO DO CAMPO E BIOLOGIA: momentos em que conhecimentos se cruzam na construção da trajetória profissional” escrito por Elisandra Carneiro de Freitas Cardoso problematiza a construção da identidade profissional da professora do curso de Educação do Campo, nascida na cidade grande e mostra como a genealogia e os laços familiares são importantes para avivar a conexão com o campo. A visão do campo como “espaço associado ao lazer” vai se transformando na visão do campo de sujeitos de direito, de luta, produção, ensino, politização e posicionamento a partir do momento em que avós “da roça” são ouvidos com atenção, respeito e busca. Nesse sentido a autora na costura da trajetória com a genealogia evidencia a resignificação que permeia a docência na Educação do Campo de nossos dias e trincheiras.

No capítulo 7 “EU QUERO SER UM BOM PROFESSOR!” de Mauro Antonio Andreata duas coisas se sobressaem: primeiro a análise do autor sobre a própria escolarização e a formação inicial no curso de física, que explicita o predomínio amargo da visão cientificista da fí-

sica e disciplinas afins no ambiente escolar e acadêmico que produzem uma pouca contributiva miopia-cegueira sobre o pedagógico e segundo, o esforço e entrega do mesmo autor em um processo autoformativo sustentado pelo estudo de grandes teóricos da pedagogia como Vigotski, Makarenko, Claparède e Luzuriaga, entre muitos outros, para dar conta das lacunas de quem deseja ser um bom professor. A discussão implícita que se estabelece nos limites do pedagógico e do autobiográfico é primorosa e profundamente embasada.

No Capítulo 8 “PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: uma experiência no extremo norte do país” tudo se apresenta como lição. Desde a descrição da vida e da escola no Cariri cearense, passando pela problematização da dicotomia entre os projetos para o campo cindidos entre agronegócio e agroecologia até a questão da importância dos movimentos sociais, o que vemos é um retrato altamente analítico da educação do campo na região norte de nosso país. Por ele é impossível não pensar nas condições da Educação do Campo

Anielli Fabiula Gavioli Lemes, autora do capítulo 9 “MEMÓRIAS E RELATOS QUÍMICOS DE UMA PROFESSORA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO” parte, assim como Elisandra Carneiro de Freitas (capítulo 6), do expediente de rememorar a história familiar para produzir sentidos sobre o campo e como Mauro Andratta (capítulo 7) estabelece bases para a crítica em relação a visão de superioridade de algumas disciplinas, no caso dela, a química e o afastamento do olhar pedagógico que esse discurso produz. Entretanto, em seu capítulo, a tônica é dada pelos apontamentos sobre as inúmeras atividades desenvolvidas que foram com o tempo pavimentando uma docência ativa, comprometida e inovadora que consideram os alunos de ricos e variados perfis e trajetórias que se fazem presentes e bem-vindos na Educação do Campo. Esses relatórios químicos são inspiradores e propositivos.

O capítulo 10 “UMA VISÃO AUTOBIOGRÁFICA DAS PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO FUNDAMENTADA PELOS ASPECTOS DA EDUCAÇÃO POPULAR” escrito por Vitor de Almeida Silva é, acima de tudo, um registro de suma importância porque manifesta o olhar de alguém em formação que explora de modo bastante ponderado as inquietações de quem busca na díade docência x pesquisa a ancoragem para o processo de entrada na carreira. A frase “não me descobri professor, mas, descobri a profissão docente” revela um posicionamento inquieto, preocupado e estabelecido na ordem da construção profissional como investimento, elaboração e experiência.

No Capítulo 11 “PARRHESIA: falando de minhas verdades na formação para a Educação do Campo”, Daniel Gabriel Borges reflete a partir da autobiografia a formação do educador do campo tendo como limites o controle das instituições escolares analisado com base em Foucault e a autoafirmação potencializada pela parrhesia, pelo falar a verdade que leva em conta inescapavelmente as subjetividades. Num exercício de contar a própria história tomando-a como objeto, é que o texto exprime toda uma riqueza de caminhada sem deixar de lado o distanciamento de quem faz da própria história condição para evolução profissional.

Finalmente chegamos aos capítulos 12 e 13 com as memórias de duas estudantes do meio rural em um curso de Educação do Campo, escritos por Rosália Lourenço da Silva e Orlandina Lázara Silva Borges, respectivamente. Os textos (que nos lembram a escrita de Coralina) conseguem encerrar o livro oferecendo em crueza e beleza o significado mais profundo do Curso de Educação do Campo. Os subtítulos revelam como a narrativa (auto) biográfica tem a capacidade de organizar o pensamento, os sentidos dando consistência, dando força. Passeando pelas linhas, o que ganhamos é o registro em letra viva de duas alunas

que representam muitos outros alunos e alunas da Educação do Campo neste país. É prêmio a todos que possuímos envolvimento e sonho para esta iniciativa de educação popular única e necessária. Há um arco que inicia na leitura da vida, na leitura de mundo, depois se afasta no rumo da descrição detalhada do curso oferecido em Catalão e depois se reaproxima novamente da leitura da vida e de mundo diferente e transformada porque com força, substância no olhar de quem enxerga mais porque construiu na universidade óculos de emancipação. Dona Orlandina em seu relato nos representa a todos. Dona Rosalia, nos ensina que não podemos desistir. Somos muitos, somos todos, somos sempre...campo.

Esperamos que tenham uma boa leitura!

Os organizadores.

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO E RESISTÊNCIA: um encontro com Paulo Freire, Michel de Certeau e Jacques Rancière¹

Tânia Maia Barcelos²
Myrtes Dias da Cunha³

Neste texto buscamos sistematizar reflexões decorrentes de uma disciplina eletiva ofertada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), no segundo semestre de 2016. Essa disciplina teve como objetivo promover discussões acerca de aspectos históricos e contemporâneos da educação e das culturas populares e de suas implicações para a formação de professores a partir de autores como Paulo Freire, Michel de Certeau e Jacques Rancière.

As reflexões que apresentamos buscam fortalecer possibilidades de compreensão e de resistência às práticas educativas que, na atualidade, defendem a neutralidade no processo ensino-aprendizado, a despolitização da realidade cotidiana, o tecnicismo, o pragmatismo e a flexibilidade na formação profissional para melhor adaptação ao mercado de trabalho. Frente aos retrocessos sócio-políticos que atingem frontalmente nossas vidas em diversos campos (educação, saúde, assistência social, dentre outros), é preciso construir novos diálogos com parceiros cotidianos

¹ Esse ensaio foi redigido como parte do estágio pós-doutoral realizado entre os anos de 2016/2017, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Docentes.

² Professora adjunta do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Goiás - UFG/Regional Catalão, pós-doutora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), na Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas, sob a supervisão da Professora Dr^a. Myrtes Dias da Cunha. E-mail: taniamaia.barcelos@gmail.com

³ Professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (FACED/UFU). E-mail: myrtesufu@gmail.com

e também com autores que nos auxiliem a enfrentar os movimentos conservadores⁴ que vêm despotencializando corpos e relações, cada vez mais regulados pelo sistema econômico e financeiro.

Movimentos conservadores em voga desqualificam e banalizam o pensamento de Paulo Freire; ao contrário, consideramos importante retomar suas ideias, especialmente no momento presente em que percorremos caminhos incertos e perigosos para a cidadania. A partir do livro *Pedagogia da Autonomia - saberes necessários à prática educativa*, escrito em 1996, perguntamo-nos: como produzir concepções problematizadoras no campo da educação em um contexto que produz o Projeto de Lei Escola Sem Partido⁵ e aprova uma reforma para o Ensino Médio⁶ que aligeira e segmenta a formação de jovens estudantes, mas argumenta em favor de uma flexibilização da grade curricular e na suposta autonomia dos estudantes para escolherem o que desejam estudar, o que na prática pode promover formações aligeiradas e de menor qualidade para muitos jovens brasileiros. Até que ponto os jovens poderão escolher sem conhecimento prévio de conteúdos? Seria no ensino médio o lugar para esse tipo de escolha? Como Paulo Freire (1996) nos pode fortalecer, hoje, nas lutas contrárias à imposição de modelos educativos conservadores e empresariais presentes nas instituições de formação?

⁴ Referimo-nos aos retrocessos produzidos pelo atual governo, liderado por Michel Temer desde maio de 2016, os quais precarizam as políticas sociais, congelam investimentos públicos na educação e saúde por 20 anos, até 2027, e propõe reformas que atingem os direitos dos trabalhadores. Destacamos, também, a existência concomitante de práticas perversas de manipulação pela grande mídia e as ações de movimentos de intolerância contra minorias sociais presentes entre nós, sobretudo, nas redes sociais.

⁵ Projeto de Lei n. 867 de 2015 que inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o Programa Escola Sem Partido, cuja proposta prevê a neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado, entre outras medidas.

⁶ Prevista na Medida provisória 746 de 2016 que “institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral e altera leis que estabelecem as diretrizes e base da educação nacional.”

Na mesma direção da indagação anterior, perguntamo-nos sobre quais alianças podemos construir com Michel de Certeau (1980), a partir de seus conceitos de estratégia e tática, especialmente, por meio do livro *A invenção do cotidiano: artes do fazer*?

Dialogamos também com *O mestre ignorante*, de Jacques Rancière (2002), outro aliado na defesa de uma educação instigante, problematizadora e acolhedora de seus paradoxos: Quais são os conceitos de igualdade e liberdade apresentados por esse autor?

Esperamos, com esse ensaio, portanto, partilhar inquietações e construir alianças que fortaleçam as lutas, necessárias àqueles que insistem nas práticas de formação como campo de possibilidades de resistência e criação, indispensáveis a uma educação de qualidade e comprometida, efetivamente, com a expansão da vida e de seus modos de existência.

Paulo Freire e os saberes necessários à prática educativa

Ler Paulo Freire, autor de extrema importância para os educadores no Brasil e em outros países em função de seu trabalho com a educação popular, aproxima-nos de sua concepção de que a educação não pode tudo, mas que ela pode promover e sustentar práticas de humanização: o diálogo entre os homens, o reconhecimento crítico de suas condições de vida e o comprometimento com a condição humana de “ser mais” (FREIRE, 1996). Essa concepção sustenta os saberes necessários à prática educativa, os quais incluem o ensinar como ato político, uma recusa em aceitar a realidade como algo dado, uma crença na força criadora do aprender, uma abertura para a inquietação indagadora, uma defesa do bom senso e do bem querer e uma disposição para mudanças. Tais saberes expressam um decisivo não a discursos imobilizantes e fatalistas que

concebem a prática educativa como adaptação do educando a uma realidade considerada imutável (FREIRE, 1996).

Nessa perspectiva, as práticas educativas não ocorrem apenas como ciência e técnica, mas também com certas qualidades ou virtudes imprescindíveis, tais como: a amorosidade, o gosto pela alegria e a vida, a abertura ao novo e à justiça, a disponibilidade para a mudança e a persistência na luta; valores que se expressam nas palavras de Freire (1996, p. 46), nos seguintes termos: “Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra”. Segundo ele, na educação é impossível a neutralidade, uma posição “acinzentada” e “insossa” assumida, historicamente, por uma parcela expressiva da sociedade, muitas vezes, visando ao fortalecimento de práticas antidemocráticas e conservadoras.

Para Freire (1996), a docência implica assumir posições críticas frente às injustiças do sistema capitalista que inventou a aberração da “miséria na fartura” (p. 40). Como ele mesmo argumenta, a educação não seria uma forma política de intervenção no mundo, se esse mundo não fosse humano e não houvessem divergências a respeito da fome e da miséria; se as aceitássemos como fatalidades e tivéssemos unanimidade no modo de enfrentá-las e superá-las. A educação como intervenção política aspira a mudanças radicais na sociedade que, reacionariamente, pretende imobilizar a história e manter as desigualdades e as injustiças sociais.

Não posso, por isso, cruzar os braços fatalistamente diante da miséria, esvaziando, desta maneira, minha responsabilidade no discurso cínico e “morno”, que fala da impossibilidade de mudar porque a realidade é mesmo assim. O discurso da acomodação ou de sua defesa, o discurso da exaltação do silêncio imposto de que resulta a imobilidade dos silenciados, o discurso do elogio da adaptação tomada como fado ou sina é um discurso negador da humanização de cuja responsabilidade não podemos

nos eximir (FREIRE, 1996, p. 45, grifos do autor).

Na afirmação anterior torna-se clara a recusa de Freire (1996) à compreensão da realidade como algo naturalizado e sua profunda rejeição por tudo aquilo que nos “amesquinha como gente” (p. 10). De sua parte, há uma crença admirável no mundo e na possibilidade de transformá-lo; sua postura que tensiona a nossa descrença frente ao cenário econômico e político da atualidade, com retrocessos inacreditáveis em relação a direitos sociais conquistados e registrados na Constituição Federal de 1988, por exemplo, a reforma trabalhista e pretendida reforma da previdência social. Recusando os fatalismos, Freire (1996) prefere a rebeldia como forma de resistência aos mecanicismos que nos diminuem como gente e tentam adaptar-nos a uma realidade que, supostamente, não pode ser mudada. Tal resistência implica em que o educando, também o educador, mantenham vivo o “gosto da rebeldia” (p. 13) que aguça a curiosidade, estimula a vontade de correr riscos e experimentar aventuras.

Entusiasmado com a educação, Freire (1996) aposta na “inquietação indagadora” (p. 18) dos estudantes e na “força criadora do aprender” (p. 13), na contramão das práticas de submissão do pensamento e do pragmatismo que orientam a ética mercadológica “do lucro e da gulodice irrefreada das minorias que comandam o mundo” (p. 82). Nesse sentido, uma tarefa essencial da prática educativa é a de promover e exercitar “a curiosidade crítica, insatisfeita e indócil” (p. 15) que nos ajuda a defender de excessos da racionalidade do nosso tempo tecnologicado. Nós, professores, podemos entender que sem a curiosidade que nos move, inquieta-nos e insere-nos na busca, não aprendemos e nem ensinamos, sobretudo, no espaço-tempo de uma aula que, para Freire (1996) é um desafio e não uma cantiga de ninar.

Assumir essa postura crítica e criativa implica, efetivamente, querer bem aos educandos e também em pro-

duzir uma prática educativa no diálogo, colocando-nos disponíveis para a alegria: “Justa alegria de viver que, assumida plenamente, não permite que me transforme num ser ‘adocicado’ nem tampouco num ser arestoso e amargo” (PAULO FREIRE. 1996. p. 90), não importando a faixa etária com a qual trabalhamos, uma vez que lidamos com gente.

Foi sempre como prática de gente que entendi o que é o fazer docente. De gente inacabada, de gente curiosa, inteligente, de gente que pode saber, que pode por isso ignorar, de gente que, não podendo passar sem ética se tornou contraditoriamente capaz de transgredi-la. Mas, se nunca idealizei a prática educativa, se em tempo algum a vi como algo que, pelo menos, parecesse com um que fazer de anjos, jamais foi fraca em mim a certeza de que vale a pena lutar contra os descaminhos que nos obstaculizam de ser mais (FREIRE, 1996, p. 92).

Com palavras densas e uma concepção de educação distante de práticas angelicais, Paulo Freire (1996) lutou sem cansaço e reconheceu a Educação como processo sócio histórico que exige a reinvenção do trabalho e das formas de resistência, apesar das barreiras que dificultam o cumprimento da tarefa histórica da educação de mudar o mundo. Ele sabe que os obstáculos não se eternizam, mas se apresentam de diferentes maneiras, conforme os contextos e os desafios específicos a serem enfrentados no dia a dia.

Rever esse autor, mesmo centrando-nos em uma de suas obras, revigora em nós, quando nos sentimos cansados do trabalho e descrentes de mudanças, uma força para resistir e mudar mesmo quando nos defrontamos com práticas autoritárias dentro e fora das universidades. Paulo Freire contribui para a atualização de valores sociais centrais para os brasileiros a partir dos anos 80, do século XX, período de redemocratização social em prol de uma sociedade justa e igualitária. Tais valores são reativados

com a leitura do trabalho de Paulo Freire e o presente texto identifica movimentos nessa direção: o estudo de Paulo Freire como catalisador de forças e de valores, fundamento de posições em defesa das classes trabalhadoras e das minorias sociais.

Ler Paulo Freire levou-nos a (re)afirmar com ele que a educação não pode tudo, mas alguma coisa fundamental ela pode. Compreendemos que o que pode a educação precisa ser (re) inventado a cada dia, nas dimensões macro e micropolíticas, no confronto cotidiano que nos desafia sem tréguas. Trata-se de um aprendizado aberto ao gosto e à coragem de querer bem os estudantes e vivenciar a prática educativa como compromisso com os homens, jovens ou adultos, em permanente processo de busca: “Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas, porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir” (FREIRE, 1996, p. 91). Quando tal processo ocorre, presenciamos a força criadora do aprender na contramão dos jogos dominantes que nos submetem às “gulodices do mercado” com suas infinitas formas de precarização da vida.

Michel de Certeau e a sabedoria da trampolinagem

O encontro com Michel de Certeau, por meio do livro *A invenção do cotidiano: artes do fazer*, escrito em 1980 e publicado no Brasil em 1994, trouxe à tona temas relevantes às práticas educativas, dentre eles a questão da resistência que aqui nos interessa. Há vinte anos, acreditávamos saber como resistir ao sistema dominante e expressar palavras de ordem com empolgação, nas praças e nos espaços dos movimentos sociais; hoje, a sensação que parece prevalecer, especialmente nas universidades, é de impotência, desânimo e descrença. Cansados e assustados com acontecimentos recentes que atingem significativa-

mente o campo das esquerdas em escala mundial e impactado com a ascensão de práticas fascistas em diversas dimensões da vida, somos levados a questionar sobre as formas de resistências atuais. Sabemos que é necessário resistir e também construir outras possibilidades de luta, uma vez que as formas tradicionais têm sido insuficientes para enfrentarmos, a contento, os desafios apresentados; inclusive, o próprio conceito de resistência necessita ser problematizado e reinventado, pois tradicionalmente está centrado nas “figuras clássicas da recusa” ou na ideia de “oposição direta das forças em jogo” (PELBART, 2003, p. 136). Como argumenta Pelbart (2003), hoje, novos mecanismos de poder foram acionados, novas modalidades de contra poder foram suscitadas e “o capitalismo passou a mobilizar a subjetividade numa escala nunca vista” (p. 132). Se a inteligência, a imaginação e a invenção são capitalizadas e postas no circuito econômico, elas também podem estar associadas a novas estratégias de resistência.

É nessa direção que a aproximação com Michel de Certeau (1998) torna-se importante, pois ele analisa aspectos sutis da resistência no cotidiano, a vida cotidiana como lugar-tempo de invenção de “mil maneiras de caça não autorizada”; de produção astuciosa, dispersa, silenciosa e invisível (p. 38-39); é no cotidiano que procedimentos populares, também, minúsculos, “jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela, a não ser para alterá-los” (p. 41). Para esse autor, muitas práticas cotidianas são táticas vitoriosas do “fraco” sobre o mais “forte”, que são os poderosos, a doença, a violência das coisas ou de uma ordem. Tais táticas produzem “pequenos sucessos, artes de dar golpes, astúcias de caçadores” (p. 47). É no cotidiano que as culturas populares, com sua opacidade, praticam a sabedoria.

O que aí se chama sabedoria define-se como *trampolinagem*, palavra que um jogo de palavras associa à acrobacia do saltimbanco e a sua arte de saltar no trampolim, e

como *trapaçaria*, astúcia e esperteza no modo de utilizar ou de driblar os termos dos contratos sociais. Mil maneiras de *jogar/desfazer o jogo do outro*, ou seja, o espaço instituído por outros, caracterizam a atividade sutil, tenaz, resistente de grupos que, por não ter um próprio, devem desembaraçar-se em uma rede de forças e de representações estabelecidas. Tem que “fazer com”. Nesses estratégias de combates existe uma arte dos golpes, dos lances, um prazer em alterar as regras de espaço opressor. Destreza, tática e alegria de uma tecnicidade (CERTEAU, 1998, p. 79).

Nessa perspectiva, a sabedoria da trampolinagem astuta e esperta dos mais fracos dribla as regras instituídas, produz alegria sustentada pela ética da tenacidade que sugere maneiras de negar a ordem estabelecida, suportando pressões com firmeza e obstinação. Ela está presente nas culturas populares e no meio acadêmico, lugar-tempo da transmissão em que se podem construir trampolinagens, práticas imprescindíveis de sobrevivência no contexto atual de extrema exigência produtivista focada prioritariamente em aspectos quantitativos.

Conforme Certeau (1998),

[...] no terreno da pesquisa científica pode-se desviar o tempo, fabricar objetos textuais com arte e solidariedade, fazer o jogo do intercâmbio gratuito, inventar traçados de convivência e de gestos, subverter a lei que, na fábrica científica coloca o trabalho a serviço da máquina e, na mesma lógica, aniquila progressivamente a exigência de criar (p. 90).

As práticas de desvio do tempo – as quais implicam no retorno da ética, do prazer e da invenção – são táticas cotidianas praticadas como arte ordinária em que as ações tornam-se maneiras de fazer com sucata, subvertendo o trabalho a serviço da máquina produtivista e fortalecendo possibilidades de criação. Podemos afirmar que as práticas na perspectiva da produção com sucata significam produzir com o material alheio, recuperando material para proveito próprio e utilizando máquinas por conta própria.

“O trabalhador que ‘trabalha com sucata’ subtrai à fábrica tempo (e não tanto bens porque só se serve de restos) em vista de um trabalho livre, criativo e precisamente não lucrativo” (CERTEAU, 1998, p. 87). Tais movimentos e produtos instituem golpes no terreno da ordem estabelecida, mesmo sem tomar definitivamente o poder, praticam e reafirmam astúcias e criam acontecimentos inesperados, produzindo táticas de insubordinação e resistência.

Com Certeau (1998), perguntamo-nos se a criação e a contestação do produtivismo não seriam na atualidade grandes desafios que docentes, estudantes, especialmente nas universidades, precisam enfrentar? Como aprender a resistir com astúcia e tenacidade às práticas dominantes que nos levam a realizar um trabalho, muitas vezes, insano, na tentativa de responder às demandas de uma perspectiva universitária produtivista? Não seria necessário apostarmos nas “trampolinagens cotidianas” para aprendermos a driblar as dinâmicas sociais instituídas? Enfrentamos tais questionamentos no trabalho como docentes na universidade: fazer do cotidiano um campo de resistências e invenções, buscando construir espaços de caça não autorizada e de produção astuciosa, silenciosa e invisível na contramão da política produtivista.

Com Certeau (1998) afirmamos a necessidade da sabedoria cotidiana da trampolinagem que nos ensina a driblar os jogos estabelecidos, o que implica em jogá-los com astúcia para resistir a eles nas brechas possíveis: ao invés de um confronto espetacular, uma produção silenciosa, dispersa e quase invisível, “pois não se faz notar com produtos próprios, mas *nas maneiras de empregar* os produtos impostos por uma ordem econômica dominante” (p. 39). Isso requer invenção de outras possibilidades de viver no nosso ambiente de trabalho, cada vez mais exaustivo e sufocante; um ambiente segregador que tem gerado adoecimentos explícitos no cansaço, na tensão e no tédio pela falta de sentido das ações realizadas (ROCHA; ROCHA,

2004).

Para resistir a esse ambiente hostil, Michel de Certeau é um aliado importante, na medida em que inclui nas formas de luta as táticas sutis de trampolinagem do cotidiano, concebido pelo autor como campo fundamental para driblar os jogos instituídos e para criar outros modos de jogá-los, sem despotencializar nossos corpos e nossas vidas.

Jacques Rancière e o aprendizado das lições de um mestre ignorante

Em contextos de valorização dos discursos sobre competência e eficiência e de tagarelice infinita nas redes sociais, onde as pessoas fazem comentários a respeito de quase tudo, é preciso ouvir Jacques Rancière (2002) que resgata do esquecimento e problematiza a aventura intelectual de Joseph Jacotot, pedagogo francês do século XIX⁷. O desafio desse mestre consistiu em ensinar o que ignorava, ou seja, ensinar sem saber holandês para os estudantes que também não sabiam o francês, língua materna de Jacotot.

Essa aventura intelectual levou-o a pensar na possibilidade de ensinar o que não se sabe e a propor um método (mais tarde denominado por ele como método universal), pouco reconhecido na época, mas também bastante criticado. Sua proposta gerou rupturas com as pedagogias vigentes que valorizam a figura do mestre como instrutor e explicador dos conteúdos, crença que Jacotot sustentava até o momento em que iniciou seu trabalho na Holanda.

Para ele, a tarefa do mestre, de transmitir ou explicar seus conhecimentos aos alunos é orientada por um prin-

⁷ Joseph Jacotot foi exilado nos Países Baixos, no período da restauração da monarquia, quando assumiu o posto de professor na Universidade de Louvain, na Holanda em 1818, seu primeiro desafio foi estudar com os alunos, o livro "Telêmaco" de François Fénelon.

cípio que produz embrutecimento, o qual se baseia na subordinação de uma inteligência à outra. Contrariando esse princípio, Jacotot inverte a lógica do sistema explicador: “o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos” (RANCIÈRE, 2002, p. 20). Assim, ele afirma dois aspectos problematizadores das práticas pedagógicas tradicionais, ou seja, a igualdade das inteligências e a possibilidade de ensinar aquilo que se ignora.

No prefácio do livro *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*, Rancière indaga o sentido de se propor ao leitor brasileiro, do início do terceiro milênio, a história de Jacotot, “uma voz solitária que, em um momento vital da constituição dos ideais, das práticas e das instituições que ainda governam nosso presente, ergueu-se como uma dissonância inaudita” (p. 09). Dissonância que, em certos momentos, é preciso escutar para não perdermos de vista os paradoxos presentes no ato de ensinar. Conforme Rancière, o mestre Jacotot realizou sua experiência em um período de transformação das instituições e mentalidades que saíam da fase das “febres igualitárias e das desordens revolucionárias” (p. 09) em busca de conciliação da ordem com o progresso.

Naquele contexto, a ordem progressiva implicava na autoridade dos que sabiam sobre os que ignoravam e a instrução era um mote central, seja no sentido da formação de elites, seja como meio de fornecer ao povo conhecimentos necessários para a integração às sociedades fundadas sobre as luzes da ciência. Instruir pode significar embrutecimento, confirmação de uma incapacidade pelo próprio ato que pretende reduzi-la, ou emancipação como modo de forçar uma capacidade que se ignora e se nega reconhecer. Assim, o progresso e a instrução eternizavam a desigualdade.

Conforme Rancière (2002), Jacotot defendia que “os

amigos da igualdade não têm que instruir o povo, para aproximá-lo da igualdade, eles têm que emancipar as inteligências, têm que obrigar a quem quer que seja a verificar a igualdade de inteligências” (p. 11). Essa igualdade não busca o ensino uniforme dos alunos, nem a disponibilização de produtos com preços baixos nos supermercados. Ela é atual, intempestiva e depende da iniciativa de indivíduos e grupos que assumam o risco de inventar as formas para sua verificação. “Essa lição, ela também, é mais do que nunca atual” (RANCIÈRE, 2002, p. 14).

A partir das ideias de Rancière (2002), perguntamos como as lições de Jacotot podem ecoar nas práticas educacionais realizadas hoje, momento em que convivemos com uma estranha atualização do lema *Ordem e Progresso*?⁸ Como Jacotot/Rancière nos ajudam a resistir aos discursos ou às práticas de mestres explicadores (presentes também em nós) que produzem novas formas de embrutecimento?

Começemos por uma questão importante que Rancière (2002) aponta no trabalho de Jacotot a existência de uma crítica aos mestres explicadores que inferiorizam seus alunos e acreditam na superioridade de suas consciências. Ao contrário, Jacotot aposta na potência da inteligência humana, sem hierarquias; é a tomada de consciência dessa igualdade que se chama emancipação, aberta à aventura do saber, uma vez que se trata de ousar, aventurar-se e “não de aprender mais ou menos bem, ou mais ou menos rápido” (RANCIÈRE, 2002, p. 38).

Portanto, o que embrutece o povo não é a falta de instrução, mas a crença na inferioridade de sua inteligência, uma visão embrutecedora do mundo que o faz acreditar na realidade da desigualdade e não perceber que a superioridade de alguns é “uma ficção convencional”

⁸ Referimo-nos ao lema *Ordem e Progresso* constante na bandeira nacional e atualizado e enfatizado pelo governo do atual presidente da república Michel Temer, o qual assumiu a direção do país após o impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, em maio de 2016.

(RANCIÈRE, 2003, p. 114). Não interessava a Jacotot provar que todas as inteligências são iguais, mas ver o que se pode fazer a partir dessa suposição que representava um golpe desferido às aristocracias intelectuais de seu tempo.

Na atualidade, a premissa de que as inteligências são iguais continua sendo pouco considerada; supervalorizamos a inteligência “superior” dos mestres com seus títulos, currículos, produções e pontuações intermináveis; estudantes são envolvidos nesse movimento que reforça hierarquia de saberes cada vez mais especializados. Ao invés do mestre especialista, que pretende saber exatamente o quê e como ensinar, Jacotot experimenta o fazer de um mestre que pode ensinar o que ignora, fórmula problematizadora dos discursos a respeito do professor competente e dos lugares convencionais de quem ensina e de quem aprende. “Se eles começarem a ensinar o que ignoram, talvez descubram poderes intelectuais insuspeitados, que os colocarão no caminho de novas descobertas” (RANCIÈRE, 2002, p. 113).

Esse deslocamento necessário nas práticas educativas – que nos tornam “viajantes do espírito” e participantes de uma potência comum das inteligências – ecoa em nossas atividades cotidianas junto aos estudantes e orientandos, levando-nos a perceber que um mestre ignorante pode não ter performances pedagógicas especiais; talvez não possa fornecer uma chave para o saber, mas pode promover práticas em que se experimenta a igualdade das inteligências, mesmo no confronto com as diferenças constituintes do processo de ensinar e aprender. Não se trata de anular a presença do mestre, mas de colocar em xeque a prática do mestre explicador, muitas vezes, autoritário e arrogante, seja dentro ou fora dos espaços educativos. Nesse sentido, é preciso afirmar com Rancière (1996) a potência das lições de Jacotot, vividas no século XIX, discutidas e reapresentadas por ele na atualidade, pois elas podem indicar aspectos importantes para práticas acadêmicas, lugar-tempo

de produção de conhecimento, também, na perspectiva da transformação do mundo, do outro e de si próprio.

Outra lição importante a ser destacada diz respeito à crítica de Jacotot ao progresso, visto como uma nova maneira de dizer a desigualdade (resultante do processo pedagógico) e como explicação dominante do intento da ordem e da hierarquia social.

O século do progresso é o dos explicadores triunfantes, da humanidade pedagogizada. A força temível do novo embrutecimento é que ele imita ainda a marcha dos homens de progresso à maneira antiga, que ele ataca o antigo embrutecimento em termos apropriados para, à menor distração, revidar e colocar por terra espíritos que acabam de descobrir a emancipação (RANCIERE, 1996, p. 124).

Assim, os progressistas buscando aperfeiçoar as explicações, aperfeiçoam, também, o embrutecimento e justificam a utilização de apadrinhamentos e do domínio intelectual de uns sobre muitos outros. Para isso utilizam os métodos, as explicações racionais, as pessoas qualificadas, diplomadas, instruídas e vigiadas, pois:

É preciso, sobretudo, evitar as improvisações dos incompetentes, não deixar aos espíritos formados pelo acaso ou pela rotina, que ignoram as explicações aperfeiçoadas e os métodos progressistas, a possibilidade de abrir escolas e de ensinar qualquer coisa, de qualquer maneira. (RANCIÈRE, 2002, p. 126).

Acostumado à solidão, Jacotot, uma voz solitária em seu tempo, percebeu que a instrução pública realizava um trabalho de luto do processo de emancipação e a institucionalização do progresso acarretava a renúncia da aventura intelectual da igualdade.

Contemporaneamente, muitos de nós, também, solitários, submetidos a uma intensa e generalizada pedagogização da vida vivenciamos novos alertas frente à (re)atualização dos discursos, em defesa da *Ordem e do Pro-*

gresso, vivências que nos assustam, submetem e atemorizam. Como resistir aos novos controles de discursos e práticas que no campo da educação, por exemplo, no caso do ensino médio, prometem autonomia e flexibilização da grade curricular para que o estudante “escolha” uma área de conhecimento para seguir com os estudos? Como lidar com essa reforma do ensino médio que busca aproximar “ainda mais a escola da realidade dos estudantes à luz das novas demandas profissionais do mercado de trabalho”, permitindo que “cada um siga o caminho de suas vocações e sonhos, seja para seguir os estudos no nível superior, seja para entrar no mundo do trabalho” (Brasil. 2017)⁹? Qual é e será no futuro o custo social das reformas do ensino que não se explicitam como tal, mas estão a serviço do fortalecimento da formação técnica em detrimento de uma formação humanística e crítica?

Aprendemos com o *mestre ignorante* algo fundamental: sustentar uma aventura intelectual solitária, em parceria com os estudantes, como possibilidade de resistência à ordem e ao progresso (que eternizam a desigualdade), à pedagogização da vida (com suas explicações monotemáticas e excessivas) e ao discurso acadêmico que desqualifica as inteligências populares. Percebemos que é possível resistir aos “explicadores triunfantes” e aos temerosos embrutecimentos que colocam em xeque as pequenas conquistas emancipatórias de um povo com larga experiência histórica de submissão e opressão.

A obra de Jacques Rancière (2002), como aponta Kohan (2003), mostra a história de um mestre, não de um indivíduo, que se pergunta por que e para que ensinar ou “que diabos está fazendo consigo mesmo e com os outros, a cada vez que se veste de mestre em uma sala de aula”? (p. 223). Nesse sentido, a sua leitura pode ser um belo tra-

⁹ Informações sobre o novo ensino médio disponíveis no site do MEC: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>>. Acesso em: 24 fev. 2017.

balho de emancipação, uma vez que “nos força a pôr em questão o modo e o sentido com que ensinamos, as forças que nos movem a fazê-lo, as apostas políticas que, conscientemente ou não, afirmamos em nossa prática” (p. 224). Aprende-se com Rancière e Jacotot que, do ponto de vista da emancipação, podemos educar sem subestimar ninguém, nem os estudantes e nem a nós próprios.

Para Kohan (2003), a potência de *O mestre ignorante* passa pelo trabalho do pensamento e pela radicalidade da experiência que ele provoca, levando-nos a lidar com os paradoxos do ato pedagógico, os quais, muitas vezes, são denegados em nossas instituições e práticas educativas: “Jacotot nos mostra, por exemplo, como a ignorância é, a uma só vez, necessária e impossível para o ensinar, do mesmo modo que o axioma igualitário e a emancipação são necessários e impossíveis para a ordem social” (KOHAN, 2003, p. 227). Reconhecer e trabalhar tais paradoxos implica perceber que ensinar não tem a ver com transmitir, mas com a emancipação de si e do outro.

Larossa e Kohan (2003) destacam a força vital de algumas palavras que ressoam a partir da obra de Jacotot, por exemplo, as palavras *liberdade e igualdade*. Elas são ressignificadas para resistirem à banalização e se tornarem mais afiadas, mais vivas e difíceis de pronunciar. Nessa perspectiva, discutir liberdade e igualdade sugere “um debate intempestivo sobre o modo como conectamos educação e política” (p. 182) e esse debate encontra ressonâncias no Brasil dos tempos atuais.

Em entrevista concedida a Vermeren, Cornu e Benvenuto (2003), Rancière afirma que há uma dupla atualidade em *O mestre ignorante*: A primeira está ligada ao funcionamento das escolas em nossas sociedades, supostamente igualitárias, mas sustentadas pela desigualdade intelectual e pela ideia de que uns indivíduos são piores que os outros. Há uma visão contemporânea da desigualdade, por exemplo, quando fazemos oposições entre tur-

mas de alunos mais atrasados ou mais adiantados. “Eis a primeira dimensão da atualidade, que não é outra senão a atualidade da própria igualdade, em um momento em que a desigualdade se instala como desigualdade ‘apenas’ intelectual” (p. 200). A segunda dimensão da atualidade de Jacotot encontra-se nos movimentos de emancipação que tentam reafirmar, em escala global, o poder dos que supostamente nada sabem. Nesse sentido,

[...] sua atualidade é lembrar que a hora é sempre essa, que a hora da emancipação é agora, que sempre há a possibilidade de afirmar uma razão que não é a razão dominante, uma lógica de pensamento que não é a lógica da desigualdade. Por isso, não acredito que Jacotot vá oferecer aos movimentos sociais brasileiros, ou aos movimentos de educação na América Latina, as chaves do sucesso, mas vai lembrar que sempre se tem razão em querer se emancipar (VERMEREN, CORNU; BENVENUTO, 2003, p. 201).

De acordo com Rancière há uma atualidade de Jacotot, no Brasil, pois é o único país a ter feito da ideologia pedagógica do século XIX (Ordem e Progresso) a própria palavra de ordem de sua unidade. Vale lembrar que essa ideologia, presente na bandeira nacional desde o final do século XIX, ganhou destaque, recentemente, no *slogan* do governo federal que promete colocar ordem no país, modernizá-lo e retomar o crescimento econômico, mesmo que para isso sejam retirados direitos dos trabalhadores, conquistados, às duras penas, ao longo dos anos.

Nesse contexto, de novos embrutecimentos, mas também de possibilidades de resistência inusitadas, a aproximação com Rancière (2002) reforça a necessidade de defendermos uma razão que não seja a dominante ou um pensamento que não se atrele com a lógica da desigualdade. Como afirma o autor, a hora é sempre essa, a hora da emancipação é agora e sempre temos razão em desejá-la.

Considerações Finais

Sistematizar as reflexões, aqui apresentadas, auxilia-nos a fortalecer concepções presentes em nossas trajetórias e que nos fazem recusar, passivamente, os jogos de poder instituídos e os novos embrutecimentos impostos a cada dia. É preciso afirmar possibilidades de resistência e exercitá-las no cotidiano. Não abriremos mão desse aprendizado fundamental, cultivado ao longo de anos, que insiste em ser atualizado, principalmente, em momentos de violência e perdas sociais.

Nesse sentido, o encontro com Paulo Freire (1996), Michel de Certeau (1998) e Jacques Rancière (2002) é importante, pois nos auxilia a pensar sobre uma dimensão vital para a nossa sobrevivência na atualidade: a resistência. Afinal, esses autores nos ajudam a entendê-la e também nos estimulam a exercitá-la de maneiras inventivas.

Paulo Freire (1996), por exemplo, confirma nossa crença na força criadora do ensinar e aprender e a necessidade de estarmos abertos às inquietações que nos circundam e disponíveis para a mudança. Em contextos de descrença na educação contagiar-se com essa postura, sem pretensão alguma de neutralidade, implica arregimentar forças para revigorar concepções teórico-práticas e promover pequenas alegrias cotidianas, distanciando-nos dos grandes movimentos de produção de subjetividade que nos apequenam e nos tornam amargos, especialmente, nos ambientes educativos.

A partir de Michel de Certeau (1998) buscamos pensar as resistências miúdas do dia a dia como táticas de trampolinagens, desafiadoras dos jogos instituídos como verdade. A percepção do cotidiano como lugar-tempo de invenção de caças não autorizadas ou de produção dispersa e invisível interessa-nos na medida em que confronta concepções tradicionais a respeito da resistência e desloca nosso olhar para o que acontece na dimensão das micropolíticas, indissociáveis da dimensão macropolítica. O aprendizado da sabedoria da trampolinagem é funda-

mental para resistirmos às políticas educativas produtivistas que nos cobram resultados, geralmente, em detrimento da qualidade do trabalho realizado nos processos da formação.

O encontro com Rancière (2002) produz estranhamentos quando aponta possibilidades de um mestre ensinar aquilo que não se sabe, em um mundo com excessivo número de explicadores, sejam eles professores ou quaisquer outros dispositivos, por exemplo as redes sociais. Os estranhamentos tensionam as funções e os lugares convencionais assumidos por professores/instrutores e estudantes/cidadãos, vistos como ignorantes. A aproximação com Rancière/Jacotot também aciona nosso estado de alerta e desconfiança em relação ao lema *ordem e progresso*, hoje, ressuscitado na promessa questionável da construção de um novo Brasil.

Enfim, o encontro com esses três autores aponta aspectos importantes que nos ajudam a compreender e a enfrentar a dura realidade atual que banaliza as diferenças e a resistência na vida em geral. Sem dúvida, saímos mais fortalecidos e revigorados de encontros que nos impelem a inventar outras formas de ser e existir, especialmente na educação, menos vulneráveis às submissões, enrijecimentos e flexibilizações ao sabor do mercado.

REFERÊNCIAS

CERTEAU, M. **Invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KOHAN, W. O. Três lições de Filosofia da Educação. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 24, n. 82, p. 221-228, 2003.

LAROSSA, J; KHOAN, W. Igualdade e liberdade em Educação: a propósito de O mestre ignorante. In: **Educação &**

Sociedade, Campinas, SP, v. 24, n. 82, pp. 181-183, 2003.

PELBART, P.P. **Vida capital**: ensaios de biopolítica. São Paulo: Iluminuras, 2003.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ROCHA, M. L; ROCHA, D. Produção de conhecimento, práticas mercantilistas e novos modos de subjetivação. In: **Psicol. Soc.** [online]. 2004, v.16, n.1, p.13-36, 2004.

VERMEREN, P; CORNU, L; BENVENUTO, A. A atualidade de O mestre ignorante - entrevista com Jacques Rancière. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 24, n. 82, p. 185-202, 2003.

CAPÍTULO 2

CONSTRUÇÃO E DESCONSTRUÇÃO DOCENTE: nos “trieiros” de muitos caminhos...

Wender Faleiro¹

Certamente, em memoriais como este, não se exija uma trajetória de vida pré-acadêmica do autor. No caso particular, contudo, penso ser necessário rememorar as origens, pois essas podem revelar, mais concreta e historicamente, a construção de minha identidade pessoal e profissional, bem como as razões e/ou motivos que me levaram, inclusive, a opção por essa escrita.

Nasci em 29 de junho de 1981, em uma noite de São Pedro, na pacata cidade de Morrinhos, interior de Goiás. Cheguei (sétimo e último filho) ao seio de uma família de parcos recursos financeiros, porém, abastada de amor e união. Assim, os rigores da vida impuseram aos meus irmãos à iniciação ao trabalho desde muito cedo. Vivíamos na zona rural. Meu querido pai cultivava a terra com a ajuda de meus irmãos e minha doce mãe cuidava dos afazeres domésticos e de todo beneficiamento do que meu pai cultivava, como, a preparação do fumo, a colheita e secagem do feijão, do arroz, e, também dos animais domésticos. Minhas irmãs ajudavam nossa mãe e cuidavam de mim e, muitas vezes, essa era a hora da diversão: “brincavam de cuidar de mim”.

Porém, os obstáculos e os rigores da vida nunca nos impediram de sonhar. E muito menos, de desvendar o

¹ Professor da Unidade Acadêmica Especial de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão. Licenciado e Bacharel em Ciências Biológicas e Pedagogia; Mestre em Ecologia e Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Pós-Doutorando em Educação – PUC/Goiás. Líder Grupo de Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores – GEPEEC e Vice-Líder Núcleo de Extensão e Pesquisa em Educação e Desenvolvimento do Campo – NEPCampo. E-mail: wender.faleiro@gmail.com

desconhecido. Lutar para conquistar o que sonhávamos. Nossos pais, mesmo com tantas dificuldades financeiras e intelectuais, nunca nos deixaram sem estudar. Ainda, hoje, meus irmãos lembram-se das aventuras que passavam nos longos e empoeirados caminhos até a escola rural, carregando em um roto saco de açúcar seus poucos e surrados cadernos.

Meus irmãos cresceram e, como não havia na época o “ginasial”, foram para a cidade trabalhar e continuar os estudos. Na fazenda ficamos, apenas, eu e meus pais. Como é bom lembrar esses momentos:

*O Cheiro de capim molhado,
o som da água caindo da bica
e, o colorido da natureza, diante de meus pequeninos e brilhantes
olhos
transportam-me ao velho casebre de pau-a-pique.
Meu pai, que logo cedo levantava,
pegava o atalho no meio do mato,
passando sobre a pinguela,
chegando à lavoura*

*Minha mãe com carinho e preocupação, cuidava de nós...
até ouço suas recomendações:
“Meu filho, Cuidado! Não vá para longe!”*

*Palavras que só aumentavam, o meu medo,
Mas a curiosidade desbravadora, existente em mim, era mais forte.
Corria livre e solto, inventava brincadeiras...
Não dava conta de que o tempo passava!*

*É, o dia acabou!
a noite vem chegando
E com ela, meu pai...*

*Sentávamos no banquinho, no fundo do casebre,
Sob a luz da lua,
a ouvir o rádio a pilha,
e as longas histórias de aventura e terror que meu pai contava...*

*Eu, com medo e quase sempre chorando,
refugiava-me no colo de minha mãe, e logo, pegava no sono.
Eta, tempo bom! Que ninho mais confortante!*

Wender Faleiro, 2012

Esse foi o tempo em que meus pais ensinaram-me a dar os primeiros e temerosos voos! Ensinarão-me que a montanha é grande e difícil de ser atravessada, mas se não tentarmos, nunca sentiremos o gosto da vitória!

Ficamos na fazenda até meus cinco anos, depois mudamos para uma chácara, na cidade e, novamente, juntamos a família. Comecei a estudar em uma escola municipal próxima de nossa casa. Era um aluno dedicado e prestativo, porém tímido e retraído, de poucos amigos. Estudei lá até a 4ª série. Era necessário mudar de escola, pois, essa oferecia apenas o Ensino Fundamental até 4ª série.

Depois de uma longa fila, e votos aos Santos oferecidos por minha mãe, consegui uma vaga na escola ao lado. Era a escola de meus sonhos. Todos da cidade queriam estudar nela, pois era dita a melhor do sul de Goiás. Era uma escola monumental, administrada por padres da Congregação Estigmatina com parceria do Estado. A mensalidade não era compulsória, na verdade, era simbólica, somente para ajudar na manutenção do prédio e na melhoria da qualidade de ensino.

Nessa escola passei os melhores anos de minha vida escolar. Aprendi e cresci muito como pessoa. Era uma escola realmente diferente! Era nossa segunda família, éramos tratados por todos com carinho e muita atenção. Continuei, sendo aos olhos dos professores e da escola, um aluno exemplar, que sempre tinha as melhores notas e a melhor disciplina. Hoje, refletindo como eu realmente era; não me resta dúvida: Era um ótimo aluno, pois tinha uma ótima e infalível amiga, minha memória, que sempre respondia o que a professora queria, do jeito que ela esperava. Aquele aluno nota dez, que nunca questionava, sempre com as tarefas prontas, disciplinado. Porém, tímido, amedrontado, inseguro, calado que nem tinha coragem de perguntar, de pensar, e muito menos de contrapor coisa alguma.

Nessa época, ajudava minha mãe nos afazeres do-

mésticos. Aos domingos, deslocava-me para a feira-livre para vender algumas frutas que colhia no quintal, principalmente, maracujás. Lembro-me que rendia até um bom dinheirinho, que eu juntava e comprava minhas coisas de criança, e sempre um agrado de casa para minha mãe. Como ficava triste quando os maracujás acabavam.

Desde pequeno amava a natureza, os animais (tanto que, com o dinheiro dos maracujás, comprei um coelho; para o desespero da minha mãe, que logo deu um jeito de se desfazer do coitado), mas amava, principalmente, a “vida verde” que se revestia por múltiplas cores – as plantas. Cultivava em vasilhames descartados, muitas ervas daninhas. E minha irmã do meio, com dó, logo deu um jeito de me ajudar, passou a trazer mudas de plantas da casa de sua patroa e outras “roubadas” nas ruas, que me enchiam de felicidade e aos poucos fui substituindo as ervas daninhas. Sonhava em poder ter um vaso, vaso de verdade, mas era muito caro.

Sonhava, também, no futuro ser professor, eu admirava os meus professores, achava-os os donos da razão e do saber. E, para falar a verdade eu achava bonito, chique ser professor. Quando a minha irmã mais velha tornou-se professora, nossa, quanto orgulho eu tinha! Enchia a boca para falar aos meus colegas dela! Nessa época eu e minha fiel amiga Luciana, brincávamos todas as tardes de escolinha sob a sombra de dois bacuritizeiros. Como éramos os donos da brincadeira, logo, da escola, éramos os professores, tínhamos duas “salinhas”. Nossos amigos, uns dez (pois a rua inteira gostava de brincar conosco) eram nossos alunos. Assim, durante todas as tardes reproduzíamos praticamente tudo que vivenciávamos na escola. Desde a imitação dos professores, até as atividades. Nos finais de semana fazíamos algo de diferente. E como inventávamos! Fazíamos teatro, jogos, programas de TV, descobrindo talentos. Nossa maior ousadia: conseguimos na prefeitura interditar o trânsito da nossa rua por duas vezes, para fa-

zermos festa junina. Como era uma festa bonita!

Fomos crescendo. Deixei de vender os maracujás, e passei a vender minhas plantas na feira. Cultivava-as com tanto carinho e, por muitas vezes, as vendia com o coração apertado. Investia o que conseguia na ampliação do meu 'negócio', que graças a Deus rendia-me bons lucros. Meu pai trabalhava em uma empresa e me dava um dinheirinho no final do mês para alimentar as vacas e os porcos. Tudo que eu ganhava, agora, ia para uma caderneta de poupança que minha mãe abriu para mim. Todo feliz lhe entregava o dinheiro. Sonhava que ele iria ajudar-me nos estudos futuros.

Terminei a 8ª série, teria novamente que mudar de escola. Como foi doloroso deixar a escola de meus sonhos para trás. Ingressei em um Colégio Estadual, também bem próximo de casa. Nesse momento sentia uma maior responsabilidade perante os estudos, sabia que meu sonho de ingressar em uma Universidade não era impossível, porém, o caminho que deveria percorrer exigia-me muita dedicação. Agora, já era outro aluno. Um pouco mais consciente e crítico. Admirava meus professores, mas não todos, agora eram poucos. Sabia distinguir o professor que ensinava, que gostava de ver o nosso crescimento, que nos indagava, que colocava a gente para estudar e pensar, pois nos diziam que dependia da gente ser ou não ser. Que nos emprestava seus livros e nos doava seu tempo. Que nos ajudava a superar todos os desafios e precariedades encontradas no ensino de escola pública. Esses sim! Os admirava e sonhava ser como eles.

Sabia que o meu próximo objetivo era entrar na Universidade, e depois ter um bom emprego, poder dar uma vida mais tranquila aos meus pais. Mas que curso fazer. Ouvia tantos dizerem: "Esse é bom, dá dinheiro! Ser professor, você desperdiçará seus estudos".

Encontrei aí meu primeiro obstáculo, qual profissão seguir? Então, minha irmã mais velha, a professora,

sempre me dizia sabiamente, “não existe profissão boa ou ruim, a que dá ou não dinheiro, temos que fazer o que gostamos e com competência, o resto será consequência”.

É verdade, espelhava-me muito nela, era um exemplo de dedicação e garra. Meus pais não tinham como ajudar-nos a estudar fora da nossa pequena e pacata cidade, mas, ela pegou sua grande vontade de ser “águia” e voar, desvendar e conquistar outros montes, e seguiu em frente, lutou, chorou e sofreu... Mas consegui vencer! Realizou seus sonhos. Como ela, eu também, queria conquistar o meu topo e ser ainda mais feliz! Ajudar os meus pais!

Formação acadêmica

Minha irmã, mais velha, sempre me dizia: “faz Biologia, você ama as plantas, a natureza. Você tem que ser Biólogo!”

Mas, eu pensava: Será? Será que serei feliz sendo Biólogo. Diante de tantas ofertas de cursos, quis desviar-me. Prestei Direito, como comentavam os meus colegas, é um curso que dá *status*, bons salários, etc. Só pensei, no tal *status*, que escravizam tantos jovens e adultos, não pensei no que eu realmente gostava, nos meus sonhos inocentes da infância. Dizia, ingenuamente, fazendo Direito também poderei ser professor.

Minha irmã mais velha já morava em Uberlândia, fui prestar o vestibular na UFU em Direito. Não obtive sucesso. Hoje, agradeço por isso. Retornei a minha cidade e comecei a fazer cursinho, patrocinado por minha irmã e minha poupança, que vinha fazendo desde criança. Estudei, e no meio do ano prestei novamente vestibular, agora não mais para Direito, pois não tinha, mas, na hora de marcar a opção do curso veio uma resistência tão grande que não optei por Ciências Biológicas, mas por Economia. Passei na primeira fase, mas, não na segunda. Novamente retornei, a Morrinhos, estudei e no final do ano prestei vestibular

lar na UFU, novamente, Direito. Novamente não passei.

Nesse mesmo final de ano, na minha cidade foi implantada a Universidade Estadual de Goiás (UEG) e teria o Curso de Ciências Biológicas, resolvi prestar vestibular para esse curso, mesmo desmotivado e cansado, depois de tantas derrotas. Fui aprovado, em primeiro lugar! Eu e minha família ficamos felizes. Recebi até carta do então governador de Goiás me parabenizando pela conquista, claro eu os demais aprovados nos primeiros lugares de todos os cursos. Voltei novamente a pensar confiante no futuro.

Comecei a estudar, à noite na Universidade. Logo, no mês seguinte abriu o concurso do IBGE, para o senso 2000. Inscrevi-me, estudei bastante e consegui ser aprovado nas dez vagas disponíveis para o Cargo de Agente Supervisor. Fiquei repleto de felicidade e otimismo, agora poderia ajudar os meus pais e a minha poupança.

Trabalhava o dia todo, e no fim da tarde, pegava minha bicicleta e ia para a faculdade. Fiquei maravilhado com o curso. Realmente tinha que ser Biólogo! Porém, o tempo foi passando, e o curso por ser novo na unidade acadêmica, deixava muito a desejar. Não tínhamos laboratórios, a biblioteca era deficiente, poucos professores capacitados. Amava o curso e a minha turma. Juntos lutávamos por melhorias, porém, só recebíamos promessas.

Sabia que queria ser Biólogo, professor de Biologia e Ciências. Entretanto, um bom profissional, diferente da maioria dos que já havia passado por minha vida. Logo, para fazer diferente, era preciso continuar estudando muito e ter uma formação sólida. Resolvi prestar o exame transferência para a UFU, agora, também, seria mais fácil me manter em Uberlândia, pois minha poupança daria para suprir minhas necessidades por algum tempo, até as coisas se ajustarem. Fiz a prova. Fui aprovado em segundo lugar. Que alegria, finalmente, seria aluno de uma grande Universidade Federal. Meu sonho havia se realizado. Mi-

nha família e meus amigos da UEG comemoraram muito comigo.

Mudei-me para Uberlândia, fui morar em uma casa cedida por minha irmã. Como ela me ajudou e me ajuda! É minha segunda mãe!

Chegou o meu primeiro dia de aula. A ansiedade e o desejo de conhecer aquele ambiente tomavam conta de mim. Peguei o ônibus e fui imaginando como seria tudo. O *campus* era enorme. Mas, logo, encontrei a sala onde teria minha primeira aula, na realidade um laboratório. Lembro-me da minha primeira aula, foi de Embriologia, fiquei encantado com a magnitude do laboratório e da professora. As primeiras semanas foram de incertezas, medos, desafios... Com o tempo, tudo estava se ajeitando, já estava sentindo-me muito bem, os medos já haviam se despedido de mim.

Queria aproveitar o máximo das atividades que a Universidade oferecia-me. Com pouco mais de um mês de aulas procurei meu professor de fisiologia vegetal, o Dr. Ivan Schiavini, queria acompanhá-lo em suas atividades de pesquisa, ele concordou e passei acompanhar seus orientandos. Participava de todas as palestras e eventos. Em uma dessas palestras, conheci o PET (atualmente, Programa de Educação Tutorial) do curso de Ciências Biológicas. Daí em diante, todas as quartas-feiras, no horário do almoço, estava presente nas palestras promovidas pelo Programa. Passei a ser um exímio admirador das atividades realizadas pelos bolsistas do Programa. Também, queria ser um. Pois, além de poder realizar pesquisa, ensino e extensão, teria a bolsa de estudos que iria possibilitar minha dedicação integral aos estudos, sem que eu precisasse encontrar outro trabalho. Mas ao mesmo tempo, perguntas fervilhavam em minha mente: “Será que sou competente o bastante para fazer parte do grupo? Será que por ser transferido, serei classificado? Será que tenho uma bagagem intelectual e cultural necessárias?”. Chega-

ram as inscrições, e minha vontade de fazer parte desse seleto grupo, impulsionou-me a dar o melhor que eu poderia oferecer. Resolvi pensar que a única coisa que poderia acontecer era ser reprovado.

Chegou o dia da seleção, ou melhor, os dias. Um final de semana repleto de atividades, com provas, dinâmicas e constantes sabatinas. Um final de semana cansativo, porém, o mais produtivo que já havia tido. Sai da seleção, repleto e feliz. Havia encontrado em todo processo outro Wender, escondido. Estava mais seguro, confiante, alegre, mais firme em meus ideais. Saí satisfeito, se não fosse aprovado, a experiência da seleção já fora muito proveitosa. Passaram-se quinze dias, dias de aflição e sonhos. No intervalo da aula, minha amiga que também havia prestado a seleção, disse que o resultado havia sido divulgado e convidou-me para que juntos fôssemos conferi-lo. Fomos apressados, apreensivos e com medo do resultado. Para nossa felicidade, fomos os dois aprovados, ela em primeiro lugar e eu em segundo. Ficamos repletos de felicidade, mas ao mesmo tempo tristes, por nossa outra amiga, que não obteve o mesmo sucesso que o nosso. Já sabíamos que era inevitável, pois só havia duas vagas e muitos candidatos. Já tínhamos conversado sobre isso, queríamos muito que um de nós três conseguisse passar, dois melhor ainda, mas os três. Impossível.

Minha família ficou felicíssima. Ingressei no Programa. Nesse período já estava desenvolvendo meu próprio projeto de pesquisa sob a orientação do prof. Dr. Ivan Schiavini. As coisas estavam saindo, com ajuda de Deus, como planejava.

O PET, juntamente com a professora Dra. Ana Maria Bonetti, foram essenciais à minha formação tanto profissional quanto pessoal. Aprendi muito, nas áreas: de ciências, tecnologia, administração, organização de eventos, elaboração e desenvolvimentos de atividades de ensino e extensão. Como era bom. Era inacreditável, quase todos

finais de semana tínhamos atividades. Entretanto, sempre estávamos felizes e dispostos a fazer com amor e bem feito, como a Bonetti sempre cobrava de nós, amor, dedicação e muita competência! Como trabalhei no PET, cresci com o PET!

Formei-me bacharel, primeiro, pois, já estava com minha pesquisa concluída, com três anos de coleta de dados. No semestre seguinte, concluí a licenciatura. Prestei o exame de seleção no Programa de Pós-graduação em Ecologia e Conservação de recursos Naturais, fui aprovado. Continuei sendo orientado pelo professor Dr. Ivan Schiavini. Comecei a trabalhar como professor designado do Estado e cursar as disciplinas do mestrado. Foi muito difícil conciliar o trabalho e o primeiro ano das disciplinas do Curso, mas as madrugadas me ajudaram muito a conseguir realizar todas as atividades.

O mestrado em Ecologia, outra singular experiência, fez com que aguçasse o meu senso crítico. O conteúdo teórico-científico trabalhado nele é de suma importância na minha vida profissional, principalmente, como professor universitário. Como cresci!

Estava pronto para uma nova jornada e, com os desafios cotidianos da sala de aula, tanto na Educação Básica quanto na superior, e com a ânsia de ser um bom professor, percebia a necessidade de um maior aperfeiçoamento na área da Educação. Apenas a licenciatura em Ciências Biológicas não tinha sido capaz de fomentar-me didático e pedagogicamente. Amava a docência e queria melhorar-me profissionalmente, assim resolvi cursar o Doutorado em Educação, fiz três seleções e só fui ser aprovado na última, em 2010.

Antes, em 2009 deparei-me com outra possibilidade de aperfeiçoar-me enquanto professor, o curso de Pedagogia à distância, oferecido pela UFU, no qual me formei em agosto de 2014. Foi uma experiência singular, pois além de aprofundar meus conhecimentos didático-pedagógi-

cos, possibilitou-me vivenciar na prática a EaD, enquanto aluno.

O doutorado foi uma possibilidade de amadurecer-me enquanto docente e pesquisador. As disciplinas ofereceram-me uma visão ampla e crítica sobre a Educação brasileira, e possibilitaram o melhor desenvolvimento de minha temática. Aprendi a caminhar com os meus próprios pés, pois nesta formação, consegui, ou penso que consegui alçar voos mais autônomos e profundos. Assim, como uma águia que enxerga longe, que é persistente e determinada, consegui mais essa vitória.

Isto, pois, para mim, ser professor exige compromisso social e com o ambiente. Não podemos parar de estudar, pesquisar, pensar, propor, romper barreiras. Ser professor é mergulhar na busca incansável pelo conhecimento, pelo prazer de produzir, partilhar, incomodar e abrir janelas para diferentes formas de enxergar o mundo e se relacionar com ele. É assim que me sinto na profissão docente, um aprendiz sedento por conhecer e abrir possibilidades de relação com as pessoas e com o mundo.

Atuação profissional

Ainda na graduação, deparei-me pelos corredores da faculdade com um cartaz, que solicitava professores voluntários, nas diferentes disciplinas, fiquei muito interessado, pois além, de sempre querer ser professor, essa era uma oportunidade de começar a adquirir experiência. Entrei em contato com a Pastoral da Educação, pensei que não me aceitariam, pois estava apenas há um ano e meio na faculdade. Porém, chamaram-me para uma entrevista, me mostraram o projeto, a metodologia de trabalho, etc. Iniciei minhas aulas em agosto de 2001, ensinando Ciências - duas vezes por semana, à noite - a uma turma de adultos, em uma escola próxima a minha casa, parceira do projeto. Foi uma experiência única, realmente aprendi

muito com a prática. Continuei no semestre seguinte lecionando a disciplina de Biologia e, infelizmente, no final do semestre encerrou o projeto nessa escola.

No final de 2004, recém-formado, realizei o concurso para professor da Educação Básica do Estado de Minas Gerais. Fui aprovado, porém não fui efetivado. No ano seguinte, comecei a lecionar em substituições para manter-me, quase todo mês estava em uma escola diferente. Felizmente, no meio do ano saiu minha efetivação. Fui trabalhar na mesma escola onde fui voluntário. Estava mais tranquilo, pois pelo menos, todo final do mês tinha meu salário fixo garantido, e meu trabalho didático-pedagógico tinha continuidade. Realmente esse ano foi bastante turbulento, preparava minhas aulas e estudava as pesadas disciplinas do mestrado.

Perto de concluir o Mestrado, saiu o concurso para professor de Botânica do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC), campus Araguari. Exigia-se, no mínimo, o título de mestre, ainda, não o possuía, mas resolvi tentar. Era perto de Uberlândia, a inscrição era gratuita, só gastaria com a passagem. Organizei rapidamente meu currículo, fiz minha inscrição, posteriormente, realizei as provas teórica, didática e a entrevista. Sai confiante, principalmente da prova didática, senti que tinha realizado uma boa aula, pude ver o entusiasmo e a participação da banca, pareciam até 'meus alunos'. Porém, não esperava ser aprovado, devido à falta do título, que os outros candidatos já possuíam. Mas, para minha surpresa, passados oito dias, a UNIPAC entrou em contato comigo e disse que eu havia sido aprovado e que organizasse a papelada para a minha contratação. Explodi de alegria. Estava conseguindo conquistar o meu espaço. Agora, seria professor universitário, contribuiria para a formação de bons professores, de bons pesquisadores, de bons profissionais. Bom, pelo menos eu iria fazer o que fosse possível para isso.

Defendi minha dissertação, continuei lecionando no Estado e vislumbrando com o novo ambiente de trabalho na UNIPAC. Realmente cresci muito profissionalmente, comparando e vivenciando essas duas realidades.

No final de 2007 deparei com outro desafio que está sendo muito bom, estou sendo Professor-formador no projeto de Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos, um Projeto de Extensão do CEPAE/ FACE-D-UFU em parceria com a Universidade Aberta do Brasil, o qual me abriu muitas oportunidades, principalmente em aprender sobre a educação especial e a distância, além de trabalhar com a construção de materiais pedagógicos e a formação continuada de professores.

Em 2010, tive que deixar as aulas do estado (o fiz com bastante pesar), pois havia sido aprovado no doutorado em Educação (PPGED-UFU) e promovido a Coordenador do Curso de Ciências Biológicas, logo precisaria de mais tempo para dedicar aos estudos e à universidade. No ano de 2011 fui coordenador da Pós-Graduação em Gestão Ambiental. Esse período trabalhando na administração dos cursos foi de suma importância, pois tive acesso aos “bastidores” dos processos de reconhecimento, elaboração de PPP, mediações entre o MEC e os conselhos reguladores.

Nas buscas de muitos caminhos, enveredo-me por mais um “trieiro”... Agora recém-doutor, e com mais uma graduação (Pedagogia) era hora de aproveitar a expansão e interiorização do Ensino superior no Brasil e aproveitar os concursos públicos para docentes. Abriu concurso para Ciências da Natureza, duas vagas, na UFG, regional Catalão, GO. Era a oportunidade de ser docente de uma instituição federal, além do mais uma IES próxima à cidade da qual morava e também de minha cidade natal. Prestei a seleção, e em meio às turbulências e pressões subjetivas existentes, fui aprovado. Quanta alegria!

Tomei posse, e ao assumir meu exercício, fui conhecer

o curso de Educação do Campo. Tudo novo, para mim! Na verdade nunca tinha me atido para as questões do campo, conheci estudando para o concurso. Enfim, meu ingresso na Educação do Campo foi minha primeira *desconstrução*. Momentos de insegurança e reconhecimento do quanto e falho nosso processo formativo e o quanto a Universidade nos molda e nos deixa míopes.

Sempre entendi que a educação é um processo contínuo e constante, portanto permanente, através do qual o homem atinge sua autonomia. Essa independência sociopolítica, cultural e, também, econômica, vai sendo galgada passo-a-passo, pela educação regular, atividades de pesquisa e outros cursos, sob a forma de formação continuada, extensão universitária, aperfeiçoamento, etc. Bom, ainda bem que somos seres inacabados. E, tenho humildade de reconhecer-me como tal. Fui avante... me (re)construir como professor popular! Defender direitos não dos “outros, mas os meus”, pois também sou e sempre fui pobre, trabalhador e de origem camponesa.

Ah, e não é fácil reconhecer-se como tal, ter sentimento de pertença, de classe... depois de tantos anos de (de)formação recebidos das instituições escolares e sociais capitalistas que recebemos. E, mais ainda, como defender um curso que vem da luta dos movimentos sociais, que encherá nossas universidades elitizadas de “pobres e marginalizados da sociedade” e, mais de camponeses “roceiros e matutos”? Como defender um curso que vem trazendo princípios contrários a tudo que nossa educação eurocêntrica e urbanocentrada nas grandes metrópoles, sempre nos ensinou? Como trabalhar na coletividade, se somos egocêntricos? Como tratar interdisciplinarmente os processos de ensino e aprendizagem se sempre fomos adestrados a ser “organizados”? Como educar para a libertação e humanização, se sempre nos foi dado um único caminho, o da competição degradadora e diabólica que reza “seja o melhor, para poder vencer na vida, ser alguém

na vida”...

Enfim, nesse cenário podia ter continuado míope, até me cegado, seria caminho mais fácil. Mas, não! Preferi me emaranhar nesse cenário de lutas e me reconstruir como um professor melhor, um ser humano melhor... e nesse processo me encontro até agora e continuarei até o fim de meus dias.

Ainda bem que não estava sozinho! Nesse processo de construção e reconstrução dos “trieiros” pessoais e coletivos da educação popular sempre encontramos companheiros que nos ajudam. Quem primeiro me desvelou e me encorajou foi a professora Maria Zenaide Alves, também recém-chegada em nossa IES.

E fomos devagarinho usando nossas bandeiras de luta, pela educação popular e do campo; estou atualmente como coordenador do curso, tarefa árdua, que não nos permite realizar o que queremos e como queremos, mas nos fortalece na luta!

Durante os últimos anos trabalhei bastante, em minha formação acadêmico-profissional, procurei aproveitar ao máximo todas as oportunidades que a mim foram apresentadas. Hoje vejo o quanto valeram as noites em claro e as semanas emendadas, buscando levar em frente os ensinamentos aprendidos com os meus pais: lutar por nossos sonhos, correr atrás dos nossos objetivos sempre com honestidade, cabeça erguida, coração puro e amável. Ir conquistando o nosso espaço, aos poucos, sem ‘pisar’ em ninguém.

Muitos perguntam: Para que trabalha tanto? Respondo – a ânsia do saber! Compromisso com outro! É assim que consigo lutar pelo povo, mesmo com muitas limitações. Então, avante!

Hoje estou realizado, consegui realizar meus sonhos que pareciam inatingíveis. Aquele frágil e pobre garoto, que na ‘mala’ carregava apenas coragem e muita vontade. Hoje, sou um pós-doutor, tenho emprego, faço o que

gosto, trabalho com amor e dedicação. Tenho uma linda e maravilhosa família! Esposa e filhos!

É interessante chegar ao final deste memorial, percebendo o resgate que pude fazer de tantos fatos interessantes perdidos no passado. Não estou seguro se consegui concretizar os objetivos estabelecidos, quanto à escrita deste capítulo, mas me esforcei para isto. Entretanto, gostaria de deixar claro aqui, que este exercício de reflexão sobre nossas memórias é bastante revelador. Na medida em que acabamos encontrando a origem de muitos fatos que nos incomodam ou nos realizam no momento presente.

Confesso que cresci muito, que foi bastante gratificante e prazeroso escrevê-lo. A cada dia tenho mais certeza e satisfação pela escolha profissional. Espero continuar na luta e poder, ainda ver, um Brasil do povo e para o povo! Encerro, temporariamente, estas reminiscências com um gosto de quero mais...

CAPÍTULO 3

UMA BIÓLOGA DO CAMPO: memórias de uma trajetória

Dalana Campos Muscardi¹

Recebi o convite para integrar este livro com grande satisfação. Entusiasmou-me poder contribuir para a consolidação de um livro que traz a memória de sujeitos que, juntamente com outros tantos, estão envolvidos em um grande desafio: conduzir a Educação do Campo em nível superior. Não estou entre esses sujeitos por acaso, e nesse capítulo apontarei minha trajetória até aqui.

Venho, por parte de mãe e pai, de uma família de camponeses. Meus avós paternos vieram, ainda crianças, da Itália para o Brasil refugiados da Segunda Guerra. Juntamente com suas famílias abrigaram-se no interior de Minas Gerais, mais precisamente na região da Zona da Mata, onde meu avô paterno foi empregado por muito tempo, trabalhando em terras de proprietários que o pagavam parte em produção, parte em dinheiro. Além disso, ele produzia alimentos para consumo da família, mas as condições de vida no Campo não eram favoráveis de modo que meu pai, o caçula, já cresceu na cidade. As dificuldades vividas foram tantas, que meu pai não me conta muitas histórias daquela época, suas memórias são um misto de descontentamento e pertencimento em relação à sua origem camponesa.

Nesta mesma região do interior mineiro, meu avô materno era meeiro em uma pequena propriedade rural. Apesar de também viverem em uma situação de exploração, minha avó e meu avô mantinham consigo cinco fi-

¹ Graduada em Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas (2005) e Doutorado em Entomologia (2013) pela UFV - Universidade Federal de Viçosa. É professora da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. E-mail: dmuscardi@ufes.br.

lhas e dois filhos (figura 1). Todos viviam do trabalho no campo. As condições de vida, contudo, não propiciavam calçados, roupas ou alimentação adequada. As crianças, dentre elas minhas tias e tios, muitas vezes caminhavam descalças e sem agasalho por quilômetros para conseguirem chegar até a escola, à antiga escola rural, onde camponesas e camponeses eram negligenciados, menosprezados e a educação pautava-se exclusivamente no contexto urbano.

Ainda assim, apesar das dificuldades, as memórias de meus parentes são envoltas em contemplação à beleza natural das paisagens por onde andavam, ao prazer de saborear frutas diretamente das árvores, à alegria infantil ao brincar com os animais. Campo é lugar de vida, de existência! Certo dia, contudo, uma doença acometeu meu avô e determinou que a família abandonasse suas terras. Naquela época entre 1960 e 1970, a organização camponesa era incipiente, de modo que nem mesmo o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST existia (MST, 2018) e a mobilização dos camponeses e camponesas não era como nos dias atuais. Assim, em função das dificuldades de vida no campo e devido à doença de meu avô, a minha família somou-se àquelas responsáveis pelo alto índice de êxodo rural que ocorreu na região sudeste naquele período (CAMARANO e ABRAMOVAY, 1999, p. 7), saindo do campo em direção à região urbana da cidade de São João Nepomuceno.

Após a mudança para a cidade, ao longo dos anos, os cargos ocupados pelos meus parentes foram aqueles para os quais as camponesas e camponeses eram “predestinadas/os”, fornecendo mão de obra barata e seguindo a lógica da exploração pelo capital (STEDILE, 2011, p. 29). A dualidade campo/atraso *versus* cidade/desenvolvimento impeliu a permanência de minha família na cidade, desvinculando seu modo de vida camponês e adotando o modo de vida urbano, incorporando não apenas os aspec-

tos econômicos, enquanto assalariados que se tornaram, mas também sociais e culturais que foram se moldando ao longo dos anos. No entanto, a vida no interior propicia vivências que os grandes centros urbanos são incapazes de permitir, e a ligação com a terra permaneceu em nossa vida por memórias e experiências.

Assim, apesar de nascer e crescer na cidade, através de minha mãe e minhas tias pude experimentar memórias visitando alguns locais de suas infâncias, bem como criar minhas próprias memórias ao interagir com esses locais e com as pessoas que ali estavam. Tive uma infância regada de interior, de roça² como chamávamos os locais que visitávamos, onde eu colhia manga no pé, chupava cana, nadava no açude, subia em árvores, brincava no barranco... Eram momentos mágicos e vivenciados com muita brincadeira infantil. Hoje os rememoro e vejo o quanto foram importantes para mim e também para meus parentes. Percebo que aquelas roças “assentavam identidades” (LEFF, 2002, p.37) aos seus moradores e também à minha mãe e tias, mantinham a ligação delas com a sua origem. Aquelas roças sutilmente representavam para elas, e também para mim, um pouco do que Leff (2002, p.37) chama de suporte dos sentidos de existência.

² O termo roça é usado por nossa família para designar locais, propriedades, ambientes rurais que visitamos e que pertencem ou pertenciam à conhecidos. Não há conotação negativa no termo, na verdade ele está normalmente imbricado de lembranças do período em que meus parentes viviam no Campo.

Figura1: Da esquerda para a direita: meus avós maternos, tio com o violão, tias e mãe, tio (criança) com o irmão de minha avó, madrinha.



Fonte: arquivo pessoal.

Após a minha adolescência me mudei para uma cidade ainda menor quando comparada àquela onde morava (Juiz de Fora). Fui cursar Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas na Universidade Federal de Viçosa (UFV). Ingressei no ano de 2000. A mudança para Viçosa só foi possível devido à assistência estudantil e aos alojamentos presentes na UFV. Morei em um desses alojamentos por um bom tempo, até conseguir uma bolsa que permitiu a mudança para uma república no centro da cidade. As novidades de estar cursando uma graduação em uma universidade pública federal foram predominantes no primeiro ano. Até o momento de redação deste capítulo, fui a única em toda a minha família a cursar uma universidade pública e a obter o título de doutorado.

No segundo ano de curso comecei, juntamente com outros colegas, a me envolver com o Centro Acadêmico de Biologia (CABio). As mudanças que estavam sendo dis-

cutidas pelo corpo docente e seriam inseridas no Projeto Político Pedagógico e na matriz curricular do curso impeliram algumas alunas e alunos a se mobilizarem. Estávamos insatisfeitos com as mudanças propostas e reivindicávamos inserção das discussões, que eram feitas apenas entre os docentes. Vários desdobramentos surgiram desse meu envolvimento no CABio, apesar de não termos conseguido mudar as alterações propostas para nosso curso.

A localização de todos os centros acadêmicos e do Diretório Central dos Estudantes na UFV era centralizada no porão de um prédio onde hoje funciona o Espaço Cultural Fernando Sabino (Centro de Vivência, na época). Essa centralização facilitava muito o contato entre estudantes de diferentes cursos e o diálogo entre os diferentes centros acadêmicos. Isso fomentava aproximações e favorecia a troca de experiências, vivências e discussões em relação a diversas questões como movimento estudantil, política, economia, sociedade, meio ambiente... Em função dessa atuação no CABio pude me envolver em congressos estudantis, discutir e atuar na representação estudantil dentro e fora do espaço acadêmico, participar de ações de protesto e reivindicação dentro e fora do *campus* e me envolver muito na militância estudantil. Foram três anos dentro do CABio e quatro anos dentro do Porão³ (figuras 2 e 3). Muitos aprendizados e oportunidades foram mediados pelo CABio. Arrisco dizer que, mesmo sem saber, meu primeiro contato com a Educação do Campo aconteceu ali. Eram inúmeras discussões sobre educação, agroecologia, representação, luta, desigualdade social, opressão, agricultura familiar, e uma série de outras questões que permeiam a Educação do Campo.

Através do CABio eu conheci o Centro de Tecnologias Alternativas da Zona da Mata, que é uma organização

³ “Porão” era um termo amplamente conhecido pelos estudantes da UFV e muito usado pelos frequentadores dos Centros Acadêmicos e DCE. [3https://ctazm.org.br/](https://ctazm.org.br/)

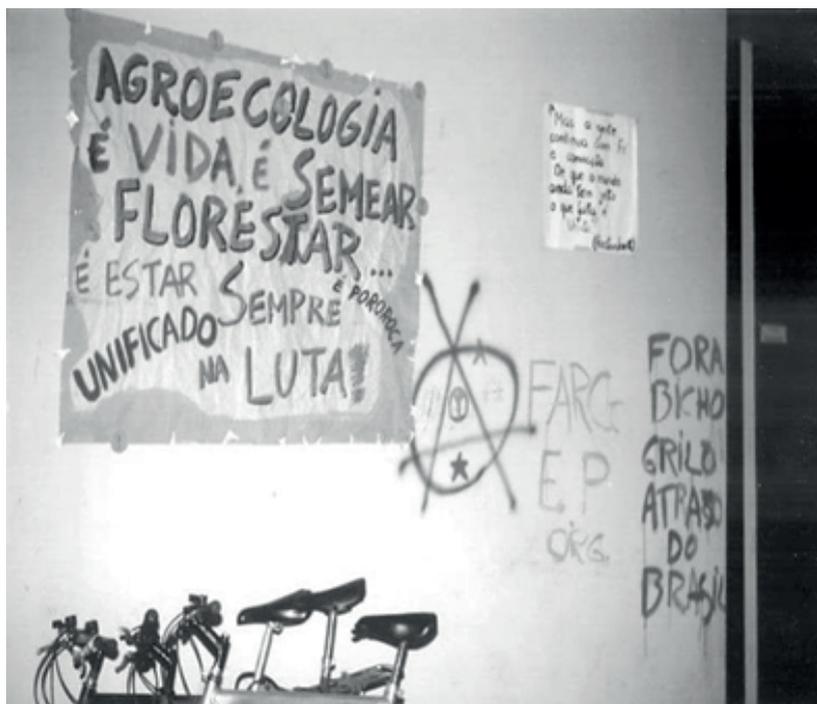
não governamental que atua com agricultores familiares na região da Zona da Mata em Minas Gerais. Lá eu realizei o primeiro dos dois estágios mais significativos da minha formação inicial. Neste primeiro estágio, tive o primeiro contato direto com a realidade camponesa, com a agricultura familiar e com a agroecologia. A minha função era sistematizar experiências agroecológicas de desenvolvimento local realizadas pelos/as agricultores/as a partir da atuação do CTA em suas propriedades.

Figura 2: À direita, porta no CABio (ao lado do Centro Acadêmico de Química). Dias após o registro fotográfico, as paredes foram pintadas de branco.



Fonte: Paula Leão Ferreira.

Figura 3: Cartazes e frases na parede do Porão.
Dias após o registro fotográfico, as paredes foram pintadas de branco.



Fonte: Paula Leão Ferreira.

Para isso, eu viajava com os técnicos do CTA para sindicatos, propriedades rurais, e outros locais nas pequenas cidades onde se davam os encontros com as agricultoras e agricultores para a socialização e sistematização das experiências. Ter contato direto com essas pessoas, suas experiências e vivências, ter contato direto com os técnicos e sua preocupação com o planejamento e com as metodologias participativas, foram momentos riquíssimos de aprendizado que trago comigo até hoje. Ao mesmo tempo em que relatava as experiências socializadas, eu era expectadora dos desafios vivenciados por aquelas/es campone-

sas/es em seus territórios. Presenciava os debates sobre a importância da agroecologia e os desafios para a sua implementação dentro da realidade hegemônica e opressora do agronegócio, sobre as dificuldades de produção e comercialização de seus produtos, sobre os conflitos enfrentados no Campo enquanto território de promoção de vida, lugar de viver. Assim, ainda durante a minha formação inicial como professora, mesmo sem conhecer a Educação do Campo em sua amplitude epistemológica, eu já a experienciava.

O segundo estágio mais significativo na minha formação, que se constituiu também no meu “ponto de ruptura”⁴, foi o Estágio Interdisciplinar de Vivência – EIV. O EIV nasceu como um projeto de extensão de iniciativa estudantil, organizado pela Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil – FEAB em parceria com o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra – MST (FREITAS, et al., 2009). A primeira edição do EIV aconteceu em Dourados, MS em 1989 e, posteriormente, ele foi disseminado para universidades de todo o território nacional, envolvendo estudantes brasileiros e estrangeiros, bem como diversas organizações sociais (FREITAS, et al., 2009; PRAÇA, et al., 2005). Dentre os objetivos do EIV – MG, eu gostaria de destacar dois deles, os quais foram muito determinantes em minha formação:

Possibilitar ao estudante ampliar a compreensão e análise da realidade socioeconômica de comunidades de pequenos agricultores organizados do estado de Minas Gerais, servindo assim como instrumento mediador de uma formação profissional comprometida técnica e socialmente com as

⁴ Ponto de ruptura foi um termo utilizado no âmbito do IX EPEA - Encontro Pesquisa em Educação Ambiental, durante as discussões do Grupo de Discussão Pesquisa em Educação Ambiental e a Formação de Educadores-Professores. Este termo define o momento em que os presentes na discussão alteraram seus percursos formativos a partir de uma experiência vivida durante a formação inicial. Essa alteração foi pautada em um acréscimo na visão crítica que gerou profundas mudanças nas escolhas e nos caminhos formativos seguidos posteriormente.

questões da realidade brasileira; [...]. Valorizar o conhecimento de pequenos produtores, já que a relação proposta entre estagiário e comunidade respeita o conhecimento dito “senso-comum” desta última. (PRAÇA, et al., 2005).

Tais objetivos, dentre outros, eram amplamente debatidos durante o período de preparação que antecedia o estágio. Neste período de preparação, vários textos eram discutidos, diversas atividades realizadas, todas em relação direta à realidade camponesa. A preparação era elaborada por estudantes juntamente com professores e se constituía em imersão de sete dias para amplo debate e aprofundamento em teorias, conceitos e processos vinculados ao Campo. Após esse período o estudante ficava abrigado na casa de agricultores familiares por 13 dias. Depois retornávamos para imersão de avaliação do estágio, por um período mais curto. Devido ao tempo necessário para a realização, o estágio era cumprido no período de recesso letivo. Eu realizei o EIV em 2002, no município de Espera Feliz, no interior de Minas Gerais. Nesse tempo eu vivenciei a rotina da família, atuando nas atividades que eles exerciam, no cuidado com a lavoura e com a criação, na comercialização dos produtos, nos encontros familiares. A experiência foi tão intensa que o retorno para a faculdade foi complicado. O EIV me proporcionou questionamentos e reflexões que me transformaram imensamente. Percebia, mais claramente, as lacunas existentes em minha formação inicial e, naquele momento, a graduação perdeu pouco de seu brilho. A compreensão da existência dos conflitos no Campo (CALDART, et al., 2012), proporcionados pelo EIV, estavam em mim de uma maneira tão intensa que eu sentia dificuldade em transpô-la de modo a conseguir retornar à realidade universitária que vivia anteriormente. Eu passei a perceber que minha formação inicial em licenciatura não conseguia “[...] insistir na constituição deste saber necessário e que me faz certa desta coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno eco-

lógico, social e econômico que vivemos” (FREIRE, 1996, p. 137). Neste período a licenciatura tomou centralidade em minha graduação e, mesmo sem ter lido Paulo Freire em profundidade na época eu passei a entender, como ele, que “a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 1996, p. 98).

Minha formatura ocorreu no ano de 2005 e, como poucos em minha turma, eu me formei nas duas habilitações: bacharelado e licenciatura. A opção pela licenciatura era preterida pela maioria dos estudantes, sobretudo em função das condições de trabalho que possuem os professores da educação básica. Após a formatura ingressei no Mestrado em Solos e Nutrição de Plantas. Isso ocorreu em função da relação que eu construí com a agroecologia ao longo da minha graduação e devido ao fato de não existir ainda o Mestrado em Agroecologia⁵ na UFV, realidade que mudou no ano de 2011. Durante o mestrado, trabalhei com o manejo agroflorestal de lavouras de café, com pequenos agricultores familiares, sob a orientação de um professor engajado nas lutas sociais camponesas.

Logo após o mestrado, em meados de 2008, tive minha primeira experiência docente. Atuei na Escola Estadual Emílio Jardim, uma das duas escolas públicas do município de Coimbra, que fica a 15 quilômetros de Viçosa. Durante essa experiência, que durou apenas alguns meses, pude sentir a "realidade escolar" no meu dia a dia: todos os desafios pelos quais passam os professores, desde a relação com os colegas até a superação de problemas estruturais como falta de carteiras na sala de aula, passando pela baixa remuneração e tempo de dedicação à docência. Minha intenção era oferecer às alunas e alunos um ensino estimulante, uma aprendizagem prazerosa. Minha vontade era envolver a escola em projetos, algo que os professores pudessem fazer juntos, envolvendo várias disciplinas. Agora, ao rememorar aquele tempo, lembro-me da alegria

⁵ <http://www.posagroecologia.ufv.br>

que os alunos e eu ficamos ao realizarmos uma mostra de animais na escola. Estudávamos biologia animal, a parte de sistemática e taxonomia. Para não ficar metódico e sair do aspecto memorizador desse conteúdo, propus a realização de coletas e a identificação de organismos que depois seriam expostos para toda a escola no horário do intervalo. Foi uma festa! Várias crianças e jovens iam ver os animais. As/os alunas/os mostravam os organismos, falavam as características do grupo em questão, mostravam seus conhecimentos, e ficavam felizes em poder dizer o que tinham aprendido. Em vários outros momentos aconteceram atividades assim, pois sempre entendi a educação como um processo dialético onde o professor não transmite, mas orienta.

No entanto, minha jovem energia inovadora não era bem vista por todos os meus colegas. Recordo um dia na sala dos professores, entre uma mordida e outra num lanche que engolia rapidamente antes de adentrar a sala de aula, ouvir de um colega algo como "por que você perde tempo com essas coisas? Acha que isso vai surtir algum efeito? Com o tempo você vai se cansar...". Após olhá-lo e ver que estava cansado há bastante tempo, rebati dizendo que os meninos gostavam, se interessavam, participavam e que aprendiam muito. Aquilo me fazia (e ainda faz) feliz e realizada em meu trabalho. Mas me tocou profundamente ver um colega tão desestimulado na profissão. Fez-me refletir sobre o que leva um professor a tratar assim as suas aulas, os seus alunos, a sua própria realização profissional. O que o levou a se cansar daquela maneira? Seriam os alunos, a remuneração, as regras da escola, sua própria vida? É claro que algumas vezes também me senti frustrada e com receio. Alguns desafios que antes eram discutidos a partir de textos lidos nas salas de aula durante a minha graduação, eram agora vividos na pele. Alunas e alunos desinteressadas/os, que tinham jornada dupla trabalhando durante o dia e estudando à noite, que iam

à escola apenas para se alimentar, que não viam nenhuma perspectiva de futuro na vida... Essas e várias outras "realidades escolares" eram agora vivenciadas por mim, enquanto professora. O que eu tinha para dar a eles, além do conhecimento adquirido em minha formação inicial, era meu entusiasmo e minha esperança. Sempre acreditei na educação como ferramenta transformadora e tentava, a todo momento, mostrar como isso era possível. Eu não me cansei!

No ano passado, muito tempo após essa experiência docente, eu tive uma feliz notícia: uma ex-aluna, dessa mesma escola em Coimbra, havia cursado biologia na UFV e estava ingressando no Mestrado em Ecologia, envolvendo-se na mesma área de pesquisa e no mesmo laboratório onde desenvolvi meu Doutorado! Que notícia maravilhosa! Que alegria revê-la! Que satisfação foi ouvir dela que as minhas aulas eram boas, mas principalmente, que ela se lembrava quando eu falava da possibilidade que todos eles tinham de adentrar a Universidade. Mesmo naquela época, com tanta inexperiência, saber que consegui passar esperança e determinação às alunas e alunos é uma sensação maravilhosa de realização.

Eu sou apaixonada pela docência, mas não leciono por amor, apesar de lecionar com amor. Não entendo fundamental ou necessário que todos os docentes sejam apaixonados por lecionar, ou que o façam por amor. Afinal, a docência é uma profissão para a qual nos formamos, nos capacitamos e da qual retiramos nosso sustento. E eu a vejo assim, como minha profissão, sou professora! No entanto, mesmo sem amor, nenhum/a professor/a pode ser furtar ao compromisso inerente à docência. A educação, "o preparo para o exercício da cidadania" (BRASIL, 1996), requer grande responsabilidade dos sujeitos envolvidos no ato de ensinar. Requer de nós, professoras e professores, respeito ao saberes dos educandos, criticidade, convicção de que a mudança através da educação é possível,

dentre outros tantos aspectos que Paulo Freire lista em *Pedagogia da Autonomia*. “Ensinar exige comprometimento” (FREIRE, 1996, p.59), exige que tenhamos clareza de que o espaço pedagógico não é neutro, exige que não sejamos omissos, mas que sejamos éticos, justos e comprometidos com a educação progressista. É partindo desse pensamento que digo aos meus educandos e educandas, professores/as em formação: “se não der pra ensinar com amor, ensine com comprometimento”.

Essa primeira experiência na educação básica foi fundamental para compreender o que Tardif (2014) chama de saber docente. A construção desse saber se dá pela complementariedade e relação entre o saber da formação profissional, o saber disciplinar, o saber curricular, o saber cultural e o saber experiencial. O saber cultural e o saber experiencial são aqueles que estão intimamente relacionados ao docente, consolidando-se a partir de sua trajetória de vida e experiência profissional. O saber da formação profissional se dá através da formação inicial e continuada, os saberes disciplinar e curricular em função das disciplinas e componentes curriculares a serem lecionados. O saber experiencial, que quero evidenciar, se dá através da experiência prática da docência e foi muito significativo na elaboração de meu saber docente. Aquela experiência em sala de aula, na escola pública no interior de Minas Gerais, iniciou uma profunda ressignificação de toda teoria (até então aparentemente) consolidada durante o curso e após a formatura. A partir disso entendi o significado, a dimensão e a importância da *práxis* docente (GHEDIN, 2005). A todo tempo estamos (ou devemos estar) refletindo sobre nossa ação docente e, portanto, tenho também a consciência de meu inacabamento (FREIRE, 1996). A *práxis* docente, ação-prática inundada de reflexão teoricamente embasada, no meu entendimento, não é substituída por nenhuma outra ação que não a vivência em docência. E isso, só é possível ocorrer durante a atuação do/a profes-

sor/a. Entendo a importância e a necessidade dos estágios em docência e de programas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência⁶ – PIBID, que permitem esse contato entre o/a professor/a em formação e a sala de aula, e que podem favorecer a consolidação do saber docente. No entanto, na época de minha formação os estágios eram diferentes e nos proporcionavam muito pouco contato com a escola, o PIBID não existia. Talvez por isso meu primeiro contato com a sala de aula tenha sido tão significativo para mim.

Minha segunda experiência docente foi no ensino superior numa faculdade particular em Viçosa, em meados de 2009. Por um tempo lecionei concomitantemente na educação básica e superior, depois fiquei apenas na educação superior. Esta foi uma experiência muito diferente da citada anteriormente, outras responsabilidades, outro contexto, outros desafios. Apesar de muitos questionamentos acerca do ensino em faculdades particulares, eu possuía total apoio da coordenação do curso e autonomia para conduzir aulas, atividades avaliativas, metodologia de ensino, orientações e o que mais fosse pertinente à minha atuação. Diferentemente da experiência na educação básica, eu havia passado por um processo de seleção, o primeiro deles, para adentrar àquela instituição como docente. Além disso, enquanto na experiência profissional anterior eu me relacionava com crianças e jovens, nesta eu lecionava para adultos os quais tinham jornada dupla, trabalhando durante o dia e estudando à noite. Era desafiador envolvê-los nas aulas, conteúdos, atividades e nem sempre eu conseguia. O cansaço muitas vezes atrapalhava, eu atuava em um curso tecnológico e necessitava de ajustes de conteúdo que nem sempre foram possíveis de serem feitos. Além disso, iniciei meu trabalho com a turma no meio do período, as disciplinas já tinham sido iniciadas por outra docente, atividades avaliativas planejadas, con-

⁶ <http://portal.mec.gov.br/pibid>

teúdos lecionados, um desafio em dobro. O quão difícil foi adentrar uma turma que já havia estabelecido relações com outra professora! Um enorme aprendizado!

Essas duas primeiras experiências, tão diferentes uma da outra, foram muito marcantes na minha atuação docente influenciando a professora que sou hoje. Atuar na graduação é muito distante de atuar na educação básica e assim, eu entendo essa segunda experiência como totalmente nova em relação à primeira. Nesta experiência senti, pela segunda vez e mais profundamente, a insegurança, a timidez, o “medo do primeiro dia” que Freire (1997) discute em *Professora sim, tia não*. Foi um começo atribulado e minha falsa segurança de principiante impediu-me de me expor, de explorar esse medo, de senti-lo. Impediu-me de “dizer àqueles educandos, numa demonstração de que sou humana e limitada, o que experimentava naquela hora” (FREIRE, 1997, p. 45). Hoje isso acontece com muita tranquilidade, afinal, quando entramos pela primeira vez em uma sala de aula todos somos estranhos se conhecendo e é natural termos inseguranças, expectativas, receios. Na verdade, na maioria das vezes as/os professoras/es é que são totalmente estranhos, pois a turma já possui uma certa unidade. De toda forma, leva um tempo até nos envolvermos, reconhecermos, prevermos uns aos outros... E esse caminho, atualmente, é trilhado com muita tranquilidade, humildade, sinceridade e alegria. Aprendizado iniciado anos atrás e lapidado no meu caminhar docente.

A licenciatura adentrou sob outra perspectiva na minha vida profissional em 2015, quando tive a felicidade de ser professora substituta no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFV durante um ano. Atuar na formação de professores, na universidade onde me formei, no curso que fiz, foi uma experiência profundamente emocionante! Naquele ano, conheci duas pessoas maravilhosas que foram minhas companheiras de trabalho, e se tornaram também minhas amigas, com quem aprendi muito

sobre ser professora e sobre formar professoras/es. Se eu fosse elencar aqui todos os aprendizados que tive durante este período, não seria possível terminar este capítulo (risos)! Mas um deles eu gostaria de destacar. Durante a minha atuação na UFV, vivenciei a realidade do trabalho coletivo. Nós professoras dialogávamos, realizávamos o planejamento juntas, colaborávamos a todo tempo. Foi muito gratificante poder trabalhar em equipe, exercer a flexibilidade, a colaboração, a parceria, a superação... Essa experiência foi muito marcante e é algo que quero continuar realizando: o trabalho coletivo na minha atuação docente. Ademais, não é isso que a Educação do Campo preconiza? Não é assim que deveríamos todos trabalhar?

Naquela experiência na UFV eu sentia uma grande responsabilidade que, aliás, ainda sinto, uma vez que continuo atuando na licenciatura. A Licenciatura é um curso fundamental, de grande importância social. Não há sociedade sem educação, e não há educação sem professoras/es, pois parte dessa educação, que é partilhada com a família, está sob nossa responsabilidade. Façamos um breve cálculo: se nos restringirmos à educação básica, nossas crianças e jovens passam, ao longo de suas vidas, 8800 horas, em média, dentro da escola. Se formos adicionar o ensino superior, totalizaremos aproximadamente 12000 horas totalmente vivenciadas no contexto escolar, excluindo-se todo o restante da vivência de uma pessoa. Isso corresponde a aproximadamente quinze anos de contato com a escola, faculdade, aprendizados, conhecimentos... Frequentamos o ambiente escolar desde os seis anos até a idade adulta, quanto tempo passamos em contato com nossos professores e professoras? O quão significativo é esse contato? O quanto eles nos influenciam, nos modificam, nos fazem refletir? Alicerçado nesses questionamentos está a minha inferência sobre a importância do/a professor/a, sobre a importância da Licenciatura.

E, partindo desse modo de pensar, não há condições

de nos furtarmos a sermos exemplos para nossos educandos e educandas. Engana-se quem pensa que nossos alunos e alunas não nos têm como referência. Não estou aqui defendendo qualquer posicionamento messiânico, apenas apontando que temos uma grande, uma imensa responsabilidade! E neste sentido, não há como dizer a nossos alunos/as para “fazerem o que eu digo e não fazerem o que eu faço”. Não há como exercermos a docência, não há como atuar na formação de professores sem corporeificarmos as palavras pelo exemplo, como fala Freire (1996, p.19) afinal, devemos praticar aquilo que dizemos, do contrário, o quão verdadeiros somos? Definitivamente não é uma tarefa fácil, tampouco simples, mas é um ideal que levo comigo e que tento exercer ao máximo. Os meus educandos e educandas me ajudam muito... Fazem-me refletir bastante a respeito, e sobre essas reflexões pauto as minhas ações, aula após aula, atividade após atividade, disciplina após disciplina. Aprendo muito com eles/as.

Há um ano faço parte do corpo docente do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Espírito Santo– UFES/Campus São Mateus, atuando na área de Ciências da Natureza, mais precisamente com disciplinas relacionadas à biologia. Obtive a aprovação no concurso em novembro de 2016, foi uma conquista muito comemorada, fruto de muita batalha e superação.

Naquele ano de 2016, lembro-me bem, um dia eu deixei de estudar para o concurso e resolvi capinar a pequena horta que mantinha em casa. Recordo-me que o conteúdo de estudo do dia deveria ser algo como Educação Ambiental, mas eu olhava a horta e a horta me olhava e não conseguia pensar em outra coisa a não ser preparar aquela terra, que estava tomada de capim. O resultado disso foi passar uma manhã inteira envolvida em capinar, roçar, adubar, semear, suar, sentir, refletir... Durante aquela manhã eu pensava, eu já havia encontrado o campesinato, a agroecologia, a agricultura familiar na minha trajetória de vida

e formação inicial. Durante a pós-graduação ainda me relacionava com eles via debates, leituras e pesquisa. Eu já havia encontrado a docência e a formação de professores na minha trajetória profissional, já havia percebido o quão gratificante é a docência e me certificado, solidamente, que esse seria o meu caminho. E a Educação do Campo, epistemologicamente, eu havia encontrado naquele ano. E, enquanto eu lavrava aquela ínfima porção de terra e pensava em tudo isso, me percebi acolhida, compreendida e pertencente.

Eu estava no caminho certo!

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

CALDART, R. et. al. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012, 787 p.

CAMARANO A. A. e ABRAMOVAY, R. **Êxodo rural, envelhecimento e masculinização no Brasil**: panorama dos últimos 50 anos [texto para discussão 621]. Rio de Janeiro: IPEA: 1999.

CENTRO DE TECNOLOGIAS ALTERNATIVAS DA ZONA DA MATA. **Estatuto**. Disponível em: <<https://ctazm.org.br/>>. Acesso em: 09 fev. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 92 p.
_____. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 1. ed. São Paulo: Olho d'água, 1997. 84 p.

FREITAS, A. et. al. Análise dos princípios e metodologias no Estágio Interdisciplinar de Vivência – EIV. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA, 3., 2009, Niterói. **Anais...** Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2009.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LEFF, E. Agroecologia e saber ambiental. Revista Agroecologia e desenvolvimento rural sustentável, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 36-56, jan./mar. 2002.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Nossa história**. Disponível em: <<http://www.mst.org.br>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM AGROECOLOGIA. **Histórico**. Disponível em: <<http://www.posagroecologia.ufv.br>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

PRAÇA, H. et. al. O Estágio Interdisciplinar de Vivência (EIV) na Universidade Federal de Viçosa, MG. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA. 3., 2005, Presidente Prudente. Anais... Presidente Prudente: Universidade Estadual de São Paulo, 2005.

STEDILE, J. P. **A questão agrária no Brasil: O debate tradicional – 1500-1960**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 304 p.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 325 p.

CAPÍTULO 4

DESCONSTRUINDO-ME: DA DOCÊNCIA E AS SUBJETIVIDADES DA SALA DE AULA AO DESLOCAMENTO PARA UM NOVO OLHAR

Welson Barbosa Santos¹

“Não importa o que fizeram de mim, o que importa é o que eu faço com o que fizeram de mim.”²

Eu acredito no/a professor/a como intérprete e crítico de uma cultura e também produtor e divulgador de conhecimentos, técnicas, procedimentos pedagógicos e agentes de socialização. Logo, a conceituação que uso para iniciar essa escrita pessoal tem considerado peso ao que entendo de meu papel como educador. Também, é o que permite descrever minha trajetória percorrida até tornar-me professor e o que penso do papel cabível a esse profissional. Por isso, considero que não nascemos professores e, assim como Tardif (2002), creio que os saberes, a formação profissional, as concepções e a forma de ensinar são resultados de experiências vivenciadas no decorrer da vida.

Logo, em relação à escola, minha experiência foi iniciada aos cinco anos de idade no bairro onde nasci. Nos anos de 1970, na localidade onde eu e minha família morávamos, mães remuneravam “professoras leigas – sem formação adequada ao magistério” para iniciarem os fun-

¹ Pós-Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras – UNESP, Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar e Professor Adjunto da Universidade Federal de Goiás – UFG Regional Goiás na Licenciatura em Educação do Campo LEdoC. Líder do grupo de pesquisa Educação no cerrado e Cidadania, desenvolve pesquisas e extensão nas áreas de sexualidade, gênero e subalternização nas escolas campesinas do Município de Goiás GO. Email: wwsantosw@yahoo.com.br

² Jean-Paul Charles Aymard Sartre foi um filósofo existencialista, nasceu em Paris, em 21 de Junho de 1905 e morreu em 15 de Abril de 1980.

damentos matemáticos e gramaticais a seus filhos. Os grupos eram formados de meninos e meninas entre 04 e 07 anos de idade e eu fui somente mais um dos tantos a frequentar essa escola informal. Ao refletir sobre a questão, percebo que o processo deixou marcas ruins em minhas lembranças. Eram comuns os castigos envolvendo palmatórias, puxões de orelhas e permanência de joelho sobre grãos de milho atrás da porta, além da terrível “decoreba” da tabuada. Mesmo assim, os anos que antecederam a entrada na escola regular, embora a experiência com a escola informal deixasse marcas desagradáveis, perduravam as expectativas em relação ao ensino regular onde meus irmãos mais velhos estudavam.

Sendo o quinto de uma família de seis filhos, as experiências escolares cotidianas narradas por eles, revelavam-me um processo interessante e envolvente. Foi dessa forma, cheio de expectativas, que ingressei no ensino primário no ano de 1974 – atualmente Educação Infantil. Tinha sete anos completos e minha matrícula na escola foi consequência da Lei de Diretrizes e Bases – LDB de nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 que reconhecia a obrigatoriedade do Ensino Fundamental no Brasil. Importante frisar que, na atualidade um novo parecer³, reestruturou essa modalidade de ensino.

Com o decorrer dos anos, a “crueldade” vivida na escola informal ficou para trás e a beleza idealizada de escola formal foi sendo substituída por uma percepção mais consciente de educação, experimentada naqueles anos. Nesse sentido, lembro-me das greves de semestre inteiro, as reposições quase nunca realizadas de forma correta e os turnos diários com carga horária pequena. Reconheço que esses foram fatores comprometedores do ensino, do aprendizado e também contribuíram para o desencanta-

³ O Parecer CNE/CEB nº 6, de 08 de junho de 2005 estabelece que a idade de ingresso das crianças nesse nível de ensino deve ocorrer a partir dos seis anos de idade completos ou a completar até o início do ano letivo.

mento com relação à escola idealizada. Isso, anos mais tarde, dificultou-me no identificar a educação como processo de formação profissional, questão que só pude perceber bem mais tarde.

Recordo-me que naquele contexto, diante da demanda, as instituições organizavam-se em quatro turnos diários e, mesmo assim, muitas crianças ainda ficavam fora da escola, gerando anualmente longas filas formadas de pais e familiares em busca de uma vaga para seus filhos e filhas. Ao refletir sobre as circunstâncias e deficiências da educação naqueles anos, isso confirma minha afirmação de que as questões citadas diminuíram sensivelmente as probabilidades de esse campo profissional ter sido percebido por mim como possível caminho de formação profissional. Penso que as condições de trabalho dos professores, que os forçavam a fazer longas greves, me mantiveram longe dessa possibilidade profissionalizante até o meio da graduação – Licenciatura em Ciências e Biologia, mesmo em se tratando de uma licenciatura.

Um exemplo da limitada percepção que tinha da docência como caminho de profissionalização pode ser percebido na escolha que fiz ao terminar a oitavo ano da escola básica. Naquele contexto essa era a última série do ensino ginásial, atualmente estendida para o nono ano. Ao terminar a oitava série o sistema público, onde eu estudava, disponibilizava duas opções de formação técnica para o nível seguinte: o curso normal – destinado a formar professores para lecionarem nas séries iniciais do ensino primário, hoje denominadas de anos iniciais do Ensino Fundamental, e o curso em Técnico de Contabilidade – visando habilitar mão de obra para áreas contábeis. Esses cursos tiveram amparo na Lei de Diretrizes e Bases da educação - LDB 5692/71 que, dentre outras medidas, determinou o 2º grau como profissionalizante e tinha como propósito destinar, instrumentalizar e habilitar técnicos e auxiliares técnicos para o trabalho. Diante das duas op-

ções escolhi a área contábil.

Passado o tempo, percebo aí a força da produção de mão de obra, ou como afirma Foucault (2007), o poder de um discurso de dominação e controle centrado e comprometido com a produção de corpos dóceis e produtivos, visando o atender das demandas de mercado. Faço essa consideração levando em conta que, se a docência não tivesse sido ofuscada em minha forma de perceber o mundo até então, se a necessidade de romper com as condições precárias de vida em que eu e minha família nos encontrávamos, assim como a grande massa de brasileiros naquele contexto, talvez já ao fim do ensino fundamental a escolha tivesse já sido a docência. Consideremos que estamos nos remetendo ao início dos anos de 1980 e a um grupo social, o qual eu fazia parte, de poucos recursos e de acesso à cultura e formação. O que me recordo é de estar ávido para entrar no mercado de trabalho e carente de iniciar captação de recursos financeiros para subsídio familiar e melhor qualidade de vida pessoal e familiar.

Nisso, o ocorrido foi que a formação escolhida foi o de Técnico em Contabilidade. Mas, uma vez concluído ele não possibilitou a inserção no mercado de trabalho, da forma que idealizada. Mediante a realidade, embora parecesse difícil para o contexto daqueles anos, ingressar em uma universidade tornou-se o grande objetivo. Interessante foi que, as dificuldades sociais, a necessidade de inserção no mercado de trabalho, as afinidades com certas áreas de conhecimento e as modalidades de graduação acessível direcionaram-me para a docência. Reconheço que só nesse momento a docência surgiu como caminho possível a ser assumido. Mas, havia ainda um desafio: decidir qual área de conhecimento escolher. Dentre os diferentes conteúdos, o que me apresentava maior familiaridade e afinidade era o de Biologia. Assim iniciei a graduação em Ciências Exatas e Naturais em 1986, concluindo a Licenciatura Plena em Biologia em julho de 1990.

Interessante pensar que, mesmo diante de uma licenciatura em curso, até o quarto semestre eu ainda não percebia a educação como minha escolha ou mesmo como sendo portador de habilidades para isso. O despertar definitivo para docência só veio no quarto semestre da graduação ao cursar as disciplinas pedagógicas e suas discussões sobre responsabilidades e implicações do que é educar. Tais questões foram decisivas no direcionamento desse caminho e identifico que os diálogos referentes ao papel social da escola, geraram em mim reflexões sobre a importância do processo educativo, despertando a identificação com tal prática. Dentre muitas, a disciplina Psicologia da Educação foi a que mais influenciou em meu processo de conscientização e escolha de uma identidade profissional. Inclusive, foi por meio dessa disciplina que tomei conhecimento do texto “Joãozinho da Maré⁴”, essa história, posso afirmar, marcou minha vida para além da graduação.

Joãozinho da Maré é a história de um menino criado numa favela igual a tantas que existem em nosso país. A narrativa conta que em frente ao aeroporto internacional do Rio de Janeiro, em seu barraco e pela janela a todo tempo aberta, com exceção nos dias de chuva, ele observava as montanhas por trás das quais o sol saía. Por ela, ele também observava, diariamente, os aviões que aumentavam ou diminuía de tamanho conforme se aproximavam ou se distanciavam do aeroporto para pousos e decolagens. Na escola, entre muitas lições, Joãozinho procurava compreender o que sua professora ensinava, por exemplo, sobre pontos cardeais. Utilizava o conhecimento adquirido nas observações cotidianas, tentava compreender a ciência apresentada por ela e, com seu gosto por descobrir e saber, empolgado, levava para a sala de aula suas constatações

⁴ Joãozinho da Maré é uma história que foi publicada no Boletim da Sociedade Astronômica Brasileira, ano 06, número 2, abril / junho de 1983, páginas 31 a 37.

e dúvidas. Mas, ao fazer isso, acabava por “atrapalhar” a aula. Suas perguntas soavam como impertinentes e incomodavam-na.

O que muito me marcou naquela história e me serviu de referência nos anos seguintes de formação e início da carreira docente, é que a professora não compreendia que os conhecimentos científicos, da forma como ensinava, pareciam aos ouvidos de Joãozinho, como incompletos, não faziam sentido quando relacionados ao que cotidianamente vivenciava, não esclareciam suas dúvidas. Faltava uma conexão entre o “saber dos livros” e aquilo que já sabia pela vivência em seu barraco na favela. O saber instruído pela professora apresentava pontos destoantes da percepção adquirida nas suas vivências.

Lembro-me que, ao conhecer a história, meu foco era a professora. Ao ler, curioso, acompanhava o seu lento movimento em direção aos conhecimentos de Joãozinho, sua insistência em continuar repetindo algo que sequer compreendia bem e, especialmente, suas tentativas de manter as impertinentes intervenções do menino fora de alcance. Pensei que aquela professora poderia bem representar outros tantos professores/as que se limitavam a repetir ou reproduzir o que já estava escrito nos livros, sem levar em conta o que seus/suas discentes pensavam e saberiam sobre o assunto. Aquela história tinha muito em comum com minha trajetória até então percorrida e apresentava semelhanças com o tipo de ensino vivenciado na escola informal de bairro onde iniciei minha vida escolar na infância.

Na ocasião, refleti sobre a natureza do trabalho educativo e, incomodado, pensei nos desafios de ensinar conteúdos a alguém que, por seus próprios conhecimentos, vivências e inquietações, buscasse no saber sistematizado e ensinado pela escola, compreender, por outras perspectivas, um mundo que, embora lhe parecesse tão familiar, apresentava-se ainda cheio de mistérios. Essas questões

me marcaram durante a formação e, naquele contexto, jamais pensei que todas essas inquietações me moveriam para um olhar a educação de forma diferenciada. Principalmente quando os anos acumulassem sobre mim seus ensinamentos e subjetividades.

Foi assim que, envolto de expectativas e terminada a graduação, comecei em 1990 a carreira docente. Ao chegar à escola, percebi que os sonhos nascidos nos tempos de formação, lapidaram-me de forma diferente, quando me comparava com os outros professores que estavam na lida por muitos anos, senão décadas. Naquele contexto, o que me inquietava, era o fato de que os conteúdos ministrados na disciplina de Biologia traziam um ensino de conhecimento científico restrito, pouco traduzido ou conectado ao entendimento da vida. A história de “Joãozinho da Maré” desafiava-me. Havia um desejo de transformar o trabalho docente em algo que realmente reconhecesse o aluno e sua história, mas tal desafio apresentava-se como de difícil transposição. Reconheço que me faltava formação inicial adequada para conectar conhecimento científico com o de senso comum. Essa questão era evidente a cada disciplina cursada na graduação com raras exceções.

Ainda, algo de considerado valor a trazer a essas memórias, refere-se a uma formação específica durante a graduação. Nela, estudei conceitos relacionados à fisiologia e anatomia do corpo humano, temas totalmente desconectados com a prevenção à diferentes doenças como DST/AIDS e de contracepção que me seria exigido entender quando professor. Eram embasamentos pautados no conhecimento cientificamente biológico, porém, insuficientes, ao considerar que as questões que os/as alunos/as traziam para a sala de aula, quando levados a discutir conteúdos científicos, exigiam. Eles iam para além de um simples domínio teórico. Vale considerar que minha chegada à sala de aula ocorreu no início dos anos de 1990, período em que a AIDS já assustava o mundo e os governos, consequência

da velocidade com que a epidemia se disseminava entre as populações e a forma como rapidamente levava a morte muitos dos contaminados.

Mas, como discutir tal temática em sala de aula sem qualquer formação para isso? Recordo-me que naquela ocasião, muitos/as professores/as de Biologia, colegas mais experientes, também se viam diante de dificuldades semelhantes. Inclusive, se queixavam por não terem recebido formação adequada para encaminharem satisfatoriamente as discussões e, diziam-se constrangidos em desenvolver “certos assuntos” como DST/AIDS, dentre outros.

Contudo, o contato com os alunos, no decorrer do tempo, desencadeou reflexão sobre a importância de um conteúdo que auxiliasse na compreensão da vida. Novamente, apropriando-me das reflexões da história de “Joãozinho da Maré”, fui percebendo que para transformar uma prática de ensino desarticulada, era preciso entender a relação entre o conteúdo ministrado e o saber cotidiano, compreender a importância de um ensino que articulasse temas conceituais e técnicos com questões pessoais e vitais para a constituição de sujeitos e, nesse âmbito, se encontravam as temáticas desenvolvidas por mim como professor de Ensino Médio.

Essas questões tornaram-se evidentes em 1991. Já ali se iniciava o desenhar de passos que daria décadas adiante na pós-graduação, na pesquisa e naquilo que se tornaria meu trabalho, inclusive na formação de professores para espaço campesino. Lembro-me que foram naqueles anos iniciais de docência que fui chamado a trabalhar assuntos de saúde e temas envolvendo questões sexuais em turmas de primeiro ano do Ensino Médio. Esse trabalho e chamado diferenciado foram consequências da LDB 5.692/71 que alterou as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, incluindo o Programa de Saúde no currículo escolar e, do Parecer 2.264 em 1974, do Conselho Federal de Educação, que recomendou que tais conteúdos e seus respectivos te-

mas fossem planejados de acordo com as necessidades do aluno.

Nesse sentido, vale considerar que as regulamentações abriram espaço para um tipo de debate, até então restrito e negado consideravelmente. Mas, ao mesmo tempo, temos de considerar que ele veio abrir espaços para que, aqueles profissionais que se sentissem desafiados e aptos a buscar uma via de diálogo nesse campo, estavam aí abertas a possibilidade e o respaldo legal. Arrazoemos que eram anos difíceis para a saúde pública. Nisso, como afirma Foucault (2007), mais uma vez a biologia escolar é chamada a atender as demandas que a população precisava e o poder e o discurso médico não conseguiam alcançar. Se por um lado essa ação da medicina higienista tem seu mérito, consideremos que há aí também o uso de dispositivos de controle sobre a população estudantil em estado de vulnerabilidade (FOUCAULT, 2007). Foi aí que me encontrei com o tema e iniciei toda uma trajetória na área.

Assim, tais medidas oficiais favoreceram na escola, conseqüentemente e também no meu trabalho, diálogos sobre as questões sexuais que, dentre outros, compunham o conteúdo de Programa de Saúde. Embora percebesse, na postura de muitos colegas, a persistência pela abordagem prescritiva, preventiva, contraceptiva, anatômica e fisiológica no campo das discussões biológicas, eu buscava ir para além desses conceitos. Admito que fazia esse movimento conseqüência das dúvidas dos/as adolescentes que se manifestavam em meio a um emaranhado de elementos contraditórios e prazerosos. Estava na escola e junto, em sala de aula, estavam componentes trazidos em meus conteúdos, discursos que agiriam na construção de identidades desses alunos e que se tornava imperioso desenvolver um diálogo franco sobre as manifestações de uma sexualidade própria da idade adolescente (CANO, FERRIANI e GOMES, 2000).

E esse era o desafio que diariamente levava para casa em minhas inquietações. Reconheço que o fato de ter chegado na sala de aula ainda muito jovem, me permitiu recordar anos antes, em que eu estava ali, naquele mesmo lugar, com as mesmas inquietações e que raramente um professor ou outro, um conteúdo ou outro, contemplavam e levavam-me a um lugar melhor de entendimento de meus dilemas comuns da adolescência. Reconheço que essas percepções no processo de ensinar marcaram mais de uma década de docência em Biologia no Ensino Médio e acabaram direcionando-me para novos caminhos que se iniciaram em 2006. Naquele ano decidi iniciar a volta à universidade para a pós-graduação. Foi assim que em 2007, durante uma especialização, reflexões sobre a importância da formação docente para o êxito do processo educativo no Ensino de Biologia, me despertou o desejo de voltar a investir no processo de qualificação profissional ainda mais intensamente.

Assim, em 2008, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da mesma Universidade e com um projeto de pesquisa relacionado à temática da Educação Sexual no ensino da Biologia. Essa questão me interessava devido à experiência vivida como professor de Biologia para adolescente no Ensino Médio e Ciências no Ensino Fundamental. Reconheço que as questões relativas à sexualidade e gênero sempre estiveram presentes no cotidiano escolar, mesmo quando não mais estava envolvido no Ensino de Programa de Saúde, vivenciado nos anos de 1990. Então, logo no início do curso de mestrado, quando conheci trabalhos de autores como Damatta (1997), Castro, Abramovay e Silva (2004), e Calligaris (2000), dentre outros, fui estimulado a melhor compreender o “mundo” dos adolescentes em conflito, decorrente das transformações físicas, psíquicas e sociais. O conflito seria decorrente de demandas dadas pela situação de vulnerabilidade social, que coloca considerado número de adolescentes em

uma situação de fragilidade em todas as dimensões da vida (SANTOS, 2015; 2016; 2018)

Esse novo aprendizado apresentava-se sob uma ótica mais esclarecedora e possibilitava a compreensão de aceitar a adolescência, tanto para o adulto que lida com o adolescente quanto o próprio adolescente. Isto porque nem sempre é um processo tranquilo para esses sujeitos, conseqüentemente, sendo questões difíceis e complexas também para o entendimento do educador que lida com eles. Foi ainda naqueles anos, no início do curso de mestrado, que tomei conhecimento de relatórios e orientações da Organização Mundial de Saúde – O. M. S. (1965, 1975, 2000 e 2006). Especificamente, eles descreviam os altos índices de suicídio de meninos na adolescência e tidos na atualidade como problema social, de saúde pública sério, grave e a ser enfrentado. As questões e problemas evidenciados pelos diferentes autores que também eram acessíveis no meu cotidiano profissional instigaram-me. Tal questão apresentava-se como desafios a enfrentar, ao mesmo tempo em que me assustavam, devido à compreensão dos limites de meu papel como docente no processo de adolecer e no lidar com meus alunos, me instigava a querer entender porque nossos adolescentes estariam se matando.

Assim, meu projeto de pesquisa de dissertação, de certa forma, seguiu essa direção. Busquei ouvir professores e seus enfrentamentos, investiguei a compreensão dos educadores de Biologia a respeito das possibilidades e/ou dificuldades que enfrentam no desenvolvimento da Educação Sexual. Na construção da dissertação pude constatar o quanto os processos de formação inicial e/ou continuada são importantes e necessários para uma melhor atuação destes profissionais. Porém, averigüei também que é difícil para eles acompanharem o sentido das discussões mais atuais sobre os temas implicados na Educação Sexual. Considero que uma das razões das dificulda-

des desses educadores possam ser identificadas e sanadas nos processos de formação inicial, bastando interesse dos responsáveis pelo processo. Atualmente na graduação de uma licenciatura, tomo como desafio não permitir que tais vícios se repitam. Busco conectar o cotidiano e o ensino, o saber acadêmico e o senso comum.

Retomando os anos de pós-graduação, terminado o mestrado, ao continuar minha busca, voltei-me a algo que a muito já me eram de conhecimento e interesse. Falo da percepção de que nos materiais didáticos a temática da sexualidade, em muitos casos, era discutida a partir dos sistemas reprodutores. Neles a questão recebia uma conotação genética, reforçava que as características dos sujeitos são herdadas, naturais do corpo e determinada por fatores hormonais. Isso possibilita entendimentos sobre a concepção de sexualidade e gênero associada à dimensão unicamente biologizante e naturalizada, ou seja, pensada como fatos naturais. Essa forma de pensar esteve presente de maneira dominante na sociedade e nos discursos acadêmicos até os anos de 1980 e perdura na escola presa a alguns valores, conceitos e discursos. Tais afirmativas encontram respaldo no pensar de Santos (2016), o qual afirma que os discursos de naturalização são dispositivos que tratam da história não centrada em sujeitos históricos, mas em práticas institucionais e políticas que constituem os sujeitos. Objetivamente o termo tenta demarcar,

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais e filantrópicas. (FOUCAULT, p. 244. 1979)

Esta linha de pensamento despertada me foi aparato no desenvolvimento do projeto de pós-doutorado anos adiante e tendo já a escola campesina como uma das referências. Mais um campo de investigação. Referenciado nas afirmações feitas, ao rememorar os tempos de minha for-

mação inicial em biologia e os conhecimentos construídos nas disciplinas existentes, dentre eles destaco os saberes adquiridos em embriologia. Baseado no curso de graduação e nos anos em que trabalhei esse conteúdo na escola, afirmo que as conceituações nessa área de conhecimento são demarcadas por uma concepção positivista⁵. Na graduação recordo, que por um lado havia a beleza do desvelar de mistérios referentes ao desenvolvimento humano e de outros grupos animais que me fascinavam e, por outro, a tecnicidade era o sustentáculo do ensino.

O que posso afirmar é que a forma descrita no parágrafo anterior era marcada pela mensuração do ser humano, viabilizando medi-lo por inteiro. Tratava-se de procedimentos que calculavam e possibilitavam a centralidade do corpo e de suas ações ao campo do previsível e do determinado geneticamente, sendo questões que tornavam os conhecimentos nessa área de saber algo não menos importante, porém pesado e de beleza ofuscada e que acaba por negar a subjetividade do sujeito.

Se as lembranças sobre embriologia são importantes, por terem servido de base para minha profissionalização, passados os anos, as aplicabilidades e riscos que tal discussão, abordadas dessa forma, podem desencadear ao serem trabalhadas na escola, me incomodam. Afirmo que, embora sejam saberes fundamentais para o campo em que estão inseridos, também podem ser reconhecidos como conhecimentos contribuidores de uma visão errada de corpo, de sujeito e de subjetividades. Trata-se de saberes reforçadores da concepção de sujeito definido a partir de seu sexo biológico pela genitália, sendo comum, nessas práticas, a não valorização das subjetividades de cada sujeito.

Ainda que essa tenha sido uma realidade nesse cam-

⁵ Uma linguagem comum a produção, pesquisa e ação das áreas biológicas, médicas e de ciência de produção, nas ciências humanas há uma crítica quando essa perspectiva é trazida para as subjetividades educacionais. A questão é que essa forma de proceder acaba por prescrever, determinar e desrespeitar o sujeito pelo que ele já é (SANTOS, 2015).

po de conhecimento por muito tempo, foi a partir da década de 1980 que tais posicionamentos começaram a ser questionados. Foi o advento da epidemia do HIV/AIDS e o aprofundamento de movimentos sociais, ao reivindicar uma maior visibilidade e reconhecimento das vivências alternativas da sexualidade e de gênero, que possibilitaram desenvolvimento de trabalhos nesse campo e inclusive, serviram de referência e sustentação para o desenvolvimento de meu projeto e pesquisa de doutorado (SANTOS, 2015; 2016).

Afirmo que o HIV/AIDS e os movimentos sociais são temas que provocaram reflexões e ampliaram a visão da sexualidade e do gênero, até então restrita a uma dimensão biologizante e naturalizada. Reconheço que os debates referentes aos temas em questão evoluíram para uma concepção mais ampla e crítica, distanciando-se no nosso tempo, de quaisquer reducionismos e fundamentalismos. Penso que tais movimentos são importantes para os campos de pesquisa que precisam romper com essa forma naturalizada e naturalizante de ver o corpo, a adolescência e os comportamentos tão discutidos na escola. Falemos ainda da biologia e seu compromisso discursivo com o biologizar a sexualidade e o gênero e que tem trazido em demasia danos aos processos de construção de sujeitos adolescentes em sala de aula. Trata-se de discursos já historicamente estabelecidos

As considerações feitas por Foucault (2007; 2010; 2011) subsidiam afirmar que os discursos sobre sexualidade que historicamente foram construídos entre os séculos XVIII e XIX ainda permanecem na escola e dados discursos bem enraizados no ensino da biologia. Portanto, a discussão sobre adolescência e sexualidade já mostravam que a realização de pesquisas a respeito do tema vinha se expandido e esse foi um caminho que acabei traçando em tempos de pós-graduação, devido ver a relevância do tema. Nisso, fui pensar os pressupostos que tem a ado-

lescência como etapa de vida e não forma e marcada por crises. Foram em trabalhos na pós-graduação (SANTOS, 2015; 2016; 2018) que pude melhor perceber as ações que desconsideram o caráter histórico da adolescência, a sexualidade e o gênero e a insistência e persistência de suas naturalizações. Sabe-se que desde o início do século XX esse tema veio adquirindo vida própria e perfil natural (FOUCAULT, 2007).

Assim, após tantos anos como educador de Ensino Fundamental e Médio, somado às experiências acadêmicas de docência e de pesquisa nos anos de mestrado e doutorado, foi dessa forma que adentrei na docência superior em 2013. Pela narrativa feita até aqui, o aluno e seus dilemas marcaram minha carreira como professor desde o início. Com isso, esta forma de buscar uma concepção sensível da educação me possibilitou gratificantes experiências e fortaleceu meu compromisso com o educar. Tanto que, atualmente, movo-me com responsabilidade e seriedade para com a formação inicial e continuada onde atuo, assim como em meus trabalhos de pesquisa, ensino e extensão na escola campesina.

Mas, tenho que admitir que nos primeiros anos de docência na escola básica muito disso ainda não me era consciente. O meu movimento, nesse sentido, ainda era tímido. A pouca experiência, tanto com o aluno quanto com o sistema educativo, era limitada. Mas, logo as ideias e os espaços foram sendo aprimorados e conquistados, abrindo possibilidades para as experiências. Atualmente considero que esse é meu maior diferencial como acadêmico, tanto nas ações de ensino, quanto na pesquisa e na extensão. Os anos na escola básica me ensinaram o olhar com sensibilidade para o processo educativo. As feiras científicas, os projetos para menores vulneráveis, todos iniciam-se já nos primeiros anos de docência e se perpetuaram até a atualidade, em meus trabalhos na academia aubjetivando-me.

Recordo-me que regras como usar o mínimo possí-

vel de mídias, como televisão, DVDs e datashow, optando por fazer uso de produtos artesanais e produzidos pelos alunos, é o que tornava o desenvolvimento dos trabalhos uma tarefa complexa e árdua, inclusive, motivo para a não adesão aos projetos por muitos professores. Isso significava orientar o aluno a desenvolver técnicas como papel marchê, colagem, moldagem em barro, manuseio de massas de vidraceiro ou técnicas de biscuit e o uso de resíduos da indústria como tintas, colas e madeiras. O objetivo era utilizar tais produtos e técnicas em trabalho feito pelas próprias mãos dos estudantes. Eram anos em que as mídias digitais ainda não tinham a força de nosso tempo. Hoje penso que o movimento precisa ser exatamente inverso, até porque a tradicional escola e docência fogem ao reconhecimento da força e da importância da internet e seu papel na educação.

Sem acesso a tais recursos, naqueles anos o desafio exigia técnica e material adequado para cada trabalho e, pelo percebido, o uso de material reciclável era o caminho para se baixar os custos de cada projeto, afinal tratava-se de escolas públicas. Nesse sentido, lembro-me do tubo digestório humano confeccionado com resíduos plásticos, PVC e latas e da mitocôndria feita de argila queimada no forno. Inclusive, essa última ficou em minha estante de estudo, como recordação, por no mínimo duas décadas. Rememoro-me também do desafio de transformar argila e gesso em manequins representando todo o processo embrionário de vários grupos animais.

Tal experiência foi tão relevante que atualmente desenvolvo projeto na Licenciatura do campo – LEdoC, com o objetivo de construir saberes e produzir materiais de baixo custo para o ensino de Ciências e Biologia na escola do campo. Tais desafios têm permitido trabalhos de pesquisa como, por exemplo, o projeto intitulado “O Pedagógico, o lúdico e o Ensino de Ciências: recursos na licenciatura do campo e ensino escolar”, aprovado pelo Comitê de Ética –

CEP - CAAE 54885216.2.0000.5083, projeto que contempla diversas ações na região e as escolas campesinas que estão próximas. A ação é parte da proposta do Grupo de Pesquisa: Educação no Cerrado e Cidadania, e que tem, dentre seus desafios, discutir e repensar o ensino das ciências da natureza, assim como os enfrentamentos e dilemas dessa escola que historicamente é tratada com descaso e sem reconhecimento.

Vale considerar que foi lá na escola básica que o despertamento para tal sensibilidade e ação ocorreu. A experiência na escola básica me conduziu ao desenvolvimento de projetos mais objetivos, focados e específicos. O convite para trabalhar com turmas das últimas séries do Ensino Fundamental, a partir do ano de 1999, contribuiu para isso. Dentre as experiências marcantes desse período, recordo-me de um longo trabalho desenvolvido no ano 2006 e início de 2007.

Nesse período o município de Uberaba – MG apresentou índices alarmantes de dengue em relação ao resto do país. Lembro-me que 80% a 90% dos meus alunos haviam sido contaminados ou tinham membros de suas famílias com a virose. Diante do quadro, discuti o assunto de forma breve em sala de aula e pedi que cada um buscasse em sua residência amostras da larva ou do mosquito *Aedes aegypti* e trouxessem a escola. Na aula seguinte, a escola estava cheia de amostras nas mãos dos alunos de forma surpreendente e até assustadora. Na atualidade essas experiências me remetem a ações tanto na sala de aula de graduação quanto nos trabalhos que busco desenvolver em escolas do campo, na área da pesquisa e da extensão acadêmica.

A consequência ou a repercussão desse trabalho na atualidade é que meus alunos, semestralmente, têm se lançado na produção de vídeos didáticos de 10 minutos, descrevendo, em esquemas artesanais, ciclos de parasitoses e seus vetores, quando há, patologias comuns ao nosso país.

Tal proposta tem gerado uma boa produção de material, tanto que atualmente estamos abrindo um canal no www.youtube.com, para divulgação desses materiais didáticos para tornarem de fácil e livre acesso. Com o passar dos semestres já estamos nos aproximando do total de 50 filmes domésticos de produção não profissional, pelos alunos da graduação.

Retomando, ainda dois outros projetos que pude desenvolver com os alunos em meus últimos anos de convívio escolar integral, antes do início do mestrado e doutorado, foram: a proposta de um coral com adolescentes e pré-adolescentes e o projeto de uma horta agroecológica. No primeiro, meu interesse era pelo desenvolvimento de estratégias que melhorassem a autoestima de alunos já em tempos de adolescência e pré-adolescência. Essa percepção foi decorrente do trabalho desenvolvido de educação sexualidade e saúde, proposta que culminou com o desenvolvimento de meu projeto de mestrado.

Foi no convívio com os alunos que ficou evidente a necessidade de algo que os ajudassem a entender melhor a si mesmo e suas relações com a sociedade, que fortalecesse seus valores pessoais e de autoestima. Na escola chamou-me atenção os altos índices de reprovação, de desacato a professores e de dificuldades de relacionamento de alunos com seus familiares e colegas de sala. Quando reflito sobre tais questões na atualidade, consigo entender porque o tema me mobilizou e acabou despertando-me a uma pesquisa de Doutorado envolvendo vulnerabilidade adolescente e suicídio entre tal público.

Naquele contexto de sala de aula e de escola básica, o caminho escolhido para auxiliar meus alunos foi a música e o cantar em um coral de 120 vozes. A proposta era de duas apresentações anuais, incluindo um auto de natal com apresentação pública vestidos em trajes de gala para a cidade. O reconhecimento do projeto pela prefeitura local os permitiu ser inseridos na programação oficial de na-

tal do município. Ao fim das apresentações, a cada ano em que estive a frente do projeto, o prazer e a convicção de que o desafio havia sido cumprido me renovavam para o desafio do próximo ano. Lastimo ainda não ter podido repetir essa proposta na educação do campo ou no espaço acadêmico que atualmente estão acessíveis ao trabalho que desenvolvo.

Inclusive, nos anos de escola minha luta ia para além do que já estava posto. Falo aqui de práticas médicas, educativas e de escritos, como os trabalhos de Herculanou-Houzel (2005), Castro e Abramovay e Silva (2004) que visam à prevenção da gravidez na adolescência, negando as subjetividades desses sujeitos e os percebendo como todos iguais. Ao edificar essa reflexão penso que naquele contexto eu já trazia uma preocupação para com discursos comprometidos com a adolescência como sinônimo de fase difícil. Nesse sentido, César (1998) sinaliza, para transpor isso, que o deslocamento precisa ser profundo e que a adolescência antiga, enquanto projeto de normalização de adulto futuro, deu espaço para uma nova forma não menos nociva e isso precisa ser repensado. Então, foi desenvolvendo trabalhos para além do citado que tornou-se possível perceber os discursos que envolvem e sustentam a adolescência como fase de construção social e ajustes. Nisso, alguns fundamentos de considerado valor me foram agregados, como o de,

Adolescência que se constitui como a encarnação de uma 'felicidade' que tem de ser vivida no presente, devendo ser preservada, estimulada e prolongada ao máximo pelos adultos, passa a guardar consigo a idealização adulta das possibilidades da aventura, da experiência, do descompromisso, das pequenas transgressões; mas qualquer descuido poderá quebrar o seu frágil encanto. Se a adolescência não for bem tratada, protegida e compreendida, o seu suposto potencial para a 'felicidade' será recoberto por crises e desajustes que se prolongarão até a idade adulta, reproduzindo-se nas novas gerações. (CÉSAR, p. 116. 1998)

Trabalhos desenvolvidos nesse campo me permiti-

ram fazer algumas considerações mediante os discursos, normatizações, enquadramentos, controles, dentre outros (SANTOS, 2016; 2018). Diante disso, uma alternativa que me pareceu coerente de pensar a adolescência, foi a de não mais como fase de vida, cheia de características essenciais, mas como forma de múltiplas possibilidades de subjetivação. Formas possíveis em que o mundo possa ser reinventado e vivido por uma diversidade de pessoas, quer sejam crianças, jovens, adultos ou velhos. Santos (2016) permite afirmar que talvez seja preciso brincar com os modelos constituídos para se criar novas possibilidades de viver e se relacionar com os escombros das instituições estabelecidas como a escola, rompendo com os modelos estáticos impostos e estabelecendo um jogo de separar, juntar, reorganizar e inventar formas de inserção no mundo, para que se consiga romper com as paredes das redomas postas por considerado tempo e de difícil transposição. Nesse sentido, para César (1998) é preciso:

Refletir tendo em vista o campo aberto das possibilidades, pluralizar as instituições e sujeitos que o mundo apresenta como unidades ou totalidades singulares: contra os modelos estabelecidos de adolescências, famílias, maturidades, infâncias e velhices.(p. 124)

Considero que os anos e as demandas foram importantes para o amadurecimento de todo um perceber da docência, da adolescência, dos processos sociais de vulnerabilidade e que não se constituíram de forma estanques na pós-graduação, enquanto buscava investigar e discutir o tema. Foi possível perceber que procedem de todo um cabedal de experiências que os anos na escola básica me propiciaram. Nesse sentido, um outro ponto importante vivido e já citado foi a construção da horta escolar.

A proposta era de trabalhar conceitos de agroecologia, embora também usasse o espaço criado como um laboratório para todas as turmas e séries em que lecionava.

O desenvolvimento do projeto era de responsabilidade de uma série onde o tema alcançava mais amplamente os conteúdos curriculares. O adubo orgânico era doado por pais que tinham pequenas propriedades rurais nos arredores da cidade, as mudas compradas ou doadas por outros pais e as ferramentas usadas para o manuseio da terra, compradas com dinheiro doado por amigos que tomavam conhecimento do projeto.

Durante o desenvolvimento do mesmo, a cada dia fazíamos uma discussão temática. Produção sustentável, produtos orgânicos, nutrição, ciclo da vida, relações entre os seres vivos, cadeia alimentar, fotossíntese, adubos industriais, adubos orgânicos, hormônios vegetais. Estes eram alguns dos temas que entravam em nosso “bate papo na horta”. Não havia uma regra, a discussão do dia anterior abria a possibilidade para o tema a ser pesquisado em casa e a ser discutido na aula seguinte.

Ao fim, a colheita da alface, couve, cebolinha, pimenta, tomate, cenoura, beterraba quiabo, brócolis dentre outros, era usada na alimentação dos próprios alunos da escola. Percebo que minha motivação ia para além de produção de alimentos. Havia um compromisso na formação do aluno em relação às condições de produção e o desenvolvimento de técnicas sustentáveis e simples, referenciado no conhecimento cultural do próprio aluno e de suas famílias. Essa experiência ainda tenho vivenciado nas escolas polo de educação do campo em período de estágio de meus alunos de graduação e continuam sendo experiências ricas e inovadoras na escola básica e surpreendentes ao licenciandos.

À vista disso, como já afirmado, foi alicerçada pelos muitos anos de experiência adquiridos na escola, no contato com o aluno e aluna adolescente, busco contribuir na formação de novos educadores, em uma percepção diferenciada e comprometida na formação de sujeitos menos rígidos e presos a currículos e espaços. Penso que no nosso

tempo a própria sociedade carece de gerações comprometidas com o cuidado com o meio e o equilíbrio no convívio com o outro. O desafio está no reconhecimento das diferenças, no convívio com as mesmas e no exercício contínuo e diário de não se conformar com os processos de não reconhecimento e subalternização presentes na sociedade e replicados na escola.

Percebo que, nos materiais didáticos, a questão que era discutida a partir dos sistemas reprodutores, centralizando o assunto em uma conotação genética, provocou-me e inquietaram-me em fazer diferença nos processos de formação inicial e continuada em que participei. As afirmações que eram de que as características das pessoas seriam herdadas, naturais do corpo e determinadas por fatores hormonais ainda me permitem mudar os rumos do que faço e ensino. Isso possibilita entendimentos sobre a concepção de sexualidade e gênero, associadas à dimensão unicamente biologizante e naturalizada, ou seja, pensada como fatos naturais. De forma esclarecedora, esse modo de pensar esteve presente de maneira dominante na sociedade e nos discursos acadêmicos até os anos de 1980, perdurando tempo ainda maior na escola.

Tomando tal referência como base, ao recordar os tempos de formação inicial na licenciatura em Ciências Naturais e Biológicas, dentre os conhecimentos construídos nas disciplinas que compuseram minha formação, destaco os saberes de embriologia. Falar dessa questão hoje tem sido cada vez mais recorrente pelo peso que tal saber teve em meus anos de escola básica e a forma como o mesmo está presente ainda em minha prática docente acadêmica e projetos de pesquisa e extensão. Assim, ao refletir sobre os anos em que trabalhei esse conteúdo na escola é possível perceber que as conceituações nessa área de conhecimento, ainda permanecem demarcadas por uma concepção positivista. Tratava-se de uma modalidade de saber marcada pela mensuração do ser humano, viabili-

zando medi-lo por inteiro. Procedimentos que calculavam e possibilitavam a centralidade do corpo e de suas ações ao campo do previsível, questões que tornavam os conhecimentos na área algo não menos importante, porém de beleza ofuscada.

Se as lembranças sobre embriologia são importantes para minha formação profissional, tal questão possibilita aqui refletir também sobre as aplicabilidades e riscos que essa discussão pode desencadear ao ser trabalhada na escola. Considero que, embora sejam saberes fundamentais para o campo em que estão inseridos, podem ser reconhecidos também como conhecimentos desencadeadores de uma visão equivocada de corpo, de sujeito e de subjetividade. Podendo ser um saber reforçador da concepção de sujeito, definido/a com base em seu sexo biológico, pela genitália, reforçando e mantendo vivo o vício da não valorização das subjetividades de cada um/a.

Assim, ao buscar amarrar essa reflexão, com traços de memorial, como educador reconheço que minha experiência sempre foi gratificante. Nesse sentido, concordo com Kuenzer (2005, p. 177), percebo que a Biologia quanto conteúdo curricular, tem papel de “colaborar para a compreensão do mundo e suas transformações, situando o homem como indivíduo participativo e integrante do universo”. Essa forma de conceber o ensino de Biologia foi decorrente de minha formação e atualmente me estimula adentrar aos conhecimentos da escola do campo e seus enfrentamentos. Foram aprendizados que aguçaram minha identificação com esse saber e possibilitaram o encaminhamento de muitas de minhas buscas por compreender o mundo a partir do reconhecimento das diferenças. Essa é minha luta atualmente com o sujeito do campo, quer seja alunos de graduação ou professores e alunos da escola campesina.

Tal caminhada me fez perceber os processos de docilização dos sujeitos na educação e que ocorrem por meio

de tática e estratégias, tanto dentro da escola por meio dos procedimentos cotidianos do ensinar, quanto fora da escola por meio das regulamentações (SANTOS, 2018). Isso tem me guiado em trabalhos de pesquisa sobre o educar para o campo. Tenho reforçado que os processos de construção dos corpos, dos comportamentos descritos na e pela biologia e educação, e a modelagem das relações sociais ancorados na perspectiva do gênero e da sexualidade, atravessados pelas redes de poder, estão, portanto, embrenhados em uma rede de poder e saber, dentro e fora da escola, onde dificilmente os/as discentes conseguem escapar e os professores se propõem romper. Considero que essa foi minha luta nos anos de escola e o que marca minha prática na academia atualmente.

Logo, reforço que minha defesa tem sido pelos escapes que pode ocorrer quando nos desviamos das normas, optamos por outras experiências subjetivas e produzimos efeitos nos olhares e nas práticas dos/as outros/as. Assim, refletindo que no caminho da docilização, ao qual os corpos têm sido submetidos a disciplinas, com finalidade da produção e a preparação para o desempenho de variadas funções, diante disso, o nosso desafio precisa ser o de rompimento para com tais ações. Nisso, vale considerar que essas a escola e seu compromisso domesticador não funcionam com perfeição e as brechas e resistências podem emergir. Está aí nosso papel. É apostando nessas brechas que tenho seguido.

Nisso, penso que por mais que uma disciplina escolar tenha força e sua ministração docente seja feito de forma errada, como na naturalização e não reconhecimento de cada um como sujeito histórico, penso que as fragilidades destes processos existem e precisamos percebê-los para mudá-los (SANTOS, 2018). Assim, por mais que os corpos sejam capturados pelas redes de poder, eles subvertem e resistem na escola, na rua e em suas famílias. Minha aposta, mediante tantas experiências com a educação

e somadas as lutas e trabalho voltado ao adolescente, é de que seja possível exercer meu papel tendo a Parresia, do grego parrhêsia, como referência. O termo é encontrado na literatura de Eurípedes e seu significado é coragem de dizer a verdade, falar livremente e dizer tudo. Ortega (1999) afirma que o conceito pode ser percebido como virtude, habilidade, obrigação e técnica. O mesmo tinha na Grécia o objetivo distinguir o indivíduo. Portanto, Foucault (2011) ao falar do tema sinaliza que,

[...] parece que podemos ver também, a partir dessa questão da parresia se esboçar a questão, fundamental também na antiguidade, das relações entre, grosso modo, verdade e coragem, ou entre verdade e ética. Quem é capaz de fazer um discurso verdadeiro? Como se pode distinguir o discurso verdadeiro do discurso lisonjeiro? E qual deve ser do ponto de vista ético, do ponto de vista de uma coragem, aquele que empreende a separação entre o verdadeiro e o falso? Quem é capaz de ter a coragem da verdade? E qual é a educação necessária? Problema técnico: qual vai ser, por conseguinte, na educação, o ponto no qual deve se pôr ênfase?. (p. 277)

Entre os gregos, segundo afirma Santos (2016) a Parresia era reforçada como necessidade de se dizer a verdade sobre si mesmo e princípio socrático presente em conhecer a si mesmo. Quanto a sua aplicabilidade, era o dizer a verdade. Sobre o tema, Foucault (2011) cita os textos de Sêneca e Plutarco, nos quais se percebe que a importância estava no dizer a verdade sobre si mesmo, havendo o sentido político e moral para o termo. O político envolvia a organização da pólis grega, sendo direito do cidadão. Já o sentido moral, Para Santos (2016), estava no campo das relações pessoais, do cuidado de si, principalmente na filosofia platônico-aristotélica. Foucault (2011) também define Parresia como a ética de dizer a verdade numa ação livre e perigosa. Assim, é possível pensar no direito que temos de dizer nossas verdades, mesmo que haja o risco de machucar o outro, de provocar a ira e de suscitar a mais

extrema violência. Quando faço tal afirmativa remeto-me ao descaso da escola campesina em relação à escola urbana e a necessidade de rompimento para com a desvalorização do sujeito campesino em detrimento da valorização do urbano

Logo, uma possível conclusão dessa reflexão é a de que caberia a cada indivíduo tomar as decisões sobre suas vivências em um trabalho de constituição de sua identidade. Como já afirmado em trabalhos outros, acredito na busca de novas formas de existência na escola campesina, assim como se busca estabelecer na urbana. Que isso possa ocorrer, independente das regras sociais impostas pela sociedade e pelo dispositivo que a rege e insistentemente nos é imposto. Seria importante se cada indivíduo sujeito campesino formasse sua própria ética, uma ética de amizade que prepara o caminho para a criação de formas de vida como ocorriam na Grécia, bem como um processo que não tenha o compromisso para com o prescrever um determinado modo de existência como correto, como ocorre com o urbano. Talvez assim conseguíssemos ser melhores pessoas, melhores profissionais, melhores seres humanos e auxiliar novas gerações campesinas e reverem seu valor pelo que traz de cultura e de saberes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 2.264/74. Programas de Saúde - Educação da Saúde**. Relatora: Conselheira Edília Coelho Garcia. Rio de Janeiro: Editex Rio, 1974.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 6**, de 08 jun. 2005.

BRASIL. **Lei 5.692**, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 11 ago. 1971.

CALLIGARIS, C. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000.
CANO, M. A. T.; FERRIANI, M. G. C.; GOMES, R. Sexualidade na adolescência: um estudo bibliográfico. **Rev. Latino-am En-**

fermagem, São Paulo, abr. 2000. Disponível em: URL: <http://www.fen.ufg.br/revista/revista2_2/ado_hosp.htm>. Acesso em: 23 out. 2018.

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M.; SILVA, L. B. **Juventude e sexualidade**. Brasília: UNESCO, 2004. Disponível em: <www.unesco.org.br/publicacoes/livros/juvsexualidade/mostra_documento>. Acesso em: 23 out. 2018.

CÉSAR, M. R. A. **A invenção da “adolescência” no discurso psicopedagógico**. 1998. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 1998.

DAMATTA, R. Tem pente aí? Reflexões sobre a identidade masculina, In: Dário Caldas (org.). **Homens**. São Paulo: Editora SENAC, 1997.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal. 1979.

_____. **História da sexualidade volume I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal. 2007.

_____. **História, da sexualidade volume II: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal. 2010.

_____. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins e fontes. 2011.

HERCULANO-HOUZEL, S. **O Cérebro em Transformação**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. **Problemas de salud de la adolescencia**: informe de um Comitê de Expertos de la OMS, Genebra, 1965.

_____. **Reunión sobre el embarazo y el aborto em la adolescencia**, Genebra, 1975.

_____. **Prevenção do suicídio: Manual para Professores e educadores**, Genebra, 2000. _____. **Prevenção do Suicídio: um**

recurso para conselheiros, Genebra, 2006.

ORTEGA, F. **Amizade e estética da existência em Foucault**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

SANTOS, W. B. **A educação Sexual no contexto de biologia**. São Paulo: Novas Edições Acadêmicas, 2015.

_____. **Adolescência heteronormativa masculina: entre a construção obrigatória e a desconstrução necessária**. São Paulo: Intermeios, 2016.

SANTOS, W. B. et al. **O Masculino e o Feminino na Escola: as contradições da norma e da forma discursivamente imposta**. Uberlândia: Navegando, 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CAPÍTULO 5

A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E ACADÊMICA DE UMA PROFESSORA DO CAMPO: reflexões sobre formação de professores, pesquisa e prática educativa

Raimunda Alves Melo¹

“São coisas sem nada, sem peso, sem destino, mas com muita história por contar” (OLIVEIRA, 2011, p. 33).

A formação profissional e acadêmica de uma professora do campo é uma atividade complexa e desafiadora cujas escolhas teóricas e epistemológicas, norteadoras de sua prática educativa e de pesquisa, são delineadas desde os primeiros anos de vida, como semente que se transforma em erva. Assim, com muita história para contar e com o objetivo de tratar sobre esta questão, reporto-me a algumas passagens de minha trajetória pessoal, profissional e de pesquisadora, articulando-as com trechos de um texto adaptado por Antônio Torrado, intitulado “A vida”, que se encontra no livro *Crianças Narradoras e suas vidas cotidianas* escrito pela pesquisadora Maria Terezinha Espinosa de Oliveira, que narra:

¹ Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Concluiu o Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Piauí. Professora Assistente do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – UFPI. Integrante do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas em Educação e Epistemologia da Prática Profissional (NIPEEPP) da UFPI. E-mail: raimundinhamelo@yahoo.com.br

A VIDA

Era uma vez um belo cabelo levado pelo vento. Loiro.

Vinha uma corrente de ar e soprava-o para um lado. Vinha outra corrente de ar e o assoprava para o outro. E o cabelo rodopiava. Solto à luz do sol, que com qualquer coisa se maravilha. Até um singelo grão de pó, tocado pelo sol, fica como se fosse prata...

Cabelo de anjo seria? Cabelo de fada? Cabelo de menina que pela primeira vez se penteia?

- Esta história tem um cabelo – disse alguém, fazendo uma careta, como se dissesse: “Esta sopa tem um cabelo” e a pusesse de lado. Pois tem. E depois? Um cabelo não merece história? Então, continuemos.

O cabelo encontrou-se no ar com uma pena, uma pequeníssima pena, tão leve como ele. De pavão? De pintassilgo? De canário? Tanto faz. Há muito tempo sabia voar sozinha.

Cabelo e pena são agora dois. Juntasse-lhes um fiapo de algodão, tão sem destino como eles. Já são três. E a história complica-se. Para complicá-la mais, veio ter com eles um fio de seda, sabe-se lá donde... Talvez de uma bordadeira que teve que sacudir a saia. Ou de uma fita a enfeitar cartas que o tempo esqueceu...

São coisas sem nada, sem peso, sem destino, mas com muita história por contar.

Uma semente, depois, agarra-se à pena, ao cabelo, ao fiapo, ao fio de seda, e todos juntos dançam a moda que o vento quer. Ah! Mas a semente é pesada e a dança termina cedo. Cai, arrastando consigo na queda, as asas a que se juntara.

Logo a seguir veio a chuva. A semente afunda-se, um niquinho só, mais o rolo de coisas sem futuro que caíram com ela. E pronto.

Para a próxima primavera, daquela semente vai nascer uma erva com uma flor ao cima. Uma flor branca, como o fiapo de algodão, de pétalas frágeis como penas. Há de vir o vento arrebata-la da haste e levá-la com ele, como um fio de seda, um cabelo, eu sei lá que mais...

É a vida.

(OLIVEIRA, 2011, p. 33).

Considero que a formação de uma professora e suas escolhas teóricas e epistemológicas são como o cabelo do poema *A vida*, levado pelo vento, digo, pela realidade e pelas oportunidades pessoais e profissionais que a vida proporciona a cada um de nós. É através das vivências e experiências que formamos nossas concepções de realidade, que certamente influenciam nossas práticas educativas e de pesquisa. A exemplo dessa questão apresento na sequência, fatos de minha vida que foram decisivos para a minha formação como professora e pesquisadora da área de Educação do Campo².

² Terminologia utilizada por Arroyo, Caldart e Molina (2005) para denominar uma concepção de educação que concebe o campo como um espaço rico e diverso e, ao mesmo tempo, produtor de cultura, implicando no reconhecimento das potencialidades de desenvolvimento do campo, construída a partir da luta camponesa, com sua especificidade, singularidade, mas também com sua diversidade e suas tensões.

O interesse e a curiosidade acerca da escola do campo vêm sendo construídos por mim desde os primeiros anos de escolarização. Falar sobre minha aproximação com ela requer um olhar narrativo sobre alguns acontecimentos que marcaram minha infância e minha trajetória profissional e de pesquisa. Início, pois, dizendo que a vida de uma criança do campo é marcada por muitos desafios e singularidades. É como um cabelo loiro “solto à luz do sol, que com qualquer coisa se maravilha” (OLIVEIRA, 2011, p. 33). Aprendi desde muito cedo a lidar com a terra, a olhar o céu e fazer a previsão do tempo, a cuidar dos bichos, das plantas e a entender o ciclo da natureza. Apesar de ter vivido momentos difíceis devido a condições ocasionadas, sobretudo, pelos longos períodos de estiagem, tive uma infância lúdica e feliz, assinalada pelas brincadeiras de rodas, pelos banhos de rio, pescarias, enfim, a vida do campo sempre me fascinou e me cativa até hoje.

Devido à ausência de escolas, tive que sair do campo para morar na cidade em busca de oportunidades de estudos. Achei que não suportaria tamanha saudade ao morar longe da minha família e da terra onde nasci. Por dez anos, vivi a dualidade campo-cidade. Gostar do campo, mas estudar na cidade, em escolas onde meus saberes não eram respeitados e considerados como parte integrante do conhecimento escolar, situação que perdurou por todo o Ensino Fundamental, concluído em 1996, com 16 anos de idade, naquele período, apesar de ser apenas uma adolescente, “há muito tempo sabia voar sozinha” (OLIVEIRA, 2011, p. 33).

A decisão pela carreira de professora foi motivada pelas necessidades educativas das crianças da minha comunidade. Em julho de 1996, como já era costume, passava férias com minha família quando a tranquilidade da vida no campo foi interrompida por um acontecimento inesperado. Lembro-me que aqueles foram dias de muita angústia. A professora tinha “abandonado” a escola e

as crianças estavam sem aula. As famílias da localidade ficaram preocupadas à procura de uma professora. E eu, naquele momento não havia concluído o Ensino Fundamental, mas, diante da situação, pela primeira vez pensei nesta profissão e, como professora leiga³, assumi uma turma multisseriada (1^a a 4^a série) em uma escola improvisada que funcionava em uma fábrica de processamento de farinha de mandioca que, na época, denominava-se Casa de Forno, e posteriormente Unidade Escolar Francisco Luís de Abreu, conforme Figura 01.

Figura 01: Escola Municipal de Livramento (1996).



Fonte: da pesquisadora.

A partir deste episódio tive que conciliar os estudos e o trabalho docente. Foi assim que concluí o Ensino Fundamental, o Curso de Magistério, o Curso de Licenciatura

³ Segundo Oliveira (2013), professores leigos eram pessoas, que assumiam a função docente de forma improvisada, sem nenhuma formação específica para ensinar os conteúdos de diferentes disciplinas. Os professores leigos existem no Brasil desde a expulsão dos jesuítas em 1759.

em História e depois o Curso de Pedagogia.

Por meio do registro destas lembranças, é possível perceber o quanto a educação rural era, e ainda é inadequada aos sujeitos do campo e como as condições estruturais e pedagógicas eram impróprias aos educandos: espaço físico inadequado, infraestrutura precária, professora sem formação inicial, inexistência de continuidade das séries seguintes aos anos iniciais do ensino fundamental, entre outras. A título de ilustração, o Estudo das desigualdades aos direitos: a exigência de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional no campo, realizado em 2009 pelo Observatório da Equidade, do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES) mostra que para cada duas vagas nos anos iniciais do fundamental, existe apenas uma nos anos finais. Para cada seis vagas nos anos finais, há apenas uma no ensino médio. Na zona urbana a relação das matrículas é de quatro vagas nas séries iniciais, três nas séries finais e duas no ensino médio. A dificuldade em dar prosseguimento aos estudos é nítida quando se compara a escolaridade dos jovens. Entre a população urbana de 25 a 34 anos, 52,5% têm ensino médio ou superior. No meio rural esse percentual é de apenas 17%.

A história da educação escolar para os povos do campo possibilita visualizar o processo que a envolve e a forma como foi organizada ao longo dos anos, evidenciando sua íntima ligação com as concepções de educação, pensadas pelo Estado e pela sociedade. Trata-se de propostas marcadas pelas interferências e intencionalidades políticas, pela omissão e falta de interesse em disponibilizar propostas que objetivamente visem ao desenvolvimento do campo e à emancipação de seus sujeitos. É nestas condições que se originam e se consubstanciam as propostas de Educação Rural⁴.

⁴ Segundo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002), historicamente, o conceito de Educação Rural esteve associado

O reflexo da ausência de políticas educacionais efetivas para o campo se reflete, até hoje, no cenário camponês, pois ainda se sobressaem em relação aos históricos problemas da educação brasileira: abandono escolar, defasagem de idade-série, fechamento de escolas, falta de condições de trabalho, entre outras. A origem desses fatos está ligada ao processo de colonização do Brasil, cujos reflexos são sentidos em todo território nacional. Atualmente no Brasil, milhares de crianças e jovens perdem o direito de estudar em escolas localizadas na sua própria comunidade, no lugar onde vivem, tendo que se deslocar por longas distâncias, em transportes inadequados, para estudar em escolas que nem sempre oferecem padrões de qualidade e, principalmente, não reconhecem e valorizam saberes de sua comunidade e de comunidades outras do seu entorno.

Com vistas à superação destes problemas, movimentos sociais organizados ao longo da história, têm lutado por uma educação ampla e emancipatória, fundamentada em princípios como igualdade, justiça social, reconhecimento da diversidade e especificidade, respeito e valorização cultural. É nesta perspectiva que na década de 90 surge a Educação do Campo⁵.

A Educação do Campo propõe que a formação humana se realize de forma intencional e politizada abrangendo os processos educativos que devem estar em sintonia e voltados para as transformações do cenário camponês, en-

a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos, tendo como pressuposto um espaço rural visto como inferior e arcaico. Os tímidos programas que ocorreram no Brasil para a Educação Rural foram pensados e elaborados sem a presença, sem a voz de seus sujeitos, sem sua participação, portanto, aprontados ou confeccionados para eles.

⁵ Esta terminologia também é explicada por Fernandes, Cerioli e Caldart, (2005) com o objetivo de incluir no processo educativo escolar [...] uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Dessa forma, o termo Educação do Campo nasce como uma proposta que concebe a educação na condição de um direito dos trabalhadores, gestado desde o ponto de vista dos camponeses, principalmente articulada à trajetória de luta de suas organizações.

tendidos como território de lutas, relações sociais, cultura, produção, relação com a natureza, enfim, como território de vida.

Contribuições da formação, da experiência e da pesquisa para o delineamento do ser professora na escola do campo

“Até um singelo grão de pó, tocado pelo sol, fica como se fosse prata.” (OLIVEIRA, 2011, p. 33).

A formação inicial é um processo educativo em que os professores, ao longo de suas trajetórias acadêmicas no ensino superior, cumprem estudos e atividades previstas no currículo do curso e explicitadas em seu projeto político pedagógico. É de grande relevância, pois através dela, os docentes aprendem sobre o exercício da profissão, constroem conhecimentos científicos e desenvolvem atitudes necessárias para o trabalho pedagógico. Também se caracteriza como um processo de construção da identidade profissional, de aquisição de saberes da docência, imprescindíveis para uma prática educativa que acolha os interesses da sociedade, principalmente os dos educandos e suas comunidades.

No entanto, não é qualquer processo formativo que contribui para uma prática inclusiva, transformadora e emancipadora, conforme deseja o Movimento da Educação do Campo⁶. Concordo com Freire (2013, p. 40) ao afirmar que a formação de professores deve contemplar em seu currículo estudos de teorias que favoreçam a reflexão crítica sobre os contextos e as práticas desenvolvidas pelos

⁶ Segundo Silva (2011), o Movimento da Educação do Campo, composto por diferentes representações dos movimentos sociais e sindicais, pesquisadores e professores da área, surgiu no final da década de 90 com o objetivo de refletir, expor a situação do povo do campo no Brasil, suas perspectivas e experiências, buscando a concretização de novas políticas para o campo, que possam contemplar projetos populares de desenvolvimento da população que residem nessas áreas.

professores, de forma tão aprofundada, que estes estudos se confundam com as práticas. Reforça que “o distanciamento epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise deve dela aproximá-lo ao máximo. Quanto melhor se faça esta aproximação tanto mais inteligência ganha da prática” e maior comunicabilidade exercerá em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade.

Ser professora de escola do campo e estar inserida em processo de formação inicial me possibilitou condições ímpares para reflexões sobre minha prática educativa, contribuindo para ampliação de minhas capacidades de pensar e questionar meus saberes e fazeres docentes, de buscar a coerência entre ação e a fundamentação teórica da docência, abalizada nos conhecimentos obtidos na formação, nos saberes da experiência e nas motivações pessoais e profissionais, bem como pela necessidade de contínuo aprimoramento e transformação da ação educativa. Naquelas circunstâncias... “Até um singelo grão de pó, tocado pelo sol, fica como se fosse prata.” (OLIVEIRA, 2011, p. 33).

Similarmente a muitas colegas de trabalho, enfrentei o desafio de aprender a ser professora com a formação inicial, com as experiências do dia-a-dia, com as lembranças de alguns professores, aprendendo com a auto formação, com a troca de experiências e saberes, com meus alunos e com a comunidade. As aprendizagens obtidas e produzidas por mim ao longo de minha trajetória de vida educacional foram diversas e de natureza diferenciadas, marcadas tanto pela minha relação com o meio ambiente camponês, como também pelas relações sociais em meio às quais construí meus conhecimentos, concepções, valores, identidades e representações, completando-se com a formação inicial e continuada.

A propósito, como diz Tardif (2011), o saber docente não se reduz exclusivamente a processos mentais, cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos, mas é tam-

bém a um saber social que se manifesta nas relações complexas entre professores e alunos e um saber plural, uma vez que é construído por diversas fontes, por exemplo, o saber profissional (transmitido pelas instituições de formação de professores), os saberes disciplinares (oriundos do campo do conhecimento e emergentes da tradição cultural), os saberes curriculares (resultantes dos programas escolares) e os saberes experienciais (obtidos no trabalho cotidiano).

Acrescento que os saberes professorais são obtidos também nas vivências em outros espaços e instituições educativas, como por exemplo, os movimentos sociais organizados, cujas práticas e experiências contribuem para a compreensão da realidade social na qual educadores e educandos estão inseridos, para o exercício de uma prática educativa comprometida com a justiça social. A título de ilustração, cito também aos saberes da cultura camponesa, relevantes para que os professores de escolas do campo e dos cursos específicos para atuação nesta modalidade planejem e desenvolvam situações de aprendizagem que valorizem e integrem ao currículo os saberes culturais dos estudantes.

O fato é que as interfaces entre as atividades curriculares da formação de professores, cuja base são os conhecimentos científicos e a relação destes com os saberes da cultura camponesa - compreendida como as práticas sociais humanas produzidas a partir das relações entre os sujeitos do campo e destes com a natureza, resultando no estabelecimento de modos de vida comuns e no compartilhamento de significados e conhecimentos, produzem reflexões críticas e contextuais que nos afetando contribuem para o delineamento do ser professor de escolas do campo (TARDIN, 2012).

Pimenta (1997, p. 6) refere que a formação inicial contribui significativamente para o exercício da atividade docente e que, “professorar não é uma atividade burocrá-

tica para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas”, o trabalho docente possui natureza política, uma vez que o ensino contribui para o processo de humanização de alunos historicamente situados. Afirma, ainda, que os processos formativos devem proporcionar aos professores conhecimentos, atitudes e valores que os possibilitem, permanentemente e continuamente, constituir os saberes e os fazeres necessários à compreensão da realidade social e ao exercício de uma prática educativa comprometida com as questões sociais. Apesar de todas as dificuldades de conciliar as demandas do trabalho com as atividades da formação, considero que esse foi um processo muito importante para a minha vida pessoal, profissional e como militante da Educação do Campo⁷.

Naquelas circunstâncias, a pesquisa representou para mim uma possibilidade de auto formação, de constituição da prática educativa e alcance de melhores resultados em âmbito do ensino e da aprendizagem. E como no poema *A vida* “o cabelo encontrou-se no ar com uma pena, uma pequeníssima pena, tão leve como ele” (OLIVEIRA, 2011, p. 33), ou seja, as experiências pessoais juntaram-se a prática profissional e a pesquisa, assim, “Juntasse-lhes um fiapo de algodão, tão sem destino como eles. Já são três” (OLIVEIRA, 2011, p. 33). Ao investigar a minha prática, mesmo sem noção daquilo que eu fazia, obtinha conhecimentos disciplinares e pedagógicos que me ajudavam a melhorar minha atuação como professora. A propósito, André (2006, p. 223), afirma que a pesquisa contribui para que o “sujeito-professor seja capaz de refletir sobre sua prática profissional e de buscar formas (conhecimentos, habilidades, atitudes, relações) que o ajude a aperfeiçoar

⁷ Segundo Fernandes (2008), as concepções originárias da Educação do Campo, sua origem e seus alicerces estão fundamentados na Pedagogia do Oprimido e em toda a tradição pedagógica decorrente das experiências da Educação Popular proposta por Freire e na Pedagogia do Movimento desenvolvida a partir das experiências educativas dos próprios Movimentos Sociais, sobretudo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST.

cada vez mais seu trabalho docente, de modo que possa participar efetivamente do processo de emancipação das pessoas”.

Reportando-me à experiência docente inicial, aqueles cinco anos em que trabalhei como professora na comunidade rural Livramento marcaram profundamente minha vida, tanto pelas dificuldades, como principalmente pelas aprendizagens. Durante o dia, trabalhava como professora das crianças, à noite, como professora de adultos. Foi a partir destas experiências educativas que comecei a perceber o quanto os educandos faziam, em seus contextos de aprendizagens, a articulação de saberes em suas diversas dimensões, principalmente entre os conhecimentos escolares e saberes da cultura camponesa, e também a importância da mediação do trabalho docente no processamento desta articulação.

Desta relação de confiança e interesses comuns, ingressei na luta dos movimentos sociais. Trabalhei, engajei-me no movimento de criação/fundação da associação de moradores e, a partir das reivindicações desse grupo, aos poucos a vida começou a mudar na comunidade. Entre tantos outros benefícios, a Associação conseguiu a construção das vias de acesso à comunidade, a instalação de energia elétrica, o abastecimento de água, a implantação de uma fábrica de beneficiamento de caju e a construção de uma escola, fazendo com que esta comunidade seja, ainda hoje, uma referência na exploração da cajucultura, em desenvolvimento social e em práticas de associativismo, conforme Figuras 02 e 03. Nesse sentido, Caldart (2004) referenda que os movimentos sociais são importantes, pois carregam bandeiras da luta popular para que os diversos entes administrativos assumam a responsabilidade e o dever de garantir políticas públicas para os sujeitos do campo.

FigFiguras 02 e 03: Unidade de beneficiamento

de caju da Associação de Livramento.



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Segundo Molina (2015), a formação de intelectuais orgânicos⁸, comprometidos com as lutas e com as transformações das condições de vida no campo é relevante para elevar o nível de consciência de classe dos educandos em formação, sendo assim, a “parte fundamental deste processo, é não só o acesso ao conhecimento científico, mas principalmente, a participação nos próprios processos de luta da classe no campo” (2015, p. 156). Desse modo, a vinculação concreta dos educadores com as lutas sociais e coletivas passam necessariamente por vivências significativas nos processos de luta por justiça social, por educação de qualidade no e do campo, como aconteceu comigo na Comunidade Livramento.

No período de 1996 a 2002, como no poema *A vida*, em que o cabelo e a pena juntaram-se a um fiapo de algodão, de modo semelhante, na comunidade Livramento, escola, famílias e associação estavam completamente inseridas em processos educativos informais, formais e não formais que se articulavam e se integravam mediados por

⁸ O termo, que se consolidou pelo uso, significa que a luta é contra uma hegemonia estabelecida, uma luta que objetiva a construção de uma nova hegemonia, e que por isso, corresponde a um projeto de classe distinto. A palavra hegemonia é usada como base pelo filósofo italiano Antonio Gramsci para descrever o processo de dominação pelos mais diversos veículos comunicacionais.

objetivos comuns como formação humana, emancipação política e melhoria da qualidade de vida por meio da luta por políticas públicas. A propósito, Gohn (2006) afirma que a *educação informal* é aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização e é carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados; a *educação formal* é a que desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados e a educação *não-formal* é aquela que se aprende no mundo da vida, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas, como os movimentos sociais, por exemplo.

É notório reforçar que, a exemplo do que ocorreu na Comunidade Livramento, esses processos educativos informais, formais e não formais, desenvolvidos em diferentes âmbitos, espaços e instituições são complementares e relevantes para a formação humana e que um não substitui o outro, ao contrário disso, trabalhados de forma articulada potencializam a formação humana.

Permaneci trabalhando e morando na Comunidade Livramento até o ano de 2002 quando fui aprovada em dois concursos públicos, um realizado pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Piauí (SEDUC), para professora de História no Ensino Médio e outro pela Secretaria Municipal de Educação de Castelo do Piauí (SEMEC) para professora da Educação Infantil. Naquela ocasião mudei-me para a sede do município, mas o contato com a Comunidade Livramento, como líder comunitária, permanece até os dias atuais e ao contrário do que se pensava naquela época, a minha saída da comunidade não representou o fim da realização de trabalhos e da luta por políticas públicas, as famílias continuam mobilizadas e trabalhando coletivamente pela melhoria da qualidade de vida.

“Vinha uma corrente de ar e soprava-o para um lado. Vinha outra corrente de ar e o assoprava para o outro” (OLIVEIRA, 2011, p. 33). Foi assim que no período de 2003

a 2006 trabalhei como professora de Educação Infantil, do Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Ensino Médio em Castelo do Piauí e, posteriormente no município de São Miguel do Tapuio. Ao longo dessa trajetória observei que, em comum, os sistemas de ensino costumam delegar a nós professores a responsabilidade central pela qualidade da educação, culpando-nos pelo fracasso das políticas educacionais. Segundo Veiga (2012), a implantação das políticas educacionais não são acompanhadas por condições adequadas de trabalho, salários dignos, organização do magistério como categoria, entre outras ações, consideradas fundamentais para o exercício da profissão, dificultando a sua implementação, bem como os resultados almejados.

Em 2006 fui convidada para trabalhar na Secretaria Municipal de Educação de Castelo do Piauí, na área de coordenação e formação de professores. As experiências de acompanhamento pedagógico, o contato com os professores nos encontros de formação continuada, a escuta, a observação e a minha inserção nesses cenários, demarcando meu encontro com educandos e educadores me fizeram entender que educação escolar é um processo que compreende e ultrapassa a ideia de ensino e aprendizagem de conteúdos formais, aspectos que, no geral, têm sido trabalhados de forma fragmentada e sem sentido real para os estudantes, mas que se trata de um processo amplo que abrange também saberes construídos ao longo da vida, a aprendizagem de qualidades e virtudes como respeito aos outros, humildade, persistência na luta, que se bem realizados, trazem consigo o poder de transformar a vida, de provocar mudanças.

Entendi, portanto, que educação é um direito de todos, não apenas ao acesso a ela, mas, sobretudo, a uma proposta educacional desenvolvida a partir da participação dos sujeitos, sob uma ótica que possa ir além da escolarização, que envolva uma pedagogia crítica, vinculada a

objetivos políticos de emancipação e de luta por justiça e igualdade social, que possibilite aos estudantes do campo o direito a escolhas profissionais e pessoais, como aconteceu comigo.

Compreendi também que a escola é, por referência, um dos principais espaços criados pela sociedade, experimentados de modo sistemático pelos sujeitos, cuja prática educativa é formada por uma intencionalidade política e pedagógica. Deve ser parte de sua responsabilidade a socialização e apropriação e incorporação da herança cultural e a formação crítica para que os educandos ampliem suas capacidades de conhecer, questionar e transformar a realidade da qual fazem parte. Agindo assim, assegura que os estudantes se apropriem do saber produzido e acumulado, ao tempo em que, também, garante que estes (re) construam seus saberes e os coloque a disposição da transformação da realidade, conforme Figura 04, abaixo:

Figura 04: Funções da escola.



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora (2017)

Foi assim, com esses propósitos que trabalhei na comunidade Livramento, nas escolas públicas de Castelo do Piauí e São Miguel do Tapuio e na Secretaria Municipal de Educação de Castelo do Piauí, onde cresci pessoal e profissionalmente. “Para complicá-la mais, veio ter com eles” (o cabelo, a pena, o fiapo de algodão) um fio de seda, sabe-se lá donde, assim, o cabelo (minha trajetória pessoal), a pena (minhas experiências profissionais) juntaram-se a um fiapo de algodão (a pesquisa) e a um fio de seda (minhas observações, inquietações e reflexões) que certamente influenciaram, no futuro, as minhas escolhas em relação ao objeto de estudo e trabalho: a Educação do Campo⁹.

Em 2011 tive a oportunidade de fazer uma pós-graduação na área de Gestão e Supervisão Escolar. Como trabalho de conclusão de curso pesquisei *as políticas públicas de educação do campo para crianças e jovens de Castelo do Piauí*. O resultado apontou três questões que foram fundamentais para minha decisão em continuar atuando e estudando sobre as escolas do campo. A primeira é que, ainda hoje, a educação para os sujeitos do campo se realiza a partir de uma ótica de transposição da visão urbana e a ausência de propostas educacionais efetivas e específicas para área. A segunda é que a proposta pedagógica desenvolvida nessas escolas privilegia a aprendizagem de conteúdos curriculares e secundariza os saberes e experiências da cultura camponesa. E a terceira é que, mesmo diante de uma realidade desprovida de propostas específicas para a educação do campo, os professores contemplam em sua prática docente questões relativas à realidade camponesa.

Aquele estudo, aliado a minha trajetória pessoal, profissional e de formação, me fizeram entender que a educação tem responsabilidade essencial na preparação

⁹ Segundo Fernandes (2008), a Educação do Campo é uma concepção que pode provocar transformações no cenário da educação brasileira, visto que compreende o resgate do espaço camponês não apenas como ambiente de escolarização, mas como território de relações sociais, de cultura, de produção, de relação com a natureza, enfim, como território de vida.

das novas gerações, por esse motivo seus atores principais (educandos, educadores, famílias) devem estar atentos se as práticas educativas contemplam reflexões sobre as problemáticas humanas e sociais e, ainda, a proposição de vivências críticas e contextualizadas que estimulem os estudantes a pensarem em soluções para os problemas sociais que estão postos. Igualmente é necessário o desenvolvimento de processos educativos que contribuam para as diferentes dimensões da formação humana (físicas, afetivas, sociais, cognitivas e éticas), concebendo os educandos como serem integrais.

A esse respeito, Contreras (2012, p.182) alude que o professor deve refletir sobre o sentido de suas práticas e sobre a necessidade de construir criticamente um novo trabalho intelectual a serviço da transformação social, uma vez que, enquanto prática institucionalizada, a educação está submetida “às influências de grupos heterogêneos que defendem interesses que podem estar em oposição aos valores educativos”. Refere, ainda, que os docentes vivem em um mundo não só plural, mas também desigual e injusto, imersos em pressões, contradições e contrariedades das quais nem sempre é fácil sair, ou sequer captá-las com lucidez. É nesse cenário que a implementação de políticas de formação que fomentem reflexões e ações críticas, como é o caso do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, podem contribuir com processos que importunem a coerência pessoal entre atuações e convicções que gerem mudanças em aspectos da prática educativa.

Dessa forma, compreendo que o principal desafio que está posto para todos nós professores, do campo e da cidade, da educação básica e superior é migrar de uma prática educativa transmissora reprodutora, ainda predominante nas escolas e nas universidades, para uma prática educativa transformadora problematizadora, não perdendo de vista, as questões que, na atualidade, permeiam o campo da educação e da formação de professores, a saber:

que sociedade queremos formar? Qual o perfil de ser humano para atuar nesta sociedade? Que saberes e conhecimentos precisam ter os professores para formar as atuais e futuras gerações? Como a educação/formação pode contribuir para a construção deste projeto de sociedade?

No Livro *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2014), proporciona reflexões, cuja síntese do processo de mudança encontra-se delineada na FIG. 05: Prática educativa transmissora/reprodutora e prática educativa problematizadora/transformadora.

Figura 05: Prática educativa transmissora/reprodutora e prática educativa problematizadora/transformadora.



Fonte: da pesquisadora (2017).

Acredito que, ao participarem de processos formativos críticos e reflexivos, os docentes são desafiados a refletirem sobre as implicações da prática educativa transmissora/reprodutora, ressignificando e reelaborando seus saberes e fazeres num processo complexo de (re) constituição de uma prática problematizadora/transformadora. Esse processo passa necessariamente por reflexões críticas que culminam com mudanças de concepções sobre a realidade, a educação, o ensino e a aprendizagem. “Ah! Mas a semente é pesada e a dança termina cedo. Cai, arrastando consigo na queda, as asas a que se juntara” (OLIVEIRA, 2011, p. 33).

Ah! A mudança da prática é um processo vagaroso, que implica na reaprendizagem dos saberes docentes, principalmente os saberes pedagógicos, construídos na prática cotidiana, a partir do exercício da docência. Mudar a prática educativa implica na disponibilidade do professor em se colocar a favor da mudança. Ericone (2001, p. 43) corrobora afirmando que “não é a apresentação de uma nova ideia que provoca mudança; é preciso estar-se convencido de que a nova é, de alguma forma melhor que a anterior”.

A mudança da prática educativa surge pelas demandas postas pelos sistemas de ensino, pelas proposições dos movimentos sociais e, geralmente, são orientadas via processos de formação de educadores. Essas mudanças também podem ser originárias das necessidades sentidas pelos docentes no exercício cotidiano escolar. Ao meu ver, mudanças também são necessárias sempre que percebermos que os processos educativos desenvolvidos não estão voltados para a formação do ser humano que desejamos está preparado para na construção e ou transformação da sociedade que almejamos.

Desse modo, a qualidade e efetividade dos processos de formação ocupam lugar de destaque, pois precisam proporcionar reflexões críticas e convencer os docentes de

que realmente são necessárias e importantes, assim, precisam ser desenvolvidas num processo de articulação entre o que se aprende e o que se ensina, entre o que se estuda e o que se vivencia.

A pesquisa e o ensino superior como espaços de formação e reflexão crítica

*“Solto à luz do sol, que com qualquer coisa se maravilha”
(OLIVEIRA, 2011, p. 33).*

A prática como pesquisadora foi ampliada com minha inserção em 2014 no Mestrado em Educação ofertado pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Piauí (UFPI), adotando a Educação do Campo como objeto de estudo, no qual desenvolvi pesquisa narrativa sobre a prática docente na escola do campo e a articulação de conhecimentos escolares a saberes da cultura camponesa. O processo de produção dessa pesquisa teve início com a realização de um projeto, um grande desafio, pois até aquele período, embora eu já pesquisasse, ainda não me preocupava demasiadamente com o processo metodológico, bem como com a adequação do paradigma adotado ao estudo proposto. Foi com a orientadora do mestrado que aprendi a organizar melhor as minhas ideias, a acalantar as minhas inquietações científicas, a pesquisar, a mergulhar nas leituras, a aprimorar meu olhar sobre o objeto de estudo e identificar as nuances da produção do conhecimento científico. Esse processo envolveu muita leitura, análise e aperfeiçoamento do projeto de pesquisa por diversas vezes.

Para a produção da pesquisa do mestrado tomei como base teórica o contexto qualitativo, por oferecer possibilidades de compreender os fenômenos, decidi pela abordagem narrativa, tendo em vista sua capacidade de estimular a busca de significações, rememorando, identi-

ficando similaridades e especificidades, oferecendo a possibilidade de ouvir os professores do campo. Dessa forma, a pesquisa qualitativa narrativa foi a que melhor se adequou ao problema proposto.

A decisão metodológica também foi influenciada pela orientadora, pela participação em grupos de estudos e por todo o contexto de vida e trabalho que já foi mencionado nesta narrativa, pois reafirmo a compreensão da realidade e as nossas concepções são processos iniciados desde a infância, por meio das vivências e das ações formativas nas quais somos inseridos. Foi nas aulas do mestrado que comecei a refletir sobre os meandros filosóficos, epistemológicos e teóricos que embasam a produção do conhecimento, bem como o grau de exigência alta para o trato da realidade e sua reconstrução.

Entre outras questões, o resultado da pesquisa de mestrado apontou que a constituição de uma prática educativa com domínio dos conhecimentos da área e dos recursos para ensinar, comprometida com a emancipação política e social da classe trabalhadora passa, necessariamente, por processos formativos reflexivos e críticos que articulem teoria e prática, que considerem as especificidades do campo, bem como o empenho de professores dispostos a implementá-las.

Também evidenciei que esta articulação depende, entre outros fatores, de um trabalho docente que envolva teoria e prática, fundamentada em compromisso político, no diálogo, no respeito e valorização dos diferentes saberes, de modo a trabalhar o conhecimento escolar como um processo de construção e ressignificação de saberes, como propõe Freire (2014).

Nessa perspectiva, os saberes da cultura camponesa, construídos a partir da diversidade e pluralidade camponesa, caracterizados pelos estreitos vínculos estabelecidos nas relações comunitárias, familiares e de convívio e trabalho com a terra e os elementos da natureza, precisam

ser cada vez mais, valorizados pela escola como fonte de conhecimento e reflexão, tendo em vista contribuir para a ressignificação do conhecimento escolar, para a ampliação de saberes, assim como para a formação cidadã.

A incorporação, pela escola, dos saberes da cultura camponesa contribui tanto para que os professores ampliem os seus conhecimentos e a sensibilidade na formação do estudante, como também, na formação de sujeitos autônomos, responsáveis e emancipados, o que nos leva a reafirmar sobre a valorização dos saberes da cultura camponesa como subsídios para uma educação dotada de sentido e significância, rompendo com a ótica da exclusão da escola do campo.

O fato é que, tendo como elemento definidor a pesquisa, a pós-graduação *stricto sensu* realiza importante contribuição para a formação do professor e do pesquisador. A este respeito comporta citar Saviani (2013), ao referir que os programas de pós-graduação *Strictu Sensu* são importantes não apenas em razão da necessidade de assimilação dos procedimentos e resultados da pesquisa, mas também pelo próprio avanço do conhecimento, o desenvolvimento de pesquisas numa determinada área. Nesse aspecto, ressalto que as atividades de formação de um pesquisador em âmbito da pós-graduação se realizam por meio de um processo amplo que envolve diferentes experiências e espaços de formação, a “participação em eventos de diferentes naturezas: congressos, seminários, simpósios, com a produção e apresentação de trabalhos parciais, que tenham alguma relação com suas investigações” (SEVERINO, 2013, p. 51). Soma-se a isso o fato do pós-graduando ser acompanhado e orientado por um educador, que estabelece com ele uma relação de trabalho conjunto em que ambos têm a oportunidades de crescer profissionalmente e como pesquisadores.

Meus conhecimentos se enriqueceram com a minha inserção como docente na Licenciatura em Educação do

Campo da Universidade Federal do Piauí, Campus de Teresina, em 2015, cujas vivências estão me possibilitando perceber a importância de propostas educacionais desenvolvidas a partir da participação dos sujeitos, sob a ótica que prevê ir além da profissionalização, envolvendo uma formação crítica, vinculada a objetivos políticos de emancipação e de luta por justiça e social. Notadamente, uma formação profissional que considere as especificidades do campo e de seus sujeitos, fundamentada em princípios como unidade teoria e prática; reflexividade e criticidade; desenvolvida a partir da articulação de conhecimentos científicos a saberes da cultura camponesa, podem contribuir significativamente para que os docentes se revelem, cada vez, mais preparados para o alcance desses objetivos.

Segundo Escorsin e Gisi (2008, p. 3550), “o professor do ensino superior é um especialista do mais alto nível numa ciência, o que implica na capacidade e no hábito de investigação que lhe permita ampliar as fronteiras da sua área do saber”. Dessa forma, à docência no ensino superior não se limita apenas ao desenvolvimento das atividades em sala de aula, mas inclui também a realização de pesquisa. Além das atividades de ensino, pesquisa e extensão, como orientadora de TCC, procuro estimular a criatividade dos acadêmicos em relação a escolha dos objetos de estudo, sugiro leituras sobre o aporte teórico e metodológico, faço discussões a respeito da metodologia e do objeto de pesquisa, aponto incoerências no estudo, proponho ajustes e correções, sempre que necessárias, oriento e avalio os trabalhos de modo que os mesmos atendam aos critérios da pesquisa científica, desde a elaboração do projeto até a apresentação e a defesa do trabalho de conclusão de curso.

As vivências profissionais e acadêmicas em torno da luta pela educação das populações camponesas possibilitaram-me acompanhar as conquistas realizadas pelos movimentos sociais e sindicais, juntamente com populações

do campo e com algumas universidades públicas pelo direito à Educação do Campo, nas duas últimas décadas. Incluem-se, entre uma das principais conquistas obtidas o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), que tem como objetivo apoiar a implementação de cursos regulares nas instituições públicas de ensino superior, voltados especificamente para a docência em escolas do campo nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Essa política pública desenvolvida atualmente, por 42 universidades brasileiras, vem contribuindo para a produção de conhecimentos, saberes e fazeres na área de formação de professores, bem como para a reconfiguração de novas concepções de educação e de vida de sujeitos que não aceitam mais uma educação pensada externamente para eles, a exemplo das propostas denominadas como Educação Rural¹⁰, visto que decidiram não só almejar, mas também lutar por uma educação que considere suas necessidades, seus ideais de vidas, seus objetivos políticos, econômicos e sociais e que, efetivamente, contribua para a melhoria da qualidade de vida da população que habita no campo.

A propósito, a Licenciatura em Educação do Campo foi delineada por um Grupo de Trabalho (GT) composto por professores e pesquisadores da área da Educação do Campo e por integrantes dos movimentos sociais organizados, possuindo, em comum, as seguintes diretrizes: a) seu objeto é a escola de educação básica, com ênfase na organização das escolas e no trabalho pedagógico para os anos finais do ensino fundamental e do ensino médio; b) seu objetivo é preparar educadores para atuar na docên-

¹⁰ Segundo Leite (2002, p. 14), a educação rural no Brasil, por motivos socio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: 'gente da roça não carece de estudos'. Isso é coisa de gente da cidade.

cia, na gestão de processos educativos escolares e na gestão de processos educativos comunitários; c) sua organização curricular prevê etapas presenciais (equivalentes a semestres regulares), ofertados em regime de alternância entre tempo escola e tempo comunidade; d) sua matriz curricular desenvolve uma estratégia multidisciplinar de trabalho docente, organizando os componentes curriculares a partir de quatro áreas do conhecimento: Artes, Literatura e Linguagem; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Agrárias (MOLINA, 2015).

Essas diretrizes têm como fundamento as especificidades do perfil de educador para atuação nas escolas do campo, uma formação cujo delineamento da proposta visa à construção de um projeto político pedagógico específico para as escolas do campo, bem como o envolvimento desse educador com questões políticas, econômicas e sociais que desafiam a permanência e a sobrevivência das populações do campo, incluindo aspectos relativos à justiça social. Essa questão, segundo Molina (2015), implica no desenvolvimento de processos formativos que considerem a realidade histórico-social na qual os educandos/educadores estão inseridos, suas necessidades formativas para a vida escolar/acadêmica e cotidiana e, de igual modo, a indispensável relação entre teoria e prática.

A concepção de formação da LEdoC está intimamente ligada ao modelo de desenvolvimento e sociedade pensado para o campo, pois, fundamentado em Gramsci (1991), o Movimento da Educação do Campo acredita que a realidade é construída pelas ações dos atores sociais e que para atuar na e sobre a mesma o homem deve compreendê-la, enquanto subsídio necessário para sua transformação. Assim, a escola do campo é parte do projeto de emancipação política e social da classe trabalhadora e os processos formativos para professores objetivam a aprendizagem de saberes e conhecimentos para atuação na do-

cência e na gestão escolar e comunitária, mas também o fortalecimento dos camponeses no empoderamento de suas lutas pela garantia dos direitos sociais a que fazem jus.

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo com ênfase em Ciências da Natureza (LEdoC), vinculado ao Centro de Ciências da Educação (CCE), da Universidade Federal do Piauí (UFPI), cenário de minha atuação como professora e como pesquisadora, constitui uma ação formativa cuja proposta pedagógica orienta que sejam respeitadas as especificidades do campo, assegurando o atendimento a sua diversidade sociocultural. Destina-se à formação de educadores para as escolas do campo, na área de Ciências da Natureza, tem caráter regular e duração de quatro anos, sendo realizado em sistema de blocos semestrais. Está organizado em oito etapas, uma em cada semestre, integralizando quatro anos, com carga horária de 3.525 horas/aula (UFPI, 2013).

Segundo seu Projeto Pedagógico do Curso (PPC), sua pretensão é oferecer aos licenciandos o conhecimento necessário ao entendimento da natureza dentro de uma visão multidisciplinar. Além da aprendizagem dos conhecimentos científicos inerentes à formação de professores, objetiva, também, oferecer aos educandos bases sólidas para o entendimento da dinamicidade do campo em seus aspectos históricos, culturais, econômicos e sociais, possibilitando o desenvolvimento do trabalho pedagógico comprometido com a oferta e com a qualidade social da educação para as populações do campo (UFPI, 2013).

As atividades educativas da LEdoC de Teresina são desenvolvidas por uma equipe composta por 14 (quatorze) professores, sendo 4 (quatro) formados em biologia, 4 (quatro) em pedagogia, 2 (dois) em química, 2 (dois) em física, 1 (um) em sociologia e 1 (um) em filosofia. Destes, 8 (oito) são doutores, três estão em fase de conclusão do doutorado e três são mestres. Apenas 5 (cinco) professo-

res já desenvolviam estudos sobre Educação do Campo ou possuíam experiência nesta área, os demais tiveram os primeiros contatos com a proposta ao realizarem estudos para o concurso público do Procampo. Dos 14 (quatorze) docentes, 9 (nove) já tinham experiência no ensino superior, apenas 6 (seis) com a educação básica. A definição deste perfil ajuda a entender a origem de parte das dificuldades enfrentadas pelo grupo no processo de implementação das ações do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, mencionadas nos próximos parágrafos.

A organização metodológica desse curso estruturou-se em torno de duas dimensões formativas integradas de alternância: o Tempo Universidade (TU) e o Tempo Comunidade (TC). O Tempo Universidade consiste em encontros sistemáticos realizados nos meses de janeiro/fevereiro e julho/agosto, durante os quais são desenvolvidos os estudos das disciplinas, culminando com a realização de um Seminário Integrador. O Tempo Comunidade, realizado no espaço socioprofissional do aluno, configura-se como oportunidade de reflexões sobre problemáticas locais, que são discutidas com a comunidade e com os colegas, de modo a levantar hipóteses acerca de soluções possíveis, para posterior planejamento e desenvolvimento de intervenções (UFPI, 2013). Sobre a concepção de alternância, Molina (2015) afirma que a mesma possui potencial para (re)significar os processos de produção de conhecimentos por meio de uma intensa troca de tempos e espaços de aprendizagem, valorização e socialização de saberes, entre outras possibilidades.

Segundo o PPC da LEdoC/CCE/UFPI, Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC) devem ser desenvolvidos de forma articulada, possibilitando que as experiências trazidas pelos educandos sejam expandidas, promovendo assim, a articulação dos saberes da cultura camponesa com os conhecimentos científicos, em um processo de formação que envolve ação, na conexão entre

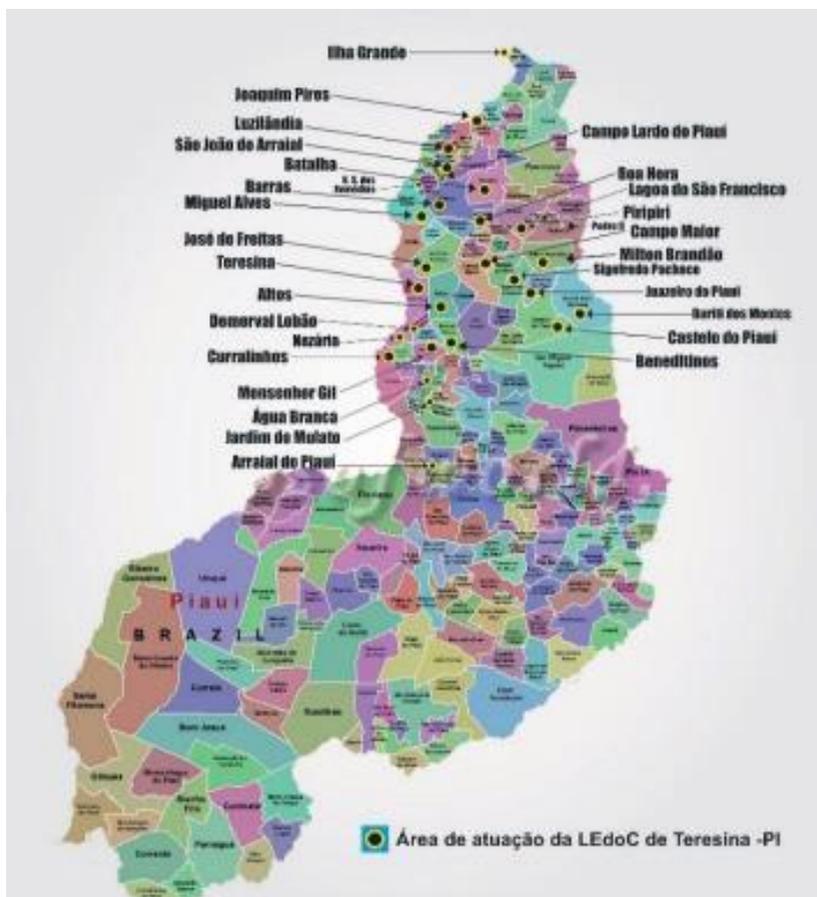
a teoria e a prática gerando aprendizagem significativa. Conforme Molina (2015), é necessária a vinculação do curso com a escola do campo na perspectiva de formar educadores capazes de promover um profundo vínculo entre as tarefas específicas da escola e as demandas da comunidade durante sua realização, somente assim, a escola do campo poderá se tornar uma aliada dos camponeses em luta para permanecer no seu território.

Essa articulação de conhecimentos escolares com os saberes da cultura camponesa ocorre de forma direta por meio de situações de aprendizagem planejadas pelos professores especificamente com essa finalidade e, de forma indireta, através do diálogo promovido por estudantes e professores fazendo relação entre os conhecimentos científicos e a realidade. Entretanto, ressalto que existem dificuldades para esta articulação, entre elas, o fato das ementas das disciplinas do PPC disporem de uma grande quantidade de conteúdos para serem trabalhados em 45 horas-aula presenciais do Tempo Universidade. Essa realidade, aliada à estrutura organizacional do curso, em que os alunos assistem oito horas-aula por dia, durante quarenta e cinco dias seguidos, resulta em situação de estresse, tanto por parte dos professores como, principalmente, dos educandos, que ficam sobrecarregados e exaustos de estudar conteúdos cobrados em avaliações somativas.

Dessa forma, a organização do trabalho pedagógico não favorece, a contento, a aprendizagem dos conhecimentos científicos de forma mais sólida, necessitando de uma reestruturação curricular interdisciplinar, bem como do desenvolvimento de ações educativas mais específicas durante o TC para que os licenciandos tenham garantido o direito aos conhecimentos imprescindíveis para o exercício da docência. Apesar das dificuldades, essa é uma forma de garantir o acesso ao ensino superior para jovens e adultos do campo, uma vez que a maioria deles reside em municípios muito distantes de Teresina, inviabilizando a

presença contínua dos mesmos na Universidade, conforme ilustra a Figura 06: Mapa de localização de licenciandos da LEdoC de Teresina.

Figura 06: Mapa de localização de licenciandos da LEdoC de Teresina.



Fonte: da pesquisadora (2017)

A LEdoC de Teresina, atende, aproximadamente a 230 estudantes oriundos de diversos municípios da Região Centro-Norte do Estado do Piauí, compreendendo a

31 municípios. Com uma ampla área de abrangência territorial, a sua prioridade é atender a demanda de professores que atuam nas escolas do e no campo, nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e no ensino médio e que não possuem formação em nível superior. Após o atendimento dessa demanda, as vagas remanescentes são redistribuídas entre candidatos vinculados às práticas produtivas e sociais do campo, residentes no campo, participantes de movimentos, associações, cooperativas, sindicatos de camponeses e estudantes oriundos de Escolas Técnicas Agrícolas, Casas Famílias Rurais, Escolas de Assentamento e demais escolas rurais (UFPI, 2013).

No Tempo Universidade (TU) são trabalhadas as diversas disciplinas do currículo por meio de aulas expositivas e dialogadas, da realização de visitas, estudos de casos, oficinas, atividades em laboratórios, seminários, debates, entre outras estratégias metodológicas, que favorecem a aprendizagem de conhecimentos e saberes relativos à docência para o ensino de Ciências da Natureza. Essas atividades acontecem em sala de aula e em outros espaços educativos em que os professores trabalham conhecimentos específicos de cada disciplina, principalmente aqueles voltados para a prática educacional, objetivando a construção de saberes necessários à atuação profissional. Neste sentido, Molina e Sá (2011, p. 45) ressaltam que os diferentes tempos educativos que ocorrem durante o Tempo Universidade propiciam “uma diversidade de experiências que constituem também uma forma específica de produção do conhecimento. Elas abordam a formação do educador em várias dimensões: pessoal, coletiva, político-pedagógica”.

Na realidade, alguns desafios precisam ser superados para que o Curso de Licenciatura em Educação do Campo cumpra com os seus propósitos, entre eles, a necessidade de práticas educativas e avaliativas se aproximem cada vez mais de um esquema curricular diferenciado, tal como

preconiza a formação por alternância. Também é necessário que o enfoque de conteúdos e práticas não se limitem à reprodução e ou apropriação de saberes cientificamente validados pela academia, deixando de lado os saberes culturais do povo do campo. Desse modo, é de fundamental importância investir em processos de formação continuada para que os professores entendam e se apropriem da proposta metodológica do curso.

Considerando o fato de que a LEdoC é resultado da luta dos movimentos sociais organizados e universidades, é necessário também garantir a presença efetiva dos movimentos sociais organizados nos processos decisórios do curso, sendo necessária vigilância constante sobre o cumprimento da proposta formativa definida para a LEdoC. A presença de integrantes dos movimentos sociais organizados, bem como de trabalhadores e trabalhadoras rurais, líderes comunitários, professores da educação básica formam um grupo bastante heterogêneo, cujas histórias e experiências de vida enriquecem e dão sentido aos processos formativos, ampliando as possibilidades de formação política como também de (re) elaboração de uma prática educativa permeada pelo compromisso político e com potencial para a construção de uma escola comprometida com a defesa dos direitos da população camponesa. Na acepção de Arroyo (2013), a diversidade de experiências socioculturais, de concepções de mundo que chegam à escola atualmente é variada, e essa diversidade, rica em saberes e conhecimentos, pode (e deve) ser parte dos projetos educativos.

O Tempo Comunidade (TC), com carga-horária de 15 horas-aula para cada disciplina trabalhada no TU, contempla o aprofundamento de estudos e a realização de pesquisas interventivas nas comunidades e escolas do campo. Os estudos teóricos ficam a cargo dos professores que atuam em cada bloco do curso, as atividades de intervenção integram a carga horária de cada disciplina por

meio de um planejamento coletivo que resulta em um produto avaliado pela dupla de professores responsáveis pelo acompanhamento e orientação dos alunos durante o TC.

As pesquisas interventivas são investigações desenvolvidas em ambiente real, oportunizando aos educandos a acentuação da formação como pesquisador. No retorno de cada Tempo Comunidade, os educandos apresentam oralmente suas percepções e entregam registro de suas observações. Estes também são momentos dedicados à produção de dados para a elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso, à realização das atividades do estágio supervisionado e excursões didático-pedagógicas para acompanhamento de atividades desenvolvidas em assentados da reforma agrária, em escolas do campo, entre outros espaços.

Durante o Tempo Comunidade, são realizadas visitas nas comunidades dos licenciandos pelos professores da UFPI, com o objetivo de estabelecer contatos com agentes sociais, gestores, instituições (sociedade civil organizada), acompanhar e orientar a realização das atividades de pesquisa e intervenção propostas em cada bloco do curso. Esta atividade encontra fundamentação em um dos instrumentos da Pedagogia da Alternância, a visita às famílias, que se constituem em uma prática imprescindível para o fortalecimento do trabalho escolar, momento em que se dialoga, se estabelece parceria e se ajusta os rumos do projeto de formação do jovem (JESUS, 2011).

Além disso, a critério dos professores e licenciandos, são agendados momento na UFPI com o objetivo problematizar as visitas de conhecimento, orientar a escrita de relatórios de pesquisa, elaborar projetos, analisar relatos de experiência e fornecer orientações para a construção do TCC. Ademais, são feitas orientações online através de e-mails, chat, redes sociais, grupo de discussão, entre outras. Essas atividades de acompanhamento individualizado assemelham-se muito ao que na Pedagogia da Alter-

nância denomina-se de Tutoria – acompanhamento personalizado mais de perto aos educando. Nele, cada professor orienta seus educandos na realização de seus projetos profissionais e outras atividades (JESUS, 2011). Trata-se de uma proposta bem delineada, estruturada a partir de experiências desenvolvidas junto aos movimentos sociais do campo, como é o caso da Pedagogia da Alternância.

Existem desafios, ainda, na implementação da proposta do Tempo Comunidade, entre eles, as longas distâncias que separam a Universidade e as comunidades rurais em que os educandos residem, dificultando o acompanhamento das atividades por parte dos professores e também o acesso contínuo dos estudantes em busca de orientações e participação em grupos de estudos e em outras atividades. O uso da tecnologia contribui para amenização da distância, contudo, nem todos os licenciandos possuem acesso à internet. Outra dificuldade é a disponibilidade de apenas uma visita de acompanhamento, acrescenta-se a isso o fato de a maioria dos estudantes e professores não conhecerem a organização do trabalho pedagógico por meio da alternância, necessitando, portanto, de contínuos processos formativos e auto formativos que favoreçam a compreensão e execução dessa proposta, conforme realçamos em parágrafo anterior.

Também escuto muitas reclamações, tanto de educandos quanto de educadores, sobre as dificuldades de aprendizagem do conteúdo das disciplinas em razão da deficiência dos processos formativos cursados nas etapas anteriores (ensino fundamental e ensino médio). Dados de avaliações externas, como a Prova Brasil, vem evidenciando que o desempenho médio dos alunos das escolas do campo é inferior aos dos alunos das escolas urbanas. Entretanto, é necessário destacar as diversas dificuldades que fazem diminuir o nível de aprendizagem dos alunos, entre elas, a ausência de formação específica para professores do campo, a precária infraestrutura e condições de traba-

lho das escolas, o transporte escolar irregular, oferecimento de material didático inadequado à realidade no campo, entre outros, conforme já tratei anteriormente. Pesquisas apontam que existem profundas diferenças educacionais das populações que vivem no campo em relação às que vivem na cidade. Estas desigualdades resultam da ineficiência das políticas educacionais disponibilizadas para este setor, ou da ausência destas.

O fato é que as experiências escolares anteriores são fatores que interferem na formação dos professores seja por fornecer, ou não, a base necessária que subsidie condições para a continuidade dos estudos nas etapas posteriores, seja pelo fato de que “a formação dos professores começa com a aprendizagem do ofício de aluno e com a observação cotidiana do desempenho dos professores” (FORMOSINHO, 2009, p. 9). Dessa forma, a qualidade dos processos formativos vivenciados ao longo da vida estudantil, bem como a observação do desempenho docente pelos alunos nas diferentes etapas da educação básica e superior são fatores que podem contribuir positiva ou negativamente para a formação profissional docente. Nesse sentido a formação de professores é um processo contínuo, influenciado por várias experiências educativas, e não, “Solto à luz do sol, que com qualquer coisa se maravilha” (OLIVEIRA, 2011, p. 33).

Os problemas educacionais da escola do campo se fazem presentes também em termos da qualidade social da educação oferecida à população campesina, tendo em vista que a maioria das escolas não considera a significância da abordagem metodológica e dos conhecimentos escolares trabalhados, prevalecendo a oferta de uma educação descontextualizada e que não valoriza os saberes da cultura camponesa como parte integrante do currículo escolar. Em se tratando do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, Caldart (2011, p. 152) “orienta que será muito importante que os novos docentes se assumam como sujeitos

de sua formação e participem do esforço dos educadores do curso na construção do trabalho por área, especialmente os da sua área de habilitação para a docência”.

Com o objetivo de sanar estas dificuldades, os docentes do curso vêm desenvolvendo ações formativas por meio de projetos de extensão, atividades de monitoria, cursos à distância, entre outras atividades, que ampliam os tempos e espaços de formação objetivando a aprendizagem dos saberes disciplinares e pedagógicos. Ressalto que a participação dos licenciandos em Programas como o PIBIB fortalece e amplia a qualidade dos processos de formação de professores.

Reconheço que existem avanços na implementação dos processos de alternância do curso, seja em relação à construção e à sistematização da sua proposta, seja em relação à sua execução por parte dos licenciandos, possibilitando que as ações da LEdoC alcancem uma grande quantidade de pessoas residentes no campo. Percebo, entre outros fatores, que o perfil do educando e do educador é um fator relevante para o sucesso da proposta. Desse modo, ter vínculo com escolas e ou comunidades rurais contribui positivamente para a formação de um educador cuja prática educativa esteja fundamentada numa visão ampla da realidade em que se insere e numa metodologia de produção do conhecimento que seja pertinente à transformação dessa realidade.

Apesar dos desafios, existe grande expectativa em torno desse curso, seja no âmbito de promover a formação em nível superior para os professores que trabalham em escolas do campo, superando, assim, os atuais índices de docentes habilitados apenas em nível médio ou bacharelado, seja no âmbito de assegurar processos formativos que considerem as especificidades do campo e de seus sujeitos, que transcendam os espaços formais universitários, possibilitando o encontro de conhecimentos científicos com os saberes da cultura camponesa, buscando desenvolver

a capacidade de reflexão e ação dos professores para que saibam estabelecer relação entre o local e o global, entre o saber científico e o saber cultural.

Arroyo (2012, p. 359) afirma que se trata de uma política inovadora, pois sendo uma proposição dos movimentos sociais organizados inverte os processos tradicionais de formulação de políticas públicas planejados exclusivamente pelos setores governamentais para essas populações. Na concepção desse autor, o curso contribui para superação da formação de um protótipo único, genérico, de docente educador, em que as consequências desse pensamento é “a instabilidade de um corpo de professores urbanos que vão às escolas do campo, e não a confirmação de um grupo de professores identificados e formados para garantir a educação básica dos povos do campo”.

Na LEdoC/UFPI/Campus Teresina, o PPC tem sido objeto de estudo, reflexão e constantes questionamentos. Tal fato se deve a não participação dos docentes no seu processo de elaboração, pois a maioria dos professores foram contratados no ano de 2014 e o PPC foi elaborado em 2012. Essas discussões referem-se, principalmente, às dificuldades de implementação da proposta pedagógica do curso que reúne inovações como: formação por área do conhecimento, organização pedagógica em regime de alternância, princípios da educação do campo, trabalho coletivo e interdisciplinar, entre outros. Acrescenta-se a isso a falta de consenso sobre a base epistemológica e teórica que deve fundamentar as práticas educativas.

Nesse cenário dilemático, o Núcleo de Desenvolvimento Estruturante (NDE), bem como os docentes do curso vem realizando estudos sobre o PPC e apresentando sugestões para a sua reestruturação de modo que o mesmo seja coerente com os propósitos da Licenciatura em Educação do Campo e, ao mesmo tempo, seja possível de ser implementado. A realização desse trabalho tem possibilitado melhores entendimentos sobre a proposta for-

mativa do curso, bem como a elaboração de especificações mais detalhadas sobre cada uma das partes do PPC, o que certamente contribuirá para a materialização de seus propósitos.

Observo que as práticas educativas desenvolvidas na LEdoC, embora com todas as dificuldades e contradições, estão contribuindo para a formação de educadores comprometidos com a transformação do campo e de suas escolas. Observo também que, as experiências obtidas ao longo dos processos de formação, bem como a reestruturação do PPC do Curso estão favorecendo o entendimento dos docentes sobre as teorias e metodologias do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, ampliando as possibilidades de que o mesmo seja vivenciado nos processo educativo, aproximando as interfaces que envolvem o projeto pedagógico e a prática educativa.

Os educadores e educandos reconhecem que a LEdoC tem potencial para garantir aos professores a obtenção de saberes da docência, imprescindíveis a uma prática educativa que acolha os interesses da sociedade, assim como os interesses dos sujeitos envolvidos nesse processo, principalmente os dos estudantes. No entanto, pela amplitude, aprofundamento e complexidade da matriz formativa, existem desafios para a materialização dos propósitos para os quais foi delineada.

Reflexões sobre a pesquisa: entre inquietações e prénoções

“Logo a seguir veio a chuva”. [...] Daquela semente vai nascer uma erva com uma flor”. (OLIVEIRA, 2011, p. 33).

O ingresso no doutorado do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Piauí, em 2016, está me possibilitando, enquanto pesquisadora, vivenciar a última etapa do Poema a Vida, que afirma: *“Logo a seguir veio*

a chuva. A semente afunda-se, um niquinho só, mais o rolo de coisas sem futuro que caíram com ela. E pronto. Para a próxima primavera, daquela semente vai nascer uma erva com uma flor ao cima. Uma flor branca, como o fiapo de algodão, de pétalas frágeis como penas” (OLIVEIRA, 2011, p. 33).

No entanto, fazer a semente de uma pesquisa germinar não é tarefa fácil e simples. Implica em intensas reflexões sobre a base epistemológica e metodológica que embasam a construção do conhecimento científico. No que se refere a escolha da epistemologia, o vento parece me levar para a ação sugerida por Pires (2010, p. 55): “Escolham suas questões de pesquisa os aspectos do objeto que lhes interessam e, a seguir, escolham a epistemologia e os tipos de dados que lhes pareçam mais apropriados, os mais interessantes ou suficientes para tratar essas questões”. Trata-se de um processo complexo, pois ao fazer o estudo da arte, bem como a revisão da bibliografia constatei que a maioria das pesquisas sobre Educação do Campo são realizadas a partir da perspectiva marxista, que tem como orientação “um olhar que assume, de início, explicitamente, um certo tipo de prenoção” (PIRES, 2010, p. 74). Contudo, o meu estudo de doutorado tem como abordagem metodológica a etnometodologia, por acreditar que a mesma possibilita a compreensão dos processos formativos desenvolvidos no Curso de Licenciatura em Educação do Campo, a partir da valorização das ações e experiências formativas e profissionais dos interlocutores do estudo. A etnometodologia é uma teoria social voltada para a compreensão dos atos sociais, a partir da valorização das ações cotidianas das pessoas envolvidas (COULON, 1995). Nesse dilema, o que me acalma são as afirmações de Janine (2003) ao referir que:

[...] a ‘questão de método’ só tem sentido se escrita por último. O método é algo que nós vamos construindo à medida que pesquisamos [...]. Só o término do trabalho é que sabemos como ele funcionou [...] se alguém só consegue utilizar

teorias alheias com uma desesperadora falta de criatividade, parafraseando, repetindo etc., mesmo assim sempre realçará certos pontos da teoria imitada e deixará outros de fora; e nisso está sua, digamos, originalidade, ainda que fraca. (RIBEIRO, 2003, p. 126).

A minha perspectiva é que a não utilização de uma perspectiva teórica como camisa de força poderá me permitir produzir o conhecimento científico a partir de pontos de vista diferentes, comportando as diferenças e contradições e abrindo caminhos para a elucidação do objeto de estudo, considerando as minhas observações, mas principalmente as dos sujeitos da pesquisa, pois acredito que a justificativa de uma pesquisa seja também o desejo de descoberta daquilo que ainda é inédito, desconhecido. Concordo com Brandão (2002, p. 69) ao referir que, na atualidade, “de uma forma geral nossos ensaístas e pesquisadores isolam-se em “seus paradigmas” e tendem a ignorar, ou a não incorporar, os debates nas áreas afins, no trato de questões que se relacionam diretamente com os “recortes” e os problemas de pesquisa que os ocupam”. Desse modo pretendo me manter aberta as discussões sobre as teorias, suas contribuições e limitações.

Por um lado, nossa presença como professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo me permite olhar para além do apresentado na factualidade dos processos, favorecendo o deslindamento das interfaces mais profundas que existem entre o planejado e o executado no que se refere às concepções de educação, ensino, aprendizagem e valores que norteiam o projeto de formação de professores. Por outro, tenho consciência dos riscos que corro por estar envolvida diretamente com o objeto de estudo. Dessa forma, para não ferir o rigor científico do trabalho concebo que realidade é uma ação que envolve complexidade e compromisso com a tarefa a investigar, comportando esforços em observar, refletir e analisar dados e informações sobre a realidade pesquisada, as vi-

vências e práticas dos sujeitos, bem como os contextos de investigação de forma ética, responsável e com conhecimento e criticidade sobre as relações de poder que envolvem a produção do conhecimento (MELO, 2014).

Atualmente, estou fazendo o estudo da arte e a revisão bibliográfica cuja relação com as teorias e autores é marcada pelo respeito, curiosidade e criticidade. Compreendo que seja de fundamental importância revisar a bibliografia identificando similitudes, diferenças e contradições em relação ao desvelamento do objeto de estudo, pois conforme Becker (2015, p. 183) “ninguém quer descobrir que a sua ideia cuidadosamente alimentada já estava impressa antes que pensassem nela”. Contudo, não se trata apenas disso, a leitura dos clássicos “indica solidariedade entre pessoas dentro de uma mesma área”, amplia o conhecimento na área da pesquisa, fundamenta questões e pontos de vistas, situa o trabalho no contexto da teoria, entre outras vantagens (BECKER, 2015). Ressalto que esse processo só é possível quando o pesquisador desenvolve o seu trabalho a partir de uma estreita relação entre os estudos bibliográficos e a empiria.

De modo semelhante ocorre na elaboração dos conceitos teóricos das categorias da pesquisa em que o pesquisador deve elaborá-los usando como referência o estudo da teoria e a empiria. Segundo Becker (2008, p. 153) a elaboração de conceitos “pressupõe que examinemos a variação total das coisas que abrangem quando os formulamos e definimos”, afirma ainda que “os conceitos são generalizações empíricas que cabe testar e refinar com base nos resultados empíricos da pesquisa isto é conhecimento do mundo” (2008, p. 167).

O formar-se professora e pesquisadora é processo que inclui um conjunto de aprendizagens formais e informais, adquiridas em várias fontes, incluindo as ações formativas e as experiências profissionais e pessoais. É, na verdade, um processo complexo, dinâmico e evolutivo

que se realiza ao longo de diferentes etapas formativas. Espero que o meu relato tenha atendido ao primeiro objetivo: discutir a trajetória formativa do professor pesquisador, utilizando como referência reflexões sobre fatos que marcaram a minha formação profissional e acadêmica, analisando sua relação com a produção de conhecimento sob os parâmetros da pesquisa científica.

Considero ser de fundamental importância investigar como os processos formativos desenvolvidos nesse curso valorizam/articulam conhecimentos científicos a saberes da cultura camponesa, como valorizam os saberes que os professores possuem e como essa relação contribui para mudança de aspectos da prática educativa dos mesmos, evidenciando quais são as permanências e as rupturas que ocorrem ao longo dos processos de formação e do confronto entre o que se estuda no curso e o que se realiza na prática. Considero também que é necessário romper com as dicotomias referentes a supervalorização dos saberes da prática em detrimento dos conhecimentos científicos ou vice-versa, mas que é necessário avançar por meio de uma análise profunda desses aspectos, reconhecendo as contribuições de ambas dimensões para a formação dos educadores.

Com esse estudo, bem como minha prática educativa pretendo contribuir com a produção de conhecimentos científicos e reflexões teóricas sobre processos formativos fundamentados nas concepções de Educação do Campo, possibilitando aos leitores, e pesquisadores e professores das LEDoCs conhecimentos sobre essa política pública, bem como a sua contribuição para a mudança de aspectos da resignificação da prática educativa dos professores que atuam em escolas do campo.

Também desejo contribuir para o avanço das discussões que tratam sobre a formação de professores, para o fortalecimento dos debates relativos à abordagem das especificidades da formação e vínculo com seus sujeitos

sociais e suas realidades. Portanto, sem desconsiderar a dimensão da universalidade dos processos formativos, almejo ampliar conhecimentos sobre as especificidades da LEdoC, sua caracterização, possibilitando reconhecê-la, a fim de repensá-la a partir dos aspectos em torno dos quais é desenvolvida.

Espero que, como semente que cai em solo fértil, regada pela chuva, e que faz nascer e crescer uma linda roseira, que de modo semelhante, minha tese de doutorado seja também uma semente, que igualmente nasça, cresça e floresça em forma de conhecimento, gerando novas interpretações e ampliando o conhecimento científico. *“Há de vir o vento arreatá-la da haste e levá-la com ele, como um fio de seda, um cabelo, eu sei lá que mais...É a vida”*. (OLIVEIRA, 2011, p. 33).

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2006, p. 55-69.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. Formação de professores do campo. In: CALDART, R. S. et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 359-365.

BAUER, M. W.; GASKELL, G.; ALLUM; N.C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p.17-36.

BECKER, H. **Truques da escrita: para começar e terminar teses, livros e artigos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

BECKER, H. **Segredos e truques da pesquisa**. Rio de Janeiro:

Jorge Zahar Ed., 2007.

BOGDAN, C. R.; BICLKEN, K. S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRADÃO, Z. **Pesquisa em Educação**: conversas com pós-graduandos. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno**. Resolução nº 2/2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: CNE, 2015.

_____. **Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo**. Brasília, MEC/SECAD, 2002.

CALDART, R. S. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In: CALDART, R. S. (Org.). **Caminhos para a transformação da escola**: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

_____. **Pedagogia do movimento sem-terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

COULON, A. **Etnometodologia**. Tradução Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1995.

ENRICONE, D. (Org.). **Ser professor**. 2. ed. Porto Alegre: EDI-PUCRS, 2001. p. 73-89.

ESCORSIN, A. P.; GISI, M. L. **Formação continuada do professor universitário**. Disponível em: <www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/94_56.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2017.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. **Referências para uma política nacional de educação do**

campo: caderno de subsídio. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2005.

FERNANDES, B. M. Educação do campo e território camponês no Brasil: In: SANTOS, C. A. (Org.). **Campo, políticas públicas, educação**. Brasília: INCRA; MDA, 2008, p.39 – 66.

FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de Professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessário à prática educativa de ensino**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal na pedagogia social. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL PEDAGOGIA SOCIAL, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 2006.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1991.

JESUS, G. de. **Formação de professores na pedagogia da alternância: saberes e fazeres do campo**. Vitória, ES: GM, 2011.

MELO, R. A. **Prática docente na escola do campo: diálogos sobre a articulação dos conhecimentos escolares aos saberes da cultura camponesa**. 2014. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPI, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

MOLINA, M. C. **Das desigualdades aos direitos: a exigência de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional no campo**. Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social, Brasília, 2009.

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

MOLINA, M.C.; SÁ, L.M. A Licenciatura em Educação do

Campo da Universidade de Brasília: estratégias político-pedagógicas na formação de educadores do campo. In: MOLINA,

M.C.; SÁ, L.M. (Orgs.). **Registros e reflexões a partir das experiências-piloto** (UFMG, UnB, UFBA e UFS). Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 35-62.

OLIVEIRA, M. M. **Sequência didática interativa**: no processo de formação de professores. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

OLIVEIRA, M. T. E. de. **Crianças narradoras e suas vidas cotidianas**. Rio de Janeiro: Rovel, 2011.

PIMENTA, S. G. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, São Paulo, v. 3, p. 5-14, set. 1997.

PIRES, A. P. Sobre algumas questões epistemológicas de uma metodologia geral para as ciências sociais. In: NASSER, A. C. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

RIBEIRO, R. J. **A universidade e a vida atual**: Fellini não via filmes. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

SAVIANI, D. Do senso comum à ciência da educação: o lugar estratégico da pós-graduação. In: SILVA, A. S. da.; SILVA, I. B. da.; ORTIGARA, V. (Org.). **Educação, pesquisa e produção de conhecimento**: abordagens contemporâneas. Craciúma, SC: Ed. UNESC, 2013.

SEVERINO, A. J. Pós-graduação e pesquisa: O processo de produção e sistematização do conhecimento. In: SILVA, A. S. da.; SILVA, I. B. da.; ORTIGARA, V. (Org.). **Educação, pesquisa e produção de conhecimento**: abordagens contemporâneas. Craciúma, SC: Ed. UNESC, 2013.

SILVA, S. O Movimento de Educação do/no Campo: pressupostos fundamentais. **Educação em Revista**, Marília, v. 12, n. 2, p. 7-22, jul./dez., 2011. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/view/2484>>. Acesso em: 22 ago.2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TARDIN, J. M. Cultura Camponesa. In: CALDART, R. S. et al (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão Popular, 2012. p. 178- 186.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Proposta Pedagógica do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza**, 2013. Teresina, 2013, 86 p.

VEIGA, I. P. A. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (Org.). **Formação de Professores: políticas e debates**. 5. ed. – Campinas, SP: Papi-rus, 2012.

CAPÍTULO 6

A EDUCAÇÃO DO CAMPO E BIOLOGIA: momentos em que conhecimentos se cruzam na construção da trajetória profissional

Elisandra Carneiro de Freitas Cardoso¹

Ao me debruçar sobre a tarefa de escrever este texto tentei resgatar quais são os laços que relacionam a minha trajetória de vida com a Educação do Campo. Tarefa difícil para uma pessoa nascida e criada na capital.

Talvez nem tanto, se levarmos em consideração que as atividades agropecuárias detêm importante parcela da economia brasileira. O estado de Goiás, no cenário nacional, se destaca com a atividade agropecuária como o setor da economia mais explorado. Portanto, por mais que o dia a dia urbano da cidade de Goiânia se afaste da rotina do campo, a cultura e vida da cidade são marcadas por traços dessa economia agrícola predominante.

No entanto, este contexto é de longe suficiente para relacionar minhas origens com o campo. É preciso ir mais fundo. Para isso preciso retomar minha genealogia.

Meu pai foi criado no engenho de cana, ajudando os pais no trabalho. Mudou-se na idade adulta para a capital em busca de mais oportunidades. Contudo, são nos momentos que dividimos nas visitas ao interior que o sinto mais feliz.

Minha mãe é filha de um pipoqueiro que vendeu seus carros de bois em Minas com a esperança de comprar terras férteis no norte de Goiás. Meus avós criaram os filhos na região da CANG – Colônia Agrícola Nacional de

¹ Licenciada em Ciências Biológicas (2008), mestre em Educação em Ciências e Matemática (2011) pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e doutoranda do mesmo programa. É professora na UFG/Regional Goiás, no curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza. E-mail: elisandrabio@gmail.com

Goiás². Chegaram à região de Ceres em 1949 e permaneceram até o ano do golpe (1964). Desde então, mudaram-se para a capital, lugar onde por meio de muito trabalho terminaram a criação dos filhos, mas nunca deixaram os laços com os familiares e a terra.

A partir dessas histórias me formei, carregando sentimentos prazerosos em relação às experiências com a terra. Afinal, infância, juventude e também na idade adulta foram comuns os momentos de reunião em família que resgatavam a cultura e o modo de vida camponês. Os terços, as rezas, as pamonhadas, as folias de reis e as festas em louvor aos santos católicos, eram momentos comuns de encontros familiares. Hoje, também é casa de vó para meus filhos. Lugar de sabores, aromas e afagos.

Desta forma, o campo sempre foi associado aos momentos de lazer. De outro modo, a vida profissional, atualmente, me permite acrescentar outros sentidos. Os encontros com a Educação do Campo, com a formação de professores e com os sujeitos dessa caminhada me acrescentaram um campo como lugar de trabalho, identidade e de vida.

Na busca por traçar o caminho de como a Educação do Campo e a formação de professores marcam a minha trajetória profissional e pessoal é que construo as reflexões deste texto. Num primeiro momento procuro desenvolver a trajetória que me trouxe até a Educação em Ciências e a formação de professores. Em seguida, construo reflexões sobre os caminhos percorridos como professora em uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES). Destacando o encontro com a Educação do Campo, Educação Popular e os sujeitos que as fazem.

Por fim, desencadeio reflexões sobre algumas de minhas experiências dentro da LEdoC, em especial no Ensi-

² A CANG foi criada na década de 1940 como uma colônia de agricultores no norte do estado de Goiás. Também, foi uma das primeiras experiências de reforma agrária do governo federal.

no de Biologia.

Das escolhas profissionais

Durante os primeiros anos de nossa vida somos chamados à vida escolar. Momento em que criamos um fascínio pela profissão docente. Não diferente de outras crianças o “brincar” de escolinha sempre esteve presente no meu imaginário infantil.

Ao final do Ensino Médio chega o momento da escolha da profissão. A vontade de ser professor neste momento já havia sido construída e assim, diferente de muitos colegas de graduação, a licenciatura foi uma escolha consciente. Nesse contexto, no ano de 2004 iniciei o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade Federal de Goiás.

Como aluna de graduação do período noturno a necessidade de remuneração também era um fator importante para mim. No ano de 2006 houve a possibilidade de atuação como estagiária do Programa Educação do Trabalhador vinculada ao Serviço Social da Indústria (Sesi). Minhas atividades durante este período consistiam em atuar como docente de duas turmas, sendo uma de Ensino Fundamental e outra de Ensino Médio, ambas formadas por funcionários de uma indústria em Goiânia.

A ansiedade, um pouco de medo e a falta de experiência são sensações não muito prazerosas, mas que me acompanharam nesta primeira investida desempenhando a função docente. Embora, sempre próxima desse turbilhão das primeiras emoções, consegui ao longo de dois anos voltar o meu olhar para algumas singularidades do meu fazer no contato com a realidade da Educação de Jovens e Adultos.

Nesta experiência tive a primeira oportunidade de contato com a educação da classe trabalhadora. Por um lado sentia-me bem por saber que contribuía com a forma-

ção desses sujeitos, que por diversos motivos não tinham tido a oportunidade de acesso à educação formal anteriormente. No entanto, era mais forte a angústia com o sistema de ensino no qual estávamos imersos.

A metodologia de ensino a ser desenvolvida tomava como princípio a educação centrada no mundo do trabalho. Deveriam ser utilizadas as teleaulas do Telecurso 2000³, em salas, nas dependências da empresa. Neste contexto, o papel do professor era passar as vídeo-aulas, seguidas das atividades do livro didático e orientar os estudantes-trabalhadores neste processo.

Essa situação gerava grande desconforto, principalmente relativa à impossibilidade do docente em orientar o processo de ensino-aprendizagem. Atualmente, compreendo que uma iniciativa da propriedade privada não poderia deixar de ter intencionalidades que não fossem relacionadas à superação de problemas do capital a partir do aumento da capacidade produtiva do trabalhador. Sendo essa “eficiência” proporcionada por uma escolarização desse trabalhador voltada ao desenvolvimento de habilidades e competências do mundo do trabalho.

É evidente que por este caminho os trabalhadores não obtinham melhores condições sociais, nem consciência de classe ou da realidade que os rodeia. Portanto, o sistema reproduzia e fortalecia a alienação ao modelo capitalista em que estavam submetidos.

Freire (1979), nos mostra que o homem é desumanizado em objeto quando está a serviço do outro, sendo oprimido. E que, o polo que representa a classe opressora não pode nem libertar-se, nem libertar aos outros. Somente, aos oprimidos cabe esta tarefa, de libertar os seus opressores, libertando-se a si mesmos. Nesse sentido, é que não se pode, portanto, esperar de uma educação pensada pelo

³ O Telecurso 2000 é uma sistema educacional da educação a distância mantido pela Fundação Roberto Marinho. Este programa consiste em teleaulas dos diversos componentes curriculares do Ensino Fundamental e Médio que podem ser assistidas em casa ou em telessalas.

opressor que ela promova a consciência e a humanização dos sujeitos, tanto oprimidos, quanto opressores.

Retomando a reflexão sobre a minha trajetória de vida, posso considerar que está experiência tornou-se significativa na decisão de investir na minha formação. Uma formação crítica e reflexiva sobre educação, prática pedagógica e profissão docente. E que pudesse encontrar e contribuir com práticas mais humanas e acolhedoras.

Ao final do curso de graduação, as leituras e discussões sobre o Ensino de Ciências e Biologia se tornaram mais frequentes e o Estágio Supervisionado me possibilitou nova experiência no ambiente docente. Neste momento as disciplinas pedagógicas, as discussões do Núcleo de Ensino em Ciências e Meio Ambiente (NECIMA/UFG) e o Estágio me proporcionaram olhar para a educação com novas lentes conceituais e outros questionamentos sobre o fazer docente, a realidade do Ensino de Ciências e a escola pública.

Enfim, terminava a minha graduação com uma formação pedagógica que me enchia de inquietudes e inseguranças para atuar como docente na Educação Básica. No entanto, também eram sentimentos que me faziam querer aprender mais e me aperfeiçoar, para que me tornasse o que considerava ser uma boa professora.

O Mestrado em Educação em Ciências e Matemática da UFG iniciou-se em 2009. Nesse contexto, a pesquisa foi desenvolvida buscando compreender a proposta do Ministério da Educação e do Ministério da Ciência e Tecnologia que se efetiva no Portal do Professor. Nossa pretensão era compreender o Portal enquanto uma ferramenta de apoio à prática pedagógica e, mais especificamente, entender o que as políticas públicas preveem para as aulas de Biologia e como os professores dessa disciplina organizam o processo de ensino aprendizagem.

O encontro com o Portal do Professor nos possibilitou algumas reflexões sobre o trabalho docente e, sobretudo-

do, o planejamento do processo de ensino aprendizagem que se concretiza no espaço e tempo da aula.

Durante o mestrado, o desenvolvimento da pesquisa, o aprofundamento teórico das disciplinas e as experiências com a comunidade, em atividades de extensão desenvolvidas pelo NECIMA, me proporcionaram fortalecer e aprimorar o alicerce de saberes docentes necessários ao exercício da profissão.

O início da carreira...

O exercício da profissão docente teve início em agosto de 2011 na Secretária Municipal de Educação de Senador Canedo⁴. Como professora de Ciências Naturais assumi turmas de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos.

Enfim, este foi o momento em que “pisei o chão da escola”, da escola pública com seus sujeitos e dilemas. O que significou grandes aprendizados e novas inquietações. Tive a dimensão, no fazer docente, o quanto esta profissão está além das paredes da sala de aula. Foi o momento em que trabalhando em unidades de ensino diferentes percebi o quanto a relação entre os professores e entre estes e a coordenação e direção das escolas são carregadas de interesses e tensões. Identifiquei relações diferentes entre a gestão escolar, o corpo docente e os alunos, relações que de maneira indireta influenciavam o processo de ensino aprendizagem.

Durante este período, também construí significados novos para o fazer docente. Percebi situações novas sobre a relação professor-aluno e a avaliação no processo de ensino-aprendizagem.

⁴No período de 2005 -2006, atuei como estagiária no Programa Educação do Trabalhador pelo SESI, no entanto, tal vínculo não se configurava como empregatício apesar das funções exercidas serem de docência, por isso o mesmo não é citado nesta parte do texto.

No entanto, o mais importante, sem dúvida, foi conhecer a realidade do estudante da escola pública. Aglomerados em salas com entorno de 40 alunos, todos com suas angústias, anseios e interesses. Vindos de contextos familiares diversos, mas ao mesmo tempo, comuns a adolescentes da periferia de um município da região metropolitana de Goiânia. Questões importantes emergiram desta experiência: Como fazer com que o Ensino de Ciências tenha significado para este aluno? Que tipo de ensino pode favorecer uma formação crítica, transformadora, emancipatória? De que forma a escola pode competir com o mundo fora de seus muros, pelo interesse dos educandos? Como, apesar da pouca experiência, desenvolver um processo de ensino-aprendizagem que tenha sentido pra vida desse estudante?

Shor e Freire (1987) ensinam que a educação é um ato político, ao mesmo tempo que, o ensino não é a alavanca para a mudança ou a transformação da sociedade. Mas, que essa transformação social é feita de tarefas grandes e pequenas. Ao educador cabe uma dessas tarefas que, por sua vez, só pode ser realizada com o outro. E a escola tem falhado nisso, há um descaso com a identidade cultural dos educandos, um desrespeito com a sintaxe popular e nenhuma atenção aos conhecimentos feitos de experiência, que os educandos trazem em sua bagagem. A este conjunto temos um dos motivos para a evasão escolar e para a falta de interesse pela escola.

Posso dizer que muitas questões tinham a minha atenção, mas nem todas eu sabia como resolver. Então por vezes, houve situações positivas, em que no processo de ensino-aprendizagem de ciências adotei atitudes que me aproximaram dos educando e que o conhecimento se tornou significativo. Mas, também houve muitas em que, por não saber como caminhar, escolhi estradas já trilhadas por outros, que com base na tradição me diziam o quê e como, apesar de não alcançarem uma educação mais comprome-

tida.

Todavia, aprender no fazer tem isso; construir e desconstruir, e se reconstruir no processo.

Em 2012 uma nova experiência começa a fazer parte da minha trajetória. Retomo o estudo sobre a formação de professores de Ciências quando assumo a docência no ensino superior. Primeiro na Universidade Estadual de Goiás, iniciei atividades de magistério no curso de licenciatura em Ciências Biológicas com as disciplinas de Educação Ambiental, Orientação e Prática do Ensino Fundamental e o Estágio Supervisionado II. Posteriormente na Faculdade de Educação da UFG, sou contratada como professora do curso de pedagogia para ministrar as disciplinas de Metodologias do Ensino de Ciências Naturais para os Anos Iniciais e a Educação Infantil.

Trabalhar com a formação de professores me exige buscar uma maturidade teórica. De outra forma, me propicia vivências com outro tipo de estudante e com os professores da academia. Admito que me senti mais confortável neste lugar, pois apesar de continuar a ser desafiada pelos educandos, ao mesmo tempo, conseguia dedicar-me mais às reflexões e estudos. Atividades nas quais, não me sobrava fôlego para desenvolver na educação básica por me sentir mergulhada em diversas outras tarefas. Correções infinitas, inúmeros planejamentos, quantidade enorme de alunos e turmas, carga horária elevada... dentre outros exemplos das condições precárias do trabalho docente.

Do inesperado: o encontro com a Educação do Campo

Uma certeza em trabalhar como professor substituto é que um dia o contrato acaba. Portanto, procurar e participar de processos seletivos já se tornava parte da rotina.

Sobre a Educação do Campo não conhecia nada, lembro apenas de ver um “povo estranho” em um GT com

esse nome no Encontro de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE) de 2010, em Belo Horizonte. Risos....

Então vamos lá, estudar Educação do Campo para o concurso!

No ano de 2014, assumi a vaga de professora de biologia no curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) da UFG/Regional Goiás. Curso que foi criado a partir da concorrência no Edital de Seleção Nº. 02/2012 – SESU/SETEC/SECADI/MEC de, 31 de agosto de 2012 e aprovado pela Portaria Nº. 72 de 21 de dezembro de 2012 da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), publicada no Diário Oficial da União no dia 27 de dezembro de 2012.

A primeira turma já havia passado pelo processo seletivo, mas as aulas só iriam iniciar após a chegada dos primeiros professores. E antes mesmo das aulas, haviam muitas atividades a serem cumpridas. Planejamento dos tempos formativos e das disciplinas, divulgação do próximo edital de seleção para o curso e revisão do Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

Ainda no mês de abril, a coordenação do curso planejou uma formação com os professores formadores recém-ingressos na LEdoC. Parte das atividades de formação foram orientadas pela profa. Dra. Beatriz Hanff, professora do curso de Licenciatura em Educação do Campo (EduCampo) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A EduCampo, nesta universidade, iniciou a sua primeira turma em agosto de 2009. Portanto, com uma trajetória maior, a profa. Beatriz organizou sua fala no sentido de repassar os princípios básicos da Educação do Campo na UFSC. Explicou a matriz curricular do curso e os caminhos escolhidos para dinamizar o regime de Alternância no mesmo.

Esta atividade contribuiu de forma significativa na orientação do corpo docente da LEdoC na Regional Goiás. Na época éramos um grupo de seis professores, que pouco

conheciam sobre a Educação do Campo e já tinham como empreendimento organizar o currículo e as estratégias pedagógicas do curso.

Neste momento de trabalho pedagógico muitas questões me deixavam angustiada. Entre elas: Quais os saberes docentes necessários ao profissional que atuará nestas escolas? Como ou quais estratégias o curso buscará para formar estes conhecimentos? Que caminhos traçar para construir a pedagogia da alternância no curso? Como escolher quais os conteúdos de ciências para compor o currículo deste curso? De que modo às Ciências (Biologia, Física, Química e Matemática) dialogarão para a formação de um professor por área? Como as questões sobre o campesinato e a luta dos movimentos sociais do campo entram em um curso de formação de professores de Ciências da Natureza e Matemática? Entre outras inquietações.

O trabalho de planejamento e escrita do projeto tornou-se uma tarefa árdua, conflituosa e que nos custou muitas horas de trabalho. No decorrer do processo da primeira versão⁵, tentamos contemplar as questões mais importantes do curso. Além de atender ao Regulamento Geral dos Cursos de Graduação (RGCG) da UFG, que normatiza os elementos do documento como: fundamentos políticos, filosóficos, teórico-metodológicos, os objetivos, o tipo de organização, bem como as formas de implementação e avaliação do curso; precisávamos contemplar elementos fundamentais à formação de professores do Campo, tais como: o regime de Alternância, o currículo organizado na formação por área do conhecimento e a participação dos movimentos sociais.

Durante a tarefa, na tentativa de orientar o trabalho,

⁵ Atualmente o curso segue a versão do PPC elaborada em 2016. Após a chegada de mais professores aos quadros de educadores da LEdoC e o amadurecimento do grupo, constatou-se que várias questões precisavam ser melhor elaboradas. Além disso, houve uma significativa redução da carga horária do curso o que possibilitou, a partir das demandas dos discentes, que a oferta do curso fosse alterada de período integral para preferencialmente noturna.

utilizamos como referência os Projetos de Curso de outras Licenciaturas em Educação do Campo no país. Entre elas: o PPC da LEdoC da Universidade de Brasília (UNB) e o PPC da EduCampo da UFSC.

Em diálogo com a universidade, os componentes curriculares do curso, foram organizados em disciplinas. Estas organizavam-se em eixos formativos, que por sua vez, compreendiam tanto atividades do Tempo Universidade, quanto atividades do Tempo Comunidade.

Todavia, a proposta inicial de organização do regime de Alternância previa que “O *Tempo Universidade* (TU) tem a duração aproximada de 117 dias, ou seja, 62 dias nos meses de julho e agosto e 55 em janeiro e fevereiro de cada ano do curso, organizados em dois períodos (matutino e noturno)” (UFG, 2014, p. 16).

Esta proposta inicial coaduna com os objetivos da Educação do Campo no sentido que possibilita o não afastamento do sujeito do campo de sua realidade, deixando de viver no campo, assim como facilita o acesso e permanência no curso de professores em exercício nas escolas do campo (MOLINA, ANTUNES-ROCHA, 2014).

Contudo, essa primeira proposta não se efetivou. A partir do diálogo com a universidade sobre a oferta e organização dos componentes curriculares com vistas à institucionalização do curso, não foi possível a realização da proposta original. O curso deveria ofertar as disciplinas em regime semestral, como os outros cursos da instituição.

A primeira turma do curso iniciou as aulas no dia 06 de maio de 2014. O primeiro semestre desta turma foi um semestre atípico. Além do início tardio por conta da chegada dos professores para assumirem as atividades, para que o mesmo fosse finalizado, os Tempos Universidade e Comunidade foram reduzidos, pois era necessário encerrar o semestre no mês de julho.

No perfil desta turma existiam professores e funcionários em exercício nas escolas do campo do município

de Goiás e na Escola Família Agrícolas de Goiás, jovens e adultos beneficiários da reforma agrária e, também, outros estudantes residentes na área urbana do município. A organização do semestre reduzido, somado ao fato das disciplinas serem ofertadas em regime integral, nos períodos da manhã e noite, foram elementos dificultadores para conciliar as atividades da licenciatura com as atividades dos estudantes que trabalhavam nas escolas e também daqueles que não podiam se afastar da propriedade. Muitos estudantes não conseguiram integralizar todos os componentes curriculares do semestre, o que ao longo do tempo resultou em evasão.

A procura por alternativas e dinâmicas que melhor favorecessem o processo de ensino-aprendizagem foi constante.

Em relação ao regime de Alternância, desde o primeiro semestre de 2014, o curso busca alternar os dois Tempos Universidade com o Tempo Comunidade, de forma que o semestre inicia com o TU01, segue com o TC e finaliza com o TU02. Em geral cada TU dura em torno de quarenta dias. A LEdoC busca, com essa organização, que os conhecimentos desenvolvidos no TU01 se integrem as atividades do TC, e no TU02 ocorra uma sistematização do conhecimento desenvolvido ao longo do semestre. A partir do segundo semestre de 2015, o curso elaborou e passou a utilizar o Manual do TC. Este documento deve servir de orientação a estudantes e professores do curso com o objetivo de padronizar as atividades desenvolvidas no TC e a sua articulação com o TU. Sobre a articulação dos tempos e espaços de formação o mesmo orienta:

Na – Regional Goiás, o Tempo Comunidade está articulado e inserido entre o Tempo Universidade I e o Tempo Universidade II. Assim, no Tempo Universidade I, é realizada uma preparação para o Tempo Comunidade e, no Tempo Universidade II, os trabalhos são concluídos e apresentados (LEdoC, 2015, p. 04).

Dessa forma, a organização dos tempos e espaços formativos visa articular os conhecimentos na formação docente. Ressaltando que, outro ponto importante no regime de alternância adotado pela LEdoC desde a primeira turma é o compromisso em conhecer o contexto da comunidade de origem dos estudantes.

Nesta direção, encontramos respaldo em Freire, quando o mesmo apresenta que uma educação para a tomada de consciência e atitude críticas tem como elemento fundante a reflexão sobre a situação do sujeito, sobre seu ambiente concreto. Pois, é à medida que o homem, integrado em seu contexto, reflete sobre o mesmo, se compromete, constrói a si mesmo, portanto se humaniza (FREIRE, 1979).

Silva (2007) acrescenta que a educação popular tem como objeto fundamental a problematização do homem-mundo ou do homem em suas relações com o mundo e com os homens, possibilitando que estes aprofundem a tomada de consciência da realidade na qual estão imersos.

A compreensão, dentro do curso, sobre os princípios da Alternância e da Educação Popular tem sido construídos ao longo do processo. Ao longo do tempo, houve um aprofundamento no conhecimento sobre os princípios da Educação do Campo. Isso se deu entre os professores formadores tanto por meio de investimentos particulares, quanto em momentos coletivos, como nas trocas de saberes nas diversas atividades de planejamento e grupos de estudo para aprofundamento e reflexão teórica.

Entre os estudantes, essa compreensão amadurece à medida que realizam as atividades do Tempo Comunidade e avançam no curso. Incorporando também as reflexões dos diversos componentes curriculares.

Deste modo, a compreensão que o grupo hoje tem de Educação do Campo, Educação Popular e de Alternância foi construída no processo. Fazendo, avaliando, refletindo, incorporando novas práticas e deixando outras.

Conhecer e reconhecer os sujeitos do campo...

A Educação do Campo pode ser compreendida como Educação Popular porque se fundamenta na efetiva participação do povo que vive e trabalha no campo em processos de transformação social. De forma, que o camponês é percebido como protagonista na produção de sua cultura, educação e de seu projeto de emancipação.

Partindo deste princípio, não posso falar da Educação do Campo, sem mencionar o conhecimento destes sujeitos. Indivíduos que agora tem rosto, história, conflitos.... e, acima de tudo, partilham experiências comigo.

No primeiro contato com os estudantes da LEdoC o grupo de professores formadores e estudantes recém-ingressos no curso, em uma roda de conversa, iniciaram o diálogo procurando encontrar histórias e experiências que traziam cada um do grupo àquele ambiente da universidade.

De outra maneira, a atividade de escrita dos memoriais faz parte das atividades que os estudantes devem desenvolver desde o primeiro semestre. O memorial compõe um dos instrumentos pedagógicos da Alternância utilizados pelo curso. Dentro das atividades dos primeiros semestres é proposto à escrita do memorial como forma do educando se reconhecer enquanto sujeito do campo e refletir sobre a sua trajetória, até e durante o seu processo de formação docente. Assim, na orientação e leitura destes memoriais, as histórias, os conflitos, os anseios, as esperanças, as conquistas, os amores, as decepções e as dificuldades narradas pelos estudantes marcam profundamente a nossa percepção sobre os mesmos.

Ao longo destes primeiros anos na LEdoC foram várias as oportunidades de convívio tanto no ambiente universitário, quanto nas comunidades. Um almoço depois de uma visita aos assentados, uma saída pra aula de campo, um dia de atividades na escola, algumas horas de organi-

zação de eventos, são atividades que ultrapassaram as paredes da sala e aproximaram os professores e estudantes da Licenciatura. Encontros que permitiram reconhecer o outro para além dos títulos acadêmicos e do nome na lista de chamada.

Encontros que me fizeram reconhecer nos estudantes da LEdoC sujeitos de luta. Sujeitos que se movimentam e articulam em coletivo com fluidez. Indivíduos que aprenderam no movimento que tem voz e força. Portanto, não são apenas ouvintes, mas perguntam, refletem, comparam, colocam em discussão.

Ao mesmo tempo, também possuem fragilidades na organização política. A heterogeneidade coloca em convívio sujeitos diferentes, com pontos de vista e objetivos diversos. Fatores que tem dificultado a organização estudantil e a representatividade dos mesmos na universidade.

Em contrapartida, apesar das dificuldades, no ano de 2016 o movimento dos estudantes da Educação do Campo na Regional Goiás, mostrou toda a sua força quando iniciou o processo de ocupação estudantil da UFG. O processo se inicia devido à falta de transparência na gestão dos recursos do curso, mas logo, ganha força por meio do diálogo com outros sujeitos da comunidade acadêmica e engloba outras causas importantes do momento político, como a reforma do Ensino Médio e a aprovação da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 241.

Este foi um momento ímpar para o curso. Momento em que os diferentes atores se mobilizaram com vistas à transformação social. A ocupação possibilitou dias de reflexão sobre o contexto do curso na universidade, avaliação das práticas formativas, escuta do outro, denuncia e soma das forças.

Ao final do processo, não se pode dizer que todas as reivindicações foram alcançadas. Mas com certeza, não é possível sair dessa experiência sem aprendizados, sem ter

se sensibilizado.

Do ensino de Ciências na Educação do Campo

Durante o processo de elaboração do PPC, uma grande angústia fez parte da elaboração dos componentes curriculares de Ciências da Natureza. A questão: quais os conhecimentos das Ciências Naturais deviam compor o currículo de um curso de formação de professores para as escolas do campo? Permeava as escolhas e decisões a serem tomadas.

Somando a isso, outras situações-problema se colocavam na reflexão. Como posso pensar um currículo por área do conhecimento, a partir das minhas experiências formativas em cursos de formação de professores em áreas específicas? Ou, quais conhecimentos científicos serão considerados válidos na formação de professores do campo?

Todos os professores de ciências do curso vinham de experiências em cursos de licenciatura tradicionais (formações específicas em uma das áreas Biologia, Química ou Física). Apesar disso, a discussão sobre interdisciplinaridade compôs o projeto de curso. De modo que conseguimos avançar nessa dimensão em disciplinas que discutem especificamente a formação de professores de ciências. Em contrapartida, nos componentes curriculares específicos de cada área das ciências os saberes disciplinares ainda prevaleceram, apesar de que existem avanços nos diálogos desses saberes com o contexto do campo.

No trabalho de Campos et. al (2015), os autores apontam a questão da formação disciplinar dos formadores como entrave no caminho de uma inter ou multidisciplinaridade. Todavia, já existem iniciativas dentro do curso que tentam romper com o caráter disciplinar das práticas pedagógicas.

Os momentos de planejamento coletivo e discussão

dos planos de ensino têm se tornado profícuos no diálogo entre os saberes das diferentes disciplinas. Ademais, algumas experiências de aulas conjuntas têm acontecido no decorrer do curso.

A consciência de que é preciso romper com as barreiras disciplinares se assenta no fundamento Freireano de que à medida que o homem integrado ao seu contexto reconhece, reflete, se compromete e se constrói a si mesmo. Outrossim, uma compreensão complexa do ambiente concreto, entremeado nas relações históricas e de poder em que estes sujeitos estão inseridos e que produza processos capazes de desencadear mudanças na lógica de utilização e de produção do conhecimento no campo é possível a partir de uma formação por área do conhecimento (MOLINA, ANTUNES-ROCHA, 2014).

Nesse sentido, ao voltar meu olhar para Ensino de Biologia, uma questão importante ao pensar os componentes curriculares foi: O que selecionar dentro do Ensino de Biologia que seja significativo para a Educação do Campo e que ao mesmo tempo dialogue com a área das Ciências da Natureza?

Não sei descrever se as escolhas curriculares tomadas refletem o conhecimento considerado válido dentro de Ensino de Biologia para a Educação do Campo. Talvez, porque esta seja uma questão que não temos respostas prontas. Mas, ao mesmo tempo, reflete uma área do conhecimento em construção, e por isso as LEdoCs estão na vanguarda, construindo sua história. O que cabe nesse momento responder é que alguns conhecimentos fundamentais das Ciências Biológicas foram incorporados ao currículo da formação de professores do campo.

Conhecimentos que se relacionam com o espaço de exercício da profissão docente no campo. Nesse sentido, procuramos por práticas pedagógicas na formação de professores que ressignifiquem o conhecimento biológico em relação com a cultura do campo e de suas escolas. Portan-

to, oportunizando um diálogo de saberes entre o conhecimento produzido na Ciência Biologia com as questões sociais e políticas que envolvem o campo, seus sujeitos e a escola.

Fundamentos da agroecologia como matriz produtiva em oposição ao agronegócio; uma reflexão crítica sobre a entrada dos transgênicos e dos organismos geneticamente modificados na sociedade e no campo; ênfase nos estudos dos componentes biológicos, nas condições de solo e clima, entre outros, que caracterizam o Bioma Cerrado; constituem exemplos de tentativas de relacionar o conhecimento científico com os saberes que os educandos trazem para a academia.

Igualmente, selecionar este ou aquele componente curricular só faz sentido se em diálogo com o sujeito. A partir do desenvolvimento das disciplinas fomos descobrindo que é impossível uma seleção curricular comprometida com a Educação do Campo se a mesma não se estabelecer por meio do diálogo. Portanto, é no diálogo entre formadores, educandos e escola que estamos construindo a seleção de conteúdos e de práticas que melhor representem a Biologia na Educação do Campo.

Soma-se a isto a escolha por desenvolver um trabalho que supere visões deformadas da ciência e da tecnologia, mas que forme uma concepção de natureza da ciência e da construção do conhecimento científico como um empreendimento social, histórico e carregado de intencionalidades (CACHAPUZ; et al, 2005). De forma, que a partir de uma visão mais complexa da natureza da Ciência e, portanto, também da constituição das Ciências Biológicas, é que se torna possível o diálogo com os saberes das mulheres e homens do campo.

Considerações

Me mudar para as terras do Bartolomeu Bueno me apresentou horizontes e aprendizados novos. Uma vista incrível para o brilho da Serra Dourada e, acima de tudo, conhecer as histórias e a identidade dos sujeitos deste território. Cora Coralina, Maria Grampinho, Hugo de Carvalho Ramos, já me eram familiares!

O novo?! Ah... este encontra-se nas histórias de luta da família do seu José e da dona Clarice; no trabalho desenvolvido na escola e na comunidade pelo Argimiro e Keyla; na docência das professoras Sueli e Ursula; na força da Hellen, da Isa; no trabalho da Associação desenvolvido pela Iracélia, pelo Adão, pelo Edson; nos saberes do Douneto; nas histórias da Maria José; nas expectativas do Higor; nos doces da Márcia....

Estar na Educação do Campo significa sempre experimentar o novo, com todos os seus rostos, sabores, aromas, afetos e ideais. Seja este novo situado no contexto teórico ou nas práticas formativas ou, ainda na identidade de seus protagonistas.

Agora posso dizer que me formo e me ressignifico na relação com o campo a partir das próprias experiências que vivencio e construo. Conheço um pouco mais de perto sujeitos que fazem parte daquele “povo estranho”, visto anos antes. Quem sabe, posso até ser considerada pertencente a esse grupo também!

Nessa trajetória, estar na formação de professores para o campo é construir caminhos novos. É fazer parte de um projeto de sociedade com o compromisso político de uma transformação social pelo povo. Que articula um projeto de escola que se identifica com a educação popular e com a compreensão crítica da realidade e que se transforma em espaço e ferramenta de luta dos povos do campo.

Enfim, é formar-se para ser mais⁶.

REFERÊNCIAS

⁶ FREIRE, 2011.

CACHAPUZ, A. et al. Superação das visões deformadas da ciência e da tecnologia: um requisito essencial para a renovação da educação científica. In: CACHAPUZ, A. et al. **A necessária renovação do ensino de ciências**. São Paulo: Cortez, 2005.

CAMPOS, R. I. et al. Uma perspectiva interdisciplinar para o curso de Educação do Campo na Regional Goiás – UFG. In: **Anais do X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências** – ENPEC. Águas de Lindóia, São Paulo: ABRAPEC, 2015.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da liberação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Manual do Tempo Comunidade**. Goiás: UFG, 2015.

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. In: **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220-253, 2014.

SILVA, A. F. G. **A busca do tema gerador na práxis da Educação Popular**. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

SHOR, I.; FREIRE, P. **Medo e Ousadia** – o cotidiano do professor. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza**. Goiás: UFG, 2014.

CAPÍTULO 7

EU QUERO SER UM BOM PROFESSOR!

Mauro Antonio Andreata¹

“Eu professo uma crença ilimitada, temerária e resoluta na imensa potência do trabalho educativo.” (MAKARENKO, 1954, p. 77, tradução nossa²)

Eu quero ser um bom professor! Nem sempre pensei assim. Escolhi o bacharelado em Física para não falar em público³. Durante toda a graduação não precisei falar em público. No mestrado, contudo, precisei apresentar um seminário para o grupo de ótica quântica da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Pesquisadores⁴ respeitados a nível nacional e internacional estariam na plateia. Treinei várias vezes, decorei o que ia dizer, cronometrei o tempo, encenei todos os gestos e a postura. Fiz uma apresentação maquinal. Parecia um robzinho. No final, aplaudiram-me por pura formalidade. No doutorado, tive

¹ O autor nasceu em 18 de novembro de 1973, em São Francisco de Paula/RS, município com aproximadamente 20 mil habitantes. Possui graduação em Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1998), mestrado em Física (2000), doutorado em Física (2004) e pós-doutorado em Física pela Universidade Federal de São Carlos (2005). É professor associado III da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, na Unidade Acadêmica Especial de Física. Atua como docente e vice-coordenador no Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física do polo Catalão. E-mail: andreatamauro@gmail.com

² Texto original (em inglês): “I profess infinite, reckless and unhesitating belief in the unlimited power of educational work” (MAKARENKO, 1954, p. 77).

³ Minha mãe queria que eu fosse médico. Não pude realizar o sonho dela, pois tenho medo de ver sangue. Quando eu ia nascer, curiosamente, o médico da pequena cidade em que meus pais moravam (Cambará do Sul/RS) tinha medo de sangue e pediu que minha mãe fosse a cidade vizinha (São Francisco de Paula/RS) realizar o parto. Por causa disso, minha mãe diz que nasci com dois dias de atraso, que quase morri porque “bebi água do parto”.

⁴ Por uma questão de eufonia e para evitar expressões do tipo ele/ela, professor/professora, aluno/aluna, adotei o procedimento tradicional de usar o gênero masculino para designar ambos os sexos.

que apresentar dois seminários. De modo que, ao me tornar professor, havia falado somente três vezes em público.

Comecei a dar aulas em 2005, na Universidade Federal do Pará (UFPA), no campus de Santarém⁵, no curso de Física Ambiental. Inicialmente, imitei meus professores. Comênio⁶, o pai da didática moderna, há quatro séculos já dizia: “o homem é um animal imitador: μιμητικόν” (COMÊNIO, 1966, p. 321). A primeira disciplina que ministrei foi cálculo II. Pediram-me para ministrar cálculo II porque o Departamento de Matemática estava sem professor para atender o curso de Física Ambiental naquele momento. A ementa do curso definia o conteúdo a ser trabalhado (séries de potências, derivadas parciais e integração múltipla). Importa notar, principalmente para o leitor que não é da área de ciências exatas, que nos cursos de cálculo os índices de reprovação costumam ser muito altos, às vezes chegam a 90%. Preparei o curso durante dois meses. Usei o livro de cálculo do Leithold (1994), o qual é bastante conhecido na área. Fiz todos os exercícios dos capítulos pertinentes, elaborei as listas de exercícios, pensei nas provas e nas possíveis perguntas que os alunos fariam. Já no primeiro dia de aula, despejei conteúdo: teorema, demonstração, exemplo. Usei à farta símbolos abstratos: O limite de $f(x)$ quando x tende a a será L se a seguinte afirmativa for verdadeira: dado $\varepsilon > 0$ qualquer, existe um $\delta > 0$, tal que se $0 < |x - a| < \delta$, então $|f(x) - L| < \varepsilon$. Sim, eu gostava da linguagem usual dos livros de matemática, gostava do épsilon, do delta, etc. Era bom dizer, como nos livros, olhando para os alunos atônitos: é fácil ver, é óbvio, é trivial, é evidente. Minha aula era expositiva. Os alunos se mantinham em silêncio total, silêncio sepulcral. Eu me enquadrava bem na descrição do professor tradicional:

⁵ O campus de Santarém da UFPA se tornou a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), em 2009.

⁶ Jan Amos Komensky (1592-1670), educador tcheco. Forma aportuguesada: João Amós Comênio.

A caricatura do professor tradicional o mostra utilizando o método expositivo⁷, em linguagem técnica inacessível, autoritário, um poço de sabedoria mágica cujo mistério não revela a ninguém senão em fórmulas cabalísticas só para iniciados ou indivíduos superiormente dotados que mereçam as boas graças do Deus. (VALENTE, 1985, p. 35)

Na primeira prova, dos quarenta alunos, somente um aluno tirou cinco (a média para ser aprovado era cinco). Os demais foram muito mal. Alguns só não zeraram porque generosamente atribuí meio ponto para qualquer tentativa de resolver as questões da prova. Dez alunos rapidamente desistiram do curso, trinta persistiram. No final, catorze foram aprovados e dezesseis foram reprovados. Para os que gostam de porcentagens: 25% desistiu logo, 75% foi até o final do curso. Dos que persistiram, 47% foram aprovados e 53% foram reprovados. Após a primeira prova, fiquei preocupado. Preparei as aulas, fui educado, gentil com meus alunos e, no entanto, foram tão mal. O que fazer? Nunca imaginei que existissem outras técnicas de ensino além da técnica expositiva ou acroamática⁸. Sempre tivera professores que usavam a técnica expositiva. Alguns a usavam bem, outros nem tanto. Paulo Freire⁹ notou que, em todos os níveis do ensino brasileiro,

⁷ Os livros de didática costumam distinguir método, técnica e procedimento. Por exemplo: “*Método* – O significado etimológico da palavra método é: caminho a seguir para alcançar um fim. Para nosso objetivo podemos conceituar método como sendo um roteiro geral para a atividade. O método indica as grandes linhas de ação, sem se deter em operacionalizá-las. Podemos dizer que o método é um caminho que leva até certo ponto, sem ser o veículo de chegada, que é a técnica. *Técnica* – É a operacionalização do método. *Procedimentos* – Maneira de efetuar alguma coisa. Consiste em descrever as atividades desenvolvidas pelo professor e as atividades desenvolvidas pelos alunos” (PILETTI, 1987, p. 102-103, grifo do autor). Alguns autores, contudo, usam as palavras método, técnica e procedimento como sinônimos intercambiáveis. Respeitamos essa intercambiabilidade em nosso texto.

⁸ Acroamático: oral; diz-se do método de ensino do filósofo grego Aristóteles (384-322 a.C.) em que os discípulos apenas ouviam sem fazer qualquer interrupção; que agrada ao ouvido; que é sublime, elevado.

⁹ Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997), educador brasileiro. Nasceu em Recife-PE.

“há uma quase enfermidade da narração. A tônica da Educação é preponderantemente esta – narrar, sempre narrar” (FREIRE, 2010, p. 65).

O mau desempenho dos alunos na primeira prova de minha carreira docente acabou me expulsando do paraíso do professor tradicional: “O professor tradicional é um homem feliz: não tem o problema de escolher entre atividades possíveis para ensinar um assunto. Como para ele a única atividade válida é a exposição oral ou preleção, não perde tempo procurando alternativas” (BORDENAVE; PEREIRA, 1983, p. 121).

Antes de informar aos alunos as baixas notas, contei a um professor mais experiente sobre o ocorrido. Ele me disse: “Tem que reprovar mesmo, não pode passar a mão na cabeça dos alunos. Eles não estudam, são preguiçosos!” Enquanto ele falava, tive a impressão de que ele sentia alegria pelo mau desempenho da turma¹⁰. Minha conclusão: preciso buscar orientação nos livros. Na biblioteca, escolhi, ao acaso, o livro *História geral da pedagogia* (LARROYO, 1970). Gostei dele. Em especial, fiquei muito impressionado com o pensamento do Salzmann¹¹: “O educador deve buscar em si mesmo a explicação de todos os erros e defeitos de seus alunos” (SALZMANN *apud* LARROYO, 1970, p. 550). Eu me senti responsável pelo mau desempenho da turma. É difícil ser original em pedagogia. Mesmo quando temos uma reação espontânea, alguém já nos precedeu nisso. Eis como reagia Claparède¹²:

Muitas vezes acontecia ser ruim o exame. Claparède ficava mais acabrunhado com isso do que o próprio candidato. Não se conformava com um fracasso. Procurava mil modos de atenuá-lo. Sentia-se diretamente responsável pelo caso: fora como examinador ou como professor que fracassara?

¹⁰ Curiosamente, existe uma palavra alemã para designar o sentimento de alegria ou satisfação perante o dano ou infortúnio de um terceiro: *Schadenfreude* (pronúncia: xádenfróide).

¹¹ Christian Gotthilf Salzmann (1744-1811), educador alemão.

¹² Édouard Claparède (1873-1940), neurologista, psicólogo e educador suíço.

Causou-me surpresa saber que Claparède criou um curso de Pedagogia Animal no qual, pensava ele, os futuros professores, em contato com os animais, aprenderiam uma grande lição: “adquiririam o hábito de voltar-se a si mesmos, após cada fracasso, ao invés de incriminar e punir seus alunos” (BOVET, 1961, p. 76). Lidar com um animal seria “uma boa escola de tolerância, de paciência, de doçura, que nos ensina, por outro lado, a medir o alcance de nossas próprias reações por meio do controle de seus efeitos sobre outrem; ora, nada é tão educativo como esta posse consciente de nossa conduta pessoal” (CLAPARÈDE, 1956, p. 213-214, grifo do autor). Voltar-se a si mesmo é um salutar hábito que devemos adquirir¹³.

Pena que eu não conhecia a vida e nem a obra do Claparède. No início do curso, não sondei os conhecimentos prévios dos alunos. Não cheguei a me questionar se elaborei adequadamente a prova. Estreita visão pedagógica¹⁴. Fixei-me na possível falha como professor. Talvez eu não tivesse aptidão para ser professor? O professor nasce feito ou pode melhorar através do estudo e da prática? Ensinar é uma arte? Sem querer, comecei a refletir sobre mi-

¹³ Tal hábito tem utilidade geral, mas é difícil de adquirir, como observou a psicanalista alemã Karen Horney (1885-1952): “À medida que a gente envelhece e as boas esperanças se desvanecem, uma após outra, aumenta a boa vontade para procurarmos em nós mesmos uma possível causa dos [nossos] sofrimentos” (HORNEY, 1974, p. 164). A ideia de conhecer a si mesmo já era veiculada na Antiga Grécia. “Gnothi seauton, disse Sócrates [469-399 a.C.]: conhece-te a ti mesmo” (DURANT, 2000, p. 33).

¹⁴ Em psicologia, existe a fixidez funcional que é “o fracasso na resolução de um problema devido à incapacidade de pensar em usar um objeto de maneira diferente da que se supõe sua função normal” (GOODWIN, 2007, p. 554). No xadrez, tem a visão em túnel ou visão-túnel que é a “fixação numa linha de análise mesmo quando existem vários outros atrativos movimentos candidatos” (ALBERT; LAWRENCE, 2008, p. 22, tradução nossa). Eis o texto original (em inglês): “habit of sticking with a single line of analysis, even when there were several other attractive candidate move” (ALBERT; LAWRENCE, 2008, p. 22).

nha prática educativa. Verdade que ainda não era reflexão sistemática. “Chamamos *pedagogia* à reflexão sistemática sobre educação” (LUZURIAGA, 1985, p. 2, grifo do autor). Ainda não era pedagogia. Além disso, eu não pude escapar à crítica dos que condenam os efeitos da tradicional aula expositiva:

Uma aula que o professor dá em forma acabada pode ensinar muito, mas educa apenas a habilidade e a vontade de aproveitar tudo o que vêm dos outros sem fazer nem verificar nada. Para a educação atual não é tão importante ensinar certo volume de conhecimentos quanto educar a habilidade para adquirir esses conhecimentos e utilizá-los. (VIGOTSKI, 2004, p. 448)

Desde meus cinco anos de idade, quando ingressei¹⁵ no ensino fundamental, tive apenas aulas expositivas. Então, ao invés de buscar uma solução original para o meu problema, eu quis “aproveitar tudo o que vêm dos outros”. Qual seria o melhor modo de aproveitar? A pedagogia tem aproximadamente dois mil e quatrocentos anos: “Se pedagogia é reflexão sobre a atividade educativa, a pedagogia teve origem na Grécia, onde primeiro se começou a meditar sobre educação. O próprio termo surgiu na Grécia; e o mesmo aconteceu com as ideias pedagógicas” (LUZURIAGA, 1985, p. 44). Pensei em aproveitar essa experiência alheia, aproveitar esses dois mil e quatrocentos anos de reflexão sobre a prática. Com certeza, da Grécia Antiga até hoje, foram criadas boas receitas para ensinar, pensava eu. Comecei a busca pela melhor receita para ensinar. Ou seja, ao começar a carreira docente, eu desejava encontrar num livro receitas para ensinar bem. Em verdade, almejava uma onipotente receita pedagógica. Encontrar num livro?

¹⁵ Ingressei no ensino fundamental (na época se chamava primeiro grau) em março de 1979, na Escola Estadual de Primeiro Grau Monsenhor Armando Teixeira, em São Francisco de Paula/RS. Entrei na primeira série, pois já sabia ler e escrever. Minha mãe me ensinou em casa, usando o método silábico.

Com efeito, sugar docemente o pensamento alheio é bem menos fatigante que mobilizar nosso pensamento! Ler, re-festelado em cômoda poltrona é bem mais agradável que mexer-se para pesquisar! E, finalmente, aceitar opiniões já formadas é bem mais cômodo que formular opinião pessoal, com conhecimento de causa! (CLAPARÈDE, 1958, p. 184)

Foi uma intensa busca livresca. Posteriormente, eu soube que, guardadas as devidas proporções, estava enredado numa busca semelhante a do Makarenko¹⁶ ao iniciar seu trabalho educativo: “Os primeiros meses da nossa colônia foram para mim e os meus companheiros não só meses de desespero e esforço impotente – foram também meses de procura da verdade. Em toda a minha vida eu não li tanta literatura pedagógica quanto naquele inverno de 1920” (MAKARENKO, 1989, p. 23-24). A procura do Makarenko não lhe trouxe os resultados esperados e o deixou meio desiludido com a pedagogia:

Quanto a mim, o resultado principal dessas leituras foi uma convicção firme, e, subitamente, não sei por quê, fundamental, de que nas minhas mãos não existia nenhuma ciência nem teoria nenhuma, e que a teoria tinha de ser extraída da soma total dos fenômenos reais que se desenrolavam diante dos meus olhos. No começo eu nem sequer compreendi, mas simplesmente vi, que eu precisava não de fórmulas livrescas, as quais não poderia aplicar aos fatos de qualquer maneira, mas sim de uma análise imediata e uma ação não menos urgente. (MAKARENKO, 1989, p. 24)

Confesso que aprendi bastante com minhas leituras, não tirei conclusões tão pessimistas quanto às do Makarenko. Naquela época, todavia, eu sequer suspeitava que poderia extrair a teoria dos “fenômenos reais”. Três livros, escritos em linguagem simples, foram muito úteis para mim: *Didática mínima* (GRISI, 1978), *As pequenas virtudes do educador* (PRADEL, 1966) e *A arte do magistério* (PULLIAS;

¹⁶ Anton Semionovitch Makarenko (1888-1939), pedagogo ucraniano. Makarenko realizou com êxito a tarefa hercúlea de reeducar crianças e jovens abandonados, viciados e delinquentes.

YOUNG, 1970). Um dos meus primeiros aprendizados livrescos foi sobre a aula expositiva. Uma boa aula expositiva deveria seguir o método de Herbart¹⁷, o qual é formalizado em cinco passos¹⁸:

1. *Preparação*. Cria-se o ambiente – tanto externo como interno - para o desenvolvimento de ideias. Ideias antigas são trazidas do subconsciente e cultiva-se a atenção.
2. *Apresentação*. As lições são apresentadas aos alunos com o uso de ilustrações, de modo a torná-las tão concretas quanto possível.
3. *Associação*. São enfatizadas tanto as semelhanças quanto as diferenças entre as ideias antigas e novas. Isso desenvolve a ordem e a consistência de pensamento.
4. *Generalização*. Este é um método de simplificação qualitativa, de modo que um número cada vez maior de fatos possa ser compreendido em seu significado mais amplo.
5. *Aplicação*. O conhecimento tem de ser utilizado e tornado parte de nossa vida cotidiana. (MAYER, 1976, p. 353, grifo do autor)

Minha aula expositiva - que eu julgava muito boa - era incompleta, pois eu pulava alguns dos passos de Herbart. Eu desconhecia os passos um e três. Tratei de melhorar e comecei a implementar os cinco passos nas minhas aulas. Durante meses me senti seguro e bem equipado para ensinar, afinal agora eu conhecia uma técnica testada e de amplo uso pelos professores das mais diversas áreas. Ao continuar as leituras pedagógicas, descobri que a técnica expositiva recebe muitas críticas. A sua eficiência é fortemente questionada: “Estudos após estudos indicam que o método expositivo é muito ineficaz: a transmissão é eficiente, mas a recepção é quase desprezível” (HEUVE-

¹⁷ Johann Friedrich Herbart (1776-1841), pedagogo e filósofo alemão.

¹⁸ “Herbart dividiu o processo de ensino em quatro partes, por ele chamadas clareza, associação, sistema e método. [Tuiskon] Ziller [(1817-1882), filósofo e pedagogo alemão] dividiu a primeira dessas partes em outras duas e [Wilhelm] Rein [(1847-1929), pedagogo alemão] substituiu as denominações propostas por Herbart e Ziller por outras, mais claras e mais simples: *preparação, apresentação, associação [ou comparação], recapitulação [ou generalização] e aplicação*” (AGUAYO, 1970, p. 63, grifo do autor).

LEN, 1991, p. 895, tradução nossa¹⁹). Outra crítica diz respeito ao psitacismo²⁰: “Acusamos de verbalismo a Escola Tradicional, onde, no entanto, é, sobretudo, o professor quem fala, uma vez que os alunos só o devem fazer quando interrogados. Os seus estados normais são, por isso, a imobilidade e o silêncio” (BARTOLOMEIS, 1984, p. 15). Além disso, ensinar usando uma só técnica produz monotonia nas aulas e desinteresse nos discentes. Essas críticas me impulsionaram a buscar alternativas. Eu ainda era um “simples servente da pedagogia”: “O educador não é um robô, um simples servente da pedagogia. Deve conhecer as razões da utilização deste ou daquele método pedagógico, os fatores utilizados na aplicação de uma técnica e ser capaz de assegurar e avaliar a coerência da sua ação educativa” (MIALARET, 1981, p. 21).

Todos concordam que é muito importante dominar o conteúdo a ser ensinado: “Quando um professor explica um simples poema faz uma enorme diferença se ele conhece ou não toda a literatura” (MÜNSTERBERG²¹ *apud* VIGOTSKI, 2004, p. 451). Minha graduação²² não incluiu disciplinas pedagógicas. Aprendi o conteúdo (física clássica e física moderna), mas isso se mostrou insuficiente para me tornar um bom professor: “Uma formação demasiado curta e insuficiente transforma o educador num escravo dos instrumentos; uma boa formação torna-o capaz de utilizar com conhecimento de causa, e segundo as situações, todos os elementos da panóplia²³ pedagógica” (MIALA-

¹⁹ Texto original (em inglês): “Study after study indicates that this expository method is very ineffective – the transmission is efficient but the reception is almost negligible” (HEUVELEN, 1991, p. 895).

²⁰ Psitacismo (do latim psittacus = papagaio): verborreia, verbosidade, logorrea, loquacidade, eloquência abundante e estéril; decoreba.

²¹ Hugo Münsterberg (1863-1916), psicólogo alemão.

²² Fiz o bacharelado em Física na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

²³ Panóplia: coleção de armas exibida em parede ou painel; sala de armas; armadura completa de cavaleiro.

RET, 1981, p. 22). Eu precisava de mais instrumentos pedagógicos. Precisava também dominar esses instrumentos e não ser dominado por eles. Minha busca por um onipotente método educativo continuava.

Os livros de história da pedagogia nos apresentam inúmeros educadores geniais. Qual seria o maior deles? “O maior gênio, a figura mais nobre da Educação e da Pedagogia, o educador por excelência e o fundador da escola primária popular, Johann Heinrich Pestalozzi, nasceu em Zurique (Suíça), a 12 de janeiro de 1746” (LUZURIAGA, 1985, p. 173). Um dos mais estimados sonhos de Pestalozzi era a obtenção de um método universal de ensino, isto é, de um método preciso e infalível que permita, a quem quer que seja, ensinar bem:

Mais profundo que a maioria de suas outras aspirações era seu desejo de colocar nas mãos de mães analfabetas um método para desenvolver, em seus filhos, os poderes de percepção sensorial, as atividades construtivas e a vida social e moral. O *Livro das Mães*, que fez apressadamente, não o satisfez. Deixou para que outros tentassem um método mecanicamente perfeito e simples, mas este sempre foi um dos mais caros sonhos de Pestalozzi. (EBY, 1976, p. 389)

Pestalozzi acreditava que só existe um método universal: “Não há, nem pode haver, dois bons métodos de ensino, mas apenas um e precisamente aquele que se apoia por completo nas leis naturais eternas” (PESTALOZZI *apud* LARROYO, 1970, p. 610). As leis a que ele se refere são as leis do desenvolvimento intelectual, físico e moral do aluno. Existem métodos universais de ensino? Comênio, ao escrever sua *Didática Magna*, em 1632, supunha ter encontrado um método preciso e infalível de ensino. Eis o título completo da sua obra: *Didática magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. Nas primeiras páginas, ele afirma o seguinte:

Alguns esforçaram-se por arranjar compêndios apenas para ensinar mais facilmente esta ou aquela língua. Outros pro-

curaram encontrar os métodos mais breves para ensinar esta ou aquela ciência ou arte. Outros fizeram outras tentativas. Nós ousamos prometer uma Didática Magna, isto é, um método universal de ensinar tudo a todos. (COMÊNIO, 1966, p. 45)

Makarenko expressou curiosa crença na existência de um poderoso e refinado método de ensino:

A nossa produção pedagógica nunca foi construída segundo uma lógica tecnológica, mas sempre segundo a lógica da pregação moral. Isto é especialmente perceptível na área da educação propriamente dita; no trabalho escolar a coisa parece menos visível. É justamente por isso que entre nós estão simplesmente ausentes todos os ramos importantes da produção: o processo tecnológico, o planejamento operacional, o trabalho de construção, a aplicação de condutores e adaptação, normas, controles, constatação e marcação de defeitos. Quando eu pronunciava timidamente tais palavras aos pés do “Olimpo”, os deuses me apedrejavam com tijolos e bradavam que isto é uma teoria mecanicista. E eu, quanto mais pensava, mais semelhança encontrava entre os processos de educação e os processos comuns na produção material, e não havia qualquer terrível mecanicismo nessa semelhança. A personalidade humana, na minha visão, permanecia, sempre, uma personalidade humana em toda a sua complexidade, riqueza e beleza, mas mesmo por isso parecia-me necessário abordá-la com parâmetros mais precisos, maior responsabilidade e mais ciência, e não mera histeria obscurantista. A analogia muito profunda entre a indústria e a educação não só não ofendia a minha imagem do ser humano mas, pelo contrário, me enchia de respeito especial por ele, porque não se pode lidar sem respeito tampouco com um complexo maquinismo mecânico. (MAKARENKO, 1986, p. 167-168)

Ratke²⁴ criticou as técnicas mnemônicas e pedantescas em uso nas escolas da época e iniciou a busca do método da natureza (EBY, 1976, p. 143), ou seja, iniciou a busca de um método que leve em consideração a ordem natural na qual a mente do aluno aprende. Parece que, de Ratke em diante, todos admitiam a possibilidade de desenvolver

²⁴ Wolfgang Ratke [ou Ratich ou ainda Ratichius] (1571-1635), educador alemão.

um método universal de ensino. Todavia, a partir do final do século XIX, com o estabelecimento da Escola Nova²⁵, as opiniões começaram a divergir e tornaram-se diametralmente opostas. Numa obra cujo original é de 1932, encontramos uma assertiva categórica:

Não existem métodos universais de ensino, isto é, técnicas igualmente aplicáveis ao ensino de todas as matérias. Os esforços realizados por alguns pedagogistas²⁶, como, por exemplo, Comênio, Pestalozzi, Herbart, Sallwürk, Dörpfeld e outros, no sentido de estabelecer um processo didático adaptável a todos os tipos de aprendizagem, foram inúteis e vãos. (AGUAYO, 1970, p. 63)

Eis um exemplo mais recente: “Sem dúvida, é inútil pretender-se uma didática universal” (NOT, 1993, p. 12). Talvez os psicólogos tenham razão: “A busca de perfeição é uma causa perdida desde o início” (HALL; LINDZEY; CAMPBELL, 2000, p. 137).

Após treze anos de leituras pedagógicas e de prática docente, estou convencido de que “método de ensino não é caminho por que devam passar os conhecimentos do professor para o educando, mas caminho por que deve passar o educando a fim de que ele mesmo seja o artífice de sua própria aprendizagem” (NÉRICI, 1972, p. 64). Fiz ensaios de aplicação de vários métodos de ensino. Um método que me agradou bastante foi o dos centros de inte-

²⁵ A primeira escola nova foi criada em 1889, na Inglaterra (LUZURIAGA, 1985, p. 230), pelo reformador educacional inglês Cecil Reddie (1858-1932). Em resumo: “Com a escola nova o eixo da questão pedagógica passa do intelecto (ensino tradicional) para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender” (PILETTI, 1987, p. 29).

²⁶ Pedagogista: Pessoa versada em pedagogia; teórico da educação; indivíduo que pesquisa ou divulga temas relacionados à pedagogia.

resse²⁷. Obtive bons resultados com tal método. (ANDREATA; BARROS, 2017a, p. 61-74)

Talvez seja difícil eliminar a aula expositiva do ensino: “A expressão verbal será sempre preeminente na escola como o é na vida, devido a sua enorme vantagem quanto ao tempo, espaço, material e técnica” (THORNDIKE; GATES, 1936, p. 144). Além disso, dependendo do preparo do professor, as palavras podem despertar e conscientizar os educandos: “A palavra do Mestre é uma palavra mágica. Ao apelo de um espírito, outro espírito desperta; pela graça de um encontro, uma vida foi mudada” (GUSDORF²⁸ 1970, p. 19). Tive a oportunidade de vivenciar a magia da palavra do mestre quando, em 2006, participei de um minicurso sobre ensino de ciências ministrado pelo professor Licurgo²⁹, na UFPA/Campus de Santarém. Foi um minicurso excelente e inspirador. O professor Licurgo discutiu conosco um método de ensino que ele criou e desenvolveu junto com seus alunos: o ensino de física através de temas, com ênfase em temas regionais da Amazônia (BRITO, 2004; GOMES, 2005; MOURA; BRITO, 2016). O principal, contudo, foi vê-lo em ação, foi constatar que numa aula digna deste nome está o professor inteiro. Sem dúvida, é muito importante ver ótimos professores em ação para evoluir na docência: “A pedagogia é muito mais uma arte que uma ciência. Um verdadeiro professor deve ter várias das qualidades de um grande artista. Aqueles que desejam aprender a profissão devem ir vê-lo no exercício mesmo de sua arte” (GUÉHENNO³⁰ *apud* CHANEL, 1977, p. 24). Ao ver o professor Licurgo em ação, finalmente fui

²⁷ Os centros de interesse foram desenvolvidos pelo educador belga Ovide Decroly (1871-1932) e visam transformar a educação em autoeducação e colocar o aluno no centro do processo educacional.

²⁸ Georges Gusdorf (1912-2000), filósofo francês.

²⁹ Licurgo Peixoto de Brito (1957-), educador brasileiro. Nasceu em Belém/PA. É licenciado em Ciências Naturais (1979) e em Física (1984) e doutor em Geofísica (1994) pela UFPA. Atualmente é professor titular da UFPA.

³⁰ Jean Guéhenno (1890-1978), professor francês.

capaz de extrair um pouco de teoria dos “fenômenos reais”! Podemos aprender com os livros e com a experiência. O recomendável é conjugar os dois tipos de aprendizado. Melhor ainda: não pode haver distinção entre a teoria e a prática.

Atualmente concebo a aprendizagem como um processo individual de aquisição de conhecimentos, segundo as condições peculiares de cada educando. Para facilitar e estimular a aprendizagem, entendo que o professor precisa conhecer os alunos. Pensei que eu tinha descoberto isto: a importância de conhecer os alunos. Iludi-me assim porque um dia ouvi as sugestões de um aluno e as coloquei em prática com êxito. Doce ilusão de professor iniciante, pois “mesmo quando o inventor tem a impressão de que a sua descoberta é completamente original, convém que não apresente esta impressão como uma certeza. Uma informação mais extensa levá-lo-ia, muitas vezes, a descobrir precursores ignorados” (PLANCHARD, 1954, p. 27). Na verdade, eu descobri depois que Rousseau³¹, num livro publicado em 1762, já pedia: “Começai, pois, por melhor estudar vossos alunos, pois com toda a certeza não os conheceis” (ROUSSEAU, 2004, p. 4). Conhecer o aluno implica em identificar seus conhecimentos prévios, os quais são importantes no processo de ensino-aprendizagem: “[...] o fator isolado que mais influencia a aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe (cabe ao professor identificar isso e ensinar de acordo)” (MOREIRA, 2015, p. 160). Gusdorf é mais enfático: “O melhor mestre não é o que se impõe, o que se afirma como dominador do espaço mental, mas, muito pelo contrário, o que se torna aluno do seu aluno” (GUSDORF, 1970, p. 14). A ideia de conhecer os alunos levou Claparède a propor uma escola sob medida:

Quando o alfaiate faz uma roupa – escrevia eu em 1905 – acerta-a pelo corpo do freguês, e, quando este é baixo e gordo, não lhe impõe um terno apertado, sob pretexto de

³¹ Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), filósofo e pedagogo suíço.

ser a largura que lhe corresponde. O sapateiro, fazendo um sapato, começa por traçar num papel os contornos do pé que vai calçar, e consigna suas particularidades e até suas deformações. O chapeleiro adapta seus chapéus ao mesmo tempo à forma e à dimensão dos crânios... Pelo contrário, o pedagogo veste, calça e cobre todos os espíritos do mesmo jeito. [...] Por que não se tem para o espírito as atenções dispensadas ao corpo, à cabeça, aos pés? (CLAPARÈDE, 1961, p. 187-188)

Surpreendeu-me saber que “Vives³² sugeria que os meninos entrassem na escola com um mês ou dois de antecedência a fim de que suas capacidades pudessem ser exaustivamente estudadas pelos instrutores” (EBY, 1976, p. 43). Emocionou-me descobrir a dedicação de Fröbel³³, o pai do jardim de infância: “Assim que uma mulher dava à luz, diz a Sra. von Marenholz³⁴, ele se plantava junto ao berço, mudo e contemplativo, observando profundamente a pequena criatura [...]” (CHANEL, 1977, p. 282). Há outros exemplos de grandes educadores desejosos de conhecer seus alunos, mas já destaquei bastante tal ponto. Insisti no tema porque alguns professores, tanto iniciantes quanto experientes, em conversas informais, me disseram que consideravam “pura perda de tempo” conhecer o aluno. Eu lhes disse que o aluno é muito importante: “Todos os nossos desígnios, buscas e deduções caem por terra se o aluno não tem desejo de estudar” (SUKHOMLINSKI³⁵, 1978, p. 22). Acreditando na importância de conhecer os educandos, fiz levantamentos entre os alunos de graduação (ANDREATA; SOUZA, 2013) e de pós-graduação (ANDREATA; BARROS, 2017b) com o objetivo de determinar as qualidades consideradas pelos mesmos como as mais eficientes para a docência. Em resumo, meus levantamentos indicam que, em geral, os alunos esperam boas

³² Juan Luis Vives (1493-1540), filósofo e pedagogo espanhol.

³³ Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782-1852), educador alemão.

³⁴ Bertha von Marenholz-Bülow (1810-1893), educadora alemã.

³⁵ Vassili Alexandrovitch Sukhomlinski (1918-1970), educador ucraniano.

aulas tradicionais ministradas por bons professores tradicionais. Essa conclusão não causa surpresa, pois os alunos costumam ter somente aulas tradicionais desde o ensino fundamental, ou seja, conhecem apenas o método expositivo.

O método e o aluno são importantes. O professor também é muito importante:

Assim como o coração forma o lar, o professor forma a escola. O que precisamos, em matéria de educação, não são prédios vistosos, nem caros materiais didáticos, nem métodos e livros perfeitos, mas de um ser humano abnegado, amoroso e cativante que acredita firmemente no poder da educação e que sente em si verdadeiro impulso para irradiar esse poder sobre aqueles que lhe são confiados. E isso se aplica à escola primária, à escola secundária e à universidade. (SPALDING³⁶ *apud* DE HOVRE, 1951, p. 85, tradução nossa³⁷)

Hoje sabemos que os professores não se improvisam e exigimos que recebam adequada formação, mas nem sempre foi assim. A história da educação nos ensina que ocorreram vários períodos em que o professor foi considerado irrelevante:

É verdade também que, em função da correlação econômica de forças, o trabalho docente tornou-se espaço para onde se canaliza tudo o que há de inadaptado, mal sucedido e fracassado em todos os campos da vida. A escola é um cais para onde a vida encaminha os navios avariados. Por isso, para a profissão de mestre faz-se uma seleção de um material humano fraco, imprestável e mutilado. É simbólico o fato de que houve época em que soldados reformados iam para o magistério. Os soldados reformados da vida ainda

³⁶ John Lancaster Spalding (1840-1916), educador estadunidense.

³⁷ Texto original (em espanhol): “Así como el corazón forma el hogar, así el profesor forma la escuela. Lo que necesitamos en materia de educación no son hermosos monumentos, ni costosos materiales didácticos, ni métodos y libros perfectos, sino un hombre abnegado, amante y luminoso que cree firmemente en el poder de la educación y que siente en sí verdadero instinto para hacer irradiar ese poder sobre aquellos que le han sido confiados. Y esto que decimos se aplica a la escuela primaria y al colegio y a la universidad” (SPALDING *apud* DE HOVRE, 1951, p. 85).

hoje preenchem 3/4 das fileiras docentes. (VIGOTSKI, 2004, p. 451)

Para se tornar um bom professor, é necessária a busca constante de aperfeiçoamento: “A educação de si próprio não é aquela pela qual um educador deveria sempre começar?” (CLAPARÈDE, 1956, p. 214). Continuo estudando e praticando, refletindo sobre minha prática, questionando a teoria: ainda quero ser um bom professor! Em 2011, revi o professor Licurgo. Ele veio dar uma palestra na UFG/Regional Catalão. Lembrei-me do inspirador minicurso que ele ministrou, em 2006, na UFPA/Campus de Santarém, e lhe disse: ainda quero ser um bom professor! Com sua característica alegria, respondeu-me: “Ainda não desistiu disso?” Rimos bastante. A alegria é fundamental em educação. “No fundo, o que mais arrebatava nossos alunos não é nosso devotamento: é a alegria no trabalho, o nosso bom humor” (PRADEL, 1966, p. 94). Quem escolheu ser professor trabalha com alegria e procura despertar a alegria em seus alunos. “É concebível um pintor ou escultor que trabalhe cheio de angústia, de ódio ou de rebelião contra as figuras de sua arte? E aqui [na educação] se trata de pintar e de compor almas [...]” (HUBERT, 1968, p. 553, tradução nossa³⁸). De vez em quando, o desânimo nos invade. Isso acontece até com educadores de renome internacional: “Sei que estou ensinando mal quando a classe não presta atenção” (NEILL³⁹, 1974, p. 17). Devemos, contudo, manter a esperança: “Eu sei que a maioria das sementes cairá em terreno pedregoso, mas um semeador só pode semear” (NEILL, 1974, p. 29).

Em verdade, ser professor é muito, muito complexo:

³⁸ Texto original (em espanhol): “¿Se concibe a un pintor o a un escultor que trabajen poseídos de angustia, de odio o de rebelión contra las figuras de su arte? Y aquí se trata de pintar y de escribir almas [...]” (HUBERT, 1968, p. 553).

³⁹ Alexander Sutherland Neill (1883-1973), educador escocês. Fundou a escola Summerhill, em 1921, na Inglaterra.

Os processos educativos são suficientemente complexos para que não seja fácil reconhecer todos os fatores que os definem. A estrutura da prática obedece a múltiplos determinantes, tem sua justificação em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e condições físicas existentes, etc. Mas a prática é algo fluido, fugidio, difícil de limitar com coordenadas simples e, além do mais, complexa, já que nela se expressam múltiplos fatores, ideias, valores, hábitos pedagógicos, etc. (ZABALA, 1998, p. 16)

Ao desempenhar uma tarefa tão complexa, nunca podemos nos acomodar, não podemos acreditar que já estamos suficientemente prontos. Devemos sempre nos lembrar de que “o mestre é um mestre para os outros; se é um mestre autêntico, não tem ilusões a seu respeito” (GUSDORF, 1970, p. 137).

Às vezes, tenho a impressão paradoxal de que a única certeza duradoura do professor é a seguinte: não existem certezas duradouras. Só temos certezas provisórias⁴⁰. Por exemplo, no meu terceiro semestre como professor, ministrei um curso de Física 1 (mecânica) para alunos da matemática. Eles adoraram, participaram ativamente, tiveram bom desempenho, boas notas. Gostei também, fiquei feliz com os resultados. Tentei repetir o mesmo procedimento no semestre seguinte, mas não obtive os resultados esperados. Embora fosse a mesma disciplina, os alunos eram diferentes. Fiquei muito intrigado. Pela primeira vez na carreira docente, comecei a perceber que “determinada regra pedagógica, correta num caso, é neutra num outro e absurda num terceiro. Tal é a natureza do nosso trabalho pedagógico” (SUKHOMLINSKI, 1978, p. 43).

Educar é uma tarefa difícilíssima. Seria impossível?

⁴⁰ Sem dúvida, outros autores já me precederam nisso também. Na pedagogia: “Há um clima de dúvida que atravessa um saber [a pedagogia/educação atual] que, ao contrário, para agir eficientemente tem necessidade de alguma (ou melhor, de muita) certeza” (CAMBI, 1999, p. 643). Na sociologia: “O paradoxo é a ortodoxia de nosso tempo” (LUHMANN, 2006, p. 906, tradução nossa). Eis o texto original (em espanhol): “La paradoja es la ortodoxia de nuestros tempos” (LUHMANN, 2006, p. 906).

Freud⁴¹, o pai da psicanálise, num texto cujo original é de 1937, anuncia a existência de ofícios impossíveis: “Quase parece como se a análise fosse a terceira daquelas profissões ‘impossíveis’ quanto às quais de antemão se pode estar seguro de chegar a resultados insatisfatórios. As outras duas, conhecidas há muito mais tempo, são a educação e o governo” (FREUD, 1996, p. 265).

Ao escrever sobre o meu desejo de ser um bom professor, também me deparei com incertezas:

O camponês, que acumula montes de grãos, sabe muito bem que ele produz em suas terras o trigo e o centeio que fortalecerão o homem. Mas o autor, mesmo aquele que escreve com a melhor boa-fé, deve, de vez em quando, duvidar sobre se está fornecendo pão ou veneno... (SIENKIEWICZ⁴², 1973, p. 54)

Espero, contudo, que este trabalho seja útil aos futuros professores e aos professores iniciantes, que os leve a questionar sua prática docente, que os incite a estudar e implementar diversos métodos de ensino, que os estimule a se aprofundar no estudo crítico da vida e da obra dos autores citados, que os ajude a perceber a importância da teoria para alargar os horizontes pedagógicos e para iluminar a prática docente, que os encoraje a cultivar a alegria em suas aulas, que os predisponha a conhecer os alunos, que os conscientize de que o professor deve buscar se qualificar continuamente e que os auxilie a manter a esperança nos momentos de desânimo.

Concluo este texto revelando um desejo especial. Quando eu morrer, almejo que coloquem no meu túmulo a seguinte inscrição: Foi professor!

⁴¹ Sigmund Freud (1856-1939), médico tcheco. Nasceu numa região da Morávia que fazia parte do Império Austro-Húngaro e que hoje é a República Tcheca.

⁴² Henryk Adam Aleksander Pius Oszyk-Sienkiewicz (1846-1916), escritor polonês. Prêmio Nobel de literatura de 1905.

REFERÊNCIAS

AGUAYO, A. M. **Didática da escola nova**. Tradução de João Baptista Damasco Penna e Antônio d'Ávila. 14. ed. São Paulo: Nacional, 1970. 368 p. [Título original (em espanhol): *Didáctica de la escuela nueva*, 1932.]

ALBERT, L.; LAWRENCE, A. **Chess training pocket book II: how to spot tactics and how far ahead calculate**. New York: Chess Information and Research Center, 2008. 202 p.

ANDREATA, M. A.; BARROS, F. Centros de interesse nas aulas de física do ensino superior. In: FALEIRO, W; ASSIS, M. P. de (orgs.). **Ciências da natureza e formação de professores: entre desafios e perspectivas apresentados no CECIFOP 2017**. Jundiaí/SP: Paco, 2017a. 384 p. Disponível em: <http://docs.wixstatic.com/ugd/898a9f_b09cebdda4614e148a31318d9792fcac.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2018.

ANDREATA, M. A.; BARROS, F. O bom professor segundo os alunos de pós-graduação em ciências exatas. In: CONGRESSO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES - CECIFOP, 1. 2017, Catalão. **Anais...** Catalão: Unidade Acadêmica Especial de Educação, 2017b. p. 374-383. Disponível em: <<http://cecifop.sistemasph.com.br/index.php/cecifop/CECIFOP2017>>. Acesso em: 08 jan. 2018.

ANDREATA, M. A.; SOUZA, T. L. de. O bom professor segundo os alunos universitários de física. **Itinerarius Reflectionis**, v. 2, n. 15, p. 1-10, 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/27514/19275>>. Acesso em: 08 jan. 2018.

BARTOLOMEIS, F. de. **Introdução à didática da escola activa**. Tradução de José Luís Borges Coelho. Lisboa: Livros Horizonte, 1984. 323 p. [Título original (em italiano): *Introduzione alla didattica della scuola attiva*, 1953.]

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 5. ed. Petropolis: Vozes, 1983. 316 p.

BOVET, P. Os últimos anos de Claparède. In: CLAPARÈDE, E. **A escola sob medida: e estudos complementares sobre Claparède e sua doutrina**, por Jean Piaget, Louis Meylan, Pierre

Bovet. Tradução de Maria Lúcia do Eirado Silva. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961. 247 p. [Título original (em francês): *L'école sur mesure*, 1920.]

BRITO, L. P. de. O Ensino de física através de temas: uma experiência de ensino na formação de professores de ciências. In: CONGRESSO NORTE/NORDESTE DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICAS (CNNECIM), 7., 2004, Belém. **Anais...** Belém: Cejup, p. 615, 2004. Apresentação em pôster. Disponível em: <http://www.ufpa.br/ensinofts/cts/painel_li-curgo.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2018.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorençini. São Paulo: UNESP 1999. 701 p. [Título original (em italiano): *Storia della pedagogia*, 1995.]

CHANEL, É. **Grandes temas da pedagogia**. Tradução de Maria José Gonçalves de Almeida. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977. 328 p. [Título original (em francês): *Les grands thèmes de la pédagogie*, 1970.]

CLAPARÈDE, É. **Psicologia da criança e pedagogia experimental**. Tradução de Aires da Mata Machado Filho e Turiano Pereira. 3. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 1956. 539 p. [Título original (em francês): *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*, 2. ed., 1909. A primeira edição é de 1905.]

_____. Reflexões de um psicólogo. In: _____. **A educação funcional**. Tradução de João Baptista Damasco Penna. 5. ed. São Paulo: Nacional, 1958. 294 p. [Título original (em francês): *L'éducation fonctionnelle*, 1931.]

_____. **A escola sob medida**. In: _____. *A escola sob medida: e estudos complementares sobre Claparède e sua doutrina*, por Jean Piaget, Louis Meylan, Pierre Bovet. Tradução de Maria Lúcia do Eirado Silva. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961. 247 p. [Título original (em francês): *L'école sur mesure*, 1920.]

COMÊNIO, J. A. **Didática magna**: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Tradução de Joaquim Ferreira Gomes. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1966. 525 p. [Título original (em latim): *Didactica magna*, 1657. Completada em

1632, em língua tcheca, a Didática Magna foi traduzida para o latim e publicada em 1657, em Amsterdã.]

DE HOVRE, F. **Pensadores pedagógicos contemporâneos**. Tradução em espanhol de Jose Maria Bernaldez. Madri: Fax, 1951. 624 p. [Título original (em neerlandês): Paedagogische denkers van onzen tijd, 1935.]

DURANT, W. **A história da filosofia**. Tradução de Luiz Carlos do Nascimento Silva. São Paulo: Nova Cultural, 2000. 480 p. [Título original (em inglês): The story of philosophy, 1926.]

EBY, F. **História da educação moderna: teoria, organização e práticas educacionais**. Tradução de Maria Angela Vinagre de Almeida, Nelly Aleotti Maia e Malvina Cohen Zaide. 2. ed. Porto Alegre: Globo, 1976. 633 p. [Título original (em inglês): The development of modern education: in theory, organization, and practice, 1952.]

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 49. reimp. São Paulo: Paz e Terra, 2010. 213 p. [A primeira edição, publicada em inglês, é de 1970.]

FREUD, S. Análise terminável e interminável. In: _____. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Tradução do alemão e do inglês sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 23. 351 p. [Título original (em alemão): Die endliche und die unendliche Analyse, 1 Ensino de física através de temas regionais 937.]

GOMES, N. F. **Ensino de física através de temas regionais**. 2005. 71 f. Monografia (Trabalho de Conclusão do Curso de Física) – Departamento de Física, Universidade Federal do Pará, Belém, 2005. Disponível em: <www.cultura.ufpa.br/petfísica/tcc/tcc%20nilzilene.doc>. Acesso em: 08 jan. 2018.

GOODWIN, C. J. **História da psicologia moderna**. Tradução de Marta Rosas. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 2007. 584 p. [Título original (em inglês): A history of modern psychology, 2005.]

GRISI, R. **Didática mínima**. 10. ed. São Paulo: Nacional, 1978. 114 p.

GUSDORF, G. **Professores para quê?**: para uma pedagogia da pedagogia. Tradução de João Bénard da Costa e António Ramos Rosa. 2. ed. Lisboa: Moraes, 1970. 319 p. [Título original (em francês): Pourquoi des professeurs?, 1963.]

HALL, C. S.; LINDZEY, G.; CAMPBELL, J. B. **Teorias da personalidade**. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. 591 p. [Título original (em inglês): Theories of personality, 1998.]

HEUVELEN, A. V. Learning to think like a physicist: a review of research-based instructional strategies. **American Journal of Physics**, Melville, v. 59, n. 10, p. 891-897, out. 1991.

HORNEY, K. **Nossos conflitos interiores**: uma teoria construtiva das neuroses. Tradução de Octavio Alves Velho. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974. 216 p. [Título original (em inglês): Our inner conflicts: a constructive theory of neurosis, 1945.]

HUBERT, R. **Tratado de pedagogía general**. Tradução em espanhol de Juana Castro. 5. ed. 1. reimp. Buenos Aires: El Ateneo, 1968. 602 p. [Título original (em francês): Traité de pédagogie général, 1946.]

LARROYO, F. **História geral da pedagogia**. Tradução de Luiz Aparecido Caruso. São Paulo: Mestre Jou, 1970. v. 2. 499 p. [Título original (em espanhol): Historia general de la pedagogía, 10. ed., 1967.]

LEITHOLD, L. **O cálculo com geometria analítica**. Tradução de Cyro de Carvalho Patarra. 3. ed. São Paulo: Harbra, 1994. v. 2. 544 p. [Título original (em inglês): The calculus with analytic geometry, 6. ed., 1990.]

LUHMANN, N. **La sociedad de la sociedad**. Tradução em espanhol de Javier Torres Nafarrate. Cidade do México: Herder, 2006. 955 p. [Título original (em alemão): Die Gesellschaft der Gesellschaft, 1997.]

LUZURIAGA, L. **História da educação e da pedagogia**. Tradução de Luiz Damasco Penna e João Baptista Damasco Penna. 16. ed. São Paulo: Nacional, 1985. 285 p. [Título original

(em espanhol): Historia de la educación y de la pedagogía, 1959.]

MAKARENKO, A. S. **A book for parents**. Tradução do russo para o inglês de Robert Daglish. Moscow: Foreign Languages Publishing House, 1954. 410 p. [Título original (em russo): Kniga dlia roditelei, 1937.]

_____. **Poema pedagógico**. Tradução direta do russo de Tatiana Belinky. São Paulo: Brasiliense, 1986. v. 3. 265 p. [Título original (em russo): Pedagoguítcheskaya poema, 1935.]

_____. **Poema pedagógico**. Tradução direta do russo de Tatiana Belinky. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989. v. 1. 277 p. [Título original (em russo): Pedagoguítcheskaya poema, 1935.]

MAYER, F. **História do pensamento educacional**. Tradução de Helena Maria Camacho. Rio de Janeiro: Zahar, 1976. 666 p. [Título original (em inglês): A history of educational thought, 3. ed., 1973.]

MIALARET, G. **A formação dos professores**. Tradução de Joaquim Filipe Machado. Coimbra: Almedina, 1981. 163 p. [Título original (em francês): La formation des enseignants, 1977.]

MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem**. 2. ed. ampl. reimp. São Paulo: EPU, 2015. 248 p.

MOURA, S. R.; BRITO, L. P. de. Ensino de física através de temas contemporâneos com enfoque CTS: uma discussão teórico-metodológica. **Revista Inform@ção**, Belém, v. 1, ano II, p. 143-157, jun. 2016.

NEILL, A. S. **Diário de um mestre-escola**. Tradução de Aydano Arruda. São Paulo: Ibrasa, 1974. 192 p. [Título original (em inglês): A dominie's log, 1915.]

NÉRICI, I. G. **Ensino renovado e fundamental**. 2. ed. São Paulo: Nobel, 1972. 197 p.

NOT, L. **Ensinando a aprender: elementos de psicodidática geral**. Tradução de Carmen Sylvia Guedes e Cláudia Signorini. São Paulo: Summus, 1993. 167 p. [Título original (em francês):

Enseigner et faire apprendre: elements de psycho-didactique générale, 1987.]

PILETTI, C. **Didática geral**. 8. ed. São Paulo: Ática, 1987. 258 p.
PLANCHARD, É. **A investigação pedagógica**: objeto – métodos – resultados. 2. ed. Coimbra: Armênio Amado, 1954. 309 p.

PRADEL, H. **As pequenas virtudes do educador**. Tradução de Daniel Innocentini. São Paulo: Paulinas, 1966. 150 p. [Título original (em francês): Les petites vertus de l'educateur, 1938.]

PULLIAS, E. V.; YOUNG, J. D. **A arte do magistério**. Tradução de Edmond Jorge. Rio de Janeiro: Zahar, 1970. 275 p. [Título original (em inglês): A teacher is many things, 1968.]

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da educação**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. 711 p. [Título original (em francês): Émile ou de l'éducation, 1762.]

SIENKIEWICZ, H. **O faroleiro e outros contos**. Tradução de Lúcia Benedetti. Rio de Janeiro: Opera Mundi, 1973. 245 p. [Título original (em polonês): Latarnik, 1881.]

SUKHOMLINSKI, V. **Pensamento pedagógico**. Tradução de Manuel Alberto Valente. Lisboa: Livros Horizonte, 1978. 272 p. [Título original (em espanhol): Pensamiento pedagógico, 1975.]

THORNDIKE, E. L.; GATES, A. I. **Princípios elementares de educação**. Tradução de Haydée Bueno de Camargo. São Paulo: Saraiva, 1936. 396 p. [Título original (em inglês): Elementary principles of education, 1929.]

VALENTE, B. **Escola madrastra**. Lisboa: Livros Horizonte, 1985. 141 p.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Tradução direta do russo de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. 561 p. [Título original (em russo): Pedagoguítcheskaya psikhológuiya, 1926.]

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998. 224 p. [Título original (em espanhol): La práctica educativa: cómo enseñar, 1995.]

CAPÍTULO 8

PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: uma experiência no extremo norte do país

Janailton Coutinho¹

Iniciei as minhas práticas docentes ainda na adolescência quando resolvi criar uma escola para os vizinhos estudarem no período que estavam fora da escola. Nasci na área rural do interior do Cariri cearense com todas as dificuldades físicas e materiais que passaram e vivenciaram a sociedade brasileira. Sem pão, sem casa, sem comida, sem direitos e, conseqüentemente, sem escola.

Os meus pais são agricultores e vivem da roça até hoje. Dela tiram seu alimento para consumir todos os dias. No entanto, hoje tem acesso a outros tipos de alimentos, pois, já possuem um pouco mais de renda devido a aposentadoria rural.

A comunidade rural onde passei uma parte da minha infância sendo morador de uma fazenda na cidade de Barro no sul do Ceará não possuía energia elétrica e vivíamos exclusivamente da terra. Dela tirávamos todo o nosso sustento. Conseguíamos basicamente, ser independentes das grandes lojas e de redes de supermercado. Tínhamos frutas e hortaliças, leguminosas e gramíneas, carnes e gorduras com os animais domésticos que criávamos. Quando faltava, por exemplo, a gordura, minha mãe usava a folha da bananeira para fazer o bolo de milho na chapa do fogão a lenha. Aos poucos íamos crescendo, eu e meu irmão, e tínhamos a necessidade de estudar. Minha mãe decidiu que havíamos de estudar a qualquer custo. Conhecer era algo importante pra ela. Daí, com o parco letramento que ela tinha resolveu juntar os filhos dos vizinhos e alfabetizar as

¹ Professor da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima. E-mail: janailton.coutinho@ufr.br

crianças da vizinhança, dentre elas, seus filhos, eu e meu irmão. Era fantástico, pois ao invés de sair de casa para estudar, as outras crianças vinham até a minha casa. Todos os dias, a tarde, chegavam as crianças com seus cadernos de folhas reutilizadas e costuradas com a máquina de costura da minha mãe. Nessa época, tentou conversar com a secretaria de educação para solicitar ajuda, com caderno, merenda escolar e outros materiais necessários para promover as primeiras práticas de letramento. Ao chegar a Secretaria de educação, informou que tinha criado uma escola na nossa comunidade e entrou numa categoria de escola, chamada a época de escola isolada. Literalmente, vivíamos no isolamento. Nunca nos visitaram. Nunca conheceram a escola. Apenas, enviavam alguma comida e alguns materiais escolares, como livro, caderno, lápis e giz para minha mãe escrever na porta da nossa casa, que se tornava um quadro de giz no espaço da tarde. Assim, foi minha primeira experiência de escola. Para mim, uma maravilha, pois era minha casa. Mas, ao olhar de hoje, sérios problemas, com o tratamento da política pública frente a política de educação do município do estado do Ceará. Mesmo com a escola, com a produção de alimentos para nossa mesa e com o cultivo da terra, não tínhamos o domínio da terra, ou seja, vivíamos em um espaço que não era nosso, ou seja, não tínhamos a terra. Assim, no dia que o dono da terra decidiu que não mais nos queríamos e que não éramos mais úteis, migramos para cidade. Esse processo de migração dos camponeses se dá geralmente para as áreas periféricas das cidades. A nossa história não foi diferente, migramos para periferia da cidade. Tínhamos 07 bovinos na propriedade. Meu pai vendeu para alguém que não mais me lembro e conseguiu comprar uma casa em um bairro periférico. Com essa mudança, vários problemas surgiram, pois tínhamos água para tomar banho no açude da propriedade, e com e essa mudança, não mais, porque estávamos na cidade; tínhamos milho para

fazer cuscuz, agora não mais, porque não tínhamos a terra para produzir; tínhamos o leite na merenda da manhã, agora não mais, porque havíamos vendido a nossa vaca para comprar a casa que tinha somente paredes e telhas. À época não nos preocupamos com banheiro, nem sabíamos da sua necessidade, pois o banheiro na roça era em qualquer lugar. Tudo era livre. Tomávamos banho sem roupa no açude, na cachoeira ou no rio. Agora tínhamos que nos esconder na cidade porque tinha muita gente. Outra dificuldade foi sair de casa para ir à escola. Ela não mais era na sala da minha casa, mas era em um prédio estranho, longe de casa e com outra professora. Para mim, foi muito difícil. Foi um parto. Apartar-se da minha mãe. Durante uma semana, ela teve que ficar na sala de aula comigo. Com o passar do tempo, fui me acostumando com a ideia e a escola formal foi sendo naturalizada na minha vida. Passei a gostar. Era uma aventura diária, mesmo sendo uma escola que não discutia as práticas camponesas e nem a nossa vida. Recordo com carinho das minhas primeiras professoras. Mesmo, com todas as dificuldades enfrentadas por elas, cumpriam sua tarefa com muita alegria. Se hoje, temos baixos salários, nos anos 90, isso era muito pior.

Não tinha muitos sonhos quanto ao meu futuro profissional. Não sonhava em ser médico, professor ou outra profissão que necessitasse de estudo. Isso não era característico da minha família. Ninguém até então havia estudado. Meu pai não é alfabetizado e minha mãe possui o primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Portanto, nunca pensava que poderia ir para faculdade. Nem sabia que isso existia e que era possível.

Bem, não vou me deter profundamente nesse tempo, nem vou me aprofundar numa reflexão teórica acerca desse tempo, pois pretendo nesse texto apresentar as práticas educativas realizadas junto a Licenciatura em Educação do Campo com a habilitação em Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Humanas e Sociais.

Para chegar até este momento de atuar como docente da Universidade Federal de Roraima e ainda ter passado por outras universidades federais, peço licença para escrever e me deter um pouco mais acerca das origens do que penso e do que faço na minha prática como docente ao passar por uma formação mais acadêmica. Muito daquilo que utilizo no meu cotidiano origina-se dessa vivência pessoal e acadêmica. Com o passar do tempo, novos caminhos são percorridos, como por exemplo, os caminhos teóricos necessários a prática docente.

Ir à escola. Estudar. Comer. Residir. Ter algo para sobreviver todos os dias foi sempre uma batalha cotidiana vivenciada por mim e por toda minha família.

Vou tentar resumir um pouco desse processo para descrever um pouco mais daquilo que faço hoje na Universidade Federal de Roraima no Campus de Boa Vista no extremo norte do país.

Ao finalizar este tempo do Ensino Fundamental fui para o que era a época chamada de Escola Agrotécnica. Hoje são os Institutos Federais. Antes disso, havia entrado no movimento de Teologia da Libertação trazido por um grupo de freiras que chegou ao nosso município e buscava organizar a juventude em pequenos grupos. Ouvi pela primeira vez as palavras, luta política, organização social, agroecologia e luta por direitos. Quando sai do meu município, essas palavras foram ganhando força e mais energia. Finalizei o meu ensino médio nessa escola e de lá fui para o Rio de Janeiro cursar a graduação de Licenciatura em Ciências Agrícolas na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Fui como se fosse para o paraíso. Até essa época já percebia que poderia estudar, conhecer e vivenciar outras experiências. Cursar uma faculdade para filhos de agricultores era, e ainda é, uma vitória. É um direito que não temos garantido. Algumas incongruências fui percebendo na minha formação em educação agrícola tanto na Escola Agrotécnica no curso de Técnico em Agropecuária, quan-

to na minha graduação. Percebia que era filho de agricultor sem terra e a minha formação para grande produção. Meu professor falava que tudo que sabíamos deveríamos esquecer. Não tinha importância. A tecnologia e o conhecimento do mundo acadêmico eram verdades inquestionáveis e o que eu sabia não era saber. Não era conhecimento. Meu pai sempre cultivou a terra. Sabia e sabe a época de plantar, de colher, de realizar os tratamentos culturais. Lembro que não tínhamos relógio porque meu pai sabia exatamente a hora certa e o momento das nossas práticas cotidianas. Mesmo com esse contexto adverso a minha realidade fui buscando outros espaços, como por exemplo o dos movimentos sociais e outros grupos que discutiam outro modo de fazer agricultura e de trabalhar com o povo do campo. Reconheciam que os camponeses eram detentores de saberes e que agricultura agroexportadora trazia grandes consequências para sua saúde, para os recursos naturais e à sua permanência no campo. Durante a graduação convivi com esses dois espaços, a educação tradicional que buscava uma formação para o agronegócio e alguns docentes e grupos alternativos que apontavam para outros rumos. Finalizei o meu curso nessa disputa e fui para o Programa do Residência Agrária criado pelo Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra do Brasil em parceria com quatro universidades públicas do sudeste brasileiro. Foi nessa especialização que ouvi pela primeira vez alguém falar de educação do campo e o sentido real da alternância, pois a especialização era em alternância. Tínhamos que escolher um assentamento do Rio de Janeiro para realizar uma vivência real e nos inserirmos no contexto da comunidade. Assim fizemos. Fui para um assentamento do MST na cidade de São Fidélis no extremo norte do Rio de Janeiro. A necessária luta pela terra foi se consolidando como um fator teórico e prático a minha formação. Lembro que acompanhávamos grupos de agricultores do assentamento que trabalhavam com Sistemas

Agroflorestais (SAFs) e que eram vistos como preguiçosos porque não tinham a capacidade sequer de derrubar as árvores para inserir as culturas agrícolas. Não sabiam que era um dos agricultores que era mais autossuficiente em alimento do assentamento. O Residência Agrária me preparou para ingressar no mestrado na Universidade Federal de Viçosa sob orientação da Professora France Maria Gontijo Coelho. Busquei conhecer as práticas educativas realizadas pela FETAG do Rio de Janeiro. Entendia que o movimento de educação do campo é diverso e é uma luta de muitos movimentos camponeses. A luta por escola é presente na pauta de luta de diversos movimentos sociais camponeses do Brasil, pois lhes foram negados não somente a terra, mas também o direito de estudar e de ter acesso ao conhecimento. Ao mesmo tempo que se luta pela terra, busca-se também uma escola de qualidade para os camponeses e que estes possam ver suas práticas sendo valorizadas no currículo da escola. Não querem uma escola qualquer. Querem uma escola no campo e do campo. Não querem acordar de madrugada e viajar por horas em um transporte para chegar até a escola já cansados e ainda quando chegarem a este espaço aprenderem algo que não lhes seja útil. Nesse período contribuí com a criação do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ e me preparava para ingressar na Universidade Federal do Piauí como docente efetivo do Campus Professora Cino-belina Elvas no extremo sul do Piauí. Uma região inserida no MAPITOBA, (Maranhão, Piauí, Tocantins e Bahia). Uma região de franca expansão da produção de soja e do agronegócio brasileiro. Nesse campus era responsável pela disciplina de Extensão Rural para os cursos de Agronomia, Engenharia Florestal, Medicina Veterinária e Zootecnia. Sonhava com a criação do curso de Licenciatura em Educação do Campo que proporcionasse uma formação específica para professores que estivessem nas escolas do campo do interior do Piauí e dos estados vizinhos.

Criamos um grupo de trabalho que chamamos LABOER² (Laboratório de Estudos Rurais) para aglutinar as ações de extensão universitária junto aos camponeses do Piauí. Ressalto que estava em um campus com a perspectiva formativa voltada para o agronegócio. A produção de soja no estado era vista como sinal de desenvolvimento e transformação social de uma cidade com as marcas do abandono histórico. As grandes máquinas apresentadas na Feira de Agronegócio (Agroshow) da região eram contrastadas com as péssimas condições das escolas do campo, das estradas, da merenda escolar e dos conflitos agrários que iam surgindo com a expansão desse modelo de sociedade. O grupo de professores e estudantes estavam dispostos a criar uma crítica a esse modo de cultivar a terra com um profundo desrespeito aos recursos naturais. Pensamos em ações simples, mas com um profundo impacto na vida dos assentados da reforma agrária, professores de escolas do campo, trabalhadores rurais e movimentos sociais, sindicais e pastorais.

Uma das primeiras ações foi trazer esses sujeitos para dentro da universidade e fazer com que a universidade estivesse presente nos assentamentos, escolas rurais e comunidades do interior através da extensão universitária e por ações de pesquisa. Criamos a Exposição de talentos em uma comunidade chamada Gruta Bela localizada a 10 KM do campus universitário. Nesse dia levamos os moradores da cidade e de outras comunidades para conhecer os diferentes saberes, sabores e talentos que eram a marca da universidade. Conseguimos juntar em torno de 300 pessoas nessa comunidade. Ao final da exposição decidimos sair da escola e repetir o evento na universidade. Era a primeira vez que os estudantes da escola saíam da comunidade e conheciam o campus universitário. Para eles, ir à universidade não fazia parte da sua vida. Nesse

² Participavam desse grupo os professores Leandro Pinto Xavier, Sinevaldo Gonçalves de Moura, Francineide Firmino e Lilian Silva Catenacci.

dia, levamos o reisado, sanfoneiro, músicos, peças teatrais para ser apresentados durante todo dia no campus. Foi uma experiência de interconhecimento. Passaram a conhecer e perceber a universidade de uma outra forma e iniciamos um diálogo mais aprofundado no sentido de que poderíamos contribuir com a formação de professores e dos estudantes da escola com ações de educação ambiental e diversas formações e que poderíamos aprender o cotidiano da comunidade e da escola.

Tudo isso foi transformado em vários projetos de extensão universitária e ao final de 2012 a escola da comunidade e a Universidade Federal do Piauí através dessas ações ganharam o prêmio de Boas práticas de Educação Ambiental na Agricultura Familiar.

Um dos estudantes da escola fez o seguinte relato acerca das ações realizadas na comunidade.

Nós aprendemos de tudo um pouco: nossos pais aprenderam a fazer biojoias, trufas, fizemos o mutirão do lixo e a horta pedagógica e agora nossa escola tá sempre limpa. Trabalhamos em equipe para cuidar da horta. Realizamos uma Gincana ecológica e mostramos para nossos pais que somos alunos exemplares e eles estão orgulhosos dos filhos. Aprendemos que matar animais e desmatar não prejudica só quem vive na mata, mas nos prejudica. Este projeto foi a melhor coisa que nos aconteceu na escola até os dias de hoje. Weslen Miranda, aluno da 05ª série.

Com essas ações, Eu e a Professora Lilian Silva Cate-nacci da UFPI, junto com os representantes da escola (Elizabeth Zanon, Elza dos Santos de Castro e Flávio Dias de Castro) fomos ao Ministério do Meio Ambiente em Brasília para receber a premiação e participar de uma formação acerca da educação ambiental financiado pelo Ministério. Além da certificação, publicamos a nossa experiência no livro “Boas Práticas de Educação ambiental na Agricultura familiar” descrevendo as práticas educativas desenvolvidas na escola e na comunidade. Outro marco do projeto foi a publicação de um livro didático que evidenciava o

nome da comunidade chamado “Uma horta na GRUTA, que BELA horta.”

Em 2012 é lançado o edital N°2 de 2012 para criação de novos cursos de Licenciatura em Educação do Campo nas universidades federais. Criamos um grupo com representantes dos cinco campi da UFPI para criarmos as LEDOCs em todos os campi da UFPI. Seriam 15 professores e 03 técnicos específicos para trabalharem com formação junto as populações camponesas. Se fosse aprovado teríamos um novo curso de graduação. Com o projeto finalizado, conseguimos criar o curso em quatro campus da UFPI, Bom Jesus, Teresina, Floriano e Picos.

Para o Campus de Bom Jesus, a ideia inicial era criar uma habilitação em Ciências Agrárias, por ter o campus a marca das Ciências Agrárias, mas para construir um movimento de resistência a expansão do agronegócio tínhamos que ter profissionais que fossem capazes de construir um pensamento crítico frente a este modelo de desenvolvimento. Assim, optamos pela Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências Humanas e Sociais. Hoje, em 2018, o Campus está formando a primeira turma da LEDOC habilitada em Ciências Humanas e Sociais. Nesse processo, a Pastoral da Terra, os STRs da região e as EFAs foram e são fundamentais na consolidação deste projeto.

Hoje não estou mais nesse campus da UFPI. Estou concluindo o meu Doutorado em Educação Brasileira na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará e atuo como docente da LEDOC, aqui em Boa Vista, chamada de LEDUCARR, com duas habilitações, Ciências Humanas e Sociais e Ciências da Natureza e Matemática.

No Doutorado, estou pesquisando as práticas de Educação em Agroecologia do curso superior em Tecnologia em Agroecologia da Escola Agrotécnica da UFRR. Busco conhecer e analisar as implicações dessas práticas educativas para o cotidiano dos assentados da reforma

agrária formados por este curso. Os sujeitos da pesquisa são todos assentados da reforma agrária por ter sido a primeira turma financiado pelo PRONERA. Hoje, já é um curso regular da universidade com entrada para todos aqueles que forem selecionados via vestibular. Além desse curso é importante mencionar que resido em um estado essencialmente indígena com diversas etnias e com terras indígenas homologadas e ainda em disputa. Dentro da universidade também há uma terra indígena que é o Instituto Insikiran com três cursos de Graduação específicos para os indígenas. Refiro-me aos cursos de Licenciatura Intercultural, Gestão Territorial e Gestão em Saúde Coletiva.

Além do curso de Agroecologia e do Instituto Insikiran, o LEDUCARR, oferece formação de professores para o campesinato. É a inserção de sujeitos que não faziam parte do mundo acadêmico ao cotidiano da universidade, e, ainda estarem em cursos que retratem o seu modo de vida ou pelo menos tentem conhecer um pouco mais da sua realidade.

Sou responsável pelas disciplinas de Educação do Campo para o primeiro semestre e tópicos Especiais em Agricultura I, II, III, e IV para as duas habilitações já mencionadas. As disciplinas que já ministrei foram as de Tópicos Especiais em Agricultura.

Nas disciplinas que sou responsável convido os estudantes a realizarem projetos de intervenção socioambiental e Agroecologia em suas diversas comunidades, preferencialmente, nas escolas ou em seus espaços de atuação. Realizam diagnósticos nas comunidades e se inserem de forma mais sistematizada e articulada a partir dos saberes adquiridos na universidade.

Atualmente o curso está reformulando o projeto político-pedagógico e inserindo definitivamente a temática da Agroecologia nas diversas disciplinas existentes no curso, principalmente naquelas, as quais, ministro: Tópicos Es-

peciais em Agricultura I, II, III e IV. A perspectiva é que as mesmas se chamem Agroecologia, Agroecologia e Desenvolvimento Rural, Agroecologia e Sustentabilidade e a última deverá ser chamada de Educação em Agroecologia. Justifico a inserção desta disciplina no currículo do curso de Licenciatura em Educação do Campo por se tratar da formação de professores para atuarem na educação básica do campo. Deverão inserir a temática da Agroecologia nas diferentes disciplinas existentes nas escolas de ensino fundamental e médio no campo. A proposta é conhecer, observar, analisar e utilizar a Agroecologia a partir da realidade de cada estudante, já que o estado de Roraima encontra-se em uma grande diversidade étnica, geográfica e socioambiental. Além disso, encontra-se em uma área de fronteiras internacionais. Limita-se com a Venezuela e com a República Cooperativista da Guiana. Dessa forma, há uma discussão do campesinato a partir de uma tríplice fronteira e com a agricultura indígena. São muitas temáticas e discussões que devem fazer parte da formação de um professor que busca se inserir nas escolas do campo indígenas ou não-indígenas.

A partir da inserção desses estudantes como pesquisadores e formadores de novos saberes espera-se articular o conhecimento dos camponeses com o saber advindo da universidade. Assim, a proposta da Agroecologia é

Integrar os saberes históricos dos agricultores com os conhecimentos de diferentes ciências, permitindo, tanto a compreensão, análise e crítica do atual modelo de desenvolvimento e de agricultura, como o estabelecimento de novas estratégias para o desenvolvimento rural e novos desenhos de agriculturas mais sustentáveis, desde uma abordagem transdisciplinar e holística. (CAPORAL, 2009, p.7)

Esperamos que com a construção da perspectiva agroecológica e a pesquisa dos diversos saberes existentes nas comunidades dos estudantes possam surgir novos temas de pesquisa a partir da sua realidade. Essa prática

de construção do conhecimento a partir da realidade dos educandos é um balizador do curso, no qual estamos inseridos. A proposta não é partir da teoria, mas partir da prática para se inserir na teoria e dialogar com a realidade. É a criação, percepção, análise, compreensão e intervenção em situações-problema para tentar chegar a novos saberes.

É um espaço onde o camponês possa assumir uma nova posição frente a sua realidade. Refiro-me a um olhar de pesquisador frente a seu agroecossistema a fim de criar e desenvolver novas tecnologias que sejam capazes de enfrentar os desafios climáticos, edáficos, fitotécnicos e capazes ainda de aliar e articular com os desafios sociais e ecológicos de uma sociedade moderna ou pós-moderna. (GUHUR, 2012, p. 22)

O curso organiza seu tempo pedagógico em dois momentos: tempo – universidade e o Tempo Comunidade. Durante o primeiro tempo iniciam-se as discussões teórico – prática das diversas temáticas a serem evidenciadas em suas comunidades. Ao retornarem para o tempo comunidade realizam um diagnóstico da realidade local e constroem projetos que possam transformar ou melhorar possíveis problemas encontrados nas escolas locais ou em outros espaços comunitários como associações, movimentos, grupos ou sindicatos.

Segundo o projeto pedagógico do curso, seu objetivo é:

Formar professores numa perspectiva multi e interdisciplinar para atuarem nas séries finais no Ensino Fundamental e no Ensino Médio nas habilitações em Ciências Humanas ou Sociais e em Ciências da Natureza e Matemática, por meio da Pedagogia da Alternância; possibilitar o acesso ao ensino superior, às populações do campo com a finalidade de contribuir para construção de conhecimentos pertinentes à educação do campo; construir o conhecimento por meio de teorias e metodologias que favoreçam a educação do campo; contribuir com o desenvolvimento social da agricultura familiar, visando a permanência na área rural das populações

do campo; relacionar teoria e prática na sua ação docente de forma constante para promoção do ensino e aprendizagem significativos nas diferentes áreas do conhecimento e promover a iniciação científica e a atitude investigativa ao longo da formação do aluno, de forma a compreendê-la como parte de sua atividade docente e profissional. (PPC, p.17)

A partir de uma perspectiva coletiva foram criados os seguintes projetos de intervenção socioambiental, os quais são realizados nas comunidades, escolas, movimentos, grupos, organizações e instituições onde os estudantes residem.

- Compostagem e reaproveitamento do lixo doméstico;
- Produção de hortaliças e recomposição paisagística na escola do campo;
- Horta no espaço escolar;
- Escola do campo e os avanços da Agroecologia;
- Cultivo de plantas medicinais na escola do campo.

Durante o tempo universidade são realizadas discussões, estudos e debates acerca dos temas da Agroecologia, agricultura sustentável, educação do campo, desenvolvimento sustentável, educação em agroecologia, dentre outras temáticas que colaboram com a elaboração de projetos de intervenção que deverão ser criados nas diversas comunidades dos estudantes. Retornam com um acúmulo teórico capaz de intervir e criar ações transformadoras em escolas locais. Ao criarem suas propostas, realizam-se diversos encontros nas comunidades para conhecer e vivenciar suas práticas socioambientais. Realizamos oficinas temáticas para elucidar ou solucionar possíveis problemas encontrados ao desenvolverem seus projetos. Além desses resultados, essas intervenções se transformam em Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que pode ser sistematizado e apresentado de várias formas. Desde um artigo científico até um vídeo contando sua experiência. Uma das estudantes do município de Caroebe no extremo sul

de Roraima iniciou um projeto cultivando plantas medicinais no entorno da escola onde trabalha em uma vila do interior desse município. Hoje, ao final do seu curso, se transformou em objeto de pesquisa e trabalho de conclusão de curso. Assim, a proposta dos trabalhos pedagógicos por mim solicitado é criar alguma intervenção na escola, organização social ou na comunidade e ainda que este trabalho sirva como projeto de pesquisa do estudante. Serve como inspiração para uma pesquisa implicada e que tenha a ver com o seu modo de vida.

A primeira fase desses projetos mencionados consiste em criar uma proposta de intervenção em uma escola da comunidade; apresentar a proposta para o diretor da escola, para comunidade e para os estudantes. A partir deste momento realizam oficinas temáticas em sala de aula com os estudantes do ensino fundamental e ensino médio.

Na segunda fase criam materiais didático-pedagógicos das áreas da Biologia, Química, Física, Matemática, Sociologia, Filosofia, Geografia e linguística para atuarem junto aos estudantes das escolas a partir da realidade local. Um dos materiais que foram planejados foi um globo feito de cuia e uma célula cortada longitudinalmente, também em uma cuia, que possibilita visualizar as diversas organelas presentes no seu interior. Além desses, serão criados outros instrumentos pedagógicos que embasam diversas oficinas realizadas nas escolas do campo.

A terceira fase consiste no teste dos diversos instrumentos pedagógicos nas salas de aula. Em conjunto com os estudantes do Ensino Fundamental e Médio realizam oficinas de validação dos produtos criados pelos estudantes da graduação.

Por fim, são realizadas feiras de ciências na escola e na comunidade para que todos conheçam as atividades realizadas pelos estudantes da universidade. Além da feira de Ciências foi realizado um encontro cultural que evidenciou toda a diversidade camponesa em um assentamento

da reforma agrária no estado de Roraima. Refiro-me ao assentamento P. A. Nova Amazônia, o qual, destaca-se pela produção agroecológica de alimentos. Pensamos essas discussões a partir da escola, pois acreditamos que a escola seja uma grande difusora e disseminadora de novos saberes.

O encontro cultural foi realizado no mês de setembro de 2016 com mostra dos produtos oriundos da reforma agrária, ou seja, uma apresentação daquilo que é produzido no próprio assentamento. Articulado com este encontro, foi realizada uma mostra literária, apresentação de danças e comidas típicas, corais e apresentação de quadrilhas dos assentados e dos estudantes da Escola Estadual Albino Tavares localizada no Assentamento Nova Amazônia em Boa Vista, RR. Quanto a Feira de Ciências, foi realizada em conjunto com mais duas escolas do campo. Chamamos de Feira de Ciências das Escolas do Campo cujo tema central foi “Ciência alimentando o Brasil” no ano de 2016. Todos os projetos dos professores das escolas foram realizados a partir deste tema. O projeto de pesquisa vencedor foi apresentado na Feira Estadual de Ciências e concorreu ao prêmio da feira nacional no final do ano de 2016. Esse ano foi a primeira vez que a Escola Estadual Albino Tavares junto com mais duas escolas do campo de Boa Vista organizaram uma feira de Ciências e participaram da Feira Estadual de Ciências de Roraima. Ao participarem pela primeira vez ganharam o prêmio de melhor projeto de pesquisa do Ensino Médio ao estudarem o uso dos agrotóxicos no PA Nova Amazônia, onde se localiza a escola.

A pedagogia da alternância é um forte instrumento pedagógico e metodológico na formação desses novos professores. Busca inserir os estudantes, de forma crítica e criativa, nas suas diversas comunidades. Sendo assim, o tempo que permanecem em sala de aula no tempo universidade estudam, planejam e se utilizam da teoria para

pensar criticamente as práticas educativas que serão realizadas na sua comunidade.

Cada grupo de estudante cria em sua comunidade um projeto de intervenção socioambiental. Buscam intervir em uma realidade – problema na sua localidade e aliar esta intervenção com a escola.

Todas as ações são realizadas a partir de práticas formativas. A perspectiva não é criar projetos de desenvolvimento em escolas e tornar os estudantes responsáveis por aquilo que o Estado deveria ser responsável. O objetivo é fazer com que os estudantes percebam sua realidade de forma crítica e sejam capazes de intervir em possíveis problemas na sua realidade. Como estes projetos descritos são atividades da disciplina de Tópicos Especiais em Agricultura, os estudantes conseguem a partir das práticas pedagógicas realizadas pelo próprio grupo, identificar problemas teóricos – práticos da teoria estudada no tempo universidade. Além disso, podem contribuir com a sua comunidade a partir da inserção em escolas, movimentos e outras organizações existentes no seu município e no seu entorno.

Para finalizar este relato da minha trajetória pessoal, política e acadêmica, ressalto que a formação e o conhecimento são fundamentais para prática da libertação. A leitura, a escrita e a apropriação do conhecimento universal aliado ao saber das diversas comunidades camponesas são novas relações construídas que poderão ser inseridas nas escolas e nas organizações sociais. Além disso, formar um professor que tenha este tipo de saber e que possa se engajar politicamente no seu lugar de atuação, dará um novo rosto a prática docente.

REFERÊNCIAS

CAPORAL, F. R. **Agroecologia**: uma nova ciência para apoiar a transição a agriculturas mais sustentáveis. Brasília, 2009. 30p.

GUHUR, D. M. P.; TONÁ, N. Agroecologia. IN: **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

PPPC. **Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Boa Vista: UFRR, 2011.

CATENACCI, L. S. et al. Transformação de olhares e paisagens no semiárido nordestino. IN: MAGALHÃES, A.; TEIXEIRA, A. L. **Boas práticas de educação ambiental na agricultura familiar. Exemplos de ações educativas e práticas sustentáveis no campo brasileiro**. Brasília: MMA- Departamento de Educação Ambiental, 2012.

CAPÍTULO 9

MEMÓRIAS E RELATOS QUÍMICOS DE UMA PROFESSORA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Anielli Fabiula Gavioli Lemes¹

A escolha por se tornar professora e principalmente nos Vales do Jequitinhonha e Mucuri não foi por acaso. As experiências vividas por mim, que saí do interior do estado de São Paulo, permeada implicitamente por embates da cultura da minha família com a cultura da escola, influenciaram o percurso de construção de minha identidade, escolhas profissionais e constante busca de formação. A família da minha mãe foi a que mais tive convívio na vida adulta. Minha vó, cearense, da comunidade de Anjinhos em Santana do Cariri se mudou muito cedo para o interior de São Paulo e casou-se cedo com meu avô. Meu avô morreu quando minha mãe ainda era jovem. A contação das histórias sobre a plantação e colheita de café e algodão do sítio em Jales-SP, cidade perto da divisa de São Paulo com Matogrosso do Sul, sobre como minha mãe e suas irmãs andavam quilômetros a pé para estudar o fundamental e a dificuldade de acesso para o ensino médio e outros fatores foram o que fizeram com que na cidade, a oportunidade de vida para eles fosse melhor. Açúcar? Só na cidade! Meu avô comprava no armazém uma saca de 50 quilos por ano para fazer os doces caseiros. A alimentação era mais baseada no que se produzia: café, arroz no brejo, feijão, milho, hortaliças, frutas do pé. O sal que era usado na comida, era o retirado da saca do sal do gado e

¹ Licenciada em Química (2009) pela UFSCar - Universidade Federal de São Carlos com Mestrado (2013) e Doutorado (2016) em Ensino de Ciências pela USP - Universidade de São Paulo. É professora da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM, no curso de Licenciatura em Educação do Campo da Faculdade Interdisciplinar de Humanidades. E-mail: anielli.lemes@ufvjm.edu.br

as vacas e bois eram a fonte de carne e leite. Ainda tinha as galinhas e porcos para mais ovos e carne. Tudo isso era feito no fogão a lenha. A energia elétrica não tinha, então a carne era conservada na banha na lata. Assim minha vó e meu avô, minha mãe e minhas tias, irmãs e um irmão da minha mãe, se mudaram para a zona urbana de Urânia-SP, porque não tinha escola ali perto da roça. Depois de se formarem na educação básica, minha mãe e minhas duas tias fizeram licenciatura que só reforçou o cotidiano da cidade na vida delas. Minhas tias fizeram pedagogia e minha mãe, a mais nova, educação física. Meu tio, o mais velho, não fez faculdade, casou e continuou a trabalhar na roça.

Eu, diferente da minha família, fui criada totalmente na “cidade” em São José do Rio Preto, interiorrr (com éré bem puxado) de São Paulo. Minha mãe mudou de Urânia para Rio Preto (150 km de distância, indo em direção a capital) porque meu pai já trabalhava lá. Naquela época ela era inspetora de alunos do estado e pediu transferência. Quando saiu a transferência, ela se casou com meu pai. Assim não vivi nenhuma história parecida com a da família da minha mãe, pois Rio Preto era ainda por cima, uma cidade bem maior que Urânia. Não experienciei plantar, colher e viver com que se produz. O quintal da casa na zona urbana, mesmo repleto de plantas, não era uma roça. A escola que eu estudei era bem perto da minha casa. Tinha bibliotecas próximas, cinemas e teatro. No supermercado tinha tudo e de fácil acesso. Não pude viver uma realidade do campo propriamente dita, somente a partir das histórias contadas pela família e visitas pontuais no sítio. No sítio nos reuníamos para fazer pamonha, curau e bolo de bagaço de milho. Subíamos em árvores para comer fruta, tirávamos leite, colhíamos cana de açúcar para fazer garapa. Mesmo na zona urbana, na casa da minha vó tinha um quintal com galinhas, frutas e horta. Quando nos machucávamos, lá vinha minha vó com ervas no álcool

ou emplastos feitos para curar. Não senti as dificuldades passadas pela minha mãe e sua família por falta de infraestrutura básica como a falta de posto de saúde e escola próximos. Mas também não vivi as histórias das colheitas, das comidas, das festas, da rotina na zona rural. Só em um imaginário longe. Na verdade, essa falta de vivência e o reforço de que na cidade a vida era melhor, fez com que eu me distanciasse cada vez mais dessas raízes e do vínculo com a terra por muitos anos.

Com o estudo em escolas públicas do ensino infantil à pós-graduação, tive oportunidade de refletir sobre essas vivências contadas. As reflexões eram em menos grau na educação básica, pois nada que via na escola dialogava com as histórias de vida da minha família e isso reforçava que eram coisas que não eram importantes. Mesmo assim germina uma semente de questionamento dentro de mim. Queria ser professora e ser diferente das professoras e professores que tive. Queria contribuir para a construção de uma escola diferente. Isso fez direcionar os estudos na graduação e pós-graduação. Essa formação ainda não teve diálogo específico com a realidade do campo, mas a partir das leituras de livros/artigos das disciplinas da licenciatura e da pós-graduação em ensino, comeci a sonhar sobre onde seria o meu lugar para atuar e ampliar os questionamentos que surgiram e ainda surgem.

De São José do Rio Preto - SP onde nasci, mudei com 18 anos para São Carlos também no estado de São Paulo, para fazer faculdade. Na graduação, a minha trajetória, já marcada por origens familiares no campo e vivência na cidade, emergia dúvidas e reflexões, principalmente, inquietações sobre a atuação das professoras e dos professores no processo de ensino-aprendizagem entorno da cultura química. A cultura química está associada aos modos de pensar, comunicar e fazer (experimentação) no dia-a-dia do químico. Cultura essa, que normalmente multiplica um discurso hegemônico da superioridade da ciência

(como se fosse a única forma de ver o mundo), perpetuado durante as aulas de química da graduação, se reafirma em suas explicações entorno de modelos abstratos, de generalizações e de utilização de reagentes semi-ideais (puríssimos) em laboratórios sépticos. Nesses laboratórios eu não pensava na complexidade dos “reagentes” e “vidrarias” da vida real. O laboratório era um mundo a parte da vida real. Essa hegemonia pregada pela ciência também foi levantada por mim nas falas das entrevistas com os pós-graduandos de química, física e biologia investigados em um dos projetos de iniciações científicas que me envolvi. Os resultados dessa pesquisa possibilita perceber a perpetuação da formação científica que reforça as desigualdades e cria preconceitos, pois simplesmente distancia e invisibiliza o conhecimento tradicional. Assim, esses dados só aumentavam as minhas inquietações por conta do conflito com as ideias encontradas nos textos, nas aulas da licenciatura e iniciação científica da área de educação e no início da prática docente em escolas e projetos de extensão.

Vivi intensamente a graduação na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), me dedicando em todas as disciplinas e participando do Programa de Educação Tutorial (PET), projetos de extensão e iniciação científica na área de ensino de química. O projeto de extensão “Uma semana como químico” trazia alguns estudantes de escolas públicas de São Carlos para ter contato com os laboratórios e o conhecimento químico. Participei de duas versões. Uma com uma temática de polímeros e outra temática sobre a água. Apesar de ser bem contextualizado e também cheio de experimentos, eu não estava preocupada com a realidade dos estudantes e muito menos que eles saíssem de lá e conseguissem intervir nessa realidade. Eu só queria instigar eles a entrarem em uma universidade pública e a fazerem química.

Por três anos eu participei do PET química. Esse programa reunia estudantes de química (bacharelado e licen-

ciatura) para executar atividades de ensino, pesquisa e extensão. Por meio dele tive experiências em organização de eventos, em burocracias da universidade e de planejar e desenvolver várias atividades, com a obrigação de tirar notas boas. Ajudei a organizar o circo da ciência na universidade aberta e a química na praça e tantas outras atividades. O circo da ciência, que era integrado à universidade aberta, trazia experimentos de química, física e biologia para entreter e divulgar a ciência para o público que veio conhecer a universidade. Os experimentos de química eram aqueles de chamar a atenção. Teve uma vez que fizemos o experimento do Mentos® com Coca-Cola® e explicávamos os centros de formação de bolhas. Tiveram outros como teste de chama, com solução de vários metais para dar várias cores. A química na praça era também com intuito de divulgar a química por meio de experimentos embaixo de uma barraca montada na praça no centro da cidade. Além disso, fui monitoria na disciplina de Química Geral oferecida para Engenharia Química. O que me fez revisitar essa disciplina e praticar o ensinar química.

Durante a graduação, ser professora não era só discutido nas aulas pedagógicas ou de ensino de química ou nos projetos de pesquisa e extensão. Na disciplina de inorgânica, minha professora nos estimulava a pensar sobre como aquele conhecimento químico, trabalhado na disciplina, aparecia tanto nos meios de comunicação por meio da divulgação científica, como nos livros do ensino médio. Os seminários tinham que ser apresentados em formatos diferentes dos seminários clássicos com datashow, pois naquela época, poucas escolas tinham datashow, então tínhamos que treinar dar aulas de formas diferentes. Uma vez, nessa disciplina, apresentei um seminário sobre “ácidos inorgânicos: produção e aplicação” em formato de uma história em quadrinhos, exibido por meio de um retroprojetor. Teve colegas que apresentaram outro tema em forma de teatro. Outros com a utilização de uma maquete.

Em química inorgânica experimental, outra professora também cobrava que nos relatórios aparecesse como aquele experimento pudesse ser adaptado e trabalhado em sala de aula no ensino médio. Em química analítica teórica, lembro que o professor pediu em uma questão na avaliação que descrevêssemos como a gente explicaria, no ensino médio, o conceito avaliado na prova. A maioria das vezes usávamos reagentes P.A. (para análise) nos experimentos nas disciplinas experimentais de formação técnica em química (química geral, analítica, orgânica inorgânica e físico-química experimental). Mas teve um caso de usar medicamentos de farmácia como reagente e outro de extrairmos óleo essencial da casca da laranja. Na disciplina de química orgânica, o professor trabalhava com história dos conceitos para entendermos melhor os compostos de carbono.

Nas disciplinas de ensino de química, tivemos duas de experimentação para o ensino de química, por conta da importância de utilizar a experimentação para entender os fenômenos químicos. Realmente! Se o conhecimento químico é construído por meio da experimentação, e se você quer ensinar o processo de como se chegou naquele conhecimento e não ensinar algo pronto, como ensinar sem experimentos? Assim, como nas escolas não se costuma ter laboratório, nem equipamentos e reagentes, nessas duas disciplinas trabalhamos o desenvolvimento de experimentos de baixo custo. No entanto, nessa fase, eu achava que fenômenos químicos eram somente aqueles observados na natureza ou produzidos por experimentos que remetiam a laboratório. Não relacionada o fazer um queijo, uma calagem (misturar o cal na terra para plantar), fazer pão e fazer carvão também como experimentos do dia a dia de muitas comunidades campesinas.

No final da licenciatura, na disciplina de estágio supervisionado, @s professor@s das áreas de ensino de química, de biologia e de física da UFSCar se juntaram para

promover um estágio interdisciplinar entre as licenciaturas dessas três ciências. Assim, fomos encaminhados para as escolas, em grupos que tinham estudantes de química, física e biologia. Exercitamos trabalhar juntos, com um único tema de regência para uma turma. Deveríamos pensar e realizar a regência juntos. Esse estágio foi feito em uma turma do período noturno na escola no distrito de São Carlos – SP, chamado de Água Vermelha. Essa escola atendia estudantes oriundos em sua maioria da zona rural. A regência foi planejada nos mínimos detalhes das perspectivas contextualizadas (partindo do contexto do estudante), contando também com dinâmicas, vídeos, experimentos e até uma atividade com estudo de caso.

A escola era cercada de canavial e a maioria dos pais dos estudantes tinham trabalhos ligados à produção de cana-de-açúcar. No entanto, o contexto do estudante que trabalhamos que era a produção de álcool, abordando o processo de plantio, colheita, produção do álcool e utilização dele como combustível, não questionava o modelo do agronegócio e de sociedade. Apesar de ter iniciado com a canção “O Cio da Terra”, o objetivo era, a partir dos trechos grifados da letra da música (“Debulhar o trigo”, “Decepar a cana”, “Afiar a terra” e “E fecundar o chão”), fazer a discussão chegar somente na questão da fertilização da terra para o plantio. Assim, sobre o plantio, foram discutidos tópicos como a melhor época para plantar e pragas que atacam as plantações (prejuízos ao agricultor, controle químico e biológico, prejuízos para o meio ambiente). Mas não discutimos a condição de trabalho das pessoas, nem modelo de agricultura e sociedade vigentes ou o papel dos movimentos sociais no contexto do campo. Agroecologia? Naquela época eu nem sabia que existia. Mesmo que já em 2002 já tivesse acontecido o primeiro ENA (Encontro Nacional de Agroecologia).

Discutimos também os processos industriais, trabalhando conceitos como os da fermentação; estudo dos car-

boidratos; destilação simples e fracionada. Mas não levantamos os conhecimentos sobre processos artesanais e não trabalhamos dialogando com eles. Foi trabalhado também o consumo do álcool combustível, abordando a conservação e transformação de energia; o processo de conversão de energia mecânica para energia elétrica; máquinas térmicas; eficiência de ciclos termodinâmicos; ciclos reais e o funcionamento do motor a combustão. Mas não trabalhamos sobre tecnologias sociais, os modos de vida deles e agricultura familiar.

Trabalhamos também a comparação entre etanol combustível e os combustíveis derivados do petróleo, com os ciclos biogeoquímicos e com as reações químicas envolvidas. Mas não foram discutidos os modos de produção e o consumismo, com criação de necessidades. Após todo esse processo, senti que os estudantes continuaram alienados em relação ao modo como que eles viviam. Não senti que despertou alguma crítica de como é a produção do etanol. Eles entenderam o conteúdo? Sim, nós fizemos atividades avaliativas, e de química, física e biologia eles entenderam. Mas esses conteúdos não se tornaram ferramentas para a mudança. Pedagogicamente, avalio que seguimos tudo o que foi nos ensinado dentro das perspectivas pedagógicas da área do ensino de ciências. Mas e politicamente? Naquela época não tive acesso as leituras sobre a área de Educação do Campo, mesmo sendo 2009 e que, em 1998, já tivesse tido I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo e em 2002 já existisse as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Ainda que a conjuntura fosse outra, percebo inclusive que não tivemos reflexões sobre a reforma agrária e o modelo de sociedade em que vivemos, temas que já estavam há muito tempo no debate público. Tínhamos competência técnica, mas não tínhamos compromisso político com o movimento da educação do campo e com um projeto de sociedade diferente.

Hoje percebo que, apesar de interdisciplinar e contextualizada, a regência foi uma perpetuação inconsciente de um processo de colonização, não uma prática educativa que tinha como objetivo a ressignificação do contexto local dos estudantes para uma transformação social. Ou seja, aquela perspectiva da minha regência tinha como objetivo fazer os estudantes olharem sua realidade para relacionar com conceitos científicos, mas não entender, de maneira crítica, o que é se apropriar desses conceitos científicos, e o que isso pode dar acesso nessa sociedade e de que maneira esse conhecimento pode ser uma ferramenta para modificar a sua realidade, sem que isso faça eles deixarem de lado os conhecimentos construídos com as práticas sociais locais (conhecimentos tradicionais). A abordagem para a montagem e execução das aulas não pareciam dialogar com a real necessidade dos estudantes que ali tentavam entender o que “pessoal da cidade” estava trazendo. Hoje percebo que não é de agora minha angústia de buscar entender como a cultura científica no geral e, em particular, a cultura química - pode dialogar com outras culturas, sem esse diálogo reiterar uma assimetria entre poderes, a qual mais serve para perpetuar as desigualdades do que munir as pessoas de ferramentas para a luta de classe. Em suma, existia uma preocupação em relacionar minha área de formação com um processo de ensino-aprendizagem revolucionário.

Depois de formada, continuei a trabalhar em escolas públicas e privadas no ensino médio e em cursos preparatórios para o vestibular, na disciplina de química em Campinas-SP e região. Trabalhar com o ensino médio foi importantíssimo para consolidar os conceitos de química em todas as suas subáreas: química inorgânica, orgânica, analítica, físico-química, etc. Além disso, consolidou muitas abordagens pedagógicas aprendidas durante a graduação: Ciência e Tecnologia e Sociedade (CTS), História e Filosofia da Ciência (HFC), Experimentação, Tecnologias

da Informação e Comunicação (TICs). No entanto, as diferentes perspectivas de ensinar química eram bem difíceis de se implementar, por conta precarização que envolve o trabalho docente: da falta de material nas escolas, à falta de tempo para organizar essas atividades, falta de equipamentos etc. Nas escolas particulares as vezes nem faltava equipamentos e o salário era bom, diminuindo necessidade de pegar mais aulas. No entanto, eles amarravam minhas práticas, pois elas tinham que ter o foco nos vestibulares. Mesmo assim, fui aprendendo e experimentando várias perspectivas pontualmente. Desse modo comecei a perceber que todo sistema fechado tinha brechas. Com o tempo, percebi que uma prática diferenciada (não só cuspe, giz e reprodução de conteúdos), mesmo que isolada dentro de uma sala de aula, ou pontualmente em um bimestre, alimentava depois uma série de outras atividades e projetos na escola. Alguns professores se animavam também e faziam outras atividades isoladas. Os estudantes percebiam que o objetivo de aprender química não era o vestibular, mas sim consequência. Consegui até organizar uma feira de ciências em uma escola que o entendimento era que “os estudantes não tinham jeito”. E consegui mostrar que incentivando eles serem os protagonistas, todos se engajavam.

O problema foi meu caminho percorrido até conseguir organizar a feira. Tiveram muitas falas de desmotivação dos outros colegas que não estavam envolvidos e não queriam se envolver. Muitos preconceitos sobre o aprender fora da sala de aula e não centralizado no professor. Por conta disso, mesmo que algumas atividades davam gás para continuar a mudar a minha prática e tentar contribuir para mudar todo um sistema, eu desanimava, pois eu não via muita perspectiva de mudança em um futuro próximo. Assim, vi na pós-graduação uma forma mais efetiva de mover um maior número de pessoas para a mudança, pois poderia atuar como professora nas licenciaturas e

formar mais pessoas engajadas para tentar modificar esse sistema. O meu objetivo de fazer pós-graduação, então, era poder ser formadora de professores e professoras para multiplicar uma forma contra-hegemônica de educação.

Para fazer pós-graduação, viajava 100 km de Campinas para a Universidade de São Paulo (USP) campus capital. No mestrado e doutorado, trabalhei na pesquisa com o entendimento da estrutura da ciência química ao mesmo tempo em que me engajei no movimento estudantil. Participando do movimento estudantil, tive oportunidade de desenvolver outras habilidades que as aulas e pesquisa na pós, não proporcionavam. Tive muito mais contato com como funciona a universidade e a rotina de uma professora universitária. Participei de comissões, de reuniões, de construção de relatórios, eventos, das burocracias e concomitantemente, fazia as disciplinas e construía a minha dissertação e depois tese. Isso me fez aproximar e entender a dinâmica de professores e professoras em suas funções como docente na universidade. Ao mesmo tempo, aliei as atividades da pós à militância. Assim, estar no movimento estudantil era político e pedagógico e muito importante para a minha formação como professora na Educação do Campo (EdC), pois a militância é um componente essencial para ocupar esse lugar. No movimento estudantil da pós, as causas foram menores, mas pude desenvolver habilidades e competências que não desenvolveria se ficasse somente nas disciplinas, pesquisa, congressos e artigos. Assim, foi mais fácil entender que professora na EdC não é só ir e ministrar as minhas aulas e escrever e executar projetos de pesquisa e extensão e atuar em atividades administrativas. Não existe Educação do Campo sem escolas no campo, reforma agrária, segurança e soberania alimentar, agroecologia, pessoas, etc. Então, ser professora na EdC é militar também pela causa.

Outro fator que considero muito importante para minha formação foi estudar no programa de pós-gradua-

ção Interunidades em ensino de ciências, na USP. Dentro desse programa tive a oportunidade de ter mais contato com biólogos e físicos, além do convívio que já tinha com os químicos. As disciplinas na Faculdade de Educação e as no Instituto de Química, Física e Biologia, me fizeram experimentar, repensar e reorganizar vários conhecimentos. As disciplinas do Instituto de Química, que abordavam Química Geral e Química Orgânica, foram ministradas por pesquisadoras da área de ensino de química. Nelas, ao mesmo tempo em que eu repensava e aprofundava conhecimentos de química adquiridos na graduação, era pensado também como ensinar e pesquisar esses conceitos. Essas disciplinas foram muito importantes para a minha atuação hoje na Licenciatura em Educação do Campo (LEC), pois hoje atuo tanto nas disciplinas de ensino de ciências e estágio, quanto nas disciplinas de química. Na formação em química ou mesmo na pós-graduação em ensino, o conhecimento químico foi muito sólido. No entanto, nada do conhecimento da manipueira, do sabão, da cachaça, do mel, da calda bordalesa, do queijo, do garimpo, do extrativismo, dos conflitos com os parques, das poesias, dos modos de viver, foi estudado. Conhecimentos estes que não estão nos livros didáticos e ainda pouco presentes nos trabalhos acadêmicos de ensino de ciências. Eles só foram aprendidos junto com os estudantes e em suas comunidades, atuando na LEC. Mesmo que a universidade não fosse “o lugar” para aprender sobre esses conhecimentos, e sendo uma pós-graduação na área de educação, não participei de discussões sobre como fazer ou proporcionar o diálogo entre os conhecimentos científicos e os populares.

Na disciplina de “Análise do discurso e ensino”, tive a oportunidade de entender ainda mais as relações de poder na hora da fala e escrita. Essa disciplina me abriu um outro olhar para o mundo e suas relações de poder. Apesar de desde o início da graduação estar engajada na

área de educação, os pares que eu convivia eram sempre graduados ou graduandos em ciências da natureza. Uma pessoa formatada na área de exatas, mesmo atuando na área de educação e filosofia, como no meu caso, pode ter dificuldades em perceber como a ciência utiliza o discurso de autoridade todo o tempo. E não é só quando se utiliza os clichês “Testado cientificamente” ou “A ciência comprovou isso”, mas também quando excluimos outras formas de conhecimentos que só não foram sistematizados no formato da ciência vigente. A forma de complexificar um conhecimento para ter mais status, também é uma forma de enfatizar uma autoridade e propagar uma hierarquização. Assim essa disciplina me trouxe ferramentas para entender e criticar a máxima “penso, logo existo” de Descartes (2001) pois se você não pensa nos moldes do formato científico, você não vai existir?

Na minha pesquisa no mestrado (Lemes, 2013) eu investiguei, a partir de entrevistas com 10 estudantes de doutorado em química, como eles compreendiam como a química se caracteriza e funciona. Esses doutorandos eram de diferentes áreas como bioquímica, orgânica, físico-química, analítica e inorgânica. Nessas entrevistas discutíamos, por exemplo, os conteúdos da química sobre síntese de novos elementos, identificação de compostos com métodos espectrométricos. A partir disso, busquei levantar algumas características da química que esses pós-graduandos expressavam nas suas falas. Essas características contribuíram para alimentar a discussão sobre a estruturação curricular de cursos que abordam a química. Uma das características é a influencia que a perspectiva realista do pesquisador (doutorandos) ajuda na produção de mais conhecimento químico (pesquisa), mas pode ser um obstáculo para se ensinar química. Abordar o conhecimento químico na perspectiva realista (perspectiva que considera que os átomos existem, por conta das muitas evidências que ela traz e não um modelo explicativo que pode ser

mudado), pode fazer com que os estudantes do ensino médio, por exemplo, que está ali para ser um cidadão crítico e não um químico, não entenda o átomo, as ligações, etc. Eles não têm vivência em pesquisa em química para ser convencido de que aquele modelo pode sair da possibilidade e ir para a realidade. Assim a perspectiva realista pode reforçar que a química é só decoreba ou difícil.

Já no doutorado(Lemes, 2016), a partir dos resultados do mestrado, investiguei como é abordada a química nas primeiras disciplinas de química da graduação em química: química geral teórica e experimental. Essa investigação culminou na proposição de uma estrutura lógica das explicações na química e a reflexão de como ensinar química. Na disciplina investigada, os estudantes do primeiro ano de química iniciavam seus estudos com experimentos de evidências não mediadas. Mas na semana seguinte já estavam em contato com evidências mediadas. Analisando os dados a partir das gravações das aulas, entrevistas com professores, das respostas a questões e relatórios dos experimentos dos estudantes, foi percebida a dificuldade dos estudantes de entender essas evidências e dos professores em entender que as duas evidências experimentais são diferentes. As mediadas são aquelas evidências que precisam passar por uma caixa preta, os equipamentos instrumentais que a codificam transformando, por exemplo, em gráficos. Essas evidências precisam de muito mais entendimento do que as evidências não mediadas. Apesar da mediação teórica e do próprio olho, as evidências não mediadas são mais diretas de se observar, pois elas que aparecem aos sentidos. São elas as mudanças de cores, mudanças de temperatura, liberação de gás, observação da dilatação do mercúrio em um termômetro, etc. As duas evidências podem estar relacionadas à dois tipos de teorias. As teorias podem ser fenomenológicas ou hipotéticas. As teorias fenomenológicas na química são aquelas que se restringem a descrever e correlacionar fenômenos,

a fim de prever comportamentos. Esse tipo de teoria abarca proposições puramente empíricas. As teorias hipotéticas, por outro lado, ainda que possam ser sugeridas pelos fenômenos, não derivam deles de maneira lógica. Essas teorias abarcam proposições referentes a entidades teóricas e a processos inacessíveis à observação direta. Assim, as teorias hipotéticas se constituem de “mecanismos” de explicação objetivando previsões, mas, também, explicações. A partir dessas conceituações e observação dos meus dados, propus que as explicações na química poderiam conter teorias fenomenológicas ou hipotéticas, com evidências mediadas ou não mediadas, ou ambas; e conter teorias fenomenológicas e hipotéticas, com evidências mediadas ou não mediadas, ou ambas. No entanto, dei um enfoque especial a evidência mediada. Ela é colocada por mim como um outro obstáculo ao se ensinar química. Apesar dessa evidência ser a mais utilizada nas pesquisas em química, ela não pode ser colocada como determinante, mas sim como condicionante do entendimento e aprendizagem das teorias químicas, pois o iniciante em química precisa de vivência experimental para entender o que um gráfico de uma caixa preta (espectrômetro, por exemplo), refere-se a realidade e a teoria. O iniciante em química, no primeiro ano de curso, ainda está se adaptando à cultura química e a compreensão da evidência mediada é muito mais complexa. Ver a cor verde é muito mais cognoscível do que ver um espectro de absorção de luz que remete a mesma cor verde. Mas saber o que ver na cor verde é difícil. Assim, é necessário ter consciência que a evidência, não é tão evidente assim.

O que foi importante, nas pesquisas do mestrado e do doutorado, para a minha formação como uma formadora de educadores do campo, foi o aprofundamento do conhecimento de como a ciência química funciona e como isso reflete em como ela pode ser ensinada. Isso me ajuda a pensar sobre a estrutura curricular do curso, e mesmo

na organização de conceitos nos vários níveis de ensino em torno da química. Sendo uma licenciatura diferente da minha, ter aprofundado no entendimento dos conhecimentos químicos em uma perspectiva epistemológica me trouxe subsídios para debater quais conteúdos de química são necessários para formar um professor ou professora da área da ciências da natureza.

No final do mestrado, também fui professora de estágio na licenciatura em Química na Universidade Estadual Paulista (UNESP) em Presidente Prudente – SP. Lá, pela primeira vez, fui formadora de professores. Tinha duas turmas de estudantes, todos mais novos que eu e fazendo a primeira graduação. Ali todos tinham o objetivo de fazer uma graduação, mas nem todos queriam ser professores. Na licenciatura em Química, como é comum existir muita relação com o bacharelado em química, é muito comum que os estudantes não quisessem seguir a carreira de professor ou professora e sim de pesquisador de bancada ou trabalhar na indústria, o que é mais comum para bacharel, mas não exclusivo por conta do Conselho Regional de Química (CRQ). Assim o desafio era colocar no mesmo *status* as disciplinas pedagógicas com as demais disciplinas específicas de química e expandir o conhecimento técnico para ajudar a compreender como funciona a atividade científica e seu papel social. Tinha que fazê-los entenderem que os resultados das pesquisas em ensino de química eram válidos, mesmo não sendo reprodutíveis, sem experimentos, e as vezes sem dados quantitativos como nas pesquisas em química de bancada. Mudar o preconceito construído pelas disciplinas “duras” e mostrar que é preciso ler artigos sobre concepções alternativas, sobre experimentação no ensino de química, sobre linguagem, para ministrar aulas de química, foi desafiador. Ensinar é tão complexo quanto pesquisas de bancada. Eles precisavam estudar e se apropriar da área de ensino de química, para serem professores. Além de debater textos de ensino

de química durante as aulas, pedi para eles entrevistarem os professores supervisores e fazer a análise e discussão daqueles dados. Pedi também para que eles apresentassem suas regências para discutirmos ponto a ponto. Debatedemos como é ensinar química mostrando a relevância das pesquisas em ensino. Assim, a partir da perspectiva da filosofia da química e ensino, consegui convence-los que quando um químico vê o símbolo "Na" ele pensa no elemento químico sódio. O Professor de química, é químico, então ele também decodifica assim. Mas para além disso, o professor de química tem que explicar que o símbolo "Na" se refere a algo que não podemos ver e também a algo que podemos ver e isso tem que ser explicitado para seu estudante, que olha pro Na e só vê "ná", como uma sílaba. Os químicos relacionam Na com o átomo de sódio de 11 prótons, e quando neutro, com 11 elétrons distribuídos em 3 camadas e com um elétron na última camada, mas não se vê esse átomo e essas partículas. Mas vemos a substância simples sódio, com cor branco-prateada, sólido em temperatura ambiente, mas mole e extremamente reativo com água e ar. E o símbolo Na se refere as duas coisas! A substância que vemos não é um átomo prateado e sólido, mas mole. Vinte dois gramas dessa substância, tem aproximadamente 6.1023 átomos ligados entre si por ligação metálica que, por conta dessa organização desse conjunto de átomos, explicamos a cor prateada, mole e a alta reatividade. A cor prateada, mole e alta reatividade não é por conta das ligações químicas entre os átomos. As ligações explicam essas propriedades. As ligações químicas e átomos são modelos explicativos que, até agora, é a melhor forma de explicar as propriedades das substâncias. As explicações químicas vieram para interpretar as propriedades das substâncias para podermos manipulá-las e controlá-las ou sintetizar outras substâncias. Então na sala de aula, o professor ou professora deve levar tudo isso em consideração na hora da sua fala e seleção de atividades

para facilitar o aprendizado dos conhecimentos químicos pelos estudantes. O químico, no laboratório, só precisa utilizar esse conhecimento, por isso não precisam das disciplinas de ensino de química para favorecer vivências e reflexões entorno do ensino/aprendizagem de química de outras pessoas. Ao mesmo tempo, o bacharel de química precisa de mais disciplinas de química para ter uma maior vivência experimental. Dessa forma, discutindo ponto a ponto, de forma dialogada sobre o conhecimento químico e discutindo as formas de ensinar o conhecimento químico, os estudantes foram percebendo que ensinar é mais que passar a matéria no quadro. A forma que você passa influencia além da aprendizagem do estudante, a disposição em querer aprender. Ninguém quer aprender algo que não é explicitado nem a metade do que está se querendo dizer, não é mesmo? No entanto, naquela época a questão política foi deixada de lado. Achava que ensinar como ensinar química (além de química) bastava para a formação de professores.

Entre o mestrado e o doutorado, trabalhei também, esporadicamente, como revisora e autora de atividades e textos de livros didáticos de ciências e química. Foi trabalhando com materiais para ciências do fundamental 2 que comecei a integrar novamente a química com biologia e física. Pensando que quem utilizaria mais esse material são biólogos, e no novo ano, costuma-se trabalhar química e física de uma forma desconectada da biologia. Assim quando se falava de reações químicas, o exemplo era fotossíntese e respiração. Quando eu falava de filtração, também relacionada nas semelhanças e diferenças com os animais filtradores. Quando falava de densidade, falava de organização dos átomos, mas também falava dos peixes com bexigas natatórias e também sua relação com empuxo da física. Quando falava de ligações químicas, também falava de dureza das rochas. Mas as contextualizações eram gerais, pois os materiais são vendidos para o

Brasil todo. Além disso, eu não conhecia a realidade dos vales do Jequitinhonha, Mucuri e norte de Minas. Assim as contextualizações não tinham estar relacionadas com as especificidades do cerrado como o pequi ou barbatimão. A convivência com semiárido com estoque de água, alimentos e sementes e a produção de peças de cerâmica de barro.

Até agora todas as experiências formativas contribuíram para a base de uma professora erudita. Contudo, a partir das leituras para o concurso e na prática docente na EdC, iniciou-se a tentativa de aproximação dos saberes da professora erudita com os saberes do vaqueiro velho de Minas, da parteira, das ceramistas, da benzedeira, da raizera, dos quilombolas e camponeses, entre outros. A formação política, que se iniciou no movimento estudantil, começou, a partir da vivência na EdC, a se consolidar.

O concurso para a educação do campo iniciou outro momento de formação e autoconhecimento. O conteúdo programático era muito diferente dos outros concursos que haviam para a área de ensino de química. Tinha tópicos mais específicos de química como ensino de bioquímica, sobre a água, composição do solo e do ar, química dos alimentos, todos pedindo para relacionar a formação em ciências da natureza no contexto da Educação do Campo. Ao mesmo tempo também tinham tópicos sobre práticas de ensino de ciências da natureza, interdisciplinaridade, os desafios práticos do estágio supervisionado na formação de professores de Ciências, pedagogia da alternância, tecnologias da informação e comunicação, a articulação entre os estudos sociais em ciência e tecnologia e fundamentos e metodologias do ensino de Ciências da Natureza todos também no contexto da educação do campo. Assim, para o concurso, iniciei lendo alguns verbetes do Dicionário da Educação do Campo (Caldart et al., 2012), e depois parti para a leitura de alguns outros textos de Roseli Caldart (2009) e também de Maria Emília Caixeta (2013) e Mônica

ca Molina (2015). A partir disso compreendi que educação do campo é um campo de conhecimento que se imbrica com movimento social na valorização da agricultura camponesa e oposição ao agronegócio. É uma área de luta por políticas públicas e reforma agrária junto aos sujeitos do campo, e que se considera o campo como espaço de vida e produção de conhecimento. Abarca também a luta pela garantia do direito da escolarização formal. Quando principalmente, na área de ciências da natureza, onde mais se desvaloriza outros tipos de conhecimento, na educação do campo se reforça a diversidade de modos de pensar e falar. A partir dessas leituras para o concurso entendi que precisaria, para contribuir como professora, compreender, inicialmente, os processos produtivos tradicionais e os saberes dos camponeses e das camponesas e de sua relação com a natureza. Eu tinha que resgatar as histórias da minha família. E isso me maravilhou! O que potencializou os estudos para o concurso. O resgate as minhas raízes e a necessidade de convivência com o campo ficou latente, e percebi que isso era condição para ser professora nesse curso para contribuir com a transformação social.

Nessas leituras sobre a educação do campo também conheci Aikenhead (2009) e o cruzamento de fronteiras e a importância da disseminação da ciência para todos. Essa leitura trouxe a tona a maior percepção das disputas de poder e o processo de colonização que pode ser o ensino de ciências, quando se assume, em seu ensino, um papel autoritário, onde o conhecimento tradicional do estudante é desacreditado para ser descartado. Também retornei as leituras de Paulo Freire (2005) que tinha feito de maneira superficial na graduação, e que reforçou o entendimento do meu papel como professora na educação do campo que ensina química para libertar *para* a vida e não liberar *dos* conhecimentos tradicionais. Isso não significa que na vida não se precisa de ciência. Ciência, nesse momento histórico que vivemos, é poder. Assim é importantíssimo para a

luta de classes o acesso aos conhecimentos científicos, não deixando de lado os tradicionais.

A partir dessas leituras e reflexões, eis que passo no concurso para EdC. Atuando como professora da LEC na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) no campus Diamantina-MG, sinto que a minha formação, aliada com a experiência em sala de aula em diferentes contextos, me trouxe uma tranquilidade para trabalhar nas disciplinas da área de referência (as químicas) e disciplinas integradoras (fundamentos e metodologias para a aprendizagem no ensino de ciências; instrumentos para aprendizagem no ensino de ciências; e estágios) na habilitação em Ciências da Natureza. Mas mesmo assim, na sala de aula da LEC tive que reinventar. A organização do curso é diferente. Existem aulas na universidade em Diamantina e existem aulas em 7 localidades que chamamos de núcleos de alternância tudo isso em sintonia com a pedagogia da alternância. Os estudantes iniciam o estudo das disciplinas na universidade no Tempo Universidade (TU), e continuam desenvolvendo atividades da disciplina no Tempo Comunidade, quando voltam para suas comunidades, e só terminam a disciplina no próximo TU, com uma aula de avaliação e fechamento. Os TUs acontecem em um bloco de 6 semanas, que percorrem os meses de janeiro+fevereiro e junho+julho. Os TCs acontecem entre os TUs. Existe uma disciplina que acontece somente no TC, chamada de Prática de Ensino, onde os professores e professoras se dividem e viajam até os 7 núcleos de alternância, 2 vezes no semestre, para ministrar essa disciplina. Ela é baseada na perspectiva de prática como componente curricular e abrange atividades que aproximam o estudante, desde o primeiro semestre do curso, a espaços formais e não formais de educação, com atividades de retorno e multiplicação dos conhecimentos que se está aprendendo no curso para as comunidades.

A minha primeira aula na LEC foi de bioquímica

para o quinto semestre da habilitação em ciências da natureza. Os estudantes tinham idades e vivências muito variadas. Agricultores e agricultoras, monitores de Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), professores de escola fazendo sua segunda graduação. Uns estudantes bem mais velhos que eu e outros mais novos, mas todos com muito mais vivência de campo e educação do campo, do que eu. A única coisa que tinha mais experiência com eles era no conhecimento da química. Então o maior desafio não era ensinar química. O maior desafio era ensinar química em alternância favorecendo as relações não hierárquicas entre os conhecimentos científicos e populares. O maior desafio era, em uma mesma turma, ter pessoas que nunca tiveram química no ensino médio (por falta de professores) e outras que tiveram. No trabalho no período do TC, integramos a disciplina de bioquímica com a de citologia e histologia. Assim eles tiveram que sistematizar os conhecimentos populares e dialogar com os conhecimentos das disciplinas. Entretanto, refletindo sobre a minha prática e os resultados dos trabalhos e discussões, não fiquei muito satisfeita e assim eu queria me aprimorar mais. Também, com pouca experiência e vivência na EdC, a única coisa que tinha “contextualizado” durante o Tempo Universidade foram as fórmulas estruturais das moléculas do princípio ativo de alguns chás. Talvez tenha sido isso que dificultou os estudantes relacionarem os conhecimentos apreendidos na disciplina com os conhecimentos da comunidade. A bioquímica pareceu distante no TU e relacioná-la com o conhecimento popular no TC não foi fácil. Na aula de retorno, fizemos a colocação em comum onde conseguimos concretizar a relação entre os dois. Assim, durante a disciplina de bioquímica (TU e TC), aprendi o que era calda bordalesa, como faz requeijão (aquele de corte), queijo minas, cachaça de alambique, sabão de sebo, adubo orgânico e carvão vegetal. Ao mesmo tempo eles aprenderam a partir do exemplo da calda bordalesa, o que

são enzimas. Partindo do requeijão e queijo, sobre a fermentação láctica e a coagulação da caseína. Partindo da cachaça, a fermentação alcoólica. Partindo do sabão, a reação de saponificação. Partindo do adubo orgânico das fezes de animais, a decomposição da matéria orgânica e processos aeróbios e anaeróbios. Partindo do carvão vegetal, a pirólise. Mas nessa época, eu ainda entendia que a relação do conhecimento popular com o científico era mais uma tradução do que realmente um diálogo. Nem entendia muito bem o que era contextualização. Pois hoje compreendo que contextualizar o ensino de ciências não é só relacionar o conhecimento científico com qualquer cotidiano, pois os cotidianos são muitos. Nem relacionar o conhecimento científico com qualquer aplicação, pois em cada local o mesmo conceito pode ser aplicado em diversas coisas.

Na minha primeira viagem de TC, conheci a cidade de Itaobim, no médio Jequitinhonha a 6 horas de carro de Diamantina. Lá, na disciplina de prática de ensino, organizamos um livro a partir de entrevistas que os estudantes da LEC fizeram com sujeitos protagonistas da região relacionados à educação do campo em espaços formais e não formais de educação ou que proporcionou/apoiou/lutou pela educação do campo e políticas públicas relacionadas a esse fim. Esse livro resgatou, por meio de entrevista de militantes, sindicalistas, agricultores e agricultoras das comunidades, uma força que não conhecia. Foram resgatadas as histórias reais das lutas para que os jovens tivessem acesso a escola, sem precisar sair do campo. A finalização dessa atividade foi um evento de lançamento e divulgação do livro impresso, com estudantes da EFA BONTEMPO. Depois dessa minha primeira vivência de ministrar uma disciplina lá perto do contexto deles, tive mais clareza que eu realmente estava em um curso diferente com pessoas de diferentes histórias e jeitos, mas engajadas em uma mesma luta: a educação do campo como direito. E isso me fez despertar mais interesse sobre mais fundo nas minhas

raízes.

Por conta disso organizei uma viagem de minhas férias com a minha mãe, avó e irmão para o Ceará. Minha vó veio com 11 anos para São Paulo e nunca mais tinha voltado para o seu sertão. Com 94 anos, coloquei minha vó pela primeira vez em um avião e voltamos para a comunidade que ela nasceu: Anjinhos. Lá, além de conhecer os primos e irmãos dela, conheci também o açude velho, onde se armazenava água da chuva para beber e irrigar a plantação e também onde a minha vó, com duas cabaças amarradas no corpo, aprendeu a nadar. Atualmente o açude está vazio. Mas fiquei lá com minha vó olhando aquele lugar e ela relembro histórias. Seus irmãos, que são bem mais novos que ela, ainda vivem da terra. Perguntei para o meu tio avô: Esse milho é transgênico? Aí ele: O que é isso? Daí expliquei: Esse milho você planta, colhe ele e depois você planta o que colheu e ele nasce de novo? Aí ele: Toda semente é assim! Quer um pouco? E peguei um tanto pra trazer pra casa e plantar. Queria eu que toda semente fosse assim mesmo. Nem tingida² ela era. Além de milho, trouxe gergelim, fava branca e feijão de corda. Andando nos arredores, conheci as duas escolas da comunidade. Uma delas era a creche. Outra tinha o ensino fundamental 1 e 2. O ensino médio não tinha alí não. Mas tinha um posto de saúde. Para continuar os estudos, os estudantes tinham que ir até Santana (à uma hora de condução) para estudar, o que desmotivavam os jovens a continuar os estudos. De lazer, tinha o forró, igreja e futebol. Nas conversas, agroecologia e educação do campo vinham somente da minha fala. Mas conversando e andando nos arredores da comunidade, fui apresentada a árvore de Juá, Jurema e Mulungu. As roças eram pequenas e misturadas. Tinham muitos capotes (galinhas de angola). Conheci a flor de marcela, e seu poder de passar a acidez estomacal. Ao invés do ani-

² As sementes tingidas aqui no Vale do Jequitinhonha, são aquelas que estão cobertas de veneno para não carunchar ou fungar.

mal, para se locomover de uma roça para outra, usavam a moto. Comemos doce de gergelim, que foi colhido alí perto da casa, torrado e depois moído no pilão e misturado com rapadura. Dormimos em redes. No final, além de sementes e conhecimentos novos, eu trouxe embora uma energia que fincava ainda mais minhas raízes na terra.

Uma experiência formativa foi a minha participação de bancas de trabalho de conclusão de curso (TCC). Participei de uma banca de qualificação do trabalho de conclusão de curso de especialização (intitulada: A construção do conhecimento escolar de forma interdisciplinar na Educação do Campo) e de uma banca de defesa do trabalho de conclusão de curso (intitulada: Tecendo relações entre os temas geradores e no ensino interdisciplinar de ciências da natureza e matemática na escola municipal Libório assentamento terra conquistada – município de Água Fria-GO) ambos da especialização *Lato Sensu* em Educação do Campo para o trabalho interdisciplinar nas áreas de Ciências da natureza e matemática, realizado na UnB, campus de Planaltina. Onde pude aprofundar sobre a perspectiva freireana com a investigação temática sua relação com os três momentos pedagógicos ou investigação temática propostos por Demétrio Delizoicov, Marta Pernambuco e José Angotti (2011), para a Educação em Ciência. Além disso, participei da banca de também de TCC, mas agora do curso de licenciatura em educação do campo do projeto PRO-CAMPO da UFVJM, intitulada: PIBID: Um encontro com a comunidade de Padre João Afonso situada no município de Itamarandiba.

Também contribuiu para a minha formação política e como professora estar em coordenações. Fui vice-coordenadora da LEC e com isso me envolvi mais com a organização do grupo e participação de reuniões e encontros dos coordenadores de curso das outras Licenciaturas em Educação do Campo. Com isso envolvi na luta por um pedaço de espaço nesse latifúndio acadêmico. No entanto as

reuniões com os movimentos sociais e lideranças foram muito produtivas, onde pude incorporar práticas a partir de vivências bem diferentes. Isso foi muito mais formativo e descolonizador as formações oferecidas pela academia, sobre educação do campo. Além disso, estar na equipe de coordenação do curso de educação do campo não é só trabalhar com o pedagógico. É também trabalhar com a logística do curso e com política.

Outro processo de formação foi estar como coordenadora do projeto de extensão intitulado “Construção de roteiros experimentais para o ensino de ciências nas Escolas Públicas do Campo do município de Diamantina: articulação entre a educação básica, universidade e comunidades do campo”. O objetivo era construir espaços de diálogo entre os professores da educação básica, estudantes do campo, comunidades camponesas, licenciandos em ciências naturais, professores e técnicos da universidade para entendimento dos conhecimentos das realidades do campo. Neste contexto das escolas do campo, apostamos na experimentação como meio de se articular e concretizar o diálogo dos conhecimentos científicos com os conhecimentos populares, pois os estudantes que residem no campo têm um conhecimento prático, tradições culturais, crenças e valores, relacionados ao contexto da agricultura, por exemplo, que podem ser problematizados, no contexto escolar, por meio de roteiros de aula com experimentos desenvolvidos pelo projeto. Assim, esse projeto contribuiu para valorizar a construção dos conhecimentos populares produzidos nas comunidades, desconstruindo o pensamento de que o campo é somente um lugar que produz commodities agrícolas e dando ferramentas para que o estudante transforme a sua realidade. Além disso, tendo em vista que a universidade tem responsabilidade em colaborar e apoiar no planejamento e execução da Educação do Campo, o projeto também contribuiu no apoio pedagógico das escolas com materiais didáticos em consonância

com a realidade local.

Na primeira versão do projeto, foi feito o diagnóstico da estrutura de 6 escolas estaduais: Escola Estadual Darcília Godoy em Senador Modestino Gonçalves; Escola Estadual Profa Margareti Barroso Pinto na Fazenda Santo Antônio em Sabinópolis; Escola Estadual João Cesar de Oliveira em Inhaí; Escola Estadual Mestre Virgínia Reis em São Gonçalo do Rio das Pedras; Escola Estadual Professor Leopoldo Pereira em Milho Verde; e Escola Estadual Maria Caldeira Brant em Diamantina. Todas essas escolas recebem estudantes que são da Zona Rural ou de áreas da periferia da Zona Urbana e somente duas possuem laboratórios de Ciências que ainda são pouco utilizados. Apesar dos profissionais da educação dessas escolas conhecerem a Educação do Campo, pouco dessa perspectiva era colocada em prática, provavelmente pela falta de professores de ciências concursados, pois de 6 somente 1 não era designado. Como um designado iria conhecer a realidade do estudante, quando, em qualquer momento ele estaria em outro lugar? Outro fator era a falta de adequação dos calendários escolares às realidades dos estudantes às peculiaridades locais, climáticas e econômicas, o que refletiu em vários dias que os bolsistas e voluntários foram até a escola e voltaram para trás, pois não teve período letivo por falta de estudantes, pois não chegaram por conta das chuvas, por exemplo. Mesmo assim, foi feita a divulgação das perspectivas da educação do campo nas escolas parceiras, por meio das aproximações com os estudantes envolvidos no projeto. Além disso, com o diálogo com os professores das escolas para a proposição de experimentos, as bolsistas e voluntárias envolvidas também aprimoraram sua formação inicial e colaboraram com a formação continuada desses professores e professoras. Também permitiu que as discentes pudessem vivenciar a experiência de se trabalhar uma metodologia participativa e ter mais experiências em sala de aula com o desenvolvimento dos

experimentos nas escolas. Ainda conseguimos desenvolver um trabalho importante de formação na perspectiva de professores pesquisadores críticos e reflexivos, na medida em que se indagava a realidade escolar, problematizava situações, dialogava os conteúdos estudados no curso e propunha novas práticas pedagógicas para intervenção da realidade. Também foi discutido o contexto dessas escolas do campo e a produção dos roteiros a partir dessas realidades, em uma disciplina eletiva para formação inicial dos professores de Ciências Biológicas da UFVJM: “Ensino de ciências e Educação do Campo”. Essa disciplina também concretizou o diálogo do curso de Biologia com a LEC e suas práticas inovadoras que utiliza a metodologia da pesquisa-ação e investigação temática para a execução das regências dos estágios, onde se parte do levantamento preliminar da realidade com o surgimento do universo temático para a construção de sequências didáticas de ciências para aulas mais contextualizadas e depois avaliação desse processo. Além dessa etapa diagnóstica das escolas e a discussão dos resultados na disciplina, na etapa de planejamento, foi proposto dois roteiros experimentais, ambos a partir da conversa e observação dos professores, estudantes e comunidade. Assim foi construído um roteiro para o professor/a (não só com os procedimentos experimentais, mas também com discussão dos conceitos e proposta de atividades de avaliação) e um para o estudante (para eles se guiarem durante a atividade). Um deles foi com o tema de funções inorgânicas e valorização/reconhecimento de conhecimentos populares a partir da necessidade (diagnosticada pela bolsista) de resgatar as raízes dos estudantes do campo. Essa temática levou em consideração a vergonha que os estudantes tinham de morarem na zona rural e a demanda da professora por aulas experimentais em Química e seu cronograma de aulas. Deste modo, na escola foram resgatados os conhecimentos dos estudantes e familiares e discutidos os principais

produtos com características ácidas e básicas encontrados no cotidiano e na agricultura, com a problematização dos resultados da mistura desses produtos com o indicador de ácido-base de extrato do repolho roxo. Outro roteiro que foi criado, foi a partir da demanda da Professora dos estudantes terem contato com microscópios e da conversa com os estudantes que explicitaram o problema de distribuição da água tratada naquela região. Assim foi construído um roteiro e aplicado na escola com a parceria com o Departamento de Ciências Biológicas para acessar os microscópios. Neste roteiro foi problematizado com os estudantes o porquê devemos ferver a água, a partir da discussão do que é uma célula e da existência de microrganismos na água e o que a temperatura pode influenciar nos constituintes das células etc. Esse roteiro foi construído coletivamente com as bolsistas, voluntárias e professora da escola e também foi objeto de estudo da disciplina eletiva oferecida para biologia. No final os estudantes tinham elementos para mudar algumas práticas para a preservação da água e questionamentos para o poder público. Outro roteiro que foi iniciado a construção, é no tema de plantas medicinais por conta da grande relevância deste tema nas comunidades rurais em que o projeto atuou. Esse roteiro se baseou em conceitos como: extração do princípio ativo dessas plantas para a preparação de chás, onde foram abordados conceitos de diluição e concentrações de soluções, interações moleculares para explicar a extração por água quente ou álcool, e observação da anatomia dos vegetais, pois algumas plantas são usadas a raiz, outras as folhas e flores, etc. Portanto esse projeto me possibilitou mais vivências com o contexto das escolas e a educação do campo contribuindo com minha formação, ao mesmo tempo em que estava atuando como formadora.

Quanto mais me envolvia em atividades que me formavam, mais se alimentava reflexões sobre minha prática na sala de aula. Nos próximos semestres, para as discipli-

nas do TU, fiz um levantamento para entender mais da realidade e das expectativas dos estudantes para auxiliar no meu planejamento. Com perguntas enviadas via formulário do Gmail® como “A partir da ementa da disciplina no Projeto Político Pedagógico de LEC, o que você espera aprender na disciplina?”, “Quais problemas que sua comunidade vivencia em que os conhecimentos adquiridos nessa disciplina podem contribuir para superar esses problemas?”, comecei a preparar minhas aulas para o TU de forma mais dialogada com a realidade, não só deixar esse diálogo no trabalho no TC pelos estudantes.

Ano seguinte, ofereci de novo a mesma disciplina de Bioquímica. De novo, presenciei uma pluralidade no perfil dos estudantes. Na LEC, diferente do que eu vivenciei na minha própria graduação ou na graduação da UNESP em que eu dei aula ou na graduação que observei no doutorado, você lida com estudantes, em uma mesma turma, de 18 a 65 anos! Com eles aprendi sobre e como fazer doce artesanal de abobora, rapadura e polvilho. A rapadura não é só usada como um adoçante. Como ele contém minerais e vitaminas, além da sacarose, ele é indicado para pessoas com anemia. Concomitantemente, eles aprenderam sobre carboidratos com os doces e rapadura. O polvilho tem o doce e o azedo. Azedo é porque deixa o amido extraído da mandioca descansar por alguns dias, azedando mesmo. Essa é a fermentação do amido da mandioca, pra formar o polvilho azedo. O polvilho doce não deixa descansar, assim ele tem mais amido, pois não foi consumido pela fermentação.

Trabalhei também com a disciplina de Princípios de química. Essa disciplina é no quarto semestre da LEC na habilitação em Ciências da Natureza. Nela aprendi sobre manipueira³, produção de farinha de mandioca e mais sobre cachaça, desinfetante não industrializado, melado de cana, produção de inseticida e fertilizante com urina de

³ Manipueira é a água que sobra depois de ralar a mandioca e tirar a goma.

vaca, sabão de abacate, de pequi, de sebo, de côco babão ou macaúba, usando soda ou a decoada⁴. A manipueira, logo extraída e diluída é utilizada como inseticida. Depois de ficar de seis a quinze dias, quando diluída, ela também pode ser usada como fertilizante. Na fabricação de sabão, para saber se foi suficiente a gordura pra substância básica, se faz uma água com a mistura e espera. Se aparecer a gordura na água é porque faltou soda ou decoada. Se no sabão, depois de colocar pra secar para cortem aparecer uns cristais em sua superfície, teve base em excesso, mas pode ser usado para lavar sujeira pesada. A partir disso das sistematizações dessas práticas sociais, foi aprofundado os conceitos de concentração de soluções com o melado, e com o fertilizante. Com a saponificação do sabão, fermentação na manipueira e na urina de vaca as reações químicas. Com a proporção das receitas a estequiometria. Com a produção da farinha de mandioca quando se rala e peneira, com a decoada na filtração e extração, com a manipueira na decantação, com a cachaça na destilação e com desinfetante quando se coloca o ramo de alecrim ou folhas de eucalipto no álcool, a separação de misturas. Com a manipulação da mandioca na manipueira e na produção de farinha, sobre pH e o ácido cianídrico.

Tanto na disciplina de princípios de química, como na de bioquímica desenvolvo com os estudantes muitas atividades experimentais. Algumas são no laboratório, mas outras são ou em sala de aula ou em campo. As atividades no laboratório não são iguais as de um licenciando em química. O licenciando em química, por conta dele também poder ser químico e poder trabalhar em laboratórios de pesquisa em química, precisam desenvolver habilidades no laboratório que eu julgo que professores de química não precisam desenvolver. O que professores de

⁴Decoada é quando se faz um caldo das cinzas. As cinzas são prensadas em um recipiente furado (uma lata com pequenos furos) e se coloca água fervendo em cima. Espera-se a água dissolver algumas substâncias da cinza, extraindo elas no recipiente de baixo. Esse filtrado é a decoada.

química precisam ter contato com experimentos não para desenvolver ou testar substâncias, mas sim para entender a natureza da atividade do químico e do conhecimento da química. Assim o objetivo meu na LEC na habilitação em ciências da natureza, nas disciplinas de química é desenvolver a manipulação dos reagentes e dos produtos (P.A. ou não), testar as variáveis, exercitar o que olhar quando está se fazendo um experimento, saber quais vidrarias existem e porque elas são daquele formato e não outro. Assim, no laboratório, além de aprender conceitos de química eles desenvolvem habilidades de ensinar química e não fazer química. Como a química gira em torno da experimentação, a ideia é eles entenderem a natureza da química, como são alguns experimentos e fenômenos e sua ligação com as teorias e as explicações. Assim em princípios de química, eles iniciam a sua vivência no laboratório fazendo uma dinâmica onde relacionam a descrição das finalidades ou as ações de alguns dos equipamentos e vidrarias presentes no laboratório, com o nome do equipamento. A ideia é entender porque o equipamento é daquela forma e tem aquela função. Outro experimento é o de preparação de soluções de permanganato de potássio de 0,01 mol/L e depois, retirando uma alíquota da primeira solução, fazer uma de 0,001 mol/L com propósito perceber a relação da cor de uma solução concentrada e diluída e a quantidade de soluto e expandir para a quantidade de moléculas de permanganato naquela solução. O outro experimento que eles fazem é sobre a extração de óleo essencial de canela ou cravo. A extração é feita com um destilador simples e depois uma extração com o funil de separação e rotaevaporador. O objetivo é eles relacionarem a interação das moléculas umas com as outras (líquido e gás) e com moléculas diferentes (óleo essencial e água e óleo essencial e solvente orgânico) com as evidências (evaporação, condensação, formação de duas fases, etc). Outro experimento que eles fazem é a titulação ácido-base. Nes-

se experimento os estudantes relacionam também o quantitativo das reações, percebendo que em uma gota, existe um mundo de moléculas que fazem passar o ponto de viragem. Ainda em princípios de química, em sala de aula, fazemos atividades com modelos de bola e bastão para entender a geometria das moléculas e como o modelo de ligação explica algumas propriedades. Além disso, eles têm contato mais outros fenômenos por meio de vídeos, como por exemplo, fenômenos de emissão de partículas alfa e beta e de oxirredução. Ainda por meio de experimentos demonstrativos como para diferenciar várias substâncias sólidas a temperatura ambiente e de cor branca por seu comportamento com água, com equipamento de teste de condutibilidade elétrica, teste de iodo e indicador ácido-base de repolho roxo, para iniciar a discussão sobre como que a química estuda as propriedades. Sobre condutividade elétrica de substâncias como açúcar, sal, ácido acético, sulfato de cobre e um prego e suas solubilidade ou não em água e ligações químicas. A conservação de massa em reações químicas com a mistura de vinagre com bicarbonato de sódio em sistema fechado e em sistema aberto e com o auxílio de uma balança.

Na disciplina de bioquímica trabalho em sala de aula um experimento demonstrativo de identificação de funções orgânicas e utilizo muito os modelos de bola e bastão para explicar as reações de polimerização e isomeria. No laboratório trabalho dois experimentos: a ação dos fermentos biológicos e químicos e os fatores que afetam a atividade enzimática. Na atividade dos fermentos, na primeira etapa, divido os estudantes em 8 grupos e simultaneamente, eles fazem diferentes massas de pão para depois compararmos as variáveis. Enquanto um grupo faz pão com farinha, fermento biológico, açúcar e água morna. Outro faz com os mesmos, mas água em temperatura ambiente. Outro faz com os mesmos, mas com sal, ao invés de açúcar. Outro faz com fermento químico, ao invés

de biológico. Outro faz a massa sem fermento nenhum. Outro faz a massa com adoçante. Todos misturaram os ingredientes e amassaram a massa ao mesmo tempo, organizando as moléculas de glúten. Deixaram descansar ao mesmo tempo, em um béquer transparente coberto com papel filme. Enquanto isso se faz o teste dos “reagentes” desse experimento de fazer pão. O primeiro teste, em tubos de ensaio, é do fermento biológico em diferentes ingredientes do pão. O segundo teste é o do fermento químico e do fermento biológico em diferentes temperaturas. O primeiro se mistura a solução do fermento biológico feito com água morna em açúcar (ou sacarose), adoçante, farinha de trigo, solução de amido. Depois disso mistura, em cada tubo de ensaio gotas de solução de iodo. Assim se vê quais ingredientes tem amido e reage com o iodo. Fica em destaque o tubo de ensaio com solução de fermento e farinha de trigo, que no início fica azul e no final, os fungos do fermento quebram as moléculas de amido, transformando em glicose para a fermentação, e assim a mistura fica avermelhada. O segundo teste tem objetivo de ver o efeito da temperatura nos fermentos. O tubo que coloca fermento biológico e água fervendo, não se altera. Enquanto que o tubo que se coloca fermento biológico e água morna, ativa os fungos. No teste do fermento químico, todos os testes há ativação desse fermento. Mas a água fervendo tem a evidência mais vigorosa, que a água em temperatura ambiente. Assim nesse experimento refletimos sobre os ingredientes que fazem a massa crescer. Porque os bolos e os pães têm furos no seu interior e o que faz surgir esses furos. E por que deixamos a massa contendo fermento biológico descansar antes de colocá-la no forno ou porque o fermento químico é o último a ser adicionado nas receitas.

No experimento que fazemos sobre os fatores que afetam a atividade enzimática, investigamos a ação de fatores externos, como a temperatura e substâncias químicas, sobre as enzimas. Assim utilizamos banana, maçã

e batata e investigamos a atividade enzimática da polifeniloxidase (PFO), contidas nesses alimentos. Essa enzima é responsável por acelerar o processo de oxidação de polifenóis e assim a formação da substância de cor escura, quando cortamos as frutas e deixamos expostas ao ar, o chamado escurecimento enzimático. Para isso, cozinhamos a batata, em diferentes períodos de tempo e deixamos depois exposta ao ar. A enzima, como é uma proteína, é desnaturada quando cozida e assim dificulta a formação do composto marrom. Testamos também, em frutas a ação do vinagre, limão, ácido ascórbico, sulfato de cobre e água. Mesmo o vinagre, limão e o ácido ascórbico sendo ácidos, somente os dois últimos agem como inibidores da enzima retardando o processo. Assim esse estudo, além de desenvolver as habilidades científicas de controle de variáveis e comparação de dados, discutem alguns fatores ajudam na conservação dos alimentos.

Como atividade de campo, vamos até a Estação de Tratamento de Esgoto (ETE) da UFVJM e discutimos sobre a decomposição da matéria orgânica. O intuito é fazer os estudantes superar os preconceitos sobre as nossas fezes. Isso porque as nossas fezes, depois de decompostas, são uma excelente fonte de nutrientes para as plantas. A ETE da UFVJM não utiliza a adição de nenhum produto. A decomposição é feita via bactérias em tanques um chamado de Reator Anaeróbico de Fluxo Ascendente e outro filtro anaeróbio. Na desinfecção, são usadas as lagoas, onde a radiação ultravioleta do sol faz o tratamento do efluente. Depois o efluente é infiltrado na terra, onde se nota o alto grau de fertilidade daquela água, pois a vegetação é muito mais verde. Como atividade dessa atividade experimental, os estudantes tem que explicar o sistema de tratamento visitado e listar os conceitos que podem ser trabalhados, em química, física e biologia.

Em outro tempo comunidade, no Quilombo da Vargem em Vargem do Inhaí, no núcleo de alternância de

São Gonçalo do Rio das Pedras, trabalhamos com plantas medicinais. Os estudantes que são de outras comunidades, levantaram 5 plantas medicinais com seus raizeiros, tiraram fotos, perguntaram o uso e procuraram o nome científico e trouxeram para apresentação nessa comunidade. Convidamos os moradores e raizeiros para assistir e trocar experiências. Duas estudantes fizeram vídeos dos raizeiros mostrando seus quintais e as plantas e explicando o uso. Foi um intercâmbio cultural muito grande entre as comunidades. “Parece que estamos andando com eles no quintal.” ouvi uma senhora comentando. Em uma comunidade uma planta tinha um uso que na outra comunidade não tinha. Em uma comunidade tinha um nome popular e na outra, outro nome. A comunidade de Vargem trouxe as plantas para ajudar na explicação. Fizemos uma caminhada na área do cerrado deles, onde eles mostravam onde estavam as plantas. No final, fomos coroados com a exposição de sementes que o guardião de sementes tinha. Uma riqueza genética e de autonomia e soberania alimentar em garrafas e saquinhos. E a química nisso? A química estava fritando na minha cabeça quando entendia que não se precisa de NPK⁵ naquele terreno com tanta diversidade de plantas. Que os nutrientes que estão no solo são peças para montar as moléculas estruturais das plantas (proteínas, carboidratos e lipídeos). Que para fazer um chá de raiz, tem que ferver para quebrar a estrutura da planta para extrair o princípio ativo. E pra fazer chá de folhas, um simples abafar com água quente já extrai. Ciclos biogeoquímicos, processo de separação de misturas, macromoléculas, metabolismo, concentração. Toda essa prática de ensino era formação para os estudantes e para nós professores.

Nesse meio tempo fui me aproximando da agroecologia e bioconstrução. Fui me apropriando das tecnologias

⁵ Sigla de fertilizante sintético que remete aos três nutrientes principais para as plantas (nitrogênio, fósforo e potássio).

sociais para reinventar mais minhas aulas de química. Fui estudar saneamento básico ecológico, com biodigestores de tambores vinculados à círculos de bananeira. Assim as relações entre a química, biologia e física se estreitaram. Pra facilitar o entendimento desse sistema você tem que entender de vasos comunicantes, processos anaeróbios e aeróbios, transpiração de plantas, ciclagem dos nutrientes, vazão, seres decompositores como minhoca e besouros, densidade de gases, transformações químicas, etc. Tudo isso está imbricado com a agroecologia, que é movimento, prática e ciência. Não existe agroecologia sem os conhecimentos práticos dos agricultores e agricultoras e sem a mudança nas relações sociais. Agricultura familiar não é só produzir alimento, é o local de viver, de modo de vida diferente, de conservação da biodiversidade, de produção de conhecimento. Conhecimento este, prático, popular que é de todos e não de quem publicou primeiro, como o científico. Nessa perspectiva as agriculturas (no plural porquê em cada contexto existe um tipo de convivência com problemas) não são pensadas somente como técnicas de plantio e colheita, mas sim ideias, valores, crenças, sentimentos e conhecimentos. Não se utiliza adubo NPK ou agrotóxicos. Adubo é provocador de uso de agrotóxico. Além disso, para a indústria produzir compostos de nitrogênio para o adubo, precisa-se de energia e consequentemente de petróleo para transformar o nitrogênio do ar (composto covalente) em um composto iônico. Potássio e fósforo são da mineração. Nesta perspectiva se tem outra relação com o que se coloca no solo. O solo não é só container para colocar adubo e fixar plantas. O solo é vida. E assim, a poeira não é sujeira. Sujeira é utilizar 1 litro de água sanitária que mata além dos organismos que trazem doenças, outros que ajudam a manter e renovar a vida. A água sanitária desinfeta, descolore e homogeneiza. Assim como a utilização autoritária do conhecimento científico. Para quebrar isso, devemos ser um pouco de Feyerabend,

sendo necessário considerar que todo conhecimento é uma forma de ver o mundo. O conhecimento químico é uma forma de ver o mundo. Já dizia uma professora da minha pós: A árvore não faz fotossíntese. A árvore “arvoreia”. A fotossíntese é um conceito que se aprende na química e que está na sua cabeça. É uma interpretação. Assim, a perspectiva do dialogo entre os saberes é construir junto. Não é validar o conhecimento tradicional ou traduzir o conhecimento tradicional em científico. Ou dizer que o conhecimento tradicional está errado dando argumentos científicos. Não é não se apropriar do conhecimento científico. É não subsidiar hierarquização dos saberes e pensar em uma ecologia dos saberes. Também não é ficar no senso comum. Conhecimento tradicional é diferente do senso comum. Conhecimento tradicional é um conhecimento prático, fora dos padrões epistemológicos paradigmáticos. Senso comum é considerar que um corpo tem certa cor porque ele é colorido. Conhecimento científico é considerar que um corpo tem uma certa cor, porque sua composição química e física, reflete a luz de uma determinada maneira. O conhecimento tradicional consideraria que a fruta está daquela cor porque esse ano não choveu muito ou o solo estava pobre. Esse tipo de relação está relacionado a formação por área de conhecimento, que não é para abolir conhecimento disciplinar, mas a necessidade de fazer uma leitura integral das situações reais. Partir de uma materialidade concreta e não abstração, divisões e idealizações das disciplinas. Assim os conteúdos que vão ajudar ao estudante entender as contradições da realidade. E assim a educação do campo proporciona um intercâmbio dos saberes.

A experimentação, a observação e manipulação de uma horta, a observação e manipulação de um alambique, todos em uma perspectiva investigativa, é uma ferramenta de ensino única, onde se pode motivar o estudante a conhecer as concepções do conhecimento científico, pro-

cedimentos e conhecimento de ferramentas e habilidades importantes que ajudam a desenvolver o entendimento sobre a ciência (natureza da ciência) para se tornar cidadãos críticos. A Educação não é escola. Educação são sujeitos. Mas os sujeitos devem transformar a escola para que ela se torne um local de resistência e mudança.

Assim, levando em consideração que a educação são sujeitos e não só escola (ou espaço físico), as conversas com os colegas do curso sobre a educação do campo também foram formativas. A colocação em comum e avaliação das atividades desenvolvidas no TU e TC. As disciplinas divididas com colegas. As conversas nas viagens indo para as comunidades. As reuniões de reformulação do novo Projeto Pedagógico Curricular (PPC). As inúmeras reuniões de planejamento das atividades extensas e cansativas, mas foram importantes para minha formação. A participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) vinculados aos cursos de educação do campo, quilombolas e indígenas, o PIBID Diversidade. O PIBID Diversidade é uma linha dentro do programa nacional, onde o da LEC-UFVJM trabalha com o desenvolvimento de atividades pedagógicas nas escolas que proporcionam a valorização dos conhecimentos tradicionais e o desenvolvimento do sentimento de pertencimento. Assim o PIBID contempla tanto a formação minha como coordenadora de área, como os professores e estudantes envolvidos. O que mais resalto é a maior formação nos espaços não formais de educação do que os formais.

Diante do exposto acima torna-se necessário enfatizar, portanto, que a formação não se faz só na sala de aula, pesquisa ou em seminários. Nessas idas e vindas, que estou como professora desde 2007, englobando monitorias no ensino superior, ensino médio e pré-vestibular, professora de apoio, professora designada, professora substituta, professora efetiva, ensino médio e ensino superior, vivi e aprendi constantemente. A formação se dá no resgate da

sua própria história, que mesmo que distante, tem relação com o campo. A formação de formadores e, principalmente, aqueles envolvidos em educação do campo, necessitam de vivências nas realidades, a partir de perspectivas de pesquisa participante. Essas vivências são desde nas escolas do campo e EFAs, quanto em reuniões organizativas dos movimentos sociais do campo e troca de experiências com outros formadores. Se a educação do campo se coloca em uma posição contra-hegemônica, é necessário que isso reflita nas nossas práticas e cotidiano, além do discurso dos artigos. Não é só estar junto com os movimentos sociais. É se formar junto com eles. Temos que estar o tempo todo como aprendiz e mestre, deixando de lado a arrogância acadêmica e entrando de cabeça na perspectiva coletiva de luta por um campo e uma sociedade diferente.

REFERÊNCIAS

AIKENHEAD, G. S. **Educação científica para todos**. Manguelade: Edições Pedagogo, 2009.

CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/ São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. C. **Ensino de Ciências: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

DESCARTES, R. **Discurso do método**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

LEMES, A.F.G. **Aspectos filosóficos e educacionais da química**

ca: investigando as concepções de doutorandos em química.
2013.179f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Química, Instituto de Física, Instituto de Biociências, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

LEMES, A. F. G. EVIDÊNCIA NÃO EVIDENTE: AS EXPLICAÇÕES EM UMA DISCIPLINA DE QUÍMICA GERAL.
2016. 111f. Tese (Doutorado) - Instituto de Química, Instituto de Física, Instituto de Biociências, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

LIMA, M.E.C.C. Educação Do Campo E Construção Do Conhecimento: Tensões Inevitáveis No Trato Com As Diferenças. **Educação em Revista**, 2013, v. 29, n. 01, p. 273-301.

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

CAPÍTULO 10

UMA VISÃO AUTOBIOGRÁFICA DAS PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO FUNDAMENTADA PELOS ASPECTOS DA EDUCAÇÃO POPULAR

Vitor de Almeida Silva¹

Reavivar as memórias do caminho percorrido para me formar professor é um exercício que reascende os questionamentos e perseverança da prática docente. Pensar e narrar a minha trajetória me fez lembrar as aulas no início do Ensino Médio e de meus professores aconselhando-nos sobre os desafios que iríamos enfrentar durante a jornada que estava por vir. Viveríamos um momento de em que a transição entre o Ensino Médio e o Ensino Superior demarcaria também a passagem para a vida adulta e escolhas profissionais.

Então, em um piscar de olhos, todos aqueles adolescentes estavam diante escolhas importantes a serem feitas. Terminávamos a última fase da Educação Básica. Utopicamente desenhávamos sonhos que se configuravam distantes da realidade para todo e qualquer jovem sujeito daquele universo tão particular que se ajustava aos limites de uma sala de aula do Ensino Médio. E assim, cheios de sonhos, expectativas, incertezas e dúvidas concluíamos a última fase da Educação Básica.

Finalizar o ciclo da Educação Básica significa lançar uma totalidade de adolescentes, ainda incertos de seus futuros, a pleitearem vagas no Ensino Superior em uma disputa cada vez mais perversa. Anteriormente ao Sistema de

¹ Prof. Dr. da Licenciatura em Educação do Campo - Unidade Acadêmica Especial de Ciências Humanas - Regional Goiás - UFG E-mail: vitor.almeida@ufg.br

Seleção Unificada (SiSu), o vestibular se configurava como o principal processo de seleção nas universidades brasileiras. Quantos de nós não travamos “batalhas memoráveis” em finais de semana que aconteciam os vestibulares das Universidades Federais do país.

Durante dois anos “travei uma batalha” por um lugar na academia. Sem me dar conta, não lutava apenas por uma vaga, ou simplesmente pela disputa com outros candidatos. Batalhava para superar a mim mesmo, minhas dificuldades e lacunas de aprendizagem de um sistema público de ensino deficitário. E essa arena que vivenciava a cada vestibular, consegui triunfar como vitorioso depois de quatro processos seletivos. Começava um novo ciclo em minha vida, era um aluno do curso de Licenciatura em Química.

Quando digo que ao encerrar o ciclo da Educação Básica somos literalmente lançados em uma nova realidade isso é o que vários dos nossos alunos da graduação demonstram no primeiro dia de aula no Ensino Superior. Afirmo isso, pois em todas as discussões sobre profissões que me lembro no Ensino Médio, principalmente no terceiro ano, em nenhum momento era explicitada a diferença entre Bacharelado e Licenciatura. Na minha cabeça essa distinção não fazia diferença.

Assim, a escolha do curso de Licenciatura em Química teve duas variáveis importantes na minha decisão: 1) Queria estudar química; 2) A concorrência e o número de candidatos/vaga. A ilustração que eu fazia do curso e de ser um estudante de química era imaginada como trabalhando em um laboratório, passar o dia vestido com um jaleco branco cuidando de processos laboratoriais, reações químicas entre outros procedimentos experimentais que o ambiente experimental exigia. A ideia de ser professor não fazia parte de meus planos.

Tinha uma visão muito limitada sobre o que era experimentação. E me lembrar essa memória me traz a tona

o artigo de Hodson (1988) que explicita as características do Trabalho Prático, de Laboratório e Experimental. E parafraseando o próprio autor, em minha visão da ciência química “exaltava o trabalho prático direcionando-o a um status de mitologia da profissão do ensino de ciências”.

Mas essa exaltação da experimentação e da figura do cientista isolado em sua masmorra, evocando uma visão distorcida da ciência, como o faz Cachapuz (et al, 2005), é literalmente desconstruída no primeiro dia de aula da graduação. Deforma bastante séria o professor da disciplina de Química Geral inicia seu discurso sobre a ementa e avaliação. Discute sobre responsabilidades e compromissos que o curso exigia e que como *futuros professores* deveríamos nos dedicar a uma transposição integral entre a Química pura e os saberes pedagógicos para que o ensino de ciências tivesse significado.

Carregado de preconceito sobre a docência e à própria profissão, recordando das lamentações dos próprios professores do ensino médio que demarcavam o exercício docente como algo extremamente inviável, neguei a possibilidade de ser professor, mesmo estando em um curso de licenciatura.

A negativa à profissão sempre vinha acompanhada do pensamento: “Eu, professor? Nunca!”. Em nenhum momento cogitava como objetivo profissional a carreira docente. Resistia na licenciatura um discente que se recusava ser professor. Contudo, aquele mesmo professor de Química Geral em cada um de suas aulas nos lembrava que, dentre todas as possibilidades e oportunidades de trabalho que o curso nos oferecia, ele estava formando professores para atuarem como tal. Não me conformava. Não era isso que eu queria. Mesmo assim, uma coisa me confortava diante disso tudo, as aulas experimentais.

Ora, vislumbrava uma ciência experimental completamente semelhante ao que os filmes e programas de entretenimento nos ofertam, assim como a figura de um

cientista que salvará o mundo. Mas as coisas começaram a tomar um novo rumo. O laboratório, no primeiro período – e até o fim deste – era só novidade. Aquelas aulas eram tudo que me aproximava do meu objetivo, trabalhar com experimentos. Sentia bem vestindo jaleco e percorrer o corredor da universidade usando-o exprimia o orgulho de estar em um curso de química.

Após o primeiro período, o que era novidade começou a se apresentar como uma dinâmica rotineira, afinal as práticas laboratoriais são muito semelhantes, são os processos que sofrem algumas variações. Começava, então, meu desinteresse pelas aulas experimentais. Tudo parecia sempre igual, a mesma rotina. Então, uma incerteza rondava meus pensamentos: “E agora, o que eu faço? A paixão pelo laboratório quase não existe mais e o trabalho docente não é uma opção. O que eu vou fazer?”.

Os semestres iam se passando e a cada novo intervalo os congressos surgiam como oportunidades de intercambiar experiências. Claro, tudo isso tinha um custo. E eu como um estudante pobre não tinha recurso para bancar uma viagem a outro estado. Surge, então, a oportunidade para ganhar algum dinheiro. Uma amiga, que iria ao congresso, me convidou para substituí-la na escola onde trabalhava e ministrava aulas de química.

Pensei: “Bem, já que é algo provisório vou aproveitar, não vai ser nada de mais”. Ela me passou o conteúdo que estava ministrando e quais atividades que deveria desenvolver em sala de aula. Fomos até a escola, fui apresentado como o professor que substituiria a professora titular e assim estava tudo combinado.

Ainda diante da negativa em ser professor, estava eu lá na escola, agora sentando entre os professores esperando o início das aulas do período noturno. O sinal soou, era início da primeira aula fui acompanhado pela coordenadora até a turma. Fui apresentado à classe, um nervosismo anormal fazia-se presente, e alguns segundos depois esta-

va sozinho com todos aqueles rostos me olhando.

Deixei minhas coisas sobre a mesa me apresentei e comecei a conversar com os alunos. A conversa com os alunos foi ganhando forma nos direcionamos ao conteúdo e quando menos esperava o sinal soou novamente, terminava a aula. Fui à outra turma, e em um piscar de olhos, novamente o sinal soou nos indicando o intervalo. A receptividade dos alunos me cativava. O carinho, a afetividade eram sentimentos que não imaginava estar presentes em uma relação professor aluno. A verdade é que ao final de uma semana a minha vontade era de permanecer e continuar me dedicando à prática docente.

Não me descobri professor, mas descobri a profissão docente. E nesse processo algo em mim tinha se transformado, via a sala de aula um ambiente em que queria estar. O contato com os alunos, com outros professores, com o ensino era algo ao qual queria fazer parte. A partir daquele momento, não tinha simplesmente deixado de negar ser professor, mas percebi que a docência era muito mais que apenas ensinar. Encontrava-me em um novo mundo e a docência começou a fazer parte da minha vida.

2. Inquietações, o caminho para a formação do professor/pesquisador

Após descobrir a profissão docente e me integrar efetivamente ao quadro de professores da rede pública de ensino várias inquietações sobre o ensino e a aprendizagem se faziam presente em meus planejamentos, aulas e discussões com outros colegas de profissão.

Por mais que mudasse de turmas ou turnos, fossem as escolas de periferia ou em bairros privilegiados, as inquietações eram sempre as mesmas. A concepção de ciências por parte dos alunos, em especial a Química se configurava sempre como um conjunto de conhecimentos inatingíveis, matematicamente complicados e com lingua-

gem de interpretação incompreensível.

O discurso dos alunos classificava, e até hoje classifica, a Matemática, Física e a Química como disciplinas difíceis e extremamente numéricas. Porém, o que me chamava (e ainda me chama) atenção era o fato dos alunos não considerarem a leitura dos enunciados, fosse de qualquer disciplina, como um caminho para o entendimento dos conceitos e definições de um tema em específico. Assim, por mais que trabalhasse e elaborasse estratégias que ajudassem na interpretação de enunciados e textos químicos a concepção e entendimento da disciplina ainda continuava longe de ser classificada como um conjunto de conhecimentos acessíveis.

Tais inquietações me direcionaram para uma formação continuada. O programa de mestrado em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás foi o caminho que busquei para compreender as inquietações que tanto me incomodavam. O mestrado elucidou questões e me apresentou a definição de professor/pesquisador, não apenas no sentido acadêmico, mas conceituando a profissionalização docente – nos formatos de Schon (2000) e Perrenoud (2002).

No mestrado percebi também que ser professor é muito mais que saber determinado conteúdo de forma complexa. É preciso dimensionar a profissão docente centrando o conhecimento de Conteúdo, conhecimento Pedagógico do Conteúdo e conhecimento Curricular, como destaca Shulman (1986). Além disso, é preciso acrescentar a esse conjunto de variáveis o “ambiente em que se desenvolve o conteúdo e a aprendizagem”, pois configurações educacionais nos são implicitamente apresentadas com multiplicidades de sujeitos em condições psicológicas, econômicas e sociais cada vez mais distintas. Implicitamente tangenciava o significado de Educação Popular.

No doutorado minha visão sobre a profissão docente já estava mais consolidada. Inquietações continuavam

a surgir, mas o amadurecimento como professor/pesquisador permitia pensar e repensar estratégias para os processos de ensino e de aprendizagem. Assim, minha investigação no doutorado se direcionou a pesquisar o acesso à informação através das TIC e a experimentação no ensino de ciências.

O projeto de pesquisa vislumbrou o desenvolvimento de experimentações de baixo custo assim como alternativas para o acesso à informação utilizando diferentes tipos de Tecnologias da Informação e Comunicação. O ponto central era enfatizar a concepção e interpretação das informações acessadas na web e a relação do conteúdo informacional com a capacidade de problematizar e conduzir experimentações para explicar determinado conceito químico.

As discussões das informações apresentadas pelos estudantes e a elaboração de problematizações nos exigia compreender o conhecimento prévio que se apresentava como premente às reuniões com cada um dos grupos de alunos participantes da pesquisa. O conhecimento popular – denominados na pesquisa como conhecimento de senso comum – era evocado como expressividade de uma identidade cultural daqueles sujeitos.

Implicitamente, atravessávamos a fronteira entre o conhecimento científico e o conhecimento popular como um movimento de desenvolvimento da aprendizagem a partir da perspectiva do próprio aluno. Nosso objetivo era formar estudantes críticos, oferecendo alternativas de aprendizagem que lhes ampliassem o olhar para uma formação cidadã. Nessa perspectiva, ampliávamos os momentos de discussão para além da ideologia de “**sujeito bem-sucedido**”, que como Althusser (1998) diz, inculca critérios de qualidade, competência e submissão aos sujeitos em formação. Enfatizávamos a valorização e desenvolvimento do conhecimento popular.

O que fazíamos naquele momento, e isso é claro e

evidente para mim após a conclusão da pesquisa, estava pautado nas premissas da Educação Popular. Implicitamente dialogava e fazia da Educação Popular uma perspectiva formativa que refletiu e ainda reflete na minha atuação como professor/pesquisador.

3. Experiência na Educação Superior – Entrelace entre a prática e pesquisa docente na Educação do Campo

Atuar na Educação Superior como docente tendo passado, anteriormente, pelo Ensino Médio e me formado como pesquisador proporcionou-me visualizar os desafios da educação a partir de uma nova perspectiva. A mudança nos campos de atuação docente, anteriormente executado em escolas com condições mínimas oferecidas para o desenvolvimento da aprendizagem, para uma universidade na esfera federal de ensino foi um passo significativo na carreira docente.

É relevante, pois quando falamos e enfatizamos o ensino superior federal o sinônimo de qualidade está diretamente atrelada à uma visão estrutural, pedagógica, didática e público discente explicitamente distintos. Isso se deve a nossas memórias que nos remete a uma universidade que se assemelhe e aproxime à graduação ou aos programas de pós-graduação que longinquamente frequentamos.

Em nosso imaginário rememoramos cursos cuja estruturação pedagógica ilustrada por Projeto Pedagógico de Curso (PPC), Estágio Supervisionado, Disciplinas de Núcleo Livre/Optativas se apresentam amplamente organizadas e com um corpo docente com número suficiente para o desenvolvimento do curso. Contudo, minha chegada ao curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) me mostrou algo completamente diferente.

A expectativa e a realidade são demarcadas por li-

nhas tênues desenhadas por concepções ingênuas que buscam projetar aquilo que desejamos. Essa era a tônica que ambientava minha perspectiva de chegada à LEdoC, isto é, estava envolto em uma expectativa completamente distante da realidade de um curso que ainda estava (e que ainda está) em construção. Somado a isso tínhamos outros dois elementos novos desconhecidos à minha prática docente: a Pedagogia da Alternância e as Escolas do Campo.

Ao chegar à LEdoC minhas expectativas se transformaram, pois atravessava a linha que separava o imaginário da realidade. Havia obstáculos que, mesmo tendo vivenciado experiências desafiadoras em uma Educação Básica negligenciada, se apresentavam como complexos. O principal deles, a Pedagogia da Alternância, era o mais evidente de todos. A inquietação que sempre se fazia presente nos diálogos que estabelecia com as literaturas era: *“Como conseguirei cumprir a ementa da disciplina? Como vou conseguir cumprir esse currículo?”*. Tudo parecia impossível, minha concepção desenhava a alternância como um obstáculo intransponível.

Conceber uma formação de professores em regime semestral amparado por uma pedagogia da Alternância era algo surreal. Dividíamos o semestre em três momentos: Tempo Universidade I – onde discutíamos os conceitos e conteúdos de disciplinas; Tempo Comunidade – Momento em que os alunos se direcionavam para suas comunidades para dinamizar o que foi aprendido na Universidade em suas comunidades; Tempo Universidade II – Retorno dos estudantes para a universidade no intuito de socializar o que foi desenvolvido nas comunidades e dar continuidade aos conteúdos do curso. Essa era a dinâmica que estabelecemos para a pedagogia da Alternância na LEdoC da UFG - Regional Goiás.

Somando-se a isso tínhamos que pensar a Pedagogia da Alternância a partir de um corpo docente onde todos os professores eram provenientes de uma formação supe-

rior estabelecida em grandes centros urbanos. Isso se configurou como um desafio para se pensar uma licenciatura nos parâmetros da pedagogia da Alternância. Concepções e posicionamentos teóricos distintos eram (e continuam sendo) uma realidade nas discussões didático-pedagógicas do curso.

A pedagogia da Alternância permeava todas as discussões, fossem elas coletivas ou individuais. O ponto de convergência entre concepções ímpares a respeito da alternância começou a ser dialogado precisamente na discussão do Projeto Pedagógico de Curso (PPC). O PPC da LEdoC havia sido pensado e dimensionado a partir de projetos elaborados por outras Licenciaturas e Educação do Campo já estabelecidas em Instituições de Ensino Superior (IES) no país. Esse era um retrato de exemplos seguidos por diversas IES que se dispuseram a participar da chamada pública do Edital de Seleção nº 02/2012 – SESU/SETEC/SECADI/MEC de 31 de agosto d 2012.

Iniciamos as aulas na LEdoC no primeiro semestre de 2014, sendo assim, o PPC do curso ainda estava em avaliação pelas instâncias superiores da universidade. Contudo, já havia sido tramitado e aprovado a instalação da LEdoC na UFG – Regional Goiás. A partir do momento em que o PPC havia sido avaliado pelas Pró-Reitorias da UFG e retorna para o curso visualizou-se a quantidade de adequações a se fazer.

No intervalo de avaliação do PPC pelas Pró-Reitorias da UFG assumi a presidência do Núcleo Docente Estruturante da LEdoC. Assim como meus colegas de curso, minha experiência estava voltada para as peculiaridades da Educação Básica e aos processos de ensino e de aprendizagem. Contudo, as intencionalidades de um projeto de ensino amparado pela formação cidadã e pelos preceitos da Educação Popular revestiam implicitamente as readequações que fazíamos no PPC.

Repensamos e reorganizamos questões epistemoló-

gicas, pedagógicas e estruturais do principal documento que delimitava a identidade de uma Educação do Campo em uma Regional da Universidade Federal de Goiás situada em uma região interiorana do estado. O obstáculo visualizado inicialmente com a Pedagogia da Alternância e Escolas do Campo se configurou como característica que fundamentava a estruturação da LEdoC. Era preciso reorganizar nossas concepções e direcionar os esforços para construirmos conjuntamente uma identidade que expressasse o significado de uma formação docente do e para o campo assim como valorizarmos os aspectos culturais que se faziam presente em nossas salas de aula.

O corpo docente ainda não discutia o significado da Educação Popular, tão pouco expressa uma concepção do conceito em si. Porém, era o início de uma jornada em direção a um ensino mais próximo da cultura popular. Como presidente do NDE da LEdoC me centrava nas questões burocráticas, pedagógicas, epistemológicas e didáticas do documento. Contudo, fundamentado em concepções que discutiam uma formação cidadã, problematizadora e capaz de estabelecer uma consciência crítica nos sujeitos, a Educação Popular ainda era algo assentado em bases teóricas implícitas.

Isso nos fez repensar o significado e relevância do trabalho docente, pois estávamos balizando estruturas que seriam pilares da formação profissional de indivíduos que projetam suas perspectivas de futuro na conclusão de um curso superior. Implícito a tudo isso o NDE acrescentava às discussões do PPC toda a experiência que tínhamos adquirido durante nossas pesquisas de mestrado e doutorado. Assim, aspectos como problematização para desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem, experimentação no Ensino de Ciências, os sinônimos de Educação Popular foram sendo discutidos e se engajado em um PPC que assumisse a perspectiva de uma pedagogia da Alternância que tivesse a identidade de um

corpo docente que estava experimentando e vivenciando uma nova proposta de formação docente.

A partir desse momento começamos a compreender que a essência do que desenvolvíamos em nosso *locus* de pesquisa era o conceito de Educação Popular. Promover uma transformação do meio em que se atua promovendo o desenvolvimento dos sujeitos a partir do conhecimento popular em direção a um conhecimento científico, sem a desvalorização do primeiro, para atuarem crítica, política e conscientemente no meio em que vivem se configura uma das vertentes da Educação Popular, como descreve Vasconcelos (2004) e Gadotti (2012). Esse era o tema e o objeto de várias pesquisas e redações de teses e dissertações defendidas pelos professores que faziam parte da LEdoC – UFG Regional Goiás.

Resgatar essa leitura de Educação Popular e transcrevê-la para o PPC do curso foi algo que nos fez repensar a maneira como atuávamos em sala de aula. O resquício das metodologias de nossas graduações começou a ser repensada. A rigorosidade do conhecimento científico suplantando o conhecimento popular passou a ser observado como uma afronta ao desenvolvimento da aprendizagem de um público que chegava à universidade com uma base de saberes centrado em experiências de vida e história cultural.

Ressalto que uma mudança da prática docente, principalmente para um professor acostumado a metodologias e públicos completamente diferentes àqueles da Educação do Campo, foi uma tarefa e um exercício que se desenvolveu a passos lentos. Surpreendo-me ainda às dificuldades didáticas para aproximação de conteúdos com as práticas e cultura do campo, pois é uma realidade que começo a vivenciar apenas agora.

Mas, as dificuldades entre conteúdos a serem ministrados e a vertente de uma Educação Popular começa a ser compreendida, não somente por mim, mas por todo

o corpo docente da LEdoC – UFG Regional Goiás. Pesar a Educação Popular na Educação do Campo significa enfatizarmos os saberes populares como integradores de uma perspectiva formativa que estabelece a identidade e a cultura popular como searas que reafirmam a localidade e o movimento de atuação crítica e emancipatória dos sujeitos do campo.

Destacar o diálogo em sala de aula sobre as experiências dos estudantes e relacionarmos às problemáticas que o conhecimento científico evoca corresponde à temática que buscamos atribuir às significações do ensino de ciências na Educação do Campo a partir de uma perspectiva de Educação Popular. Trazer esse sujeito com sua experiência de vida e demarcação cultural que lhe imprime uma identidade campesina corresponde a um movimento de valorização do sujeito do campo que se faz presente em uma instituição de ensino superior assumindo posicionamentos críticos assegurando um espaço na academia que lhe garanta exprimir uma voz relevante.

Essa nova identidade que reveste o PPC da LEdoC – UFG Regional Goiás demarca o ciclo das discussões do NDE. Um novo desafio estava por vir. Assim, no início de 2017 me torno coordenador da LEdoC na Regional Goiás. Compreendo como um desafio, pois iria vivenciar (e ainda vivencio) os desafios da Educação do Campo pautada em uma perspectiva de Educação Popular no Ensino Superior Brasileiro. É o que dialogaremos a seguir.

4. Os desafios da Educação do Campo em sua consonância com a Educação Popular

As bases teóricas e epistemológicas que fundamentam a estruturação da LEdoC – UFG Regional Goiás estão constantemente sendo revisadas pelo corpo docente do curso. Demarcamos, reestruturamos, repensamos os princípios da Educação do Campo para que possamos eviden-

ciar a identidade da graduação cada vez mais amparada na perspectiva de Educação Popular.

Os enfrentamentos que fazemos e que sustentamos entre os nossos pares podem apresentar divergências e posicionamentos distintos, no entanto, sempre estamos engajados em um desenvolvimento da Educação do Campo cada vez mais presente nos espaços da universidade. Essa é uma luta que também se faz presente em todas as licenciaturas se configurando como uma política de fortalecimento dos cursos que atuam diretamente com a formação de professores.

Assim, não apenas a Educação do Campo se coaduna com os princípios da Educação Popular, as próprias licenciaturas assumem uma característica de formação de professores que se alicerçam a partir das perspectivas emancipatórias da educação popular. Porém, no início do ano de 2018 vivenciamos uma fase política e jurídica muito conturbada no cenário republicano brasileiro.

Há uma diversidade de posicionamentos políticos que flutuam na sociedade brasileira que culminam em uma distinção rasa e fragilmente fundamentada com uma polarização político-partidária. Nessa conjuntura, há aqueles que se manifestam politicamente assumindo o posicionamento direitista e outra parcela que se julga esquerdista assumindo os valores e costumes do anticapitalismo. Distinções à parte, visualizo essa empreitada de posicionamentos fragmentados avançando e tomando corpo em espaços historicamente assumidos como democráticos, como são as universidades.

Atualmente, defender e sustentar a caracterização de uma universidade estritamente assentada nos princípios da Educação Popular significa ir contra qualquer postura política de sentido neoliberal. Assim, destacar a pedagogia da alternância para reafirmar a identidade de uma Educação para o Campo através de uma perspectiva de Educação Popular significa um movimento contra toda e

qualquer política neoliberal, assim como se posicionar politicamente para além do dualismo entre extrema direita ou extrema esquerda.

A Educação do Campo amparada pelos princípios da Educação Popular se lança em um movimento de vanguarda que explora e avança, em uma frente de resistência, como espaços formativos assegurando a relevância e expressividade da voz de uma população negligenciada e desassistida socialmente.

Ao assumir a coordenação de curso em 2017 percebi que os caminhos para a permanência e estruturação do curso são desafios a serem superados. Os recursos que recebíamos provenientes da SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – se extinguiram em meados de 2016. Para que a LEdoC – UFG Regional Goiás conseguisse se manter foi necessário nos adequarmos à matriz orçamentária destinada à UFG Regional Goiás.

Nesse processo encaminhávamos para uma institucionalização do curso, mas por outro lado enfrentávamos os desafios financeiros a que todas as outras graduações estavam submetidas. Isso nos deu a dimensão de todos os embates que enfrentaríamos e que estamos enfrentando para que a Educação do Campo assuma uma relevância efetiva no meio acadêmico. Um dos exemplos mais significativos se expressa no processo seletivo diferenciado no âmbito da UFG Regional Goiás.

O ingresso na LEdoC – UFG Regional Goiás se dá exclusivamente por vestibular. A decisão de se utilizar esse processo de ingresso se deve ao fato de considerarmos nosso público alvo específico. Prioriza o estudante do campo que nem sempre participa dos exames de avaliação do Ensino Médio – ENEM, e tão pouco se inserem nos processos de seleção do SiSu – Sistema de Seleção Unificado.

Esse olhar diferenciado para o ingressante na LEdoC – UFG Regional Goiás abre brechas para mecanismos

e práticas que promovem uma interpretação equivocada dos números de discentes no curso. Sendo o processo seletivo diferenciado para se ingressar na LEdoC, muitos alunos fazem o vestibular e ao se matricularem no curso esperam uma oportunidade para se transferirem para outra graduação.

Isso faz com que haja um aumento expressivo no número de vagas ociosas e evasão. Diante da singularidade política que vivemos e o momento de crise que o país passa, estatísticas e o quantitativo de alunos na LEdoC – UFG Regional Goiás são expressões que fortalecem o discurso de que a Educação Popular é algo caro ou até mesmo inviável e nocivo para a “saúde financeira” da universidade.

Tais percalços estão paralelos a uma política de estado mínimo, cuja educação pública e gratuita tende a ceder espaço para ofertas de Ensino Superior privado e acessível a uma pequena parcela da população brasileira. Comparando a pedagogia da Alternância, nosso obstáculo inicial, com as dificuldades de assegurar uma permanência discente na LEdoC – UFG Regional Goiás compreendemos que o segundo se configura como nosso maior desafio.

Essa reflexão nos fez entender outro aspecto sensível à Educação Popular, a aproximação com os movimentos sociais. Como afirma Vasconcelos (2004, p. 71), “[a Educação Popular] prioriza os movimentos sociais por serem a expressão mais elaborada dos interesses e da lógica dos setores subalternos da sociedade cuja voz é usualmente desqualificada nos diálogos e negociações”. Vemos nos movimentos sociais o elo social que assume o engajamento por uma sociedade democraticamente reconhecida e amplamente afirmada em direitos constitucionais.

É esse espírito de luta e sustentação em embates políticos e sociais que afloram dos movimentos sociais que a LEdoC – UFG Regional Goiás busca desenvolver e articular no âmbito acadêmico a expressividade de um curso de Educação do Campo pautado em uma perspectiva de

Educação Popular.

Isso somente será possível se em nossa estruturação político-pedagógica com os movimentos sociais se fizerem presentes. Temos ciência que essa jornada, principalmente no meio acadêmico, não pode ser feita isoladamente. As LEdoC e os movimento sociais são duas instituições interdependentes, apesar de sabermos que tanto os movimentos sociais como a própria Educação do Campo se desenvolvem de forma autônoma.

Percebemos também que se fazer uma Educação do Campo distante dos movimentos sociais é uma tarefa árdua. E esse distanciamento demarca a falta de expertise para embates em campos que professores como eu nunca vivenciaram, seja na formação inicial ou continuada.

Para que se tenha uma Educação do Campo estritamente centrada nos princípios da Educação Popular é importantíssimo que estejamos em sintonia com a formação de um sujeito crítico. Contudo é necessário que nós docentes das LEdoC sejamos e estejamos comprometidos na estruturação e reorganização de paradigmas que nos definem como professores envolvidos em processo de ensino e de aprendizagem pautados pela Educação Popular.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: Notas sobre os aparelh A necessária renovação do ensino das Ciências os Ideológicos de Estado. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

CACHAPUZ, A. et al. **A necessária renovação do ensino das Ciências**. São Paulo: Cortez, 2005.

GADOTTI, M. Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Revista Diálogos**: pesquisa em extensão universitária. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. Brasília, v.18, n.1, 2012. Disponível em: <<https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/view/3909/2386>>. Acesso em: 24 jan. 2018.

HODSON, D. **Experiments in science and science teaching.** *Educational Philosophy and Theory*. v.20, n.2, 1988, p.53-66.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: Profissionalização e Razão Pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000

SHULMAN, Lee S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*. v.15, n.2. fev. 1986, p.4-14.

VASCONCELOS, E. M. Educação Popular: de uma prática alternativa a uma estratégia de gestão participativa das políticas de saúde. **PHYSIS: Revista de Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, v. 14, n.1, p.67-83, 2004. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/physis/v14n1/v14n1a05.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2018.

CAPÍTULO 11

PARRHESIA: falando de minhas verdades na formação para a Educação do Campo

Daniel Gabriel Borges¹

Devido a não levar a sério as aulas e brincar muito, reprovei por causa de três décimos na média no Ensino Básico. Durante muito tempo culpei minha mãe por esta reprovação, porque a professora antes de dar a minha reprovação a chamou e explicou que faltava apenas décimos para passar e acreditava que se eu ficasse de recuperação não alcançaria a nota necessária para passar. No contexto minha mãe foi enfática: pode reprovar para aprender a levar a sério! Após esta reprovação mudei radicalmente. Parei de brincar, passei a me sentar mais à frente e longe das paredes e tendo a matemática sempre como um desafio e uma competição. Infelizmente, negligenciando um pouco o português que antes da reprovação era onde tinha as melhores notas. Atualmente em meu processo de formação acadêmico e centrado para educação do campo, percebo o quanto isso faz falta.

É trazendo um recorte de minha própria narrativa e discurso referente a formação que tive e estou tendo, é que inicio essa reflexão. Nisso, me pego a pensar nos mecanismos de docilização que existem e persistem na educação. Refiro as táticas e estratégias de controle dos envolvidos neste processo. Pensando numa perspectiva Foucautiana, pode se considerar que ocorre envolto por interesses, nem sempre nobres ou com uma boa intenção. No contexto interno da escola, tais procedimentos são percebíveis, como as práticas do ensinar e aprender, na forma como os currículos estão e são ajustadas.

Consideremos ainda, para além da escola, as regulamentações, os valores éticos e morais impostos, e disseminados na sociedade, sendo principalmente repassados

¹ Graduando do Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza da Universidade Federal de Goiás / Regional Goiás / Unidade Acadêmica Especial de Ciências Humanas (UFG / RG / UAECH). Goiás – GO, Brasil. Email: daniel.borges31@gmail.com.

e reforçados pela instituição familiar. São discursos bem estruturados que atuam sobre os corpos, que os força a ajustes e os tornar dóceis e aptos a corresponder a múltiplas demandas (FOUCAULT, 2007). Quando reflito, tendo como base o campo da formação de professores, considero que os processos de construção dos corpos, dos comportamentos e das relações sociais, mesmo que, aparentemente desafiados a uma visão mais ampla do processo de ensino e aprendizagem, ele nos impõe um atravessamento, um transpassar pelas redes de poder, presentes nesses espaços e contextos, que podem nos moldar de diferentes formas.

Tal processo ocorre porque os mesmos estão embrenhados em redes de poderes e saberes (FOUCAULT, 2007). Então, na escola ou em um banco na universidade, dificilmente escapamos. Todavia, considero que os escapes são possíveis, e ocorrem quando nos desviámos das normas, e optamos pelas rotas de fuga², como afirma o autor. Penso que é isso que nos direciona a outras experiências subjetivas. Tais subjetividades edificadas em nós, como sujeitos culturais que somos, pode produzir efeitos nos olhares e nas práticas dos/as outros/as e se propagar no contexto em que estamos inseridos na vida e na educação, caso esta se converta em nossa profissionalização.

Por considerar tais questões, ao buscar encaminhamento para essa reflexão, referente à minha construção enquanto professor, reconheço na educação o compromisso de contribuir para transformação de quem ensina e aprende e de viabilizar relações de poder eficientes e produtivas a quem está no processo. Refiro-me aqui a relação saber - poder, a volatilidade dessas relações e sua eficiência (FOUCAULT, 2007). Entendido isso, esclareço que meu

² Referenciado em Foucault (2004) as rotas de fugas fazem parte das estratégias do cuidado de si e podem ser bem entendidas a partir da obra *Hermenêutica dos Sujeitos*, (FOUCAULT, 2011). Trata-se de arranjos sociais consequência das necessidades e vivências de cada um e nem sempre correspondem ao discurso divulgado e aceito. Seriam construídas em consequência dos difíceis ajustes

intento aqui é o de deixar algumas contribuições por meio dos registros dos caminhos traçados no tornar-me educador, no fortalecimento de minha identidade e meu papel para com esse mesmo desafio. Refiro-me às minhas habilidades para com os meus futuros alunos quando adentrar, definitivamente, na sala de aula como professor.

É assim motivado que transcrevo aqui, parte da minha história, que parece ter me levado a educação como profissionalização. Somo ainda, o que está sendo relevantes na minha trajetória acadêmica e os ideais pela qual me identifico atualmente. Especificamente, o desafio é pensar como a Educação do Campo, enquanto processo de formação superior na modalidade de licenciatura, chegou a mim, envolveu-me e possibilitou que, em um curto e breve espaço de tempo, após quase quatro anos de universidade, já caminhe para ser um licenciado para a educação campesina - graduado pelo curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), ofertado na Regional Goiás da Universidade Federal de Goiás (UFG).

Ao pensar nessa conquista, gostaria de considerar que, independente da licenciatura em questão, se para o campo ou para o urbano, se de língua portuguesa, história ou biologia, tornar-se profissional para a docência é um desafio, por tratar-se de uma construção de identidade³. Nesta perspectiva, suponho que esta construção se suceda muito antes da universidade ser um espaço de formação

³ Identidades são marcadas pela diferença, mas parece que algumas diferenças, algumas vistas como mais importantes que outras, especialmente em lugares particulares e em momentos particulares. (WOODWARD 2014, p. 11). Ainda, Hall (2008) ressalta que o homem pós-moderno possui identidades múltiplas e diferentes, convergindo para contínuos deslocamentos. Portanto, ela é definida historicamente e não biologicamente. No mesmo sentido, Bauman (2005) afirma, as identidades, não são asseguradas para toda a vida, não são sólidas como uma rocha, mas podem sofrer alterações, sendo bastante negociáveis. Nessa direção, Hall (2008) ressalta que as antigas identidades foram afetadas, enfraquecidas e por sua vez questionadas, uma vez que o mundo pós-moderno, expõem as novas identidades de maneira constante e nítida, e isso confirma a fragmentação das identidades consideradas fixas, sólidas e inalteráveis.

em nossas vidas, como confirma Tardif (2002) e Shulman (1986). Falo daquilo que referencia o educar e os saberes que tal empreito exige. Nesse caminho, a identifico como prática e vivência que envolve habilidades, conhecimentos e subjetividades⁴.

Como os autores auxiliam confirmar, são habilidades que iniciam sua estruturação mesmo antes da nossa inserção na escola formal e continua por toda a vida, mesmo após tornarmo-nos profissionais. Foucault (2007) fala de saberes e poderes que nos atravessam e nos moldam, promovem subjetividades e, por ser processo contínuo e nunca se completar, jamais podem ser considerados sujeitos. Isso só é possível quando morremos, porque aí o processo é interrompido. Neste mesmo campo de entendimento, Tardif (2002) se refere a marcas que nos ficam para sempre e refletem no profissional que nos tornamos.

Portanto, a educação aqui pensada por mim enquanto prática, mostra-se como constituída de relações e marcada pela subjetividade de quem ensina. Considero que os saberes escolares presentes na escola e os saberes acadêmicos disponibilizados nos cursos de graduação, como o da LEdoC, são somente parte deste processo. É por isso que já defendo o desafio de conhecimento para com a cultura do aluno e o local donde ele procede. Penso que para a educação do campo essa não é uma opção ou caminho e sim uma condição para sua existência.

Logo, diante disso faz-se necessário descrever um pouco da minha jornada até aqui. Para tanto, necessito remeter-me aos primeiros anos, ao contexto familiar donde vim. Considero que isso é um exercício, um desafio no descrever das minhas verdades. Verdades essas que me

⁴Referente à subjetividade, trata-se de reforços nas constituições de sujeitos consequência de mecanismos de poder e de vontade de verdade que o atravessa cada um/a e acaba por dar a cada um a sua forma. Para Foucault (2011), seria a ética enquanto constituição de si, como sujeito para si mesmo e de seus próprios atos. Seria o que se sabe de si para si em uma procura das próprias verdades. Trata-se, portanto, do constitutivo de cada um/a.

constituem como sujeito a completar-se. Logo, será um dever para com essas verdades minhas, para o alcance do outro, movimento para com uma prática da parrhesia como Foucault, (2011) descreve. Nesse campo ele afirma que, precisamente,

Parrhesia é uma atividade verbal na qual aquele que fala expressa sua relação pessoal com a verdade, e arrisca sua própria vida pois ele reconhece dizer-a-verdade como um dever para melhorar ou ajudar outras pessoas (e a si mesmo). Na parrhesia, aquele que diz, usa sua liberdade e escolhe a franqueza ao invés da persuasão, verdade ao invés da falsidade ou silêncio, o risco da morte ao invés da vida e da segurança, crítica ao invés da bajulação, e dever moral ao invés do interesse próprio e apatia moral. (FOUCAULT, 2011, p.5)

É tomado por esse desafio de falar dessas minhas verdades que aqui começo a descrevê-las. Inicialmente, sinalizo que nasci em 04 de dezembro de 1988 na cidade de Goiânia, no Estado de Goiás, porém morávamos em Aparecida de Goiânia, cidade nos arredores da capital. Na época, por ser uma zona rural e de periferia, não havia hospitais, sendo necessário o deslocamento para a capital Goiânia. Sobre escolarização, sou o primogênito de 03 filhos e fui educado e alfabetizado pela minha mãe, que na época ficava exclusivamente para cuidar dos filhos e da casa.

Lembro-me que adorava sentar à mesa e ler com ela ou então ir ao quintal de casa e ajudá-la a limpar o lote. Naquele contexto, recordo-me que não tinha amigos para brincar. Isso ocorria devido meus pais pertencerem, ao meu entender, a um grupo religioso de regras rígidas – igreja evangélica. Frisando que algumas coisas me tornavam diferenciado. Para nós não era permitido nem o uso de bermuda para sair de casa, ou que minha mãe trabalhasse fora. Havia outras proibições como soltar pipa e jogar bola. Nisso, era o transgredir a norma que a bronca do meu pai vinha em seguida. Logo que a desobediência

fosse descoberta por ele.

Assim, passado os anos de infância no ambiente familiar, quando completei cinco anos de idade, fui matriculado no jardim I, na escola Ursinho Pimpão. Lembro-me que todos os dias acordava cedo e minha mãe levava-me a escola, o meu lanche era sempre algum salgadinho que uma conhecida de bairro vendia no caminho da escola. Importante lembrar que minha mãe pagava com crochês que ela mesma fazia. Isso porque na época nossa condição financeira era precária. Embora as condições fossem mínimas, não chegávamos a passar necessidades básicas, até porque sempre tivemos horta em casa cultivada por nós e, ainda, meus avós criavam galinhas que auxiliavam no cotidiano alimentar. Quando me debruço sobre essas lembranças, percebo com muita clareza minha identificação para com a escola do campo e os alunos que nela estão, quando estou nela por algum motivo ou atividade acadêmica.

Retomando minha infância, recordo-me que a escola era pequena, nela eu estudei apenas o jardim I. Também tenho lembrança do fardamento que era composto de short verde, camisa verde de mangas curtas, com o nome da escola gravado numa espécie de timbre. As carteiras eram individuais, a sala era repleta de desenhos, havia um pátio pequeno com um enorme pé de manga, onde eu, geralmente, me sentava embaixo e via as outras crianças brincarem. Em minhas lembranças, esse isolamento perpetuava-se na escola e não tinha amigos. Recordo-me que todos os dias, após o lanche, éramos conduzidos a uma área repleta de pias onde tínhamos que escovar os dentes.

Dessa escola tenho uma recordação especial: foi onde tive meu primeiro contato com os números, apesar de na época não ter grandes impactos na minha vida. Dessa fase lembro que fazíamos vários desenhos e desenhávamos as letras, orávamos o pai nosso, cantávamos “meu lanchinho” e realizávamos alguns exercícios para amolecer

o punho na hora de escrever. Confesso que durante bom tempo da minha vida culpei a escola por ser tão expressivo com as mãos, atualmente vejo que minhas mãos falam no processo do educar.

Mas, vale reforçar que a alfabetização inicial foi em casa. Quanto a isso, esclareço que a minha mãe tinha adquirido experiência como professora leiga no interior do sertão baiano, quando ainda muito jovem. Foi lá donde nasceu e viveu até certo período de sua vida que lidou com o educar, ainda de forma leiga. Ao migrar para o centro-oeste, continuou ensinando os vizinhos, chegando ter até uma pequena classe que a ajudou a pagar o curso de magistério, concluído anos depois. Isso a ajudou a relacionar-se com a educação de forma familiarizada levando-a, muitos anos depois, a uma graduação em letras, licenciada para português e inglês e a duas especializações.

Nessa formação superior de minha mãe, devo esclarecer que foi possível quando eu já trabalhava e pude auxiliá-la financeiramente. Quanto ao meu pai, ele só estudou até o antigo primário, na sua maneira rústica e bruta de lidar com os filhos, que com o tempo foi sendo docilizado, pela minha mãe e pelo próprio processo de envelhecimento, percebo por mais que não demonstre, um certo orgulho de um dos filhos estar se graduando. Outro fato importante é que, a partir do que entendiam como essencial, minha mãe, juntamente com meus avós, sempre fizeram o possível para que nós estudássemos. Essa era e ainda é, um grande valor a eles. Prova disso é que todos os filhos tiveram um curso técnico, exceto um irmão. Penso que este não soube valorizar os esforços dos meus avós e de minha mãe pela nossa educação. Ele, por conta própria, optou por não investir numa formação, seguindo a profissão de nosso pai “Borracheiro”.

Sobre a localidade onde residia, morávamos, até a minha vida adulta no mesmo bairro, na condição de posseiros. Só com o tempo conseguimos adquirir o direito

ao lote pelo uso capião e em consequência disso, estudei apenas em escolas próximos ao meu bairro. Novamente minha história vem de encontro a realidade campesina e a conquista da terra na região do município de Goiás e de todo o vale do Rio Vermelho, no entorno do município. Isso porque estão concentrados aqui o segundo maior número de assentamentos do país e da América Latina.

Retomando a chegada a escola, foi em 1996, aos seis anos de idade que minha mãe mudou-me de escola, na época vendo que eu conseguia acompanhar o primeiro ano de outra escola e que tinha convenio com o estado. Isso tornou possível eu continuar a estudar sem prejuízo, uma vez que ela e meus avós, com o adoecimento do meu irmão do meio, não tinham mais condições de bancar o “Ursinho Pinhão”. Assim, fui matriculado na antiga Escola Agroindustrial de Goiânia, fundada em 1971, pelo Arcebispo Dom Fernando Gomes dos Santos, com intuito de profissionalizar e fixar os jovens no campo da zona rural das cidades de Hidrolândia, Nova Fátima e Aparecida de Goiânia, a mesma onde minha mãe estudou. Em tal escola eu estudei do primeiro ao quarto ano do ensino fundamental. De lá, das lembranças que ainda guardo, uma diz respeito aos recreios onde os meninos pegavam muito em meu pé, devido, na época, ter volume das mamas, maiores que os demais, demarcando meu peito como fora do padrão de peitoral. Isso e outros episódios, outra vez, fizeram com que eu me isolasse e tivesse a sensação de não ter muitos amigos.

Quanto à minha qualidade estudantil, nem sempre fui um bom aluno. No primeiro e segundo ano brincava muito. Acredito que por ser muito preso em casa, lembro que em uma prova uma colega que sentava logo atrás da minha carteira solicitou cola. Era uma prova de matemática, a professora percebeu e acabei levando zero porque para ela eu quem estava colando. Nunca me esqueci deste fato e o mesmo me fez jamais querer colar ou passar cola,

foi muito vergonho e humilhante tal experiência, confirmo.

Aos doze anos de idade, tive que passar a cuidar da minha avó, que acabará de sofrer um AVC, isso levou a extinção da renda familiar a qual era obtida com a venda de frango na feira, como consequência tive que mudar de escola. Isso porque, iria para o quinto ano do ensino fundamental onde o valor que minha mãe teria que custear era o dobro do que até ali era empregado. Ainda, agora contava com meus irmãos também em idade escolar. Infelizmente não havia escolas públicas e gratuitas para os anos iniciais e eles só iriam à escola se fosse via sistema privado ou conveniado. Dessa fase, lembro quando estava na terceira série e senti muita vergonha porque a diretora foi em minha sala e chamou meu nome para cobrar a mensalidade. A tristeza no olhar de minha mãe ao chegar com o boletim no caderno era outra tortura. Recordo-me de ela ter que se humilhar perante aos gestores para que eu pudesse adentrar a escola em dia de prova.

Nisso, ao concluir o quarto ano, mais que depressa minha mãe foi em busca da minha matrícula no Colégio Público para cursar o quinto ano do ensino fundamental. Lembro que não foi fácil conseguir me matricular, pois eram poucas vagas e muita concorrência. Contudo, esta mudança de escola não foi muito aceita por mim. Na época tinha muito medo, pois sempre ouvia histórias de brigas na porta deste colégio. Por isso, no primeiro dia morri de vergonha porque minha mãe foi me esperar na porta do colégio, devido ter relatado meu medo.

No Colégio Estadual, lembro que no quinto ano continuava a não ter amigos. A não ser o único que me apareceu. Mas, não era uma amizade e sim uma troca. Eu fazia seu dever e em troca ele me defendia. Isso porque na saída do colégio havia constantes brigas. E, não sei se pelo meu comportamento ou pela maneira de ser, acabei sofrendo ameaças. Porém, neste colégio comecei a ter boas notas

principalmente em matemática. Como já sinalizado, a considerava um desafio e uma competição, principalmente com meus colegas de classe. Do sexto ano até o oitavo, muita coisa mudou. Aí sim tive grandes amigos em sala de aula. Uma boa referência desse grupo de amizades foi um que competíamos sem ter nada em mente. Juntos, havia somente o prazer de tirar sarro da cara do outro por ter tirado nota maior, principalmente em matemática.

Passada essa boa fase, aos 15 anos comecei a trabalhar, passando a estudar no horário noturno. Isso foi um choque de realidade que acabou fazendo com que meu desempenho escolar caísse muito. Mas, na matemática ainda consegui manter as ótimas notas, deixando a desejar em química, física e biologia. Nisso, considero que a cada nova fase da minha vida escola houve uma nova realidade e um novo aprendizado. Reforço que sempre tive um bom relacionamento com meus professores e cultivei grandes amizades. Dentre eles lembro-me de duas, uma de matemática obviamente. Ela era mais meiga e sensível. A outra explicava história de uma maneira diferente, e usava muito filmes e novelas. Nesse processo, conclui o ensino médio e o próximo foi a faculdade.

Em 2008, prestei meu primeiro vestibular para Engenharia Mecânica, hoje refletindo que está escolha não foi minha, mas sim por uma pressão da empresa que já trabalhava. No processo, fui classificado para o curso com bolsa de 70% (setenta por cento). Pensei que estava traçada minha carreira profissional, porém estava apenas começando e viria sofrer mudanças radicais. E, como diz o cantor Martinho da Vila em uma de suas canções: *“felicidades passei no vestibular, mas a faculdade é particular...”*. Começava, então mais um dilema de ordem financeira. Como pagaria a universidade? E o transporte para campus universitário a 60 quilômetros de onde residia?

Porém, não desanimei, haveria de ter um jeito. Nesse período fui contrato como efetivo na empresa que tra-

balhava desde os meus 15 anos. Com um ótimo salário, dando para custear as despesas de casa e da faculdade, assim iniciei a minha saga de estudos. Já na faculdade tive grande dificuldade, principalmente em física e química. Os professores eram muito rígidos, ao ponto de ao pedir ajuda para entender certo conteúdo, ouvir a seguinte frase “*olha se sou gato para ter filho barbado*”, vi pela primeira vez a falta da base que me faltava para avançar no conteúdo. Inclusive, algumas fórmulas, eu tinha visto no ensino médio somente por alto, agora estava precisando entender afundo e tudo isso parecia intransponível.

Chegava da faculdade todos os dias uma depois da meia noite e às cinco horas tinha que acordar e pegar o ônibus para o trabalho. Houve algumas vezes em que dormi no ônibus, de tão cansado, passando do ponto que descia para ir ao trabalho. No terceiro semestre, ao ver minhas notas da N1, decidi trancar o curso, com o sentimento de fracasso. Admitia ali que não dava para abandonar meu emprego, até porque sem ele não conseguiria pagar a faculdade. Então tomei a decisão de trancar e perder aquele semestre. Fiquei um semestre sem estudar, voltei para a faculdade no ano seguinte, porém em outra engenharia, a mecatrônica em Goiânia. Esta já era próximo ao meu trabalho e minha casa, porém com o valor da mensalidade tomando mais de 50% do meu salário. Estudei quatro semestres, parando no sexto período. Novamente tranquei a minha matrícula, uma por não me ver naquela profissão, outra por ter conseguido uma promoção em que necessitaria viajar constantemente para outras cidades. Isso impossibilitava minha continuidade em um curso presencial. Novamente um ano sem estudar e em 2013, por uma série de fatores, optei pela demissão da empresa onde trabalhava.

É em meio a todas essas histórias de começos e desistências é que em 2014, assumidamente apaixonado pela docência, inicio a licenciatura em matemática. Esta com

bolsa integral do PROUNI. Gostando muito do curso, porém por ser EAD, não havia interação com os professores e colegas e isso me desmotivava. Admito que faltava, principalmente, a pesquisa e extensão. Não sentia que estava contribuindo para a construção de minha identidade como educador. Neste mesmo ano tive contato com o Edital do PROCAMPO⁵ da UFG. Embora tendo tomado ciência de todo o processo e me interessado pelo mesmo, não entreguei a documentação para concretizar minha inscrição. Ao final de 2014 tive contato novamente com o edital e resolvi fazer o processo seletivo. Fiquei muito feliz com o resultado, decidi trancar a Licenciatura em Matemática e me dedicar exclusivamente a Licenciatura em Educação do campo. Na proposta havia minha afinidade com os objetivos do curso. Por proporcionar uma habilitação em Matemática e ciências da natureza, isso me incentivou ainda mais. Posteriormente descobri que somente estarei habilitado em ciências da natureza, mas o curso já havia me cativado. Na formação comecei a acreditar que poderia contribuir e aprender muito naquele espaço. Isso, na verdade, é o que me motiva a cada dia ir à universidade.

Outro presente que a educação do campo me deu: em 2016, por meio de um edital de intercâmbio, tive o prazer de estudar no Instituto Politécnico de Bragança, onde pude experienciar outra realidade, tanto da graduação, quanto do mestrado em ensino de ciências. Minha oportunidade em cursar disciplinas fora do Brasil foi algo sem precedentes. Em 2017, retorno do intercâmbio. Assim, a minha expectativa futura quanto ao curso é de primeiramente me formar. Que possa contribuir dessa forma para a melhoria de qualidade de vida dos povos do campo, con-

⁵ O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) apoia a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais.

tribuir na luta, pois sem luta, não há conquistas e para tal, sinto que preciso estar próximo aos movimentos sociais.

Concluo essa reflexão, considerando que busquei fazer uma retrospectiva referente a minha vida estudantil, desde a infância até os dias atuais, abordando aspectos sociais e familiares ocorridos concomitantes a essa trajetória de vida educacional. Este falar de mim de forma parrhesiasta, permitiu expressar a minha relação pessoal com a Educação do Campo, trazendo o grande desafio de olhar para sala de aula e considerar que naquele espaço estão múltiplas culturas, muitas verdades construídas e impostas, afinal as relações de ensino e aprendizagem são constituídas e marcadas pela subjetividade dos sujeitos envolvidos, professor e aluno.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. **Identidade**: Entrevista a Benedetto Vecchi (Identity: Conversations with Benedetto Vecchi. Cambridge: Polity. ISBN 0-7456-3308-0). Traduzido por Carlos Alberto Medeiros. Jorge Zahar Editor ISBN 978-85-7110-889-9

FOUCAULT, M. **História da sexualidade**: a vontade de saber. v. I. Rio de Janeiro: Graal. 2007.

_____. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. da (Org.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2008.

SHULMAN, L. Those Who Understand: Knowledge Growth in teaching. In: **Educational Researcher**, Washington, AERA, 1986. p. 4-14.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Editora Vozes. 2002.

WOORWARD, K. **Identidade e diferença**: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da (Org.) **Identidade e dif-**

erência: a perspectiva dos estudos culturais. São Paulo: Vozes, 2014.

CAPÍTULO 12

ARTE DE SE FAZER PROFESSORA: em cena o roteiro de uma negra camponesa na luta contra-hegemônica na formação em Educação do Campo

Rosália Lourenço da Silva¹

*Caminhando e cantando e seguindo a canção
Somos todos iguais braços dados ou não
Nas escolas, nas ruas, campos, construções
Caminhando e cantando e seguindo a canção*

*Vem, vamos embora, que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer
Geraldo Vandré*

Neste memorial escolhemos o Relato de Experiência como forma de mostrar o percurso das aprendizagens adquiridas na construção do palco da minha vida. Além da descrição da vida pessoal, trarei a trajetória profissional e de formação acadêmica.

Nesse relato de experiência, selecionei no conjunto dos aprendizados e ações que serão objeto de descrição e interpretação do que foi realizado e valorizado no espaço de formação. Primeiramente vou relatar sobre os ensaios de aprendizagem da minha infância, minha primeira relação com a escola e o conhecimento.

A segunda parte trata da continuação dos meus estudos na cidade de Catalão, até meu primeiro ingresso a Universidade pela primeira vez com o curso de Libras. E a terceira parte refere-se aos meus aprendizados após o ingresso no curso de Educação do Campo habilitação em Ciências da Natureza, primeira turma da UFG- regional Catalão.

¹ Licencianda em Educação do Campo – Ciências da Natureza da primeira turma da EDUCampo UFG, RC

Abrindo as cortinas do teatro

Nasci em São Paulo - SP capital no dia 23 de maio de 1965, minha infância mesmo na cidade grande havia a presença do campo com plantações, criações de animais e rios. A propriedade dos meus pais antigamente o local era chamado de parque do engenho toda a região era chamada assim, com o tempo foram se transformando foram criados os bairros como, jardim Irene, jardim das Rosas e outros. O parque do engenho ainda existe, bem diferente do que era antes, cresceu muito hoje, a região tem diversas escolas, terminal de ônibus, indústria, hospitais e outros diversos comércios.

Abrindo as cortinas para o conhecimento, ingressei na escola Municipal Iracema Marques da Silveira, com 7 anos na 1ª série e fiz até o 8ª série na mesma escola. As aulas eram de segunda a sexta, todos os dias tinham que ficar em fila de menor para o maior, e era dividia em duas meninas de um lado e meninos do outro. No segundo momento cantávamos o hino nacional do Brasil, minha primeira professora Celina foi fundamental em minha vida ela percebeu minha forma de me comunicar bem e me chamava para participar de alguns eventos que havia na escola. Particpei da chapa do grêmio estudantil que ganhou com as propostas apresentadas por nós, com isso minha chapa passou a representar a escola em organizações de eventos que aconteciam na escola e fora da escola como ginástica, atletismo, capoeira concursos de pintura em tela e acabei aprendendo muito com isso.

Como a gincana que aconteceu no parque do Ibirapuera que foi muito importante para mim, onde outras escolas também estavam participando e eu como uma das representantes da minha escola participei da prova da corrida e ganhei em segundo lugar, mas com gostinho de primeiro por ter dado tudo certo no evento.

A escola foi um momento de muita transformação,

pois quem estuda e modifica cada dia, cada momento aprender, tem vários caminhos diferentes a seguir. Meus pais estudaram no Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização). Meus pais sempre foram muito rigorosos com nossos estudos. As escolas que frequentei foram públicas, e meu pai sempre colaborou com nossa educação, exemplo disso é que quando saiu a máquina de escrever, ele comprou uma, eu e meus irmãos fizemos o curso de datilografia.

Minha vontade de estudar creio que veio da minha mãe, já que ela ainda estuda e gosta muito de ir para a escola e sempre estar aprendendo coisas novas. Essa coisa de querer tudo dando certo e não desistir, também vem deles já que até hoje trabalham mesmo com meu pai tendo uma boa aposentadoria, casa própria e casas de aluguel que ajudam na renda, eles não param fazem porque gostam de trabalhar e para estarem sempre ativos.

No ano de 1984, ainda estudando me casei com 18 anos com José Vicente e assim, parei com os estudos, mas já tinha concluído o ensino fundamental, já trabalhava em um supermercado nessa época de onde ganhei todos os ingredientes para o bolo e as bebidas da minha festa de casamento. Passados os 4 anos de casados, no ano de 1987 tive minha primeira filha Pâmela e 4 anos depois em 1991 meu filho Allan.

Mesmo com uma casa própria na capital, resolvemos mudar para São Bernardo do Campo interior de São Paulo. Sabia que viveria momentos maravilhosos e decisivos da minha vida nesta cidade, foi quando me separei do meu marido, comecei a trabalhar como supervisora de vendas em um dos restaurantes mais importantes da cidade o Restaurante Florestal, onde trabalhei durante 10 anos, mas durante a noite era gerente de uma pizzaria que ficava embaixo do sobrado onde morávamos. Nessa época já eram apenas eu, minha filha, filho e minha afilhada que veio morar comigo após a minha separação.

Após ter me separado comecei a viver uma nova fase de minha vida conquistei muitas coisas dentre elas a minha independência pessoal e financeira. Mas, após oito anos de muito trabalho e sem tirar férias, por opção minha, acabei tendo um desgaste emocional muito grande que acarretou em um derrame emocional, que fez com que por motivos de saúde e preocupação com os meus filhos eu voltasse para São Paulo, para minha casa, mas após me recuperar continuei a trabalhar em São Bernardo do Campo, porém, apenas no restaurante porque já não tinha como tomar conta da pizzeria.

Minha filha, Pâmela estava na 8ª série, com apenas 16 anos ela engravidou e mais uma vez as coisas em minha vida passaram por mudanças, após o nascimento do meu neto mais velho Thyago Henrique, encontrava-me uma pessoa não satisfeita com o que estava vivendo e foi quando recebi a visita de minha irmã mais nova Neusa que já morava aqui em Catalão, trabalhando na empresa Mitsubishi que deslocou de São Paulo para Catalão, me fez o convite de vir morar lá, como não tinha nada a perder peguei meus filhos e meu neto e viemos com a cara e a coragem para um novo começo, quando cheguei em Catalão, comecei a trabalhar na mesma empresa que minha irmã, não fiquei muito tempo na empresa devido a um acidente de trabalho onde resolvi sair. Não fiquei muito tempo parada, foi quando percebi a oportunidade de continuar os estudos era o meu desejo, de concluir o ensino médio, matriculei-me no (Centro de Educação de Jovens e Adultos profª Alzira de Souza Campo (CEJA). Assim eu volto a estudar, concluindo o ensino Médio em 2007.

Nesta mesma época fui convidada por um dos diretores do Centro Eurípides Barsanulfo para trabalhar na instituição que eles mantinham, após ter ido ao local conheci toda a diretoria, foi me oferecido o cargo de zeladora administrava, eu tinha que morar no local, executar todas as atividades de manutenção e limpeza neste local, tam-

bém fazia parte do projeto que eles tinham chamado obra mãe onde eles ajudavam famílias carentes, tinham salas individuais, as dos jovens, das crianças e o salão principal onde era realizado as palestras e eventos, em outro local o Centro mantinha um asilo onde eles recebem não só idosos, mas também adultos com algum problema de saúde que as famílias acabam abandonando.

Minha permanência como moradora e zeladora neste local foi de 8 anos, mas foi ainda morando neste local que tive meu primeiro contato com a UFG, foi quando iniciei meu curso de libras. Nessa época minha vida era bastante corrida, pois de manhã fazia o curso de libras, à tarde fazia a parte que me cabia de manter o centro em ordem e à noite trabalhava no Restaurante Casa Velha onde permaneci durante 2 anos.

Meus filhos sempre estavam comigo me apoiando, eles sabiam que eu sempre fui muito influente com as pessoas e fazia amizades muito rapidamente. Aos finais da semana trabalhei no forró da chácara do Zicão também administrava junto com os filhos do proprietário, o local proporcionava momentos muito bons de grande aprendizado por conhecer pessoas com costumes diferentes dos meus.

Meus filhos, meus netos e genro estão do meu lado diariamente, tem também a minha irmã e a minha sobrinha que convivemos muito bem uns com os outros.

Continuando a encenação no palco da vida

A experiência que merece ser registrada e interpretada – o personagem sujeito concreto que se expressa no seu jeito de ser e de aprender. Em 2010 iniciei no curso promovido pelo centro de línguas e foi meu primeiro momento dentro da Universidade. O centro de línguas é um Projeto de Extensão do Departamento de Letras do *Campus* Catalão - UFG cadastrado sob o nº PROEC CAC – 316.

Primeiramente, eu concluí o Nível Básico do curso de Libras, depois houve o segundo momento dos Níveis Avançado do curso de Libras de carga horária 384 horas finalizando o curso no dia 08/de abril de 2013. O certificado foi registrado no livro do Curso de Letras da Universidade Federal de Goiás - Campus Catalão. Quando estava no final do mesmo ano uma das secretárias do departamento comentou se eu estava sabendo de um novo curso que estava iniciando na universidade. Eu não sabia deste curso, então ela me passou o Edital.

Após alguns dias na biblioteca que está localizada no centro de Catalão estavam fazendo a inscrição. Antes olhei o Projeto Pedagógico do Curso de Educação do Campo que estava em anexo no edital e a Matriz Curricular. Ao ler notei que estava incluída na terceira etapa do curso a implantação da disciplina Educação Especial e Inclusão e no sexto período Língua Brasileira de Sinais (Libras), me chamando atenção. Neste momento vi uma oportunidade de continuar dentro de uma universidade, mesmo sabendo que as outras áreas do curso eram muito difíceis, já que meu olhar era direcionado à inclusão, à Libras e também a uma Licenciatura.

Eu e a Universidade: o começo de tudo no curso da Educação do Campo. A minha filha Pâmela abriu o edital para ver os nomes dos aprovados na lista e me surpreendeu quando ela me disse: “mãe seu nome esta na lista”. Eu me preocupei porque eu já tinha comprado a passagem para ir para São Paulo para visitar meus familiares. Então, eu decidi ir com a Pâmela até a Universidade no departamento para saber como eu poderia resolver esta situação em relação à assinatura dos documentos de matrícula no curso já que eu estaria viajando. Chegamos à secretaria e encontramos a Patrícia, ela nos orientou a ir até um cartório e lá faríamos uma procuração, onde minha filha ficaria responsável de levar todos meus documentos e assinar, assim foi feito. Hoje eu fico muito grata a minha filha Pâmela.

mela por tudo, pois ela me incentivou e ajudou desde o começo.

Eu só voltaria no dia da recepção que haveria para os discentes. O curso iniciou em 2014 e desde a recepção no primeiro dia no momento do ingresso já percebi que seria uma luta.

Eu Rosália no Curso de Educação do Campo: a grande peça em cartaz

O primeiro dia do ingresso para receber todos os discentes do curso Licenciatura em Educação do Campo foi no dia 07 de fevereiro de 2014. A professora Dra. Aparecida Maria Almeida Barros (Diretora em exercício da Regional) que fez a primeira fala para nos recepcionar. Eu percebi sua emoção nas palavras ao dizer sobre o curso. Posteriormente foram apresentados todos os que iam representar a mesa de abertura do curso para receber os primeiros discentes que estavam ali presente.

Tivemos a presença de uma convidada fundamental que é representante das lutas pela terra dos movimentos sociais, neste momento comecei a notar importância e o valor do curso que se iniciou após tantas lutas, formam muitos anos de dedicação para o curso chegar a ser implantado nas Universidades. Em sua fala diz que foram 42 Universidades implantadas com o curso Educação do Campo, percebi que esta convidada era uma das defensoras do curso de Educação do Campo e se chama Prof^a Helena Angélica de Mesquita, pesquisadora em Corumbiara, sobre o massacre dos camponeses na fazenda Santa Eliana, tema da tese de doutoramento na USP tornou-se uma questão de honra para a pesquisadora.

Em seu discurso, ela diz sobre toda sua trajetória e a sua importância nas lutas sociais, os seus valores e as conquistas que alcançou nestes anos. Todos os presentes ficaram muito atentos aos acontecimentos importantes e

dos relatos destacados durante toda a sua trajetória, nas lutas sociais. A professora Me. Heloisa Vitória Castro Paula fala que tem uma surpresa para todos e anuncia o livro que a Dra. Helena Angélica sobre a vitória dos camponeses e uma pequena derrota do latifúndio em Rondônia, entregando um exemplar para cada aluno autografado por dela.

No primeiro dia de aula foi realizada uma apresentação de todos os professores e alunos. Após isso, foi realizada uma dinâmica na sala com uma colcha de retalho, que foi uma proposta da professora Dra. Maria Aparecida Almeida Barros. A professora Me. Heloisa Vitória Castro Paula e o professor Ricardo (professor do PRONERA) também estavam presentes na dinâmica, além de outros professores.

Dando seguimento com a dinâmica, a proposta era trazer o olhar de cada aluno do que você vê em cada retalho feito à mão, foram realizados alguns questionamentos entre eles: o que a imagem da colcha reflete para cada um? Foi uma discussão longa.

No dia seguinte continuamos com a dinâmica só que agora fora da sala de aula no suposto local denominado de jardim que se localizava de frente da sala que havia somente árvores e bancos. Foram todos orientados dos passos da mística para dar sentido para os discentes. Ao chegar ao final da mística levou a outro contexto, foi colocada a lona no chão para descrever o que deu a entender para cada um dos alunos.

Houve muitos problemas nos primeiros meses do curso, primeiramente não havia sala de aula para os alunos do curso da Educação do Campo, a professora Dra. Elis Regina Costa coordenadora do curso com os demais professores que faziam reuniões para discutir onde poderia ser futuramente as nossas salas de aula, a coordenadora foi atrás de soluções, infelizmente não vinha com boas notícias sobre uma solução do problema, para ela era

muito difícil, pois não houve compreensão por parte dos alunos.

No início do curso, as aulas eram em tempo integral, nós ficávamos o dia inteiro na Universidade e ainda não havia um Restaurante Universitário (RU) apropriado, estava em construção. No edital era proposto um benefício que deveria ser para os alunos todos os meses, mas não estava sendo cumprido, era para ser um valor mensal de R\$ 400,00 reais. Com essas e outras dificuldades do curso, pouco a pouco os alunos foram desistindo, por causa de algumas mudanças que foram feitas para atender às especificidades do curso, mas para maioria não tinha como continuar se mantivesse o horário. Assim, tivemos uma reunião sobre este assunto do horário do curso, mesmo sabendo que era importante a maioria dos alunos não compareceu, foi feita uma votação para mudar o horário, houve uma discussão muito tensa, mas chegou a uma conclusão: a partir daquele momento começamos a estudar no período noturno. Muitos ficaram contrariados, eu concordei com a mudança do horário e permaneci e permaneço até hoje no curso.

Outros momentos difíceis foram em relação ao conteúdo estudado nas matérias, para mim foi complicado principalmente em Leitura, Produção de Texto e Psicologia I em si. Eu ainda estava muito focada na área de Libras, assim notei que precisava deixar um pouco de lado a Libras para continuar no curso e tinha que me dedicar mais. Assim, em cada disciplina fui tirando as minhas dúvidas dos conteúdos, perguntando aos professores sobre cada aula assistida.

Dos livros mais marcantes um dele foi “O arroz de palma” do autor Francisco Azevedo². Era um livro muito grande de 364 páginas, uma leitura difícil de realizar, fazer um resumo do livro em pouco tempo de aulas e também vivenciar as mudanças no curso diria e também ob-

² AZEVEDO, F. 1951. **O arroz de Palma**. 1 ed. Rio de Janeiro: Record, 2014.

servei que os professores estavam em novo curso que não havia processo estabelecido. Foi neste momento, que me questioneei que vale apenas continuar, eu fizera reflexão, e resolvi continuar para a realização de um sonho, de ser professora e para isso precisava ter a Licenciatura, porque concluí outro curso e via muita diferença na direção dos cursos, da coordenação e dos docentes.

NOSSA FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA: meu tempo comunidade

Desde o primeiro momento o tempo comunidade foi complicado, principalmente, fazer o primeiro portfólio de nossas lembranças. Neste momento muitos alunos estavam desistindo do curso, mesmo aqueles que já tinham curso superior. Continuo enfrentando todas as dificuldades do curso, as visitas às comunidades foram se aprimorando, Tivemos também um momento de ver o outro lado, o lado das grandes empresas para podermos dar sentido no que aprendemos no nosso curso, foi quando no quinto período no tempo comunidade nós traçamos um paralelo sobre a visita realizada na AGROFAVA, que trabalhava com sementes transgênicas e uma visita a um produtor que trabalhava com agricultura familiar, sem utilização de agrotóxicos. Foi bastante interessante vermos a diferença entre esses dois mundos, a realidade entre eles.

Houve para mim uma mudança quando o professor Wender Faleiro da Silva e a professora Maria Zenaide Alves começaram a nos trazer atividades e projetos, como Ciclo Debates: Educação do Campo, que se iniciou no dia 13 de novembro de 2014. A proposta é discutir “O trabalho docente na escola do campo: significados e ressignificações” trazendo convidados dentro do contexto para fazer palestras, que foi feito a cada encontro. Os discentes traziam alguns convidados da região como os ribeirinhos, pequenos agricultores, os atingidos por implantações de

empresas em suas propriedades, muitos destes sofreram com as ações do governo.

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA MINHA FORMAÇÃO

Diante desses aspectos surgiu a oportunidade no dia 25 de novembro 2015 de participar do projeto “Laboratório vivo: jardim, horta e pomar”, coordenado pelo Prof. Dr. Wender Faleiro da Silva, que é um trabalho coletivo com o curso de Licenciatura em Educação do Campo. Fizemos o planejamento, elaboração e desenvolvimento das atividades que aconteceram no jardim e horta, oportunidades para a formação em Educação do Campo.

Este trabalho demonstrou oportunidade de mudar o caminho do curso proporcionando uma importância para mim, para Universidade e as demais pessoas envolvidas neste projeto, apontando o quanto essa experiência contribuiu para minha vida pessoal e acadêmica. Pouco a pouco o espaço físico começou a se modificar, ficando mais colorido e agradável, o que o transformou em um espaço acolhedor e agradável, o que fez as pessoas passarem mais tempo nesse local, onde antes passavam direto sem dar atenção ao lugar. Durante este período estudei e pesquisei artigos e teses sobre projeto já feito sobre este ambiente precisamente na Educação do Campo, assim meu conhecimento no trabalho em conjugar teorias e prática juntos envolvendo a Ciência com tecnologia promoveram novos conceitos aprendizados positivos dentro do órgão acadêmico. De acordo com as autoras “Pode-se considerar como avanços as conquistas alcançadas no âmbito da garantia do direito à educação para os camponeses; os programas educacionais destinadas a estes sujeitos sociais; a inserção do tema na agenda de pesquisa das universidades públicas brasileiras; os aprofundamentos da articulação entre diferentes movimentos sociais e instituições a partir da

criação do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC)”. No entanto, apesar dos esforços de Projetos de Governos e Organizações não Governamentais, Movimentos Sociais, ONGs e muitos outros Programas pela luta da Educação do Campo, a permanência dos trabalhadores no campo, e ainda enfrentam dificuldades para ter qualidades na Educação sendo prioridade dos pesquisadores em estudar mais e mais de como manter sujeitos do campo vivendo em suas terras.

Dando continuidade ao trabalho e mantendo as atividades, realizamos reuniões para decidir o trabalho que iria ser feito, continuamos a receber as doações de algumas plantas e sempre mantendo com frequência os encontros para discutir e organizar as atividades a serem realizadas na horta e no jardim. O convite sempre era feito através do professor Dr. Wender Faleiro da Silva. Meu envolvimento começou a ser permanente e cada vez com mais dedicação. Utilizamos materiais recicláveis como pneus, pintamos, fizemos suportes de arames, prendemos nas árvores e logo plantamos as mudas que já se encontravam a nossa disposição na universidade.

As doações dos diversos itens que compõem a horta e o jardim vieram de iniciativas individuais e também de grupos, reaproveitando, objetos, como pneus que virariam lixo ou que estavam encostados e que foram de grande utilidade para o plantio no jardim.

De nossas visitas aos TC trazia também mudas, sementes e cada vez mais conhecimento das famílias que faziam parte da agricultura familiar, isso também contribuiu muito para o desenvolvimento do nosso projeto, porque pudemos colocar em prática o que aprendemos em sala de aula e nos tempos comunidade com essas famílias colocando a mão na massa no nosso jardim, na nossa horta e pomar.

Tivemos diversas reuniões para manter o convívio com os discentes e docentes que faziam parte do proje-

to, para buscar ideias ou propostas para continuidade do projeto, realizamos alguns bingos para ajudar no investimento de materiais que seriam usados no jardim e na horta para auxiliar nas despesas financeiras e continuarmos com essa iniciativa.

Registramos com fotografias cada etapa que conquistamos. Por diversas vezes a modificação do espaço suscitou a curiosidade de docentes, discentes, funcionários da UFG e dos visitantes. Durante o projeto aconteceram alguns problemas, como a adaptação das plantas no solo.

Houve um momento que percebi quanto estava sendo importante para mim esta experiência, pude perceber a importância do curso de Licenciatura em Educação do Campo e relação deste com o que estava sendo desenvolvido no jardim. Encontramos dificuldades em manter o que já tinha sido feito em harmonia com todos os que frequentam o mesmo espaço, por ser um trabalho nesta dimensão não foi fácil, pois modificava os espaços coletivos, interferia em alguns momentos na dinâmica das pessoas, mas sempre prezamos pela democracia dentro da universidade, encontrando alternativas para continuar.

Assim, diante das dificuldades e possibilidades que surgiam para a implementação dessa ideia, surgiram momentos em que foi possível perceber o envolvimento de outras pessoas, atitudes solidárias que mantinham a esperança para prosseguir.

O meu maior desafio foi quando comecei a fazer os meus estágios I, porque começou a exigir muito do meu tempo, era estágio de manhã, relatório à tarde e aula à noite. Comecei a ficar cansada com tanto a fazer que passei a deixar um pouco de lado os cuidados com os laboratórios, pois os estágios são muito importantes para a minha formação, sem os estágios não me formo, porque estes vivenciam a realidade de como ser um professor em prática.

Pensei muito em como iria fazer para voltar a me dedicar aos projetos dos “Laboratórios vivos” porque

para mim era muito importante continuar envolvida com os cuidados e melhorias dos projetos, tanto que durante esse processo comecei a desenvolver um jogo de educativo uma trilha gigante chamada de “Trilhando o Conhecimento” que ainda está em processo de acabamento.

Um de nossos maiores desafios foi a construção do caramanchão no jardim, pois ao mesmo tempo estávamos em processo de construção da horta, e assim, tivemos muitas mudanças para adaptação, neste local. Assim, alunos do curso de Educação do Campo e também a partir de um convite para um trabalho coletivo, começamos a envolver os funcionários que trabalham no departamento de manutenção da universidade e até hoje contamos com o auxílio e parceria dessa equipe.

Diante de todos os desafios prosseguimos com os eventos propostos pelos professores. As aulas e discussões realizadas no curso de Educação do Campo contribuíram muito com todo este trabalho. Foi preciso um trabalho constante de divulgação desse projeto no curso, a fim de que os estudantes e professores se envolvessem mais ativamente nas atividades, que exigiam uma demanda de trabalho e uma organização competente para que o projeto pudesse continuar.

Vale ressaltar que para, além disso, esses espaços se configuraram enquanto ambientes pedagógicos, que promovem a interdisciplinaridade, envolvendo docentes e discentes na linguagem acadêmica e melhorando a cada dia o convívio entre teoria e prática no conhecimento científico.

Por ser um curso recente, o curso de Educação do Campo se beneficiou dos ambientes da horta e jardim também pela perspectiva da divulgação, pois permitiu evidenciar atividades tão ligadas aos princípios dessa licenciatura e evidenciar a importância da Educação do Campo dentro da Universidade. Assim, horta e jardim, colaboravam para harmonizar, aprender, se tornaram espaços para

convivência e para dinâmicas que atraíam a atenção, principalmente quando fazíamos as gincanas que envolviam o espaço e os conhecimentos trabalhados nesse projeto.

Atualmente, o projeto se dedica a ampliação de suas atividades e está em planejamento e elaboração de iniciativas como um jogo pedagógico a ser desenvolvido no espaço do jardim e também a recente organização de uma composteira, que poderá contribuir de maneira significativa na geração de adubo de maneira orgânica e sustentável.

CONTINUANDO O ROTEIRO: entrelaçando os percursos trilhados e seus significados na minha formação docente

Aqui continuarei na escrita de meu memorial com vistas a tecer meu percurso formativo na minha formação docente. As experiências de atividades docentes que influenciaram e influenciam em minha prática docente: tais como professores convidados; visitas aos acampamentos; organização e participação de eventos; projetos de extensão com diversos cursos; Laboratórios vivos; Monitoria; estágio; Projeto mais Educação. Bem como os saberes populares vivenciados ao longo de minha vida e nos Tempos Comunidades. Agora no último semestre do meu curso de Educação do Campo, posso afirmar que vários conceitos e até ideias que considerava como certos e imutáveis, ou caíram por terra ou foram substituídos, e desde o início do curso até o presente momento tenho percebido que essas mudanças me proporcionaram uma visão sobre a educação.

Fiz este memorial de forma histórica e descritiva, procurando apresentar um conjunto de fatos e reflexões com o objetivo de tecer uma análise sobre o processo de formação e produção percorrida até momento. Vale a pena lembrar que o ser professor é ter um compromisso com a sociedade e com a educação, em desenvolver atividades

diárias em sala de aula, destacando a importância entre o processo de ensino aprendizagem. Pergunto-me, valeu a pena? Sim, a experiência é necessária para realizar tal intento que vem sendo construído coletivamente e de modo contextualizado ao longo de minha vida, sendo por tanto, os fatos narrados neste memorial, as realidades implícitas em minha memória, que contribuíram para minha formação tanto pessoal quanto profissional que partem dos primórdios de minha relação com o mundo começando pela família e primeiros passos de pensar em realizar um desejo de ser professora.

NA CAMINHADA PARA FECHAR AS CORTINAS AS CENAS E ENREDOS DE UM SUJEITO QUE APRENDE: as experiências relatadas

Aqui apresento a construção de minhas considerações finais, ou seja, “caminhando para fechar as cortinas”.

Participar dos projetos “laboratórios vivos: jardim, horta e pomar” é uma oportunidade para o conhecimento e desenvolvimento de um futuro do docente em Educação do Campo, pois essa é sem dúvida uma oportunidade para compreender o entrelaçamento entre conhecimento científico, populares e do cotidiano, entre teoria e prática, que certamente levarei para minha prática pedagógica, quando for professora.

É necessário formar professores que sejam críticos, criativos e capazes de se comprometerem com a construção de uma prática profissional que preze pelo entendimento sobre a teoria abordada, que construa valores a partir da prática pedagógica, haja vista a teoria apenas fica esvaziada e sem significados sem a prática.

Nesse sentido, estimular um trabalho que proporciona a vivência da teoria e prática é de grande importância para nós licenciados, pois mostra o olhar amplo, evidenciando ideias que impactam em ambientes coletivos. Para

mim como discente do curso de Licenciatura em Educação do Campo, essas experiências estão sendo muito satisfatórias e extremamente importantes, pois à medida que a aprendizagem vai se ampliando é possível avançar no conhecimento científico.

CAPÍTULO 13

O QUERER E O PODER: memórias de uma estudante do meio rural em um curso de Educação do Campo

Orlandina Lázara Silva Borges¹

“Não tenho um novo caminho, o que tenho é um novo
jeito de caminhar”
(Tiago Mello).

Este memorial, além de informar sobre minha caminhada escolar, será também parte integrante do trabalho do Tempo Comunidade (TC) e do Seminário de Integração, requisitos do curso de Educação do Campo, cujo objetivo é resgatar as lembranças desta minha trajetória. Mostrei os momentos mais marcantes, bem como as dificuldades para chegar ao fim de um curso superior, buscando incansavelmente adquirir conhecimentos que venham contribuir com a nossa sociedade e com a educação.

Nesse sentido, evidencio discussões sobre as disciplinas estudadas, estabelecendo relações teóricas e as experiências vivenciadas. Ressalto que cada fase ultrapassada representa uma vitória e todas as etapas superadas provaram que o otimismo é peça chave quando se almeja um resultado. Ao compor o argumento central do memorial, com os respectivos desdobramentos, o texto produzido possui o seguinte formato: uma introdução, onde esboço o propósito e motivação em elaborar esse relato interpretativo reflexivo da minha trajetória no Curso de Educação do Campo; em seguida início por uma apresentação de quem sou, minha origem e ingresso nesse curso. Depois descrevo as memórias da escola – a chegada ao primeiro passo da escolarização, a continuidade dos estudos e a migração temporária para outro espaço, ainda descrevo sobre o so-

¹ Licencianda em Educação do Campo – Ciências da Natureza da primeira turma da EDUCampo UFG, RC

nho que vira pesadelo – as condições objetivas de existência forjam o retorno para a propriedade rural depois de quatro anos, por fim faço um relato pessoal de como se deu minha chegada a universidade, ou seja, o sonho vira realidade.

QUEM SOU EU, MINHA ORIGEM E FAMÍLIA

Sou Orlandina Lázara Silva Borges, mulher camponesa, esposa, mãe, filha, amiga, de 47 anos; moradora na fazenda São Domingos, zona rural do município de Catalão, Goiás, nascida em 26 de janeiro de 1970. Nasci na cidade, no entanto, sempre vivi na fazenda, lugar onde com muito orgulho ainda resido com o meu núcleo familiar. Filha de trabalhadores rurais com pouco estudo, mas meus pais não mediram esforços para que os filhos pudessem estudar, pelo menos até onde a situação financeira permitisse.

Rememoro um passado em que é possível identificar no campo vínculos e heranças compartilhadas na apreciação da experiência vivida, um lugar que oferece uma vida saudável, de qualidade, porém nada fácil de sobreviver, principalmente para famílias como a minha, que não se dispunham de muitos recursos financeiros. Sobrevivíamos das pequenas lavouras que papai plantava. Para produzir contava com mão de obra familiar e comunitária. (troca de serviços). Na maioria das vezes produzia para o nosso próprio consumo porque colocar esses produtos no mercado era muito difícil, primeiro pelo fato de não ter como transportá-los, segundo porque o preço que os comerciantes se propunham a pagar era muito baixo.

Por essas e outras dificuldades, na minha infância fui privada de algumas regalias, entretanto, posso dizer que apesar da pouca condição tive uma infância feliz, com brincadeiras bem tradicionais (casinha, pega-pega, cobra cega, cozinhadinha etc). Sempre cercada de muito amor

e acima de tudo com uma formação humana influenciada positivamente pela participação de meus pais e de meu avô materno, que morava com mamãe mesmo antes de eu nascer positivamente pela participação de meus pais e de meu avô materno, que morava com mamãe mesmo antes de eu nascer.

Desde cedo minha família me levava para participar de novenas de natal, reuniões de comunidade, missas, comemorações festivas como o dia das mães, dos pais, festa junina e muitas outras. Os espaços destinados para tais atividades (familiar e religiosa) eram as próprias casas dos moradores. Em relação ao lazer, o campo não apresentava muitas opções, assim os momentos de diversões aconteciam quando nos reuníamos para jogar peteca, fazer piquenique, jogar baralho e outras formas de entretenimento organizadas por nós.

Havia uma relação de amizade muito forte entre as pessoas deste local, sempre nos domingos tínhamos o costume de visitar uns aos outros, se mostrando parceiros não só nos momentos tristes, mas também nas alegrias. Outro momento de parceria acontecia anualmente nas novenas em louvor a São Sebastião, padroeiro da comunidade. As pessoas doavam prendas as quais eram leiloadas e o dinheiro arrecadado era revestido em benefícios para a comunidade ou para alguém que estivesse passando por algum problema, seja de doença ou financeiro. Essa relação de companheirismo, de partilha, me fez crescer, influenciando principalmente na minha humanidade.

MEMÓRIAS DA ESCOLA – A CHEGADA AO PRIMEIRO PASSO DA ESCOLARIZAÇÃO

Trago comigo as lembranças de uma longa jornada iniciada aos sete anos de idade em uma escola primária, no formato de classe multisseriada, com condições bem precárias, situada na fazenda São Domingos. A escola era

construída de tijolo, com uma sala pequena destinada para as aulas, havia uma área na frente e no fundo uma cozinha com fogão à lenha, onde era feito o lanche. Lembro que além da professora ministrar as aulas para todas as séries ficava responsável também por fazer a merenda, muitas vezes de forma improvisada. Este era servido em uma tigela azul de plástico, na própria sala de aula, a qual era composta por mesas e cadeiras individuais, um quadro verde e uma cantoneira onde se colocava o filtro de barro.

O único material pedagógico utilizado tanto pelo professor quanto pelo aluno era a cartilha Sodré e o livro didático para aqueles alunos que estavam cursando acima da primeira série. Éramos mais ou menos vinte e cinco alunos. Ali fiz grandes amizades, vivemos tempos mágicos, difíceis, mas para aquela realidade era o que tínhamos.

Para ter acesso à escola, caminhava mais ou menos sete quilômetros na ida e na volta. Percorriamos longas distâncias em busca de água, pois não havia nem cisterna tampouco córrego próximo ao local onde a escola fora instalada. Não eram apenas os alunos que enfrentavam dificuldades, uma vez que os professores tinham que se deslocar de Catalão e ficar durante a semana toda na comunidade, residindo como hóspede temporária na casa de um morador, retornando de volta para casa somente nos finais de semana. Lembro dos cabelos encaracolados da querida professora, baixa e de pele morena, dedicada, vaidosa e com muito bom gosto para se vestir. Agradeço a ela muito do que sou.

Depois de um tempo não me lembro o motivo, mas a escola passou a funcionar em uma casa na propriedade do senhor Sebastião e de dona Terezinha, sendo ela a professora. Estudei nessa escola até a 3ª série. Recordo-me dos colegas, de todas as brincadeiras típicas da época, de cada cantinho da sala de aula, agora construída de adobe²

² Adobe é um tipo de tijolo cru, seco ao sol. (Minidicionário rideel: língua portuguesa /coordenação Ubiratan Rosa- 3. ed. São Paulo: Rideel, 2009)

Foram tempos inesquecíveis os quais estarão sempre presentes na minha memória. Preciso enfatizar a importância de cada detalhe para a construção da minha identidade, afinal é através das relações sócio-históricas que se dá a afirmação do indivíduo (HALL, 2006).

O ensino que era destinado para o campo ia apenas até a 4ª série. Nesta minha curta passagem educacional no meio rural, aprendi a admirar a conduta dos educadores, que mesmo diante dos empecilhos e da falta de apoio por parte do poder público, empenhavam-se de modo exemplar criando mecanismos para facilitar a aprendizagem das crianças de modo geral. Os professores costumavam construir cartas com sílabas ou palavras, com as sílabas montávamos palavras e com as palavras formávamos frases. Isto era feito em forma de jogo, ao final quem conseguisse montar primeiro aquilo que era proposto ganhava algum prêmio, (caixa de bombom, pirulitos, doces, etc). Por mais que fosse coisa simples, nos motivava e experimentar algo diferente provocava maior interesse na turma. Ver a força e o empenho daqueles profissionais provocou em mim uma vontade de querer aprender cada vez mais, encorajando-me a enfrentar os maiores desafios em busca de novas conquistas e ideais. Uma vontade de querer aprender cada vez mais, encorajando-me a enfrentar os maiores desafios em busca de novas conquistas e ideais.

Esta fase de escolarização fez toda diferença na minha vida. A partir do instante que aprendi a ler e escrever, costumo dizer que fui os olhos de mamãe, pois era eu quem lia para ela as bulas de remédio, as receitas de bolo, as cartas dos parentes, enfim, tudo que ela não conseguia. Devido ela ter perdido a mãe ainda pequena, ficando com a responsabilidade de cuidar dos seis irmãos, não teve a oportunidade de estudar. Conseguir ler também me possibilitou participar dos cânticos na missa e ajudar nas leituras, isso só fez reforçar o meu vínculo com a comunidade.

A CONTINUIDADE DOS ESTUDOS E A MIGRAÇÃO TEMPORÁRIA PARA OUTRO ESPAÇO

Concluído o primário, encerra-se a oferta do ensino rural, a continuação só seria possível na cidade. Como as aulas para meu irmão mais velho haviam se encerrado ali, papai resolveu se mudar para a cidade. Uma nova realidade e muitos desafios. As novas exigências e necessidades impostas pela nova condição, obrigou papai a trilhar rumos desconhecidos. Acostumado a lidar com a terra, com o campo, se viu forçado a aceitar qualquer serviço que aparecia, inclusive servente de pedreiro, pois tinha que pagar aluguel e colocar comida na nossa mesa. O deslocamento não é simples, mas a oportunidade para os filhos continuarem os estudos era esta.

Na cidade, o primeiro colégio onde estudei foi o Colégio Estadual Dona Yayá, no qual fiz a 4ª e a 5ª séries (foto minha quando cursava a 4ª série nesta escola, apresentada no ANEXO I). Depois transferi para o Colégio Estadual João Netto de Campos, onde cursei a 6ª e 7ª séries. A tentativa de migrar para a cidade representou um esforço da família em prover os filhos da instrução secundária. Trocar a escola do campo para uma escola urbana impactou bastante a minha vida, tanto pelo que deixei para trás quanto pelo que veio pela frente. Ao chegar me deparei com outros modos de vida, outras maneiras de se vestir, de se falar, confesso que me senti um peixe fora d'água.

Uma das primeiras exigências da escola era o uso do uniforme, os materiais tinham que ser todos comprados pelo próprio aluno. Uma nova escola com um novo formato, tudo diferente, os colegas já não tinham mais aquela cumplicidade, as brincadeiras não eram mais as mesmas, até o diálogo ficou mais difícil.

Não me lembro direito como era a estrutura do Colégio Estadual Dona Yayá, mas o Colégio João Netto de

Campos funcionava em um prédio de dois andares com várias salas de aula, possuía diretoria, secretaria, uma quadra de esportes, piscinas e uma cozinha com refeitório; não tinha biblioteca. Na primeira escola, as disciplinas eram Português, Matemática, História, Estudos Sociais, Geografia e Ciências. Na segunda, além das já citadas estudávamos Inglês, Geometria, Artes e Educação para o lar, nesta os professores nos ensinavam a cozinhar, colocar à mesa e outras coisas referentes ao lar.

Percebi então que eu estava em um novo espaço, mas os processos pedagógicos que permeavam a instituição eram conservadores e coerentes com o modelo que fazia parte do ideário das famílias, ou seja, o objetivo era formar mais uma mulher, mãe, esposa, dona de casa, não uma mulher com perspectiva profissional de um emprego público, já que a sociedade era carregada de ideias conservadoras que via nessa mudança de hábitos feminino uma ameaça para o verdadeiro papel da mulher e para as tradições familiares. Uma vez que de acordo com as discussões de Alves, Borges e Faleiro (2014), a responsabilidade de cuidar, alimentar e educar era atribuída à mulher. Permaneci neste colégio por dois anos, depois as circunstâncias me levaram por outro caminho.

O SONHO QUE VIRA PESADELO – AS CONDIÇÕES OBJETIVAS DE EXISTÊNCIA FORJAM O RETORNO PARA A PROPRIE- DADE RURAL DEPOIS DE QUATRO ANOS

Manter-nos na cidade estava ficando impossível, daí novamente tivemos que retornar para a fazenda. Esta foi a razão da ruptura nos meus estudos, não por vontade própria ou de meus pais, mas a ausência de uma escola no meio rural que atendesse pelo menos até o ensino fundamental II e a falta de condições impediram a continuação desse sonho, uma vez que não havia transporte e minha

família não dispunha de recursos para me oportunizar esse deslocamento.

No retorno, sem estudar, a ocupação principal dos membros da família foi novamente o trabalho árduo na lavoura. A juventude vivida na comunidade foi extremamente feliz, participei ativamente de encontros de jovens, onde pude conviver com pessoas que fizeram um diferencial na minha vida. Durante alguns anos a comunidade promoveu uma confraternização chamada de “Festa do Arroz”, a comemoração se dava por meio de comidas variadas e churrasco que durava o dia todo. Era uma forma de celebrar a colheita que havia sido farta (foto apresentada no ANEXO II). Vi e vivi momentos muito alegres na minha juventude.

Os anos foram passando, casei-me com um rapaz que também residia no local, tive duas filhas, passei a me dedicar inteiramente à minha família e o sonho de cursar o ensino superior foi se distanciando mais e mais, ficando adormecido dentro de mim.

Reflexões

Depois de vinte e nove anos, o sonho não morreu, ele apenas repousou. E, de repente, fazendo a faxina rotineira de casa, o rádio ligado bem baixinho, num instante meu coração deu um sobressalto, uma voz me chama a atenção. Era o Porfirio Azevedo dos Santos Júnior, na época presidente da comissão especial do vestibular da Universidade Federal de Goiás (UFG), ele divulgava o vestibular para o curso de Licenciatura Educação do Campo (PROCAMPO).

No momento pensei: essa é a minha hora, com minhas filhas já crescidas, não mais tão dependentes de mim, posso recomeçar. Ansiosa, esperei a chegada do meu esposo, assim que compartilhei com ele o meu desejo, para minha surpresa ele me deu a maior força. Porém, para mi-

nha tristeza como relatei acima, por falta de oportunidade eu não havia concluído o ensino médio, sem concluir essa etapa não seria possível ingressar no ensino superior.

Foi aí que acendeu uma luz no fim do túnel, fiquei sabendo que na cidade de Araguari – MG, no Centro Estadual de Educação Continuada (CESEC), era ofertado um supletivo para quem quisesse concluir tanto o ensino fundamental como o ensino médio, com muita dificuldade me desloquei para lá todos os dias durante uma semana. Foi válido o sacrifício, consegui ser aprovada e na sexta - feira já retornei com o certificado em mãos, o que me possibilitou fazer a inscrição para o vestibular. Como tudo que me proponho a fazer procuro dar o meu melhor, dessa vez não foi diferente, me dediquei de corpo e alma aos estudos com o intuito de ser aprovada, apesar da pouca esperança em conseguir, pois são quase três décadas longe da escola.

As provas aconteceram em dezembro de 2013. Ao adentrar novamente em uma sala de aula, reacendeu a emoção da primeira vez lá na educação infantil, o coração estava acelerado, contudo consegui fazer a prova. A espera pelo resultado parece que durou uma eternidade. Em janeiro de 2014 saiu a lista dos aprovados, para minha alegria meu nome estava lá. Como na época eu não tinha internet, fiquei sabendo por meio de um telefonema do meu sobrinho. Naquele instante eu era a pessoa mais feliz do mundo.

DO SONHO À REALIDADE

Quando me dei conta estava lá, sentada naquele auditório, ouvindo a voz da vice-diretora da regional, (UFG) de Catalão, Aparecida Maria Almeida Barros dando as boas-vindas a todos os aprovados. Levei um susto ao ouvi-la dizer que estava quebrando o protocolo, mas precisava agradecer a presença de uns velhos conhecidos que se encontravam na plateia, tratava-se da minha sogra e do

meu esposo, minhas filhas também fizeram questão de me prestigiar nesta ocasião tão especial, o que me deixou ainda mais feliz. Foram momentos de muita emoção, além de estar rodeada pelas pessoas que amo, agora estava como universitária, participando da aula inaugural. Agradeço imensamente ao meu esposo e as minhas filhas que contribuíram direta ou indiretamente para que eu pudesse ocupar esse espaço.

A entrada na Universidade foi tardia, no entanto hoje sou consciente da importância do conhecimento científico, não no sentido de nos fazer superiores perante as pessoas que não o detém e sim para tornarmos indivíduos críticos, construtores de nossas próprias ideias, capazes de dialogar na tentativa inserir valores e de proporcionar mudanças para nós mesmos e para a sociedade.

É nesse contexto que recorro da dinâmica realizada no primeiro dia de aula, 03 de fevereiro de 2014, foi um momento de socialização onde a professora Aparecida Maria Almeida Barros fez o sorteio de uma colcha de retalho, a qual segundo ela usaríamos na aula da saudade. Infelizmente não fui eu a contemplada, mas a brincadeira possibilitou-me suscitar novas reflexões, provocando em mim outros olhares, de modo a compreender a relevância de aliar os conhecimentos acadêmicos à cultura trazida pelos nossos antepassados, presente em cada quadro daquela obra de arte que acabara de ser sorteada, pois nos discursos de Brandão (1983) ele traz que a educação é algo que acontece também fora da escola, seja quando o pai ensina o filho a tecer uma rede, quando mãe ensina os afazeres domésticos para a filha ou em qualquer atividade cotidiana.

Posso afirmar que esse primeiro período foi de adaptação. As aulas aconteciam durante o dia, sendo que saía de casa de manhazinha chegando somente à tarde, era uma aventura jamais vivenciada, logo eu que estava acostumada em ser apenas dona de casa. Ao chegar (em casa)

tinha que dar conta de todos os afazeres, ser esposa, mãe e ainda conseguir fazer todos os trabalhos encaminhados pelos docentes.

Engana-se quem pensa que essas foram as piores dificuldades do período. A proposta do curso era de que as aulas aconteceriam nas férias e em regime de alternância. Como nas férias a prefeitura não disponibiliza transporte ficaria inviável a minha ida para universidade, juntamente com as colegas que também foram aprovadas. Então, fizemos uma reunião com o prefeito no intuito de pedir que ele viabilizasse o nosso deslocamento. Para a nossa surpresa ele se prontificou a atender nossa reivindicação.

No início, a turma era composta por quarenta e sete alunos ao todo (foto da turma apresentada no ANEXO III); não tínhamos sala própria, ora estudávamos em uma sala ora em outra, compartilhávamos uma mesa na qual muitas vezes era necessário virar o pescoço para conseguir ver o que estava escrito no quadro.

Por ser o PROCAMPO um programa do governo federal, era destinado um recurso para os alunos custear as despesas com transporte, alimentação ou hospedagem, no entanto esse recurso demorou muito a ser disponibilizado, ficando os gastos por conta do próprio estudante, chegando ao ponto de alguns não terem dinheiro nem mesmo para a comida. Foi muito difícil, porém a união entre os alunos tentando resolver o problema daqueles que estavam com dificuldade me sensibilizou, aprendi tanto a me colocar no lugar do outro como o valor da coletividade. Esse primeiro período foi essencial no meu processo de formação acadêmica e humana.

Ao longo dos anos, o auxílio que inicialmente era de 1.200,00 reais passou para 900,00 e foi só diminuindo. O pior, é que para que esse auxílio fosse repassado ocorreu muita luta. Uma professora vendo que muitos estavam ao ponto de desistir por não conseguir se manter com o próprio recurso, resolveu intervir, marcou uma reunião

com o diretor da UFG, para reivindicar nossos direitos. O diretor então se comprometeu em fazer o que estava ao seu alcance para resolver o problema. Em alguns dias, o dinheiro foi depositado. A sensibilidade desta professora me fez admirá-la ainda mais. o que estava ao seu alcance para resolver o problema.

O curso de Educação do Campo era um curso vinculado à Unidade de Educação, sendo este o único curso dentro da universidade que tinha o diferencial de trabalhar com tempo universidade (TU) e tempo comunidade (TC), conforme consta no Edital do curso, o qual rege que o Tempo Universidade seria desenvolvido nas dependências da universidade Federal de Goiás onde o aluno participava das aulas presenciais construindo o seu conhecimento teórico e que no Tempo Comunidade a formação seria realizada nas comunidades, em escolas localizadas nas regiões e em espaços rurais específicos para o cumprimento do fluxo curricular da alternância (EDITAL Nº 082/2013). Esse era o tempo em que o aluno ficava na comunidade fazendo pesquisa para elaborar os trabalhos a serem apresentados no Seminário de Integração.

No início, os Seminários aconteciam nos sábados, como momento de socialização. Depois os professores sugeriram que os alunos apresentassem os trabalhos realizados, assim as informações circulavam como troca de conhecimento. Dessa forma brilhante encerrava-se o semestre.

Destaco a construção do livro de lembranças como um dos trabalhos mais envolventes do TC. Para tanto, além das minhas memórias, em outro semestre, como trabalho do TC, fiz uma minuciosa pesquisa dentro da comunidade, o que me possibilitou conhecer diversas plantas medicinais, crenças e outros saberes que mesmo morando neste local por tantos anos eram por mim desconhecidos.

Os trabalhos do tempo comunidade (foto de uma das visitas do TC apresentada ANEXO V) têm contribuído

muito para meu o aprendizado em Ciências da Natureza, considerando esta uma forma de conhecer as experiências, as vivências, o cotidiano, a cultura e a realidade com as quais iria me deparar enquanto docente e dentro do ensino, é de extrema importância atrelar os conhecimentos científicos à realidade do estudante.

Ao longo dos anos, o formato do curso foi sofrendo modificações, as aulas deixaram de ser durante o dia passando a serem ministradas à noite. Eu que saía de casa de manhã chegando à tarde, passei a sair às 5 horas da tarde com chegada às 11h40 da noite. Isso se deu por conta da maioria dos alunos trabalharem fora e não estar conseguindo conciliar trabalho e escola. Então fizemos uma votação, a vontade da maioria prevaleceu e as aulas passaram a acontecer à noite. Conseguindo conciliar trabalho e escola.

No primeiro período tive muita dificuldade na interpretação de texto, creio que esse problema é uma consequência ainda do ensino fundamental pelo fato dos professores não terem o hábito de fazer esse exercício, mas as informações passadas pela professora de leitura e produção textual influenciaram, sobretudo, na minha oralidade e escrita. Dentre os vários textos solicitados, o que mais gostei foi “A Confissão de Leontina³” e o livro “Arroz de palma⁴”. Digo que as leituras sugeridas foi o começo da minha formação na instituição.

As disciplinas “Realidade Brasileira do Campo” e “Política e Gestão da Educação no Campo” contribuíram de forma significativa, além de me fazer entender as questões que envolvem o nosso contexto histórico, mostrou-me as desigualdades que perpassam por toda a nossa existência. No entanto, as dificuldades, as demandas e os conflitos

³ TELLES, LYGIA FAGUNDES. A Confissão de Leontina. São Paulo: Ediouro, 1996.

⁴ AZEVEDO, FRANCISCO. 1951. O arroz de Palma. 1 ed. Rio de Janeiro: Record, 2014

tos vivenciados pelos camponeses também é um processo educativo porque no enfrentamento de cada situação há uma nova aprendizagem e nos capacita a produzir algo diferente (SOUSA, 2003).

Neste semestre, Matemática com certeza foi a disciplina que mais encontrei dificuldade, pois estar afastada da escola a tantos anos me acarretou sérios prejuízos. A partir do momento que comecei a estudar limites, derivadas, funções e outros tantos conteúdos relacionados entendi o tamanho do desafio que viria pela frente. Introdução à Ciências da Natureza expressou o confronto entre os saberes científicos e os saberes populares, desconstruindo a ideia de que a ciência está pronta e acabada (foto do material utilizado na aula é apresentada no ANEXO VII).

Adentrar a academia abriu-me um leque de possibilidades, além de ampliar minhas visões. Diante desse relato, acho pertinente retomar aqui um fato já citado, pois penso que o mesmo merece discussões. É a questão da pouca escolaridade dos meus pais e de tantas outras pessoas da época. Para entender o porquê de eles abandonarem os estudos tão cedo é interessante analisar as questões de fundo, ou seja, avaliar os motivos que os levaram a essa evasão escolar, talvez isso se justifique pelo descompromisso do Estado em destinar políticas educacionais, principalmente para as pessoas que vivem no campo, sendo as mais prejudicadas aquelas que possuíam pouca renda, porque as que tinham poder aquisitivo maior contratavam professores particulares para os seus filhos.

É na perspectiva de valorização do direito a uma educação de qualidade no lugar onde estamos inseridos, que surge o curso de Educação do Campo, com o intuito de formar professores específicos para a zona rural. Encontro-me nesse processo de ampliação do conhecimento a cada dia, atribuindo um novo repensar sobre o que realmente é educação.

Resgatar todas as lembranças de cada período é qua-

se impossível, entretanto, me lembro de um momento muito marcante ainda no começo do curso, na disciplina Seminário de Integração, onde assistimos ao filme “Como uma estrela no céu toda criança é especial”. Tratava-se de um filme muito emocionante que conta a história de um menino chamado Ishaan Awasthi⁵, ele sofre de dislexia estuda em uma escola normal e repetiu uma vez a terceira série e corre o risco de repetir novamente. O menino com apenas nove anos não consegue acompanhar a turma. O pai de Ishaan, como todos de seu convívio, não percebem que ele apresenta um distúrbio de aprendizagem, assim a criança sofre com o despreparo dos professores e colegas, além da rigidez e agressividade do pai. As coisas começaram a mudar para o menino após a chegada de professor que foi substituir o professor de artes, ele percebe a dificuldade da criança e decide ajudá-lo desenvolvendo aulas e ensinando Ishaan a ler e escrever fora dos horários de aula. Todos que assistiram ao filme se emocionaram tanto professores quanto alunos. O que ficou de aprendizado foi a percepção do que o docente representa na vida do aluno, foi entender que cada um tem seu tempo para aprender e, acima de tudo, compreender que o educador precisa estar preparado para lidar com estas situações que envolvem o contexto escolar, porque para além de ministrar conteúdos o seu papel também é promover a transformação do indivíduo.

Os períodos seguintes trazem recordações tristes, mas também alegres. Focarei nos acontecimentos mais alegres, afinal são esses momentos que nos dão força para continuar na caminhada.

Minha primeira visita do TC faz parte desta trajetória e aconteceu no 3º período, foi à Efaori. Criada no ano de 1999, esta escola fica localizada no município de Orizona, GO. Como todo município representado pela

⁵ Filme: Como Estrelas na Terra - Toda Criança Terraacial. Criador Aamir Khan, mir Khan "ht

agricultura, este é mais um que vem sendo invadido pelo agronegócio. Por meio dessa visita pude conhecer outra realidade, já que o modelo de alternância desta escola é diferente do que acontece na universidade. Enquanto lá os alunos ficam na escola durante a semana toda e nos finais de semana retornam para a propriedade dos pais para colocar em prática o que aprenderam, no curso de Educação do Campo durante o período do tempo universidade os alunos vão para a instituição, porém retornam para suas residências todos os dias. Depois se tem um intervalo para a realização dos trabalhos propostos, é o chamado “Tempo Comunidade”. Assim pode-se dizer que são realidades distintas, porém com alguns pontos em comum, pois em ambos os casos os trabalhos são desenvolvidos dentro da proposta de alternância e envolvem a comunidade.

Tempos depois, no quinto período, tive oportunidade de visitar a Agrofava, uma empresa de sementes do (Grupo Fava), localizada em uma fazenda nas proximidades de Campo Alegre Goiás, empresa esta que representa o enfrentamento entre o agronegócio e a agricultura familiar. Enquanto uma das marcas do agronegócio é a produção em larga escala, a agricultura familiar garante uma produção para a sobrevivência e configura-se um processo formativo, pois para Arroyo (2017) a terra é a verdadeira matriz formadora, assim como é uma forma de valorização da cultura do homem do campo. E valorizar a “cultura é ao mesmo tempo expressão da capacidade humana de criar e recriar no plano material e simbólico sua própria história transmitindo-a à nova gerações por meio da educação” (SOUSA, 2003, p. 64).

Partindo de pensamento, compreendi a necessidade de uma educação contextualizada, que acolha as diferenças culturais e promova conhecimento e respeito às ideias de cada ser humano. Mas ao analisar os materiais estudados em Fundamentos Filosóficos (foto do material apresenta no ANEXO VIII) foi possível observar que no

passado havia uma intencionalidade no ensino e após tantos anos, embora houvesse alguma melhoria na educação, esta continuava sendo uma forma de dominação e no que se refere a formação humana muito ainda precisa ser feito, porque apesar da evolução, o currículo escolar ainda é focado em formar um perfil que atenda as exigências do mercado, de modo geral isso é um incentivo à competitividade. Tais reflexões me fazem pensar o quanto é difícil a tarefa de educar.

Veio então a lembrança de uma professora que ao trabalhar Paulo Freire, trouxe tanto inquietações quanto contribuições para um novo despertar rumo a educação. As discussões de Freire acrescentaram muito no meu processo formativo. Concordo quando ele destaca “a dialogicidade - essência da educação como prática de liberdade” enfatizando a importância do diálogo na aprendizagem, sugerindo mudanças de atitudes e condutas de maneira a contribuir com a formação humana do aluno. (FREIRE, 1996, p.44).

Durante este meu percurso, participei de alguns eventos formativos realizados pela instituição, por exemplo, ciclo de debates, congressos, feiras de ciências, feiras das profissões, minicursos e palestras com convidados renomados como Libâneo e Miguel Arroyo(foto das palestras apresentada no ANEXO IX). Tive oportunidade de participar no dia vinte e nove de setembro de dois mil e dezesseis, da oficina II do II Congresso de pesquisa, ensino, extensão e cultura - Regional Catalão (Compeex), cujo tema foi: Trabalhos docente, a cultura afrodescendente e antirracista na escola.

A primeira atividade da oficina foi a ginástica laboral, que se iniciou com uma música afrodescendente e com movimentos físicos utilizando balões. Ao término da atividade a professora trouxe uma discussão sobre o cabelo dos negros, apresentando uma boneca negra, de cabelos encaracolados (foto da boneca apresentada no ANEXO X),

ela contou uma a história de um livro “O cabelo de Cora”, de Ana Zarco Câmara⁶.

Em seguida falou sobre o preconceito nas escolas com crianças afrodescendentes. Foi-nos entregue um projeto de governo que fala da lei nº10639, de 9 (nove) de janeiro de 2003, sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva onde no artigo 79-B, nele diz que o calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “dia da consciência negra”. A participação nesse evento me fez perceber que enquanto futura profissional devo estar preparada para lidar com as diversidades existentes no âmbito escolar.

Por outro lado, lembro dos encontros no jardim logo na entrada da universidade, esses encontros eram chamados “Café com a coordenação”, o motivo deles seria além de refletir o que teria dado certo no curso e o que precisaria ser repensado, discutir outros assuntos pertinentes, evidenciando nessas atividades, momentos de aprendizagem e a história de um ensino pautado na perspectiva de formação do indivíduo em suas interações sociais.

O desenvolvimento de um trabalho dentro da interdisciplinaridade é outra peculiaridade do curso. Trago as tarefas do tempo comunidade como modelo de trabalho que acontecem dentro da interdisciplinaridade, de forma a contemplar todos os conteúdos estudados no período, isto o diferencia dos demais. As aulas eram desenvolvidas de maneira contextualizadas, por isso, após as disciplinas de Física, Química e Biologia, consegui perceber a aplicação de todas em meu cotidiano, coisa que antes a mim passava despercebido. Daí surge a lembrança das aulas de laboratório, onde pude fazer experimentos com a saliva, com as fezes e trato intestinal da galinha, com a planta Elódea, além de vários outros. Foram momentos muito valiosos e gratificantes que me possibilitaram experimentar algo nunca visto antes (foto dos experimentos apresentada no ANEXO XI).

⁶ CAMARA, ANA ZARCO. *O cabelo de Cora*. São Paulo: Pallas, 2013.

Estudar Ciências da Natureza modificou minha compreensão sobre o mundo social, científico e tecnológico. Dessa maneira, compreendi que não há ensino apartado da realidade. Tal entendimento demonstra a essência reflexiva de cada professor, os quais trouxeram à tona fatos memoráveis, significativos e imprescindíveis neste meu percurso, às vezes sobre flores, às vezes sobre pedras, mas o mais interessante é saber ultrapassar os desafios, é através deles que somos instigados a buscar novas alternativas.

Movida pela curiosidade aceitei o convite de uma professora para participar de um projeto do Programa de Financiamento de Bolsas para alunos de licenciaturas (Prolicen), o projeto tinha como foco principal compreender a percepção e práticas dos professores do ensino de Ciências da Natureza acerca do conhecimento científico, uma vez que segundo Chassot (2014), ensinar ciências é fazer com que o aluno construa conhecimentos capazes de levá-lo a fazer uma leitura de mundo. No contexto formação, é interessante ressaltar o quanto participar da pesquisa contribuiu para o meu progresso científico, intelectual e pessoal.

Os últimos períodos, tornaram-se ainda mais desafiadores, era chegada a hora de construir o famoso TCC (Trabalho de Conclusão de curso), tão temido por muitos (foto apresentada no ANEXO XII). As dificuldades aumentavam a cada dia, muitas vezes chorei e até pensei em desistir, no entanto, o apoio da minha família e dos colegas me fizeram seguir em frente, até porque desistir significaria o meu fracasso. A dedicação da minha orientadora e o conhecimento adquirido na pesquisa anterior deu-me condições promissoras para finalizar meu trabalho de conclusão de curso, também voltado para o ensino de Ciências Naturais. Só que agora com um olhar direcionado para o campo. Em outubro de 2017, fiz minha qualificação obtendo um resultado bastante satisfatório.

Comentei no início que focaria nas boas lembranças, porém, quase no final da caminhada, no sétimo período para ser mais preciso, um amigo querido precisou se afastar por motivo de doença, esse acontecimento causou uma enorme tristeza em toda a turma, porque de todos, ele se mostrava o mais eufórico com a nossa formatura. Como tragédia parece que anda acompanhada, logo em seguida a dona Sonia, uma colega exemplar veio a falecer, ela deixou um grande exemplo por demonstrar tanta garra e dedicação, mesmo com idade já avançada e doente, dificilmente deixava de frequentar as aulas. Apesar da saudade a caminhada continua.

Uma coisa boa desse período, eram as aulas de Libras ministradas nas quintas-feiras, a partir desta disciplina, foi possível entender que a língua brasileira de sinais (Libras), tem aspectos gramaticais e movimentos diferentes da língua portuguesa. Essas aulas tiveram uma metodologia mais ativa no sentido de compreender a parte teórica e realizar a prática. Foram aulas premiadas a esses dois movimentos, considerando sua particularidade prática e sua singularidade em questões que iam além da parte teórica. Elas mostraram-se um pouco mais dinâmicas e diferenciadas dos modelos tradicionais de aula, primando pela prática com o intuito de trazer uma melhor compreensão das possibilidades de comunicação que os surdos têm, o tamanho do desafio escolar que eles enfrentam pela falta de professores capacitados com a língua brasileira de sinais, assim como as dificuldades que nós temos em comunicar com eles, pois grande parte da sociedade não sabe libras. Como final de curso é muito estressante, brinco que essas aulas eram uma espécie de terapia, nelas sorriamos tanto que a ansiedade ia embora.

Enfim, era o último semestre do curso, já era hora de partir para estágio III e IV, primeiro observando depois atuando. A experiência se deu na EJA sendo realizada em trio, eu e duas amigas. Uma delas além de amiga é mi-

nha cunhada e comadre, uma pessoa que admiro demais, a outra amiga de infância, uma pessoa extraordinária. O tempo de convivência e as dificuldades enfrentadas serviram para fortalecer ainda mais esta amizade. A turma costumava nos chamar de trio parada dura, porque desde o início do curso sempre fizemos todos os trabalhos juntas. Amizade. A turma costumava nos chamar de trio parada dura, porque desde o início do curso sempre fizemos todos os trabalhos juntas.

Em relação ao estágio, tivemos pontos positivos e pontos negativos. No começo ficamos muito apreensivas pelo fato de estagiarmos em uma escola que atende um público bastante heterogêneo. O fato do estágio I e II (foto apresentada no ANEXO XIII) ter sido realizado no campo, também pode ter causado este desconforto por trazer uma realidade totalmente diferente. Durante as observações nos foi passado uma impressão que nos deixou com um pouco de preconceito e medo, todavia ao fazermos as regências fomos desconstruindo essa inculcação e percebendo que os alunos talvez precisassem de um olhar mais carinhoso e que os professores buscassem formas de motivá-los trazendo aulas menos conteudistas e mais dinâmicas.

Nas nossas regências partimos de uma problemática real, “Escassez de água”, fizemos discussões, levamos exercícios, vídeos, jogos (foto do jogo apresentada no ANEXO XIV), Ou seja, foram aulas bem diversificadas mostrando que a interação entre professor/aluno facilita a aprendizagem.

O caminhar até aqui, mesmo com tantos percalços tem sido um grande aprendizado e tem dado certo. Por tudo isso e muito mais, deixo o meu sincero agradecimento a todos os meus queridos mestres que me acompanharam neste meu trajeto: Fabiana Rodrigues Carrijo, Maria Marta, Heloísa Vitória de Paula Castro, Geraldo Eustáquio, Maria Patrícia de Sousa Oliveira, Elis Regina Cos-

ta, Wender Faleiro da Silva, Maria Zenaide Alves, Camila Rocha Cardoso, Marcos Vinícius Procópio Rabelo, Simara Tavares Nunes, Fábio Araujo de Sousa, Selma Martinez Perez, Wellington Jhonner D.B da Silva, Maria Paulina, Fátima Pacheco de Santana Inácio, Dayane Graciele dos Santos, Camila Campos e Aparecida Maria Almeida Barros. Todos os professores que estiveram comigo nesta jornada tiveram sua parcela de contribuição, uma das coisas que aprendi com eles é que a escola não vive isolada do mundo, levando em conta o fato dela ser influenciada por tudo que acontece de bom ou de ruim no meio em que estamos inseridos.

Os conhecimentos teóricos obtidos na instituição através dos autores estudados, por exemplo, Libânio, Brandão, Pimenta, Miguel Arroyo, Florestan Fernandes, Stuart, Chassot, Santos e tantos outros me permitiram pensar a educação como reconstrução da sociedade. Da mesma forma, as experiências vivenciadas na comunidade durante o TC me proporcionaram um diálogo formativo entre os conhecimentos dos mais variados campos disciplinares e os saberes populares. São essas articulações que precisam ser entendidas como práticas diárias do fazer escolar.

Palavras finais

De tudo o que foi exposto nesse memorial, a Orlândina que caminha para a conclusão de um curso superior, se modificou em alguns aspectos e fortaleceu outros em relação ao vínculo com o meio rural e a sua identidade camponesa.

Os resultados colhidos durante o curso nesse processo de aprendizagem, foram embasados por acertos e erros. Processos duros, os quais tomei como oportunidades para romper com a formação liberal feminina que me quiseram impor e constituir a nova mulher que sou hoje. Uma mulher que aprendeu não só a escrever e a ler, mas

a cada leitura aprendeu a pensar, ampliando sua visão de mundo e agora diplomada espera fazer da profissão uma entrega inteira, intensa e consciente sobre o que realmente significa ser professor.

O Memorial me possibilitou momentos de reflexão, bem como a construção de novos significados para minha vida. Viajar na minha trajetória escolar, trouxe à tona momentos inesquecíveis, essenciais para dar continuidade a minha história compreendendo-a por completo. As pedras encontradas no caminho me fizeram mais forte, os desafios serviram para reinventar passo a passo do meu caminhar, pois mais importante que apontar os percalços é assinalar as escolhas, ainda que somente uma prevaleça determinando o desenvolvimento.

Por fim, reconheço a importância do papel que todos os profissionais desempenharam para oportunizar o meu crescimento pessoal, acadêmico e humano, assim como um novo olhar sobre “educação” no sentido de vê-la como uma forma de transformação, porque com certeza o conhecimento transforma, incentiva e encoraja para seguirmos em frente. Portanto, não sei quais caminhos irei percorrer, só sei que me encontro nesse processo circular movida pela busca constante do saber.

REFERÊNCIAS

ALVES, M.Z.; BORGES, B.G.; FALEIRO, W. Perfil dos discentes da Educação do Campo na UFG Regional Catalão. In: II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2014, Santa Maria. *Anais...* Santa Maria: UFMS, 2014. p. 1797-1811.

CHASSOT, A. **Alfabetização Científica**: questões e desafios para a educação. 6. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014. 368p. (Coleção Educação em Química)

ARROYO, M. G. Palestra realizada no evento Cibepoc, 2017, na Universidade Federal de Goiás.

BRANDÃO, C. R. **O que é Educação?** 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

EDITAL nº 082/2013, UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, Programa de Licenciatura em Educação do Campo/2014-1.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários e práticas educativas. 18. ed. São Paulo: Paz e Bem, 1996.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 10. ed. Rio de Janeiro: Ed. DP e A, 2006.

ROSA, U. **Minidicionário rideel:** língua portuguesa. 3. ed. São Paulo: Rideel, 2009.

SOUSA, J. V. A. **Introdução à Sociologia da Educação,** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Esperamos que esse livro contribua para o debate político e filosófico sobre a educação. Afirmamos que caso seja infringido qualquer direito autoral, imediatamente, retiraremos a obra da internet. Reafirmamos que é vedada a comercialização deste produto.

Formato A5
1ª Edição Maio de 2019

Navegando Publicações



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com
Uberlândia – MG
Brasil

A coleção "Educação Popular e do Campo" do Congresso Interinstitucional Brasileiro de Educação Popular e do Campo - CIBEPoC é uma obra financiada pela Capes (Proposta 640602 -03/2017) e pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - Secadi, por meio do Programa Escola da Terra - GO. A coleção reúne trabalhos de diversos autores nacionais e internacionais que se debruçam sobre os estudos da Educação popular e do campo em diversas perspectivas desde os fundamentos sociais, históricos, políticos, culturais, filosóficos, pedagógicos e psicopedagógicos. Há relatos de experiências, evidenciando as relações entre a dimensão da formação de professores, sujeitos e práticas de ensino em espaços escolares e não escolares, conhecimento, cultura e desigualdades educacionais.

A Coleção possui seis livros, e este é o livro 5 da coleção! Boa Leitura!
O livro é gratuito e pode ser baixado na versão e-book no site da editora Navegando no seguinte endereço <https://www.editoranavegando.com/>

