

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE UNB PLANALTINA – FUP
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – LEdoC**

**Práticas de Letramentos Múltiplos e Interdisciplinaridade
Na Formação Docente: o Antes e o Depois**

Simone Rodrigues Barbosa Couto

**Planaltina – DF
2013**

Simone Rodrigues Babosa Couto

**Práticas de Letramentos Múltiplos e Interdisciplinaridade
Na Formação Docente: o Antes e o Depois**

**Planaltina – DF
2013**

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE UNB PLANALTINA – FUP
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – LEdoC

Práticas de Letramentos Múltiplos e Interdisciplinaridade
Na Formação Docente: o Antes e o Depois

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) da Universidade de Brasília, como requisito obrigatório para obtenção do título de licenciado(a) em Educação do Campo, com habilitação na área de Linguagens.

Orientadora: Profa. Dra. Rosineide Magalhães de Sousa

Orientador: Prof. Dr. Jair Reck

Planaltina – DF
2013

Simone Rodrigues Barbosa Couto

**Práticas de Letramentos Múltiplos e Interdisciplinaridade
Na formação docente: o Antes e o Depois**

Aprovada em 02/03/2013

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Rosineide Magalhães de Sousa (UnB) – Orientadora

Prof. Dr. Jair Reck (UnB) – Orientador

Profa. Dra. Mônica Castagna Molina (UnB) – Membro Interno

Profa. Ma. Roberta Rocha Ribeiro (UnB) – Membro Externo

**Planaltina – DF
2013**

Dedico este trabalho

Ao bom Deus, por ter me dado forças nesta longa e promissora caminhada;
A minha mãe Idalina e o meu padrasto Gerson, que mesmo sem nunca ter lido,
sempre acreditaram na educação;

Aos meus filhos Arthur Miguel, Amanda e Ananda Mayra que viveram cada
momento desta jornada comigo;

À pessoa que me completa tornando-me um ser especial: meu esposo Antonio
José Couto;

Aos meus queridos irmãos:

Mana Shirley (com muitas saudades), Silvânia, Otacílio e Júlio César.

AGRADECIMENTOS

Ao querido Deus por tudo que sou.

Estendo meus sinceros agradecimentos à minha professora e orientadora Rosineide Magalhães de Sousa, por acreditar que, mesmo as pessoas vivendo em grupos diferentes e terem seus próprios léxicos, todas se comunicam, basta que respeitemos as diferenças.

Ao meu professor e orientador Jair Reck pela forte contribuição em toda minha aprendizagem.

Aos Educadores da Banca de Qualificação e Examinadora: Mônica Castagna Molina, Roberta Rocha Ribeiro, Jair Reck e Rosineide Magalhães de Sousa, aos quais só tenho a agradecer por terem contribuído para engrandecer minha pesquisa.

A todos os meus professores e professoras do Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Antonio Pasquett, Juarez, Bernard, Vicente, Maurício, Igor, Danilo, Tiago, Márcio I e Márcio II, Valter, João Batista, Djiby Mané, Rafael, Mônica Molina, Laís Mourão, Ana Izabel, Ana Laurent, Valéria Labréa, Norma, Berta, Ana Laura, Deane, Eliete Sinára, Vanessa e Roberta.

Aos companheiros e parceiros da Universidade Estadual de Goiás (UEG), em especial aos Educadores Arlete e Gerson da UEG.

Também aos meus amigos Paulo e Charles da UEG.

Aos Educadores e às Diretoras: da Escola Municipal Fazenda Santo Antonio das Palmeiras, Maria Edinei e Maria Amélia, bem como da Escola Estadual Assentamento Virgilândia, Adva das Dores Paiva.

Aos meus colegas de graduação da turma: (II) Andréia Pereira pelo grande desempenho e luta da convivência no coletivo.

À amizade sincera de Rosileide e Acinemar que oraram tanto pelo meu sucesso.

Em especial agradeço aos meus amigos e colegas de curso e da comunidade Jaci, Priscila, Gideão, Elza e Rosileide, pelos vários momentos de estudos juntos. Muitas discussões se passaram, mas hoje somos merecedores dessa conquista.

A toda minha família. Se hoje cheguei aqui, há uma grande parcela de contribuição de todos meus familiares, como minhas cunhadas Andréia e Aninha meu cunhado

Deusim, meus sobrinhos e sobrinhas.

Estendo ainda meus sinceros agradecimentos A CAPES, pela contribuição da bolsa PIBID DIVERSIDADE, que é muito importante para o docente em formação inicial, principalmente o no/do campo.

A educação, qualquer que seja ela, é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática.

(Paulo Freire)

Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, do outro, negar a quem sonha, o direito de sonhar.

(Paulo Freire)

LISTA DE ABREVIATURAS

APAFAV - Associação dos Produtores da Agricultura Familiar do Assentamento Virgilândia

APPAV - Associação dos Pequenos Produtores Assentados no Assentamento Virgilândia

CESPE - Centro de Seleção e Promoção de Eventos da Universidade de Brasília

CIEMA- Ciências da Natureza e Matemática

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CGEC - Comissão Nacional de Educação do Campo

DF - Distrito Federal

FUP - Faculdade UnB de Planaltina

FETADEF - Federação dos Trabalhadores na Agricultura do DF e Entorno

GPT - Grupo Permanente de Trabalho

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

IOE - Inserção Orientada na Escola

IOC - Inserção Orientada na Comunidade

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LEdoC- Licenciatura em Educação do Campo

LDB - Lei das Diretrizes de Bases

MEC - Ministério da Educação

MLT - Movimento de Luta pela Terra

MST - Movimento Sem Terra

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência

PNE - Plano Nacional de Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

TE - Tempo Escola

TC - Tempo Comunidade

UnB - Universidade de Brasília

UNESCO - Nações Unidas Para a Educação, Ciência e Cultura.

RESUMO

Esta pesquisa consiste em analisar minhas práticas como educadora, com dez anos de experiência e apenas o Ensino Médio. Eu mostro o percurso de minha vida no caminho das práticas de letramentos múltiplos e da interdisciplinaridade, no contexto da Escola Municipal Fazenda Santo Antonio das Palmeiras Formosa - Goiás. Ao chegar à Universidade, com o processo de formação docente e os estudos das concepções teóricas, percebi que era protagonista de uma educação opressora e excludente. Ao longo dessa apropriação de conceitos, o processo de ensino/aprendizagem se reconstrói ininterruptamente e eu me vi como ser social capaz de me transformar para não ser mais um mero objeto do sistema classificador, mas sim uma ferramenta necessária no compromisso com a educação transformadora. A principal fonte de pesquisa foi à experiência de docência e os múltiplos letramentos na prática pedagógica. Diante desse quadro, o presente trabalho monográfico traz uma proposta de retratar essa trajetória a partir de dois eixos: teoria da interdisciplinaridade e dos múltiplos letramentos. Cumpre destacar que tais eixos encontram-se articulados às categorias da pesquisa qualitativa.

Palavras-chave: Formação Docente. Letramentos Múltiplos. Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

This research analyzes my practice as an educator, with ten years' experience and only a high school diploma. I show my life's journey in multiple literacies and practices of interdisciplinary ways in the context of the Municipal School Fazenda Santo Antonio das Palmeiras Formosa- Goiás. When I arrived at the University, the teacher training process and studies of the theoretical concepts show me I was the protagonist of an oppressive and exclusionary education. Throughout this appropriation of concepts, the teaching/learning process is continuously reconstructed and I saw myself as a social being able to transform myself no longer to be a mere object of the classifier system, but rather a necessary tool in the commitment to transforming education. The main source of research was the experience of teaching and the multiple literacies in classroom. Given this situation, this monograph brings a proposal to portray this trajectory from two axes: theory and interdisciplinarity of multiple literacies. It is worth noting that these axes are linked to the categories of qualitative research.

Keywords: Teacher Education. Multiple Literacies. Interdisciplinarity.

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO | 14 |
| CAPÍTULO I: FORMAÇÃO DOCENTE PARA ESCOLAS DO CAMPO | |
| 1.1. Educação do Campo..... | 19 |
| 1.2. Formação de Professores e Licenciatura em Educação do Campo..... | 24 |
| 1.3. Formação Continuada de Professores..... | 27 |
| 1.4. Complexo..... | 30 |
| CAPÍTULO II: METODOLOGIA DE PESQUISA | |
| 2.1. Pesquisa Qualitativa..... | 33 |
| 2.2. Contexto de Pesquisa..... | 34 |
| 2.3. Pessoa pesquisada..... | 36 |
| 2.4. Instrumentos utilizados para a Pesquisa..... | 37 |
| CAPÍTULO III: O COMPLEXO: A PRÁTICA PEDAGÓGICA REVELADA NA NARRATIVA E NA TEORIA | |
| 3.1. Práticas de Letramentos..... | 39 |
| 3.2. Letramentos | 43 |
| 3.3. Letramentos Múltiplos | 44 |
| 3.4. Teorias e Práticas Pedagógicas..... | 47 |
| 3.4.1. Currículo..... | 48 |
| 3.4.2. Interdisciplinaridade..... | 50 |
| CONCLUSÃO | 57 |
| REFERÊNCIAS | 60 |
| ANEXOS. | |

INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda as minhas experiências de pesquisadora-pesquisada na trajetória de dez anos de prática docente e durante as atividades de estágios no curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília (LEdoC/UnB). Neste percurso, procuro apresentar como têm sido reconstruídos meus métodos, evidenciando a contextualização das aulas e a relação da família na escola, diminuindo, assim, a distância entre conteúdo e realidade. Para arquitetar teoricamente minha pesquisa, busco a concepção de leitura e escrita de Rojo (2009). Tais bases sedimentam os métodos das minhas práticas em sala de aula. Serão ainda apresentadas às práticas de letramentos interdisciplinares durante as atividades de estágios e como estas novas *práxis* pedagógicas podem contribuir para os direitos ligados à organização escolar da zona rural, adequada formação dos professores e ao respeito das especificidades do educando e do seu contexto. Estes direitos estão no Plano Nacional de Educação (PNE) Lei 10.172/01. Art. 25.

Nesse sentido, as desigualdades sociais, o desenvolvimento da nação, as condições precárias do modo de vida são algumas razões que marcam o descaso com a educação brasileira. A LDB (Lei das Diretrizes de Base da Educação Nacional – 9394/96, Art.32, incisos I e IV), assegura o direito à educação. Com base nesse direito humano, esta pesquisa observa também a qualidade e o nível de formação de educadores que atuam nas escolas do campo, sem perder de vista as minhas experiências docentes. Este trabalho foi impulsionado pela seguinte indagação: como uma educadora assume uma sala de aula sem a formação necessária para contribuir na formação dos sujeitos no/do campo? Com o intuito de refletir partindo dessa pergunta, esta pesquisa traz à baila minhas próprias experiências de práticas pedagógicas mediante a tantos conflitos percebidos na comunidade Assentamento Virgilândia município de Formosa durante as atividades

de Tempo Comunidade TC e Tempo Escola TE , respectivamente. Assim, o presente estudo também procura respostas para outra pergunta: em que medida a formação docente proposta pela LEdoC/UnB contribui para o avanço interdisciplinar de prática docente de seus educandos em suas comunidades? Alcancei uma resposta.

Eu estava em conflito comigo mesma, quantas dúvidas! Passava horas a fio descrevendo como era e estava sendo o ensino na escola onde atuei por cerca de dez anos, na mesma condição dos educadores sem formação suficiente. Perceber “erros” em minha prática pedagógica e questionar práticas que, até então, na minha concepção de educação, eram corretas me fizeram pensar: como a metodologia de ensino contribui para a exclusão do processo ensino/aprendizagem? Cheguei à conclusão de que não bastaria somente relatar tudo, pois me reencontrei na condição de protagonista daquela realidade. E a metodologia se revela como um instrumental extremamente útil, quando trabalhada de forma que conduza o docente a uma postura amadurecida frente aos problemas de ordem social (SEVERINO, 1996).

Dessa maneira, o olhar reflexivo para os métodos de ensino levaram-me ao sentimento e reconhecimento de ser, eu mesma, uma pesquisadora, uma acadêmica constituindo-me, ao mesmo tempo, em sujeito-objeto desta pesquisa. Não tive formação de magistério e pedagogia mesmo atuando na fase de conclusão do Ensino Fundamental. Tive várias oportunidades de fazer cursos de formação de professores e planejamentos pedagógicos, porém aproveitei pouco porque ainda me faltava mais escolaridade. Percorri muitos caminhos dentro da área da educação acreditando que sempre fui uma excelente profissional. Desdobrei-me sobre amontoados de livros didáticos, elaborando atividades de fixação dentre outras situações que até hoje me fazem sentir vergonha de escrever. "Seus métodos sempre foram inquestionáveis. O título que leva até hoje é o de professora boa, disciplinadora. Com ela, o aluno aprende ou aprende". Estas palavras que me qualificavam em meu *lócus* de atuação não saem da minha mente quando me lembro das crianças que obriguei a ler ou a dar conta de tabuadas sem que isso fizesse qualquer sentido para suas vidas.

Ao ler algumas mensagens para complementar este trabalho, reencontrei um folhetim dos cursos que tinha participado pela Escola Ativa, em 2002, no Município de Vila Boa-Goiás. Lá estava o choque com tudo o que já estava vendo e

aprendendo de conceitos na Universidade e nas campanhas de uma educação de qualidade pelos grupos dos Movimentos Sociais. O trecho da reflexão de um autor desconhecido, a seguir, representa essa situação:

Quando aprendemos algo importante, inteiramente diferente, novo faz relação com aquilo que já sabemos por que em cada descoberta surge algo diferente e novos desafios nos colocam sob a vontade de fazer bem feito.

Essas ideias caíram sobre minha concepção de educação como um balde de água fria, despertando-me para uma realidade cuja prática social e ensino encontram-se engendrados. Estava óbvio que ficar horas a fio escrevendo sobre a realidade vivenciada na escola de minha comunidade só teria sentido se colocasse esta minha experiência de anos de sala de aula em discussão. Fazer algo diferenciado se tornou minha meta, buscando ser melhor não para o próprio ego, mas para as crianças da escola e, claro, para a comunidade. Ser um educador é muito mais do que ser um reprodutor de centenas de livros didáticos e, principalmente, muito mais do que a disciplina está na interação entre contexto/valor/conteúdo. Buscar os letramentos múltiplos e interdisciplinares de forma transdisciplinar (NICOLESCU, 1999) estava claro; tinham de fazer parte das minhas práticas pedagógicas.

Tive mais certeza ainda a respeito de contar sobre minhas experiências de sala de aula antes da Universidade após a minha entrada na Licenciatura em Educação do Campo, quando comecei a estagiar colocando em evidência a intertextualidade (FAIRCLOUGH, 2001). Com uma orientação interdisciplinar, já nos planejamentos de estágio, pensei sobre qual questão ou tema iria apresentar na monografia. Refleti também sobre como esta pesquisa poderia ser útil não só para minha formação, mas que viesse a ser útil para minha comunidade e para o próprio currículo escolar. Com os planejamentos de estágio orientados e os projetos de ações do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência), surgiu a oportunidade de trabalhar com os Complexos de Pistrack (2009). A prática de estágio foi a maior e experiência que tive, o resultado foi muito superior a tudo o que vivi antes. Houve troca de saberes práxis de Marx, pude ver e compreender a dialética entre senso comum e o empírico de Becker (1996), além de notar a clareza da execução das atividades interdisciplinares conforme Fazenda

(1994) em uma concepção transdisciplinar.

Assim, a fim de fundamentar esta pesquisa transdisciplinar, recorri a variados autores como Rojo (2009), Tfouni (2005) para os letramentos múltiplos; Nicolescu (1999), Fazenda (2004) sobre interdisciplinaridade; Reck (2005) por uma educação transformadora; Garcia (2008) sobre políticas educacionais do campo; Coll (1997) que discorre a respeito do currículo; Soares (2010) com alfabetização linguística da teoria e prática; Shoulze e Rosing (2007) sobre teorias e práticas de letramentos. Ainda fomentará este estudo autores como Becker (1993) discutindo a epistemologia do ser professor; Bogdan e Biklen (2010) acerca da pesquisa qualitativa; Bauer e Gaskell (2010) com narrativas históricas; Bagno, Brito e Percival (2007) a respeito das práticas de letramento no ensino; Resende e Ramalho (2006) sobre Análise do Discurso Crítica; Melhor compreensão do complexo laboreal e do autosserviço de Luiz Carlos Freitas, Pistrac, A comuna Escolar na organização do trabalho pedagógico; Caldart, Arroyo, Molina, Por uma Educação do Campo;

A pesquisa qualitativa alinha a proposta deste trabalho em uma perspectiva interpretativista dos dados. Tal perspectiva tem como objetivos estratégicos contribuir para a minha comunidade/escola e verificar o nível de formação dos educadores inseridos na Escola Municipal Fazenda Santo Antonio das Palmeiras e como tem sido as práticas pedagógicas no pensar e agir mediante necessidades apresentadas pelos educandos, propondo, dentro da matriz curricular, implementos de novas práticas voltadas para a auto formação.

Esta pesquisa apresenta como intuito contribuir em oficinas de cursos de formação para complementar os processos de ensino – aprendizagem na capacitação e qualificação de educadores em cursos de formação continuada de professores, bem como pretende contribuir também para que outros educadores saiam do casulo epistêmico da educação trabalhando em processos formativos. Outra contribuição é no que concerne à própria Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília. Esta traz uma proposta inovadora na concepção de educação relacionando vida e conteúdo numa dialética de educação. A permanência metodológica desta prática pedagógica ocorre com monitoria de alunos da LEdoC em atividades de inserção na elaboração dos planejamentos, destacando a importância das práticas interdisciplinares dos letramentos múltiplos

nas elaborações e execução dos projetos escolares no/do campo.

A principal motivação desta pesquisa é o relato de um estudo de caso da pesquisadora-pesquisada se reconhecendo protagonista de uma educação excludente. A proposta aqui, portanto, é contribuir com uma nova educação e transformar seus métodos reconhecendo, em si, o desejo de transformar a concepção e não mais ser uma educadora encasulada.

Desse modo, com a intenção de desenvolver as análises, os objetivos e as contribuições supracitadas, este estudo se divide, além desta introdução, em mais três capítulos. O primeiro consiste em discorrer sobre a Educação do Campo, a Formação de Professores, a Licenciatura em Educação do Campo e o planejamento a partir dos Complexos (FREITAS, 2009). Já o segundo capítulo contém a metodologia utilizada, um estudo de caso apresentando a pesquisa qualitativa que se propõe entre a observação de fatos em dialética com a teoria. Nesta etapa da monografia é apresentado o sujeito da pesquisa e o contexto. O terceiro capítulo apresenta a dialética entre experiências metodológicas e teorias que fundamentarão toda a análise. Ao final, há a conclusão com reflexões gerais a respeito de todo o trabalho.

CAPÍTULO I

FORMAÇÃO DOCENTE PARA ESCOLAS DO CAMPO

O objetivo deste capítulo é abordar sobre a trajetória de luta dos povos do campo pelo direito à educação. Nesta parte, serão apresentados projetos e ações em prol da superação de uma educação que condiciona os sujeitos. Este capítulo ainda trará questões pertinentes sobre as condições das escolas do campo e a importância da Licenciatura em Educação do Campo a partir da leitura do seu Projeto Político Pedagógico (PPP).

1.1. Educação do Campo

O Brasil é um país, segundo Freitas (2012), de predominância agrária, herdeiro de um sistema capitalista hegemônico constituído de traços oligárquicos europeus e nega, em sua identidade, o direito de educação aos sujeitos do campo. Tal fato submeteu a população brasileira à falta de condições dignas de trabalho, ausência de uma formação inicial e continuada contextualizada, ausência de políticas públicas que respeitassem e fossem pensadas para os povos do campo, principalmente para a condição ao direito à educação e à prática da docência. Com o processo da Revolução Industrial, começa a se pensar para os povos do campo uma pretensa dissipação do *lócus* rural, o que caracteriza um equívoco e um retrocesso na concepção política social. É impossível vislumbrar que tal movimento pudesse suprir ou superar uma condição de vida refutada de quinhentos anos de

história, do processo de formação e constituição de uma sociedade.

Ainda à luz da história, conforme ressalta o Caderno de Subsídios da Educação do Campo (2003), após o golpe militar de 1964, surgem perseguições e exílios com a finalidade de impor uma condição absoluta de controle a qualquer tentativa de manifestações de movimentos que pudessem intervir ou “incomodar” um regime autoritarista mantenedor da “ordem e do poder”. Assim, a partir da década de 1970, os movimentos da sociedade civil dão início a uma luta pelo processo de redemocratização do país em prol dos direitos a formação de lideranças, formação dos sindicatos e concepções críticas com direito à educação, pressupostos a serem incorporados na Constituinte de 1988 (Políticas Públicas e o acesso da população ao Conselho de Gestores no Art. 10):

É assegurada a participação dos trabalhadores e empregados no colegiado dos órgãos públicos em que seus interesses profissionais ou previdenciários sejam objetos de discussão e deliberação.

Neste artigo, as possibilidades de participação da população na construção coletiva de propostas necessidade de cada setor estão claras. Nessa perspectiva é articulado, em conjunto aos Movimentos Sindicais dos Trabalhadores Rurais, os Movimentos Políticos e os da Pedagogia da Alternância seguidos dos movimentos nos diversos setores. Os movimentos em tela incorporam na legislação especificidades da Educação do Campo, aprovadas na Câmara de Educação Básica em 2002 e na Lei das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB n.º 1, de 03 de abril de 2002). Isso fixa o primeiro grande avanço significativo para a Educação Popular. A Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394, de dezembro (1996), artigo 28) propõe adequação da escola da vida do campo que antes não era contemplada:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I–Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II-Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e as condições climáticas; III – Adequação à natureza do trabalho na zona

rural.

Outro avanço da Educação do Campo é o Grupo Permanente de Trabalho (GPT), ligado ao Ministério da Educação (MEC), criado pela portaria n.º 1.374 de 03/06/2003, que logo foi transformado na Comissão Nacional de Educação do Campo (CGEC) do MEC. A CGEC é composta de membros de outros órgãos do governo e também da sociedade civil atuantes na área de Educação do Campo como representantes dos trabalhadores rurais. A função desses membros abrange a articulação de projetos e ações nos diversos sistemas de ensino por meio de seminários estaduais e nacionais com propostas de interesses, desenvolvimento e valorização dos sujeitos do campo, respeitando suas experiências e modos de vida, com construção de políticas públicas que atendam as diferentes regiões do país.

Nessa linha, através dos projetos de políticas de valorização do campo em 2003, o governo Lula estabelece que a educação passe a ser compreendida como estratégias para emancipação de todos os sujeitos envolvidos no trabalho com formação de crianças, jovens e adultos, para o desenvolvimento sustentável das famílias. De acordo com Freitas (2012), os acúmulos de ações e embates são inerentes à Educação do Campo, visto que a raiz dessa educação é a realidade concreta combinada com o processo de luta dos movimentos sociais ao longo da trajetória. Nesse viés encontra-se engendrada também a conquista pela Terra (Mançano), uma verdadeira disputa de território “imaterial”. A disputa citada surge com veemência nos últimos tempos, segundo Caldart (2008, p.69-70):

Trata-se de um conceito novo e em construção na última década. Portanto, um conceito próprio do nosso tempo histórico e que pode ser compreendido/ discutido no contexto de seu seguimento: a sociedade brasileira atual e a dinâmica específica que envolve as os sujeitos sociais do campo... - A materialidade da origem e no movimento histórico da realidade a que se refere...- Educação do campo exige que ela seja pensada /trabalhada sempre na tríade: Campo – Políticas Públicas – Educação. É a relação, na maioria das vezes, tensa, entre esses termos que constitui a novidade histórica do fenômeno que batizamos de Educação do Campo.

A autora ressalta que a tríade campo–políticas públicas–educação traz em

debate questões da educação sobre as condições do trabalho no campo nos aspectos culturais e sociais, bem como acerca do modo de vida dos sujeitos envolvidos vinculados a uma relação teórica e do trabalho nas perspectivas emancipatórias da sociedade. Isso mostra a relevância de se pensar a formação e a produção considerando a práxis marxista não alienada a uma conjuntura ideológica, que substancialmente está consolidada em um processo histórico de formação de um povo e enfatiza o processo histórico de formação da sociedade. A educação sempre se prestou ao condicionamento do negar a realidade, a vida e estas não devem ser separadas da educação. Pelo contrário: uma sociedade pede, para se emancipar uma materialização em conjunto da vida, do trabalho, da sociedade e da educação.

A ausência de políticas públicas para a Educação do Campo do ponto de vista pedagógico, até o momento, visava à permanência e sustentação de práticas condutoras de um sistema educacional ideológico, hegemônico, totalmente antagônico e protagonista hegemônico do capitalismo social. No entanto, cumpre destacar que a educação desafia, no processo de formação de produção do trabalho coletivo, o pensamento pedagógico a instigar a realidade nos aspectos econômicos, políticos, cultural e social. Desafio este que impulsiona Caldart (2008) a propor uma educação emancipatória, concentrada na “revalorização e construção de um pluralismo desde bases políticas e teóricas”, ou seja, a dialética entre conteúdo e método a fim de analisar o cognitivo e compreender que a educação é um direito universal.

A concepção de Educação do Campo se estrutura na formação dos sujeitos do campo. Isso se coaduna com os desafios propostos no final da década de 1990 pelo MST. Neste contexto histórico, surgem demandas de uma política voltada para a Educação do Campo as quais garantissem o direito dos sujeitos do campo à cultura e o direito aos modos de vida e práticas educativas (MOLINA, 2009). Faz-se necessário lembrar que, conforme Freitas (2012), a luta por uma educação de qualidade para o campo que os movimentos sociais travavam ocupa também espaços acadêmicos na década de 1980. Isso rompe paradigmas de uma educação retrógrada no meio rural.

Nesse embate social, em 1998 acontece a 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica no Campo com a participação dos Movimentos Sociais, organizações governamentais e não governamentais apoios das Nações Unidas

para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), apoio da Conferencia Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e da Universidade de Brasília (UnB). Em 1997 acontece o 1º Encontro Nacional de Educadores e educadoras na Reforma Agrária. Durante a 1ª Conferência, entidades promotoras assumiram o compromisso de junto aos órgãos governamentais formular políticas públicas específicas destinadas aos sujeitos do campo (MOLINA, 2004). Desta ação mobilizadora, surge o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

O PRONERA é criado com os seguintes propósitos: “implementar ações educativas nos Acampamentos e Assentamentos de Reforma Agrária no meio rural e diminuir o alto nível de falta de escolaridade de jovens e adultos nas comunidades rurais” (FREITAS, 2010). Devido à crescente mobilização do projeto, este alavanca as discussões sobre as propostas de uma educação do campo. Além das Universidades, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) também garante a presença dos princípios formativos do campo preconizados pelo Movimento dos Sem Terra (MST). Cerca de 500 mil educandos da Educação de Jovens e Adultos passaram pelos cursos de formação, de especialização, nível médio, técnico e superior, segundo dados de Freitas (2012).

Neste contexto, as dificuldades de lidar com diferentes sujeitos e com inovadoras lógicas de construção do conhecimento geraram conflitos de diversas ordens para as instituições de ensino, o que acarretou em pouca ocupação e até redução de espaços. Outro ponto questionável é o fato dos cursos se enquadrarem em projetos e programas provisórios nos espaços acadêmicos no que tange à Educação do Campo. A pretensão dos movimentos sociais alcançou grande parte da proposta de formação política no contexto em tela. E o PRONERA ganha adeptos, apesar das dificuldades que passa em suas modificações, pois pensa uma educação e uma sociedade de visão ampla. Assim, de acordo com Freitas (2007), a construção de uma Educação do Campo volta finalmente para os sujeitos do campo.

Nesse sentido, em 2004, ocorre a criação da Coordenação Geral de Educação do Campo (CGEC), no MEC, no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), organizada pelo Grupo Permanente de Trabalho (GPT). A CGEC cria o Projovem– Campo Saberes da Terra e Procampo voltados para questões da educação escolar no campo. O CGEC busca manter relações com os movimentos sociais e encontra-se articulado

ao Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo. Este tem por objetivo apoiar os cursos de Licenciaturas em Educação do Campo nas instituições públicas de Ensino Superior em todo o país, especificamente para a formação de educadores das séries finais do Ensino Fundamental, bem como do Ensino Médio nas escolas rurais.

1.2. Formação de Professores e Licenciatura em Educação do Campo

A formação de educadores para escolas do campo é um fator que muito instiga quanto à formação dos sujeitos no/do campo, o que caracteriza um dos maiores desafios para o sistema educacional brasileiro. Angels (1857) ressalta que “o verdadeiro conhecimento nunca aparece como o concebiam aqueles que o preparam”. Assim, uma das discussões sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) que contempla o perfil de educadores para escolas do campo faz-se necessária. Com a turma José Martí, do Iterra (2007), muitas questões pertinentes foram alavancadas, como: qual seria a melhor proposta para constituir o perfil de egresso em um curso de Licenciatura em Educação do Campo? Quesitos básicos, como formação e qualificação da militância política; formação de caráter; valores e convicções configuram-se como respostas plausíveis.

Dessa forma, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e o INCRA na pesquisa realizada, em 2004, apresentam muitos dados sobre o número de jovens que estão fora das salas de aula. Muitos fatores têm contribuído para gerar esse quadro, desde ausências de salas e ausências de níveis de séries que atendam a demanda. Outro fator mais agravante ainda no meio rural é a escassez de formação dos professores.

O campo é composto de seus sujeitos: famílias e comunidades de camponeses, pequenos agricultores, sem terra, atingidos por barragens, ribeirinhos quilombolas e pescadores. Estes travam uma luta junto aos movimentos sociais e sindicais, educadores, estudantes de escolas públicas e comunitárias do campo, universidades e organizações não governamentais com a intenção de alavancar alternativas para superar a condição desumanizadora vivida pelos povos do campo. Nessa linha, é formulado pelo Ministério da Educação um Projeto Político Pedagógico, expedido no edital n.º 9, de 23 de abril de 2009(UnB-PPP, 2008).

O Projeto Político Pedagógico propõe a construção da organização do conhecimento a partir do contexto do educando, das lutas por políticas públicas que garantam à população do campo o direito de uma educação no/do lugar onde vivem. É importante dizer que o PPP precisa ser pensado e vinculado com laços intrínsecos de uma classe que, por séculos de sua história, teve seus direitos negados como sociedade. O campo deve ser compreendido como espaço não só de produção, mas de multiplicidade de letramentos e, principalmente, na relação entre vida e natureza conectada às diferenças entre rural e urbano. A aprovação das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer nº 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Municipal de Educação) traz significativa representatividade para o campo, pois com estas muitas ações em prol da educação dão subsídios na implantação de projetos educacionais, como o projeto piloto nas universidades brasileiras de cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

Conforme ressalta o Projeto Político Pedagógico de 2008, a Licenciatura em Educação do Campo, em sua fundamentação teórico-conceitual, está composta de eixos norteadores, como: proposta de organização curricular trazendo questões complexas do conhecimento e da formação humana dando prioridade ao saber local; desafios ao universo acadêmico em uma nova proposta de educação trilhada na relação entre teoria e prática, dialogando vida e sociedade; necessidade de oferecer uma formação docente contextualizada e consistente capaz de propor e programar as transformações político-pedagógicas às escolas que atendam as especificidades aos povos no/do campo.

Nesse sentido, o PPP em tela propõe um currículo que não seja uma “grade” para o processo formativo, mas um elemento flexível, contextualizado. O currículo segue orientações e determinações do MEC na organização de componentes curriculares em quatro áreas de conhecimento: Linguagens, Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Agrárias; Organização metodológica do currículo por alternância entre Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC), em dialética necessária entre teoria e prática vinculadas às famílias e grupos sociais de origem de cada estudante.

O grande desafio que o PPP traz como documento é a vontade almejada pela academia em superar a ausência de diálogo, indo além da teoria para a prática em atividades multi, Inter e transdisciplinares, eliminando as fronteiras das

disciplinas desenvolvidas em atividades de Inserção Orientada na Comunidade (IOC) e Inserção Orientada na Escola (IOE).

Todos esses elementos inerentes à Licenciatura em Educação do Campo se sustentam nas bases Legais da Educação: Lei 9.394/96; Parecer CNE/CEB 36/2001 que institui as Diretrizes de Bases Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo; Parecer CNE/CP 009/2001 e Resolução CNE/CP 1/2002 que instituem as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior e curso de licenciatura. Nessa perspectiva, o curso de Licenciatura em Educação do Campo visa:

Formar educadores para atuação junto as populações que vivem no/do campo; estratégias de formação para a docência; na construção de alternativas de organização do trabalho escolar pedagógico; formar e habilitar profissionais em exercícios que ainda não possuem a titulação mínima exigida pela legislação; formar educadores para docência multi, Inter e transdisciplinar; Formar educadores para atuação na educação básica aptos a gestão de processos educativos vinculados a construção de um projeto de desenvolvimento sustentável de campo e de país e capacitar docentes capazes da reflexão/elaboração pedagógica específica sobre a educação básica de nível médio e nos anos finais do ensino fundamental.

As concepções adotadas pelo curso compreendem:

A organização dos componentes curriculares por áreas de conhecimentos relacionados entre teoria e prática; relação não hierárquica entre os diferentes modos de produção da vida e do conhecimento; foco de pesquisa integrado entre componentes curriculares; postura docente mediante dialética entre educação e conhecimento das vivências socioculturais; humanização da docência e visão ampla da concepção de educação e relação interna entre contexto e escola.

O curso atende em seu perfil de ingresso:

Educadores de escolas públicas de educação básica do campo em exercícios e ou em processo de inserção, especialmente assentamentos, preassentamentos e outras comunidades camponesas; pessoas que atuam como educadores e coordenadores ou fazem acompanhamento político-pedagógico dos cursos formais apoiados pelo PRONERA.

Em relação ao perfil de egresso, a LEdoC oferece desenvolvimento profissional para atuação em: gestão de processos educativos escolares; docência por área de conhecimento (Ciências da Natureza e Matemática e Linguagens); gestão em processos educativos nas comunidades.

O perfil de docência da LEdoC consiste em:

Capacidades de solucionar problemas concretos, planejar e intervir em ações coletivas; Apropriação do conhecimento para elaborar e planejar integrando teoria e prática; Fluência na comunicação e oralidade; Compreender o processo da consciência humana; Apropriação da construção teórico-prático da educação do campo; Postura de pesquisador da realidade e domínio de procedimentos básicos para realização de uma pesquisa científica; Capacidade de exercer a docência a partir da concepção de educação de forma articulada as diferentes dimensões do processo pedagógico escolar.

De acordo com o PPP (2008), o curso propõe característica de funcionamento, se:

Organiza em turmas específicas compostas a partir de demandas identificadas pela instituição e ou pelas parcerias constituídas identitárias de turma e gestão coletiva. A organização escolar deverá internacionalizar atividades e processos que garantam a relação prática- teoria-prática vivenciada pelos estudantes em seu local de origem (conforme proposto pelo MEC). Organização curricular por etapas presenciais equivalentes a semestre de cursos regulares em regime de alternância entre Tempo Comunidade (TC) e Tempo Escola (TE). O curso se estrutura com uma carga horária de 3.525 h/a distribuídos em 8 etapas com previsão uma etapa por semestre no decorrer de previstos quatro anos. O citado curso se distribui em núcleos formativos como: Núcleo de Estudos Básicos = a 795 h/a; Núcleos de estudos Específicos = a 1410 h/a; Núcleos de atividades Integradoras = 1320 h/a, sendo 405 h/a de práticas pedagógicas, e 405 h/a de estágios acompanhados, 210 h/a de atividades de pesquisa, e60 h/a de seminários integradores, 240 h/a de outras formas de atividades acadêmicas-científico-culturais.

Na UnB, são ofertadas 60 vagas deste curso, preenchidas por meio de processo seletivo promovido pelo Centro de Seleção e Promoção de Eventos da Universidade de Brasília (CESPE) em consonância com os demais cursos do processo seletivo da universidade em questão.

1.3. Formação Continuada de Professores

Uma das maiores dificuldades percebidas nas escolas do campo é a constante migração de educadores. Pouquíssimos são efetivos e quase todos residem nas cidades. No Assentamento Virgilândia esta realidade também se evidencia, apesar de ser uma comunidade bastante extensa, com 264 famílias e

uma unidade escolar com cerca de 400 alunos atendidos desde a Educação Infantil ao Ensino Médio. A escola, ainda, não dispõe de um quadro de educadores efetivos da própria comunidade.

No ano de 2011, como estudante do curso Licenciatura em Educação do Campo pela Universidade de Brasília, pensando como este curso poderia ser importante e contribuir com esta comunidade/escola, eu tive como foco de pesquisa a qualidade e o nível de formação que alguns educadores assumiam as salas de aulas. Refleti, especialmente, acerca da minha trajetória como educadora, por cerca de 10 anos trabalhando com crianças da 1ª fase do Ensino Fundamental, sem nem mesmo ter concluído o Ensino Médio.

Considerar este fato como uma situação cotidiana nas escolas do campo não é mero acaso. São inúmeros os fatores que possibilitam essas ações, por exemplo, a ausência ou negligência de políticas públicas voltadas aos povos do campo. Segunda a LDB (Lei 9.394 de Dezembro de 2006. No Capítulo III da Educação Profissional artigo 40):

A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho. (Regulamento)”.

Essa ideia é complementada nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo da Lei 9424 de 1996, que determina sobre o custo da educação. O artigo 15 inciso III diz:

Remuneração digna, inclusão nos planos de carreira e institucionalização de programas de formação continuada para os profissionais da educação, dispostos nos artigos 13, 61,62 e 67 da LDB.

Pensar as especificidades das escolas do campo e observar o nível de formação dos educadores é posturas que auxiliam a reconhecer não só uma defasagem

no ensino, mas também a negação suprema dos direitos constitucionais aos povos do campo. É de direito que profissionais assumam salas de aulas, mas este assumir não pode ser vinculado somente ao “imediatismo” ou meios de atender várias demandas do campo sem quaisquer perspectivas de um processo formativo. Seria conveniente contratar educadores do próprio meio rural, contudo isso precisa ser visto como possibilidades de atendimento para a terrível defasagem de educadores do campo. A responsabilidade de que estes também estão em processo de formação deve ser um dos motes principais no momento de sanar a falta de docente do/no campo. Um educador não pode assumir uma sala de aula somente com perspectivas de um mísero salário ou por conveniências, influências públicas, desconsiderando o compromisso de educar.

As responsabilidades dos municípios ao atendimento escolar não se vincula somente aos alunos; ocorre desde a infraestrutura até o corpo docente. Quando temos educadores engessados nos livros didáticos e, pior, uma sociedade que não se dispõe a conhecer e intervir nesse modelo de educação, nós (a sociedade como um todo) estamos transformando nossos jovens em simples objetos moldados ao mercado de trabalho. Dessa forma, percebe-se a importância de não só termos educadores do meio rural. Estes devem ter acesso a uma continuidade de formação com qualidade, valorizando não só seu conhecimento, mas todo empirismo que circunda seu contexto. Daí uma prática pedagógica formativa, não mais o favoritismo e imediatismo que predomina nas repartições públicas de ensino especialmente nos municípios pequenos.

A formação continuada de professores da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Diretoria de Políticas para Educação do Campo e Diversidade vêm para a LEdoC como um início de proposta de ação divulgadora da concepção de Educação do Campo diretamente dentro das escolas de inserção dos educandos do curso. Em articulação direta com os gestores e educadores, os estudantes têm o apoio do PIBID para desenvolver práticas pedagógicas nas escolas do campo, levantando problemáticas como a história de luta pela terra, políticas educacionais para o campo, diretrizes da educação do campo e ainda propostas do currículo e práticas pedagógicas nas escolas do campo. Vale ressaltar que estão envolvidas a comunidade escolar e a comunidade local, ambas discutindo questões de interesse próprio da escola e da comunidade.

1.4. Complexo

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo me proporcionou um aprendizado baseado nos valores, na sociedade e, principalmente, no resgate e identificação da minha própria identidade. A condição de sujeito que pensa, produz se auto-organização em mim. Isso provocou também minhas ações no coletivo como um ser social; agora vejo o trabalho como princípio educativo. Para alcançar essa concepção, precisei ir além de uma simples proposta de realização de estágios. O período de observação, inserção, planejamentos e práticas de docências na escola e na comunidade me deram a ideia de conjunto na educação. Ao mesmo tempo, pude reconhecer o distanciamento da escola como espaço de promoção à formação de sujeitos organizados e coletivos, o desrespeito com o conjunto de formadores componentes da unidade educacional. Estas idiosincrasias caracterizam um individualismo mútuo. Acerca disso, Freitas (2009, p.216) aponta que “o trabalho em tal compreensão é um fenômeno externo à consciência dos estudantes e externos para todo o conjunto da vida e do cotidiano escolar”.

Um dos maiores desafios que encontrei no decorrer do curso foi à divisão de setores de trabalho. Tudo me parecia prolixo, pois “como eu tinha de me prestar a estar fazendo coisas pessoais para meus colegas?” Pensava que cada qual deveria cuidar de si mesmo. Se alguém estava ou não em sala de aula é uma preocupação que cabia ao interesse ou não de cada um. Às vezes pensava que tudo não passava de equívocos do corpo docente e jamais os propósitos calcados na coletividade seriam alcançados. Dessa maneira, o autosserviço quando estimulado pode “criar aptidões coletivas” Freitas (2009). Talvez esta essência do curso não tenha sido assimilada por toda a turma, mas essa tarefa de cuidarmos uns dos outros foi o início de tudo.

Enquanto observava as atividades em minha escola de inserção, senti a ausência de um trabalho coletivo e principalmente de uma distribuição de setores. Acredito que para aqueles jovens seria talvez, no primeiro momento, uma difícil aceitação, mas com resultados estrondosos. Analiso hoje a LEdoC e percebo que esta essência do trabalho em equipe ainda não alcançou toda a turma. Contudo, a semente foi plantada, cabe agora a todos nós, sujeitos da LEdoC, cultivá-la. Freitas (2009) afirma que “o trabalho será então um solo básico, no qual organicamente

crescerá todo trabalho educativo-formativo da escola, como um todo único inseparável”. Este aprender orgânico que o autor retrata me trouxe para esta avaliação crítica sobre minhas atitudes enquanto educadora. As práticas e atitudes observadas na escola eram meus reflexos, e o reflexo de uma educação que desumaniza o sujeito.

Uma das principais reflexões em relação ao meu fazer pedagógico foi a minha condição de educar para um sistema alienador de vidas e isto não estava na universidade; esta transformação estava nas minhas atitudes em procurar me apropriar de tudo que estava absorvendo de conceitos, valores e realidade, buscando fazer diferente. Neste momento, vivenciei o choque epistêmico demonstrado por Becker (1996, p.127): “o conhecimento passa por sérias dificuldades no que concerne à sua transmissão e à sua produção, e isto dentro de sua própria casa: a escola em qualquer grau de ensino”.

De posse de novos conceitos e consciente da realidade da minha escola e da comunidade, não cabia mais ser uma educadora desvinculada do meu contexto. Como a escola não estava organizada em setores, nós precisávamos pensar uma forma de desenvolver as atividades de estágios a partir de conceitos mais próximos de um trabalho coletivo. Aqui, quando registro “nós”, significa que em todas as instâncias do estágio eu não estava só. Éramos um grupo que morava e atuava na mesma comunidade e escola. Agora estamos no mesmo curso de licenciatura. Assim, a proposta não poderia ser individual como acontece hoje no ensino regular. Muitas vezes, durante a semana pedagógica, um grupo de professores se reúne para planejar suas aulas, mas cada um no seu universo, sozinho com seus planejamentos e ausente de um Complexo Laboral (FREITAS, 2009) que integre autosserviço, oficinas e trabalhos socialmente úteis.

A elaboração do Complexo exigiu que antes fosse feito um levantamento (inventário) da comunidade e da escola. Para esse momento, se fez necessário à integração e observação das áreas Linguagens e Ciências Naturais e Matemática. Esse inventário continha às formas como são os modos de vida da comunidade: organização política; modo de produção; representação de caráter político, econômico e social. Com a intenção de contribuir na confecção do inventário escolar, também foram concebidas as formas de organização da gestão, como: ações do corpo docente, representatividade do corpo discente e divisão do trabalho. Nesta etapa, foram acrescentados os meios educativos, como: fontes

educativas naturais, históricas, sociais, incluindo outros elementos, por exemplo, as lutas sociais (FREITAS, 2009).

A segunda fase do Complexo foi fazer o cruzamento das formas de trabalho com os aspectos teóricos, relacionando com as formas de trabalho e organização. Ressalto que, nesta fase, reconhecer os principais grupos organizativos da comunidade é muito importante, pois é o momento que se resgata os modos de vida cultural e social da comunidade. De posse desses dados, há a busca da integração com os objetivos formativos previstos nas áreas de conhecimento. Para que sejam formativos os elementos de organização, estes precisam ser cruzados com os aspectos teóricos existentes dentro e fora da escola, pensando educação e poder popular. A ligação dos aspectos teóricos com as fontes educativas do meio cultural, histórico e social não está dissociada das áreas de conhecimento, bem como dos aspectos teóricos.

A identificação do Complexo de estudo está na terceira fase, é a sintetização conexa dos aspectos teóricos e formativos. Neste instante, cabe propor o que se pretende desenvolver e como serão abordados todos os aspectos (FREITAS, 2009).

Tal sintetização do contexto muito facilitou meus trabalhos de estágios na escola e com a comunidade. Estava claro o quanto poderia fazer de diferente e não mais ser prolixa no ato de educar, como aponta Caldart (2008, p.75):

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

Portanto, o que se faz numa sala de aula precisa estar vinculado com a vida, não existe saber quando está sendo negado o direito da auto formação. É possível desconcentrar o ato de educar. Nesse contexto, a busca pela multiplicidade de informação consiste na competência do educador ser participativo e integrado ao meio em que vive. As atividades educativas devem conduzir os educandos à criticidade, isto é, a educação deve contribuir na formação de sujeitos críticos, pensantes e reflexivos vinculado com as práticas do autosserviço.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA DE PESQUISA

2.1. Pesquisa Qualitativa

Esta pesquisa é de caráter qualitativo, pois trata de analisar narrativas e interpretar práticas sociais, envolvendo os letramentos de um contexto pedagógico de atuação e formação docente. Baseada nos estudos de caso da minha realidade, nesta monografia eu atuo como pesquisadora-pesquisada, em um processo autorreflexivos. Nesse sentido, a fim de angariar este trabalho, emprego estratégias de investigação, métodos, análises e coletas de dados segundo o conceito qualitativo que surgiu no final do século XIX e início do século XX (BAGDAN E BIKLEN, 1994).

A partir da década de 1960, a pesquisa qualitativa torna-se mais conhecida, sendo muito mais utilizada nas pesquisas educacionais. Neste trabalho, eu, como pesquisadora, procuro contemplar e desenvolver as características necessárias que possam constituir evidências de procedimentos participatórios e autorreflexivos. Segundo Ross-Mam e Rallis (1988), a pesquisa qualitativa consiste em um cenário natural. Sedimentada nesta concepção, descrevo o contexto da pesquisa e da pesquisadora partindo da minha trajetória como educadora. As narrativas partem de pressupostos e percepções de valores, envolvendo com o objeto de pesquisa, laços harmônicos de credibilidade.

A preocupação com o processo da narrativa está em se ter um objeto de investigação qualitativo para análise. A meta aqui é se ocupar mais com o moldar de cada estudo. Por isso, o principal instrumento da pesquisa é a própria pesquisadora se arquitetar de instrumentos, como registros da memória da sua trajetória na prática da docência, preocupando com as atividades dentro do contexto e de seu próprio processo de formação.

2.2. Contexto de pesquisa

O Assentamento Virgilândia iniciou no ano de 1996, com a formação de um acampamento em que se reuniam 254 famílias. O objetivo destas famílias era reivindicar junto ao INCRA uma fazenda improdutiva com cerca de 16.000 hectares de terras. O Assentamento em questão está localizado a 100 km de Formosa-GO, sendo que 15 km são de estradas de terra até chegar à escola, principal ponto de referência da região. Os outros 85 km são compostos por estradas asfaltadas.

Após muita espera, em 2002, as famílias foram contempladas com o parcelamento das glebas. O nome Assentamento Virgilândia permanece até o dado momento, pois o antigo proprietário da fazenda se chamava Virgílio e toda a região era conhecida por Virgilândia.

Com a distribuição das glebas, alguns investimentos de infraestrutura vieram para a comunidade, como: estradas, viabilizando acesso entre as parcelas; casas; energia elétrica; rede de água, através de implantação de poços artesianos e a construção de uma Escola Polo. Antes, havia pequenas escolas em determinadas sedes, mas que sempre atenderam toda a comunidade e posseiros da região.

A economia do Assentamento está voltada para atividades agropecuárias. Cumpre ressaltar que existem alguns recursos, como maquinários agrícolas. Entretanto, ainda prevalece o trabalho braçal. Neste contexto, as famílias vivem da agricultura de subsistência, enfrentam dificuldades no sentido de escoar produtos - apesar da pouca distância até Formosa. As estradas não fornecem bom acesso ao local e o Assentamento está desprovido do auxílio necessário que deveria ser feito pelo município.

O Assentamento Virgilândia possui duas associações: Associação dos Produtores da Agricultura Familiar do Assentamento Virgilândia (APAFAV) e Associação dos Produtores Assentados no Projeto de Assentamento Virgilândia (APPAV). O processo de eleição é democrático; a chapa é definida por todos os associados via voto secreto. Existe um Conselho Municipal de Educação e quem representa a comunidade é a senhora Maria Edinei Fernandes de Sousa, também diretora da Escola Municipal. Todavia, poucos da comunidade sabem da existência desse Conselho. O Assentamento conta ainda com apoio de órgãos, como: Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR), Federação dos Trabalhadores na Agricultura do DF e Entorno (FETADEF), Liga Camponesa e o Movimento de Luta

pela Terra (MLT).

A comunidade preserva tradições. Festas Juninas com a Tradicional Festa de São João Batista, padroeiro da comunidade católica, a Folia do Divino Espírito Santo e, em janeiro, a Folia de Santos Reis são exemplos de tradições ainda vivenciadas em Virgilândia. Faz parte também da cultura local o acompanhamento, no mês de agosto, da Festa de Santa Rosa de Lima, em Santa Rosa, povoado vizinho.

A região de Virgilândia tem acesso às tecnologias televisão, rádio AM e FM, linhas telefônicas de Celulares, sendo que a única operadora presente é a Vivo. Há também um Tele centro Digital com internet comunitária.

Somente uma unidade escolar atende à comunidade, foi fundada em 2003 e nela funcionam duas instituições simultaneamente: a Rede Municipal de Ensino, que ministra aulas da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental e a Rede Estadual, que atua desde o 6º Ano do Ensino Fundamental II até o 3º ano do Ensino Médio. A escola atende hoje cerca de 400 alunos nos três turnos (matutino vespertino e noturno). Existe um fluxo muito grande de professores, pelo fato de serem poucos da comunidade. Isso faz com que estes sejam migratórios. De todo o corpo docente, apenas os profissionais da Rede Municipal são efetivos e com formação de nível superior. Já os da Rede Estadual, cerca de 90% são contratados e não possuem formação adequada, alguns estão cursando faculdades, mas a maioria esta atuando quase sempre apenas com o nível médio. Tal fato ocasiona o pouco envolvimento da escola com a comunidade.

2.3. Pessoa pesquisada

No processo de coletados dados de pesquisa de minha própria caminhada como educadora na Escola Municipal Fazenda Santo Antonio das Palmeiras é cabível que arrole dados que sejam adequados e pertinentes a esta investigação. Eu começo esta etapa a partir do pressuposto de que as narrativas sejam coerentes ao objeto de estudo, configurando ao sujeito o próprio percurso vivido e sentido. Assim, mais que um documentar, esta monografia assume um desafio ao transcrever fatos que não estão apenas em meu cognitivo, mas também em minha realidade.

Dessa forma, eu, como pesquisadora-pesquisada, resgato como instrumento de pesquisa minha memória. Neste momento, como método, narro em prosa minha própria história com a finalidade de compreender como minhas práticas pedagógicas na educação não se constituíam em um processo formativo dentro da comunidade de origem. Isso desperta uma perspectiva intrapessoal de processo de formação, segundo Pascal (2000, p. 95):

Auto formação implica, uma abordagem transdisciplinar, para considerar a pluralidade de níveis de realidade desses dois conceitos: *autos (si)* e *formação*. É um processo antropológico em que implica numa abordagem transcultural.

No presente fragmento, o autor arquiteta a narrativa da pesquisa ao passo que converte a realidade em uma transposição de atitude. Nessa linha, é necessário que se compreenda como se deu o início desta trajetória na prática da docência e da autoconsciência da pesquisadora. Essa retomada da reflexividade e interação (PASCAL, 2000) entre pessoas e o meio em que se encontram ocorrem no ano de 1998, quando eu, a pesquisadora-pesquisada, foi convidada para ser a professora da Escola Municipal Fazenda Santo Antonio das Palmeiras. Este convite aconteceu por eu ser, naquele momento, uma das poucas pessoas que apresentava um dos maiores níveis de estudos. Estava concluindo o Ensino Fundamental II, através do Curso de Capacitação de Professores nos Assentamentos oferecido pelo PRONERA. Tal projeto estava trabalhando com alfabetização de jovens e adultos na comunidade.

Esta trajetória investigativa consiste em apresentar, portanto, análises de

comportamento de uma docente (eu) que, em um determinado contexto e por um longo período, percebe em suas práticas pedagógicas a distância da formação dos sujeitos. Isso evidencia a ausência de reflexão epistemológica de um educador, conforme Becker (1993).

2.4. Instrumentos utilizados para a pesquisa

A metodologia de Nóvoa (2000) desta pesquisa configura-se em uma análise discursiva narrada em prosa sobre os estudos das práticas pedagógicas e os letramentos múltiplos (ROJO, 2009) da pesquisadora-pesquisada. É uma construção baseada na experiência histórica da minha vida relacionada com as experiências de estágios já de posse de novos conceitos colocados em práticas. Terão como subsídio relatórios de estágios, fotos e depoimentos narrativos em um diário de bordo escrito pela própria pesquisadora (eu), arquitetada com sequências didáticas e exposição de plano de aula durante os dois momentos de sua experiência na prática da docência e nas práticas de estágios.

Neste capítulo, fiz a opção em descrever sobre os procedimentos teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa, apresentando quem é o sujeito da pesquisa, o contexto de atuação da pesquisadora pesquisada e também a opção de quais elementos serão analisados.

No próximo capítulo, continuo fazendo um estudo de caso (por se tratar somente da minha realidade enquanto pesquisadora-pesquisada) em que procuro apresentar práticas de docências em uma trajetória de dez anos, relacionando com práticas de docência depois da Licenciatura em Educação do Campo. O alinhamento desta narrativa tem caráter qualitativo de um estudo de caso, em que está apontada a interdisciplinaridade nas práticas de letramentos múltiplos durante minhas práticas de estágios na escola. Este momento é de suma importância, pois apresento métodos e minha autotransformação de consciência de educação após apropriação de nova concepção de educação na Licenciatura em Educação do Campo. Neste instante, resalto fatos das condições mínimas de grau formação em que me encontrava quando iniciei a atuar nas práticas de docência na escola.

No entanto, este estudo alinha situações que abrangem um conjunto de circunstâncias cognitivas. Isso trouxe reflexões do quanto me prestei a um “modelo” vigente de educação. Estão presentes nesta narrativa os resgates de

minhas memórias em relatórios, planejamentos que darão veracidade a omnilateralidade dos fatos que contemplam o estudo de caso em questão.

CAPÍTULO III

O COMPLEXO: A PRÁTICA PEDAGÓGICA REVELADA NA NARRATIVA E NA TEORIA

Neste capítulo discuto as práticas de letramentos reveladas em um contexto em que a educação é dissociada da formação do sujeito. É imprescindível que essa narrativa tenha um formato que promova o diálogo entre tema, teoria e práticas, pois cada relato sugere esta dialética. A prática pedagógica não está desarticulada das teorias, por isso será comum perceber conceitos aliados nesta narrativa de estudo de caso.

3.1. Práticas de Letramentos

O propósito de traçar alguns itinerários percorridos durante meus dez anos de docência são pertinentes, visto que apontam as limitações advindas de um olhar sobre as práticas de letramentos. Estas abrangem uma visão ampla e heterogênea no campo do direito à formação social dos sujeitos, pois, segundo Soares (1998, p. 72) “Letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais: é o conjunto de práticas sociais ligados à leitura e a escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”.

Notar-se e, ao mesmo tempo, se envolver dentro desse contexto que a autora aponta nem sempre me foi claro, porque me reconheci na profissão como uma alfabetizadora cunhada em ser útil para os alunos e assumindo um papel importante na construção do futuro dos mesmos. Mas é esta a realidade, fui uma alfabetizadora funcional, com um ensino mecânico e distanciado da realidade – como Rojo (2009), embasada em Castell, Luke & MacLenann, destaca. A minha

percepção e consciência buscavam em cada aluno somente uma leitura fluente/independente, desconsiderando o saber que cada um já possuía. A escola, que deveria ser o principal espaço de percepção das várias práticas de letramentos, promovia um letramento individualizado, compactado em práticas de decodificação dos códigos linguísticos, como diz Kleiman (1995, p.20):

Pode se afirmar que a escola a mais importante das agências de letramentos, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de práticas de letramentos, a alfabetização, processo de aquisição de códigos (alfabético, numéricos), processo geralmente percebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção da escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramentos muito diferentes.

O fato de um educador assumir uma sala de aula sem qualificação adequada pode comprometer a formação dos sujeitos envolvidos, no entanto este não deve ser um fator de exclusão, pois, ao assumir tal responsabilidade, o educador também tem o direito de se formar, isto é, de buscar formação inicial e continuada.

Em minha vivência como educadora, sempre preparei minhas aulas exclusivamente com cartilhas e livros didáticos. Hoje, percebo o quanto não alcancei o direito de formar indivíduos verdadeiramente letrados. Retirei dos discentes o direito de apropriação e mergulho no mundo da escrita e das práticas sociais, bem como do mundo que os rodeia. Ou seja, minhas práticas anteriores eram prolixas, desconexas do contexto e, de acordo com Soares (1998, p. 39), “letramento é o resultado de ação de ensinar e aprender as práticas sociais da leitura e da escrita”. Nesse sentido, analisar os diferentes textos que circulam em determinado contexto, ampliando a concepção de mundo dos sujeitos é a postura mais adequada de um educador.

As práticas sociais supracitadas coadunam-se com o discurso, uma vez que o próprio discurso contribui na efetiva realização das práticas na sociedade. Por isso, a Análise do Discurso é uma área da Linguística que contribui muito no ensino, ao lado dos Letramentos. Compreender a Análise do Discurso implica em considerar o conceito “discurso” como uso da linguagem de forma prática e social. Implica também em reconhecer mecanismos de ação das pessoas perante o mundo, segundo sua representação da relação entre discurso e estrutura social.

(FAIRCLOUGH, 2001a, p. 91). Esta estrutura é uma das questões que enfatizo nesta pesquisa. Assim, qual a importância da formação de um educador para o contexto social? Que tipo de resultado se alcança em um contexto não preparado por quem direto ou indiretamente o rege? Salientar com clareza a ausência de uma preparação na função de “educadora” acarreta falhas que pode condenar o sujeito para toda uma vida. A ausência da relação escola e comunidade, em minhas práticas pedagógicas, caracterizaram um condicionante na formação dos sujeitos. Mesmo sendo difícil para eu abordar a situação, apresento uma metodologia que pode servir a um sistema idealizador, hegemônico.

Quando é proposto pelo sistema educacional metas de universalização do atendimento escolar a partir de políticas públicas que garantem profissionalização dos professores, esta também é negada. O Plano Nacional de Educação (PNE) em seu artigo 214 se consolida através da Lei 10.172/01 aponta:

Deverá ser construída com vista à erradicação do analfabetismo, à universalização do atendimento escolar, à melhoria da qualidade de ensino a formação para o trabalho e a promoção humanística, científica e tecnológica.

Tais pressupostos que deveriam ser articulados pelos estados e municípios em prol da qualidade da educação e do direito à formação dos sujeitos envolvidos. Ao passo que um educador assume o compromisso de ensinar, torna-se mais uma “vítima” do sistema hegemônico ideológico que o sistema educacional está imerso. O educador, distante do conhecimento de seus direitos como profissional, torna-se alienado aos recursos impostos. Um exemplo disso é o próprio livro didático, “ferramenta ideológica” que prende tanto o educador quanto o educando a um vício sistêmico de reprodução do saber desvinculado da realidade, levando ao antagonismo. O livro didático deveria ser mais um instrumento de pesquisa e não protagonizar o ensino. A promoção humanística do sujeito é prolixa, de pouca informação, “presa” numa condição estática sem perceber o quanto nega a expansão do conhecimento.

Após essas considerações, apresento, com maiores detalhes, minhas reflexões acerca da condição de educadora nesses dez anos de profissão, quando analiso os métodos que, no desenvolver de minhas práticas de ensino, percebia o livro didático como única ferramenta para ensinar. Essa postura condiciona a formação dos sujeitos a um caráter funcional, numa prática discursiva coerente à

submissão hegemônica da ideologia capitalista social.

Sem argumentos de defesa, contraditória e conivente, sem por em risco a condição financeira seria “coerente” no contexto em que eu não tinha acesso a outros conhecimentos. Não importava pensar o porquê, mas sim cumprir uma conduta de submissão em defesa de manter a “ordem”, mesmo que abstrata. E o ensino fica caracterizado pelo sujeito passivo, ou seja, sujeito-objeto (BECKER) que não põe em risco o meio social, conduzindo uma escolarização em “massa” (JUNG, 2007) institucionalizada, controladoras formas de expressão, do comportamento da sociedade.

Contrapor - se ao modelo hegemônico educacional vigente exige do educador uma conduta de desafios e superação do próprio “casulo epistêmico”, se perceber como sujeito capaz de se reconstruir continuamente, se superar a cada obstáculo encontrado no cotidiano. Dessa maneira, assimilar o processo de formação e assumir uma conduta como mediadora capaz de romper paradigmas ideológicos foi metas que propus para minha vida.

Quando comecei o curso Licenciatura em Educação do Campo na Universidade de Brasília, no início percebi uma oportunidade de conclusão dos meus estudos e que, conseqüentemente, renderia em melhorias de salário no meu emprego. No entanto, a dinâmica diferenciada do curso e a apropriação de novos conceitos me conduziram a um processo de observações e análises tanto da escola e da comunidade quanto das minhas próprias práticas pedagógicas.

De posse de novos conceitos e de uma nova concepção de educação, eu travava uma luta interna. Esta me fez visualizar que não havia aprendido na minha forma de ensinar, pois minhas práticas estavam aquém de um educador mediador capaz de conduzir o educando em sua condição de sujeito crítico capaz de (re)construir-se socialmente. Nesse viés, o conhecimento encontra-se ampliado. “Na verdade existem dois tipos de conhecimento: o conhecimento que vem da prática, e o conhecimento teórico, a noção da prática esta vinculada ao fazer, enquanto o da teoria esta aos conteúdos que se pretende desenvolver” (BECKER, 1993).

O autor enfatiza uma situação que deveria estar em consonância com a realidade da educação. Todavia, na condição de sujeito protagonista, precisei adentrar em uma Universidade, me perceber como sujeito para, assim, poder reconhecer outros valores que até então eram imperceptíveis.

3.2. Letramentos

O meu distanciamento enquanto educadora na formação do sujeito se caracteriza em uma educação moldadora, pois minha prática significava apenas um domínio em uma prática repetitiva de letramentos. O letramento engloba práticas dos conhecimentos adquiridos nas práticas sociais diversas que o indivíduo participa dentro da comunidade onde vive (TFOUNI, 2005) e não uma mecanização de elementos constituídos de pouca ou nenhuma transmissão do novo. Já o discurso, nessas práticas sociais, segundo Resende e Ramalho (2006), apresenta ambiguidade quando se refere aos discursos particulares como formas concretas interconectadas com outros elementos – como do discurso religioso, midiático e do discurso neoliberal. Mas, nessa ambiguidade, o discurso é uma forma de agir sobre o mundo e os outros. Cumpre dizer que, na concepção teórica e social do discurso, o texto aparece como processo metalinguístico. Nesse prisma, Fairclough considera uma dimensão tridimensional, formando uma organização de práticas as quais compreendem as categorias analíticas no contexto discursivo da produção, distribuição e consumo com a coerência Intertextualizada nas práticas sociais.

A construção social, a cultura e o ser ficaram presos em função de um letramento dominante (HAMILTON, 2002) em que a relação ao conhecimento é valorizada legal e culturalmente na proporção de poder da sua instituição (ROJO, 2009). Neste caso, na escola não se sabe ainda a quem e a que propósitos suas práticas devem atingir. Dessa forma, eu, aqui pesquisadora-pesquisada, não percebia a dimensão do quanto negligenciava no ato de educar. Vale frisar que não se tratava de uma condição premeditada, mas de um conjunto de fatores e/ou falhas no sistema educacional que me conduziram até então. A sociedade não pode ser baseada numa concepção mecanizada de práticas didáticas, o aluno é antidogmático na sua natureza. Becker (1993) mostra esta condição estática na prática da docência.

Os exercícios de confecção do aluno, atropelando e negando toda sua capacidade de criar e recriar, são patologias que a educação traz consigo. Contudo, eu, como pesquisadora-pesquisada, busco minha reconstrução a fim de superar a lacuna que ficou em meus registros dentro das práticas docentes.

3.3. Letramentos Múltiplos

As competências que a pesquisadora-pesquisada (eu) nota em suas narrativas se vincula com uma esfera da busca por uma educação que tenha significados sociais tanto para sua concepção de educadora quanto para a formação do sujeito. Tal concepção transcende quando ela consegue envolver nos processos educativos conceitos e práticas em atividades contextualizadas as quais respeitam e valorizam cada aspecto dos multiletramentos de maneira ética, crítica e universal. Essas ideias se coadunam com os pressupostos de multiletramentos demonstrados por Rojo (2010, p. 29):

Em multiletramentos, o prefixo “*multi*” aponta para duas direções: multiplicidade de linguagens e mídia nos textos contemporâneos e multiculturalidade e diversidade cultural. Os multiletramentos exigem um tipo diverso de pedagogia, em que a linguagem verbal e outros modos de significar são vistos como recursos representacionais dinâmicos que são constantemente recriados por seus usuários.

Dessa forma, ir além do conteúdo tem sido o meu desafio como pesquisadora-pesquisada. Almejo sair do casulo de minha própria ignorância, notar que a diversidade intertextual me coloca num universo formativo muito maior. Isso é um ganho da educação que, infelizmente, está minimamente usado.

Neste instante, procuro apresentar as metodologias das práticas de letramento em momentos interdisciplinares, turmas e idades diferentes. Para tanto, analiso aspectos formativos e sociais para o educador e o educando; relato sobre o lugar onde moro, o que mais gosto de fazer, minhas preferências; dialogo instigando os educandos, eu faço com que se sintam à vontade para falar de si, o nome dos pais, irmãos, das casas onde moram e, principalmente, o que acham da sala, da escola na dialética entre sujeito e contexto. São discussões que Rojo (2009) cita sobre os processos de letramentos e alfabetização.

Às vezes, recordo algumas expressões de impaciência e até recusa de alguns educandos em passar horas a fio realizando o mesmo movimento como nos exercícios de fixação do 1º Ano. Hoje compreendo o quanto uma educação pode “adestrar” até mesmo a minha condição de professora.

A diferença fundamental entre as situações de letramento e alfabetização é que no letramento a linguagem gera sentido. E a alfabetização é uma condição mecânica, sem contexto. Neste é negado ao educando o respeito e a socialização em novo ambiente, em que a principal meta deveria ser transmitir segurança e afeto. Isso porque cada discente está saindo do leito materno para se relacionar com outras pessoas, diferentes de sua realidade, conhecidas ou não. Este momento não pode estar desvincilhado do seu contexto de vida.

Minha metodologia de trabalho em sala de aula, antes da LEdoC, é definida por Rojo (2009) como “fracasso da didática”, pois trata de uma educação de relação de exclusão tanto do aluno quanto do professor. O aluno, ao adentrar na escola, traz consigo muito saber e não deve ser mantido como quem nada sabe. E a escola, que deveria ser o espaço para ampliação do saber, torna-se nula na formação dos sujeitos ao negar a continuidade do saber.

A postura adequada do educador é de aproximação, buscando a dialética ao máximo, despertando a oralidade e expressão do alunado. Outra postura adequada é a identificação do contexto social em que os discentes estão inseridos e se inserindo, com apropriação dos recursos disponíveis, como: as relações sociais, materiais didáticos, livros e outros os quais fazem parte da introdução à escrita, observando as atitudes e afinidades dos alunos. Isso integra os pressupostos do Letramento, conforme Soares (1998, p.39):

Letramento é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais da leitura e escrita; é também estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita e de sua prática social.

Instigar uma leitura perceptiva da comunidade, da escola, da família, da origem do estudante, dos espaços educativos, em contato com os recursos didáticos são atitudes distintas dos letramentos dominantes e institucionalizados. Assim, dialogar a concepção de letramentos múltiplos a partir da observação em atividades de oralidade, requer pensar atividades descritivas e perceptivas. Também pede a análise da sequência de fatos percebidos, sem massacrar a percepção do educando que, em vieses dominantes do Letramento, muitas vezes tem de apreender algo sem uma prévia contextualização da própria realidade.

Diante disso, uma atividade pertinente é quando o educando socializa suas experiências, a história de sua família. Escrever sobre sua vida se torna muito prazeroso no instante em que o educando faz uso de elementos que dão suporte para entender questões como o comportamento enquanto família e sociedade.

As discussões sobre o contexto da escola configuram-se em momentos de conhecimento e compreensão sobre o novo espaço em que os alunos estão inseridos, sobre o funcionamento, as responsabilidades de cada envolvido e a divisão do trabalho como prática social. Percebe-se que, quando existe diálogo, o conhecimento agrega valores, dando pluralidade no ato de ensinar e de aprender. Essa ideia dá continuidade ao processo formativo que o educando traz consigo.

A caracterização de uma educação moldadora sem significado e sem discussão do espaço faz do aluno e do professor somente elementos comuns dentro da sala de aula, não apresenta princípios formativos, o procedimento não está voltado para a formação do sujeito. Tal visão resume os envolvidos supracitados em elementos do cotidiano de sala da escola. O aluno, assim, está submetido ao enclausuramento de práticas didáticas, distante dos bens culturais, sociais e morais. Esse modelo de educação afasta as possibilidades do educando de se tornar um ser crítico, pensante, que possa questionar e intervir nas relações e nas condições de uma sociedade monopolizada por um sistema.

Para a possível superação desse sistema, Rojo (2009, p.85) mostra o papel da escola em assumir e estabelecer as relações do contexto que vinculem os estudantes na sociedade. “Nesses passos, o desenvolver e sustentar minha própria compreensão dos conceitos de alfabetização, alfabetismo e letramento entendido no plural – letramentos com S”. Fica óbvia a importância da conduta do educador em promover esta relação, mas quando este se encontra despreparado, configura-se também em mais um elemento predisposto à submissão e sonegação do conhecimento.

Não quero, aqui, justificar ou negar tal responsabilidade. Muitos fatores fizeram com que chegasse até o “caótico” ato de ensinar. Apresento, na verdade, a condição que fui posta e as maneiras que dentro das poucas possibilidades financeiras que eu tinha e estava sujeita a aceitar. Ressalto o exemplo de uma educação que ainda está vigente em nossa realidade, “a prática discursiva que

focaliza os processos sociocognitivos e produção” (RESENDE e RAMALHO, 2006), que transmite uma falsa concepção de educação de natureza institucional.

3.4. Teorias e Práticas Pedagógicas

Uma das maiores dificuldade que tive durante minhas práticas de docências foi conciliar teoria e prática nos multiletramentos. Alfabetizar para mim significava utilizar direto a cartilha de coordenação motora, com pontilhados que não indicavam o início ou o fim. A inovação era em dificultar o grau das curvas, ou seja, uma prática repetitiva que apenas mudava os protagonistas. Por anos usava a mesma matriz. Ensinava somente aos educandos o não sair da linha da “pauta” e, conforme iam adquirindo habilidades, eu começava o mesmo processo, só que com a introdução de vogais seguidas de consoantes e, finalmente, trabalhava as famílias silábicas. A escrita do nome resumia em um “Eu me chamo...”. Agora compreendo porque eles decoravam tudo, não só o nome.

Sempre achei desnecessários os inúmeros livros e até recursos midiáticos que chegavam à escola, como Aparelho de DVD, coleções literárias e mesmo os de circulação na comunidade como celulares, rádios, televisão, editais de convocação e muitas embalagens de produtos para o campo. Cada elemento trazia em sua singularidade uma linguagem específica com sentidos ideológicos. Mas eu gostava mesmo era da minha cartilha “Alegria do Saber”. Nela encontrava tudo o que precisava para ensinar os alunos a ler e, principalmente, sem ter de me preocupar com a disciplina, pois com o mimeógrafo reproduzia muitas “atividades de fixação”.

Eu trabalhava com turmas multisseriadas, os pseudotextos eram ótimos para cópias intermináveis. As práticas de leitura geralmente eram os mesmo textos e eram para toda a turma. A única coletividade estava no momento da leitura, pois cada um lendo partes obrigava os alunos a prestarem atenção. Assim eu mantinha a “disciplina”. Nos cursos de planejamento que fiz, eu ouvia propostas das coordenadoras, mas tais cursos não tinham conexão com a prática de ensino – pelo ao menos para minha compreensão. Então, continuava do mesmo jeito, segundo Maciel e Lúcio (2009, p.17):

Não é raro observarmos professores que consideram necessário a

interação com diferentes gêneros textuais na formação de leitor/escritor competente, mas que, na sala de aula, recorram basicamente a pseudotextos no trabalho de alfabetização.

Perceber a sala de aula como um espaço para promoção e troca do conhecimento só foi possível quando reconheci os letramentos múltiplos. Eu compreendi que a igreja, os espaços de lazer, a família, os meios de comunicação como revistas, jornais e os televisivos, bem como os momentos recreativos dos alunos abarcam diversos gêneros textuais e configuram-se em de troca de saberes. Colocar tudo isto em prática cabia uma conduta desafiadora, mas eu não tinha formação suficiente para realizar essas ideias com propriedade. Na verdade, eu não sabia e, também, nunca fui questionada a respeito. Aprendi a preencher diários conforme a seguinte orientação: bastaria registrar todas as atividades docentes como estavam no cronograma curricular, obedecendo a “grade” sobre quando e onde lançar cada conteúdo. Esta era a minha compreensão de educar, como se cada educando que chega até a escola precisasse ser “educado”, negando a presença fundamental da existência familiar na vida de cada sujeito.

3.4.1. Currículo

Nesta narrativa, eu enfatizo, como pesquisadora-pesquisada, a importância do currículo, confirmada por Coll (1999). O currículo contempla esta pesquisa em questões como o quanto uma instituição social é responsável pela educação e promoção do crescimento dos seres humanos. Nesse sentido, não moldar a criança impondo condições que usurpam sua integridade moral e psíquica durante sua formação é fundamental.

O currículo não só atende no planejamento, mas também nas práticas metodológicas, convertendo-as em um dos pilares fundamentais de qualquer reforma educacional. De fato, no currículo, “concretiza-se e toma corpo uma série de princípios de índoles diversas – ideológicas, pedagógicas, psicológicas – que em conjunto, mostram a orientação geral hegemônica do sistema educacional” (COLL, 1999). Os princípios educativos, ideológicos que constam no currículo estão no condicionamento de conteúdos e de uma nivelção de séries que determinam o que e quando se deve aprender algo, condicionando os sujeitos em

seu processo de ensino-aprendizagem. Quando eu estava preenchendo os diários, muitas vezes, lancei conteúdos que não havia trabalhado em sala de aula, mas isso era necessário, pois não se permitia que algum conteúdo que estava na grade curricular não aparecesse no diário de classe. Porém, a questão pior não era isso. Era saber que aquilo foi negado a quem realmente interessava: o aluno.

Esta crítica que faço é de uma condição ainda presente no sistema educacional. Não existem mudanças na forma de planejar, basta pegar o planejamento antigo e alterar a data. O importante é garantir a documentação atualizada, a “grade” curricular está lá. De acordo com Coll (1999), o que a escola deveria priorizar seria o desenvolvimento do educando, não uma lógica intrínseca e estereotipada na formação dos sujeitos.

Do ponto de vista pedagógico e psicológico, o fato de o que ensinar e como ensinar coloca em sequenciação tanto o conteúdo quanto o aluno, condicionados a períodos de aprendizagem. Assim, Coll (1999) discorre sobre o currículo, trazendo uma proposta curricular básica com estrutura em blocos de conteúdos em fases e grau de aprendizagem, como se todos os sujeitos fossem de uma mesma cultura, frequentassem o mesmo contexto e a sociedade fosse homogênea. As pessoas não vivem em ciclos, todos têm suas especificidades. E ao sistema educacional cabe adequar-se as diversas realidades.

Daí a importância de se trabalhar os Complexos segundo Freitas (2009), em uma tentativa de superar o modelo crítico da matriz curricular. Os princípios formativos da proposta curricular que Coll (1999) apresenta destacam conceitos consideráveis para uma educação interdisciplinar, como estratégias de princípios organizativos: valores, atitudes e normas. Mas, o que se configura no modelo de Coll (1999) ainda é, em primeiro grau, a introdução de conteúdos. E, na concepção de Freitas (2009), o trabalho como princípio educativo dá suporte à análise dos modos de vida ligados aos objetivos teóricos. Do ponto de vista psicopedagógico, Coll (1999, p. 163) ainda sustenta uma condição ideológica hegemônica de educação, enquadrando os sujeitos ao condicionamento da seguinte forma:

O primeiro nível de concretização do projeto curricular inclui uma lista dos principais blocos de conteúdos, em cada uma dessas três categorias, para cada área curricular. Do ponto de vista de elaboração do projeto curricular, a seleção dos conteúdos que devem figurar no primeiro nível de concretização.

A escola precisa ser pensada na sua totalidade, os princípios filosóficos são os norteadores dos princípios pedagógicos. As relações entre comunidade, movimentos sociais estão vinculadas diretamente na complexidade da existência e em uma articulação de trabalho, cooperação, superação da produção do conhecimento. A relação da escola com a vida não pode dar ao educando um conhecimento fragmentado e desvinculado da diversidade cultural dos sujeitos envolvidos. A matriz curricular da Educação do Campo, segundo Caldart (2000), é uma educação que forma seres humanos, dá direito à diversidade cultural dos sujeitos do campo, potencializando as experiências da sua própria história, ou seja, da sua identidade.

A educação emancipatória que a matriz curricular da Educação do Campo propõe está diretamente ligada ao homem e à natureza, compartilhados coletivamente. Nesse viés, a práxis dialética de Marx questiona a educação ser um campo de disputa, negando a omnilateralidade desta relação configurada no modelo hegemônico vigente de educação.

A educação precisa do currículo para ser transformadora. Desse modo, o currículo deve trazer princípios formativos relacionando as áreas de conhecimento, respeitando a integração vida e natureza, reconhecendo nos modos de produção a organização, a formação da cidadania dos sujeitos históricos envolvidos em espaços e processos.

3.4.2. Interdisciplinaridade

Para analisar as competências desta pesquisa, faz-se necessário apontar o conceito de interdisciplinaridade. Fazenda (2002) cita a filosofia de Sócrates “conhece-te a ti mesmo” a fim de reconhecer a totalidade do conhecimento interdisciplinarmente. A concepção interdisciplinar está em superarmos os campos das ciências que fragmentam o ensino. Esta separação entre disciplinas e conteúdos também fragiliza o ensino/ aprendizagem em sua totalidade, delimitando o educador a ser somente determinado a algo e, conseqüentemente, o educando só recebe esta mínima contribuição que o educador tem para oferecer.

O centro desta pesquisa é justamente promover esta superação das ciências, propiciando práticas metodológicas, respeitando as especificidades de

cada educando a partir de seu contexto. É válido ressaltar que as experiências de estágios na LEdoC, através Projeto PIBID destacam a intrínseca relação entre turmas, disciplinas, escola e contexto. O paradigmático da interdisciplinaridade (LÜCK, 1994) abrange todos os aspectos na produção do conhecimento, alimenta uma deficiência da educação, orienta e atende diferentes conhecimentos, superando até ela mesma, pois alargar-se para a Transdisciplinaridade.

Com outra concepção de educação, eu não poderia mais negligenciar os princípios formativos dos sujeitos. Durante minhas atividades de estágios, procurei a escola para saber como poderia realizá-las. A escola respondeu que, naquele momento, o conteúdo a ser trabalhado seria as Dez Classes Gramaticais e as Orações Subordinadas para Área de Linguagens. Já os conteúdos da CIEMA seriam concepção de espaço, tempo, medida, volume e temperatura.

Não cabia mais repetir uma prática conteudista, então partimos para uma análise de como poderíamos integrar as duas áreas formativas em uma mesma atividade, sem comprometer a aplicação do conteúdo. No primeiro momento, nosso grupo, composto por membros da mesma comunidade, partiu para analisar os inventários dos modos organizativos da própria comunidade. Neste instante, procuramos identificar como perceberíamos os aspectos teóricos que a escola nos propôs como conteúdo a ser desenvolvido nos estágios.

A realização de uma atividade interdisciplinar exige do educador a tarefa de integrar vários elementos. Assim, o momento de ensino/aprendizagem deve alcançar a totalidade das ações exercidas e significativas para o processo formativo. Fazenda (1996, p.57), acerca disso, aponta:

O que se pretende na interdisciplinaridade não é anular a contribuição das de cada ciência em particular, mas, apenas, uma atitude que venha a impedir que se estabeleça a supremacia de determinada ciência, em detrimento de outros aportes igualmente importantes.

A autora ressalta como a concepção de diagnosticar a totalidade (MARX) estabelece o link dos conteúdos com a realidade e com a vida; esta se configura num conhecimento amplo. Partindo deste princípio, buscamos conceitos que nos dariam esse suporte.

A primeira dinâmica foi trabalhar os conceitos de coletividade, auto-organização e modos de produções, com estes, quais objetivos formativos

envolvendo as duas áreas poderiam ser alcançados? Nós chegamos às seguintes possibilidades: perceber a importância da coletividade; ser sujeito do processo da vida e do conhecimento; fortalecer e valorizar a cultura (música, poesia e conhecimento comum); afirmar a identidade camponesa integrando vida e natureza; resgatar a proposta de uma alimentação saudável, integrando escola e comunidade numa proposta da família na escola; trazer os meios de subsistência da comunidade ligando os aspectos teóricos com as fontes educativas vivenciadas na comunidade pelos vieses culturais, históricos e pelo contexto econômico/social.

Estabelecer a conexão em tela era o desafio, pois primeiro seria preciso introduzir uma nova proposta metodológica na escola pelo fato desta seguir ainda um modelo dicotômico. “As relações entre as disciplinas e suas correlações ou realizações mútuas não correspondem mais a um sistema científico pressuposto, mas, de um modelo de ação humana” (FAZENDA, 1996). O que a autora menciona é o alinhamento entre vida e educação, fato que aconteceu quando começamos a desenvolver as práticas de estágio partindo do conceito de coletividade. Em primeira instância, o mais importante era que os educandos trouxessem o que entendiam por coletividade. Foram muitas as respostas, como: coletividade era quando a escola dava um texto para que trabalhassem em coletivo ou organizava a turma para leitura coletiva, em que cada um lia um trecho do texto.

Para esse momento foram confeccionados cartazes com todas as compreensões e até das incompreensões quando um educando disse não perceber coletividade na escola, nem na comunidade, pois este aluno não fazia parte do processo histórico da comunidade, sua família não era daquele vínculo social. Mas, mesmo com ideias individualistas, ele notou o quanto o trabalho em equipe estava sendo construtivo. Fazenda (1996, p. 31), a respeito disso, mostra que:

A real interdisciplinaridade é antes uma questão de atitude; supõe uma postura única frente aos fatos a serem analisados, mas não significa que pretenda impor-se, desprezando suas particularidades.

Se pensarmos em propor um trabalho diferente, temos de nos preparar para lidar com várias situações. Pois só assim não perdemos o foco para alcançar o objetivo desejado, sem “agredir” a concepção de quem pensa e age diferente.

Com o conceito de modos de produção, também instigamos os educandos no que tange à percepção de alguma forma de produção na comunidade e também na escola. Mais uma vez, as respostas vieram muito distantes da compreensão em se perceberem como sujeitos que produzem e que, no cotidiano, suas ações fazem parte de um processo produtivo organizado. Assim, surge no meio do diálogo a necessidade de trabalhar o conceito de auto-organização.

As respostas foram semelhantes, os jovens não visualizavam na família e na comunidade meios produtivos, nem organizados. Esse condicionamento dos sujeitos é o que a educação tem produzido nas escolas, reproduzindo o sistema vigente que nega o saber vinculado ao contexto. É uma condição que educador e educando estão suprimidos numa espécie de amnésia.

Partindo do princípio observatório e descrevendo seus hábitos cotidianos, os educandos começaram a notar que faziam parte de um grupo organizativo e o que parecia normal estava numa conjuntura organizada e coletiva. O que impossibilita o domínio do saber, de acordo com Fazenda, é o fechamento desta compreensão. Isso fecha as possibilidades de percepção dos valores.

Com a proposta de trazer para a escola esses modos de produção e as formas organizativas das famílias, nós deveríamos ir além da proposta de reconhecer os conceitos, mas trazer essas práticas para dentro da escola numa busca inerente de relacionar vida e conhecimento vinculados aos aspectos teóricos. A leitura de mundo de Freire (2002) concerne em o sujeito produzir e estar envolvido em uma sociedade. Nesse sentido, as práticas de letramentos vernaculares não estão nos letramentos institucionais (ROJO, 2009). Não faz parte da ideologia dominante reconhecer nos grupos sociais a multiplicidade de conhecimento.

O desafio para nosso grupo era mostrar na prática essa relação de conteúdo e contexto vinculada a momentos de aprendizagem. Esta metodologia teria de ser para além de uma prática didática, deveria mostrar o terceiro elemento, dialogando áreas de aprendizagem, assimilando as diferentes disciplinas com as práticas sociais. Galvani (2002) chama esse processo de “triplo movimento de tomada de consciência”, com articulação entre pessoa e ambiente.

Com essa perspectiva, reconhecendo que a comunidade produzia e se organizavam, os educandos colocou na prática esse movimento. Foram dias de muita pesquisa. O primeiro momento foi reconhecer quais eram esses modos

produtivos e organizativos existentes na comunidade. Ficaram em evidência as oficinas de produção de farinha e oficinas de produção de rapadura. Neste instante ficou então claro para os estudantes que havia toda uma estrutura organizativa e que cada envolvido tinha um compromisso com o seu funcionamento com o intuito do coletivo não sofrer perdas na divisão dos lucros.

Os alunos entenderam que, mesmo quando não estavam prestando sua mão de obra no trabalho nas oficinas, também faziam parte do coletivo ao contribuir com as tarefas de casa. Outra avaliação observada pelos educandos era o seu papel fundamental nesse conjunto de ações. Eles compreenderam que a divisão do trabalho não poderia ser calcada numa função específica, mas que se, por necessidade houvesse a ausência de alguém, outro assumiria a função, constituindo uma equipe. Acerca dessa transdisciplinaridade, Galvani (2002, p.114) ressalta que

Dar a cada coisa a atenção que lhe é devida, viver a experiência como uma prova de sentido a decifrar, perceber a multiplicidade dos níveis de realidade e dos níveis de consciência, são outros tantos elementos constitutivos das culturas primeiras e da visão transdisciplinar.

Vale destacar o resgate histórico dos saberes das famílias e da comunidade, que estão envolvidos diretamente no processo de aprendizagem de seus filhos na escola. A troca de conhecimentos gerou uma multiplicidade de letramentos, pois cada estudante trazia para a escola, sedimentado nas experiências de seus pais, elementos muito importantes a serem compartilhados em sala de aula. O resgate de quem era sua família (aspecto cronológico), como viviam socioeconomicamente, de onde vinha à prática em trabalhar com aquele tipo de produção (aspectos culturais), memória e conhecimento comum. Nesse sentido, Fazenda (1996) diz a respeito da formação do homem na totalidade múltipla, em que este se relaciona de diversas formas. Não cabe à educação fechar ou dividir esse ciclo, pois, ao deparar com a realidade, o homem se torna um ser frágil e fragmentado socialmente.

Assim sendo, o trabalho envolvendo a integração das áreas foi fundamental. Na proposta de atividades, estava explícita a relação intrínseca dos conhecimentos. Dessa maneira, reconhecer os modos de produção exigia levantamentos e pesquisas em todas as disciplinas, como a área de linguagens

mostrava a compreensão dos letramentos na dialética do contexto em que envolvia a escrita, a oralidade, o registro e resgate da memória política, social, econômica, a cultura e realidade. Isso exigia os aspectos teóricos em que esses relatórios faziam parte de registros escritos, obedecendo ao rigor da norma padrão. Fato este que os educandos não poderiam expor informações sem uma lógica de sequência, pois constituía também o respeito, como iriam se apropriar e explicitar tais trabalhos.

Muito importante nesta relação é que os discentes também se apropriavam e percebiam a relação de uma área com a outra. Daí os aspectos formativos e teóricos da CIEMA, afirmando a transmissão interdisciplinar ao abordarmos a existência do conhecimento histórico, social, geológico e matemático para os modos de produção. Fazenda (1996) diz que essa “integração” é, na realidade, uma conjunção de disciplinas. E, como meio de superar um modelo antagônico de educação, a busca pelo terceiro elemento (GALVANI, 2002) destaca a importância da relação transdisciplinar configurada na auto formação dos sujeitos envolvidos diretamente com seu contexto.

Toda esta proposta metodológica resultou na junção de todos envolvidos, para pensar o que as turmas iriam desenvolver durante a feira de ciências da escola. Cito turmas porque este trabalho não foi desenvolvido com uma única série, foram quatro séries envolvidas diretamente (7º 8º 9º do Ensino Fundamental e 3º Ano do Ensino Médio). Isso era, no entanto, mais uma ousadia. Em outras palavras, trazer para a escola momento de aprendizado não determinado, sedimentado em uma continuidade que não difere etapas ou ciclos. A troca de conhecimento vivenciada por todos os educandos, indiferentemente de séries ou de disciplinas, não desmereceu real atenção quanto ao nível de entendimento. Nicolescu (2002), fala sobre os níveis de realidade como privilegiados a partir do ponto no qual se possam aprender todos os outros e que um não existe sem o outro e isto acontece simultaneamente.

O debate dos educandos acerca da família, dos valores, do conhecimento comum na escola é diferente quando estes são vinculados à própria história de vida. A vida não tem de ser trazida para a escola, antes sim dar continuidade na escola. E superar esta monodocência requer desafios. Nessa linha, segundo Coll (2002,p.85):

O professor interdisciplinar traz em si um gosto especial por conhecer e

pesquisar possui um grau de comprometimento diferenciado, para com seus alunos, ousa novas técnicas e procedimentos de ensino, porém, antes, analisa-os.

Concretizar esta nova proposta afirmou o quanto essa autotransformação estava sendo significativa para minha vida e o quanto posso contribuir para alavancar uma nova postura de práticas docentes. Esse novo ser que se constitui encontra-se calcado na seguinte ideia de Piaget: “aquele que não se apressa em virar a página, mas aquele que se demora nela”. No entanto, superar a rotina da sala de aula rotulada e moldada é um desafio. O rompimento com essa estrutura requer o “morrer para renascer das cinzas”, como uma Fênix, assumindo em mim mesma a atitude para a autotransformação da consciência.

CONCLUSÃO

“O sentido de educar não está só em ensinar”.
“Mas constantemente aprender com minhas práticas”.

(Autoria própria)

Nesta pesquisa, procurei compreender a trajetória de minhas práticas docentes no caminho dos múltiplos letramentos circunstanciados no cenário monopolizador e hegemônico do sistema educacional. O método que amparou esta pesquisa foi à perspectiva qualitativa, utilizada no registro de minhas práticas por meio de minha narrativa. Em outras palavras, este trabalho monográfico é uma reflexão de uma trajetória de formação docente, que expõe o antes e o depois da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC). Essa narrativa, fortalecida pelos conhecimentos teóricos dos Letramentos Múltiplos e da interdisciplinaridade, revela más condições que a educação pode promover, caracterizando os sujeitos envolvidos em formação prolixa e materialista.

O objeto delimitador deste estudo sobre a pesquisadora-pesquisada (eu) contribui para observação das influências socioeconômicas, sobrepondo - se aos valores e ao direito à vida. Com a finalidade de alcançar tal objetivo, este trabalho procura responder essas influências ideológicas, embutidas sistematicamente configurando em um cenário exploratório e desumanizador da sociedade, interferindo no saber.

O meu desfavorecimento no contexto socioeconômico conferiu nas condições de permanência de vida no campo, em que eu possuía a formação mínima para mediar um processo formativo. Desse modo, no ato de educar, eu “marginalizava” os sujeitos envolvidos e também suas próprias condições humanas.

As condições precárias nas quais as minhas práticas metodológicas estavam subsidiadas conferiam à negligência de apropriação dos recursos disponíveis. Fato este que a necessidade por mais instrução dispensava.

O prejuízo causado no processo de ensino aprendizagem que eu retrato, como pesquisadora-pesquisada, trata-se de uma condição hegemônica, em que professor e aluno estão encasulados, propícios à passividade social. A construção desse processo educativo dialético vem de análises da própria consciência, de ter clareza da totalidade dos envolvidos, para que estes possam perceber desafios e buscarem práticas de uma educação transformadora.

A contribuição deste trabalho é interferir de forma positiva na formação continuada de professores das escolas do campo. É também subsidiar a Licenciatura em Educação do Campo na ampliação dessas ações nas comunidades de inserção dos estudantes do referido curso, uma espécie de “trabalho formiguinha” em vários setores das escolas.

Com a trajetória de vida da pesquisadora-pesquisada (eu), é possível verificar momentos de transformação na concepção de educação, no que concerne em práticas educativas, à epistemologia de Becker (1993). Esta transição metamórfica acontece quando eu percebo a apropriação do conhecimento e passo a fazer a leitura de mundo denunciando uma situação de condicionamento do saber.

Os resultados desta pesquisa demonstram características pessoais para me superar, permitindo um compreender a necessidade de ser e estar envolvida com meu próprio sujeito.

Um dos desafios para a realização deste estudo foi reconhecer o trabalho como uma proposta de formação contínua dos sujeitos e organizar as próprias ideias, narrar com princípios formativos na teoria e na prática. Também foi expor situações de constrangimento, podendo receber críticas de uma sociedade usurpada do conhecimento. O curso de Licenciatura em Educação do campo me proporcionou condições auto reflexivas e propriedade de conhecimentos que seria inefável deixa-las de descrever por “medo” ou insegurança.

A pesquisadora pesquisada (eu) finaliza esta reflexão afirmando com um pensamento de Nóvoa, que de algum modo sintetiza o que está sendo esta aprendizagem. Desde a resignificação de si mesma enquanto educadora que se faz no percurso de formação enquanto licenciada;

[...] Só uma história de vida permite captar o modo como cada

pessoa, permanecendo ela própria, se transforma. Só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma as suas energias, para ir dando forma a sua identidade num diálogo com os seus contextos. [...] (NÓVOA, 2000, p. 116).

REFERÊNCIAS

- BECKER, F. *A epistemologia do professor: cotidiano da escola*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1993.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Lisboa: Porto Editora, 1994.
- CALDART, R. S. *Educação em Movimento: formação de educadores e educadoras no MST*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997.
- _____. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- _____. (org.). *Produção*: Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – Unidade de Educação Superior, 2007.
- _____. (org.). *Caminhos para transformação da escola: reflexão desde práticas da licenciatura em educação do campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- CARVALHO, M. *Guia prático do Alfabetizador*. São Paulo: Ática, 2010.
- CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F. I. P.; MARTINS, R. M. F. (orgs). *Alfabetização e Letramento na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, Ceale, 2009.
- COLL, C. *Psicología e Currículum*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S/A, 1997.
- CORREIA, D. A. (org.). *Práticas de letramentos no ensino: leitura, escrita e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa-PR:UEPG, 2007.
- Educação e transdisciplinaridade. II Coordenação Executiva do CETRANS. São Paulo: TRION, 2000.
- Encontro Catalisador do Projeto *A Evolução Transdisciplinar na Educação*. Guarujá-SP, 2000.
- FAZENDA, I. C. A. *Interdisciplinaridade: história e pesquisa*. Campinas-SP: Papirus, 1994.
- FERNANDES, B. M. *Brasil: 500 anos de luta pela terra*. Revista de Cultura Vozes. Disponível em: <http://www.culturavozes.com.br/revistas/0293.html>.
- FREIAS, H. C. de A. *A construção da rede sócio-técnica de educação de assentamentos da reforma agrária: o PRONERA*. 235 f. tese (Doutorado em Sociologia Política) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.
- KÜCK, H. *Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MOLINA, M. C. O PRONERA como construção prática e Teoria da Educação do Campo. In: ANDRADE et al (orgs). *A Educação na Reforma Agrária em Perspectiva: uma Avaliação de Educação na Reforma*. Brasília: PRONERA, 2004.

_____. Possibilidades e Limites de Transformações das Escolas do Campo: reflexões suscitadas pela Licenciatura em Educação do Campo – UFMG. In: ROCHA et al. (orgs). *Educação do Campo: desafios para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

NICOLESCU, B. *A evolução transdisciplinar da universidade – Condição para o desenvolvimento sustentável*. Disponível em: <http://perso.club-internet.fr/nicol/ciret/bulletin/12/b12cgpor.htm>.

NÓVOA, A. *Vida de Professores*. Porto: Porto Editora, 2000.

PISTRAK, M. M. (1888-1937). *A comuna escolar*. Tradução de Luiz Carlos Freitas e Alexandre Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

RAMOS, M. N.; NOGUEIRA, T. M. N.; SANTOS, C. A. dos (coordenação). Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo: caderno de subsídios. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho na Educação do Campo.

RANGEL, E. de O.; ROJO, R. H. R. (coordenação). *Língua Portuguesa: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

RECK, J. *Por uma Educação Libertadora: o ideário político-pedagógico do educador cubano José Martí*. Cuiabá-MT: EDUFMT, 2005.

_____. Apresentação. Consolidação das Políticas Educacionais do Campo. In: GARCIA, R.; RECK, J. *Por Uma Educação Libertadora: Tangará da Serra-MT*: Gráfica e Ed. Sanches Ltda. 2008.

Resolução CNE/CEB nº 1 de 3 de abril de 2002 e a Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, que instituem as Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo – e o Decreto nº 7.352.

ROJO, R. *Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOS, C. A. dos (org.). *Educação do Campo: campo - políticas públicas- educação*. Brasília: Incra; MDA, 2008.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 1996.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Faculdade UnB Planaltina. Projeto Político Pedagógico. Licenciatura em Educação do Campo. Brasília: UnB, 2009

ANEXOS

ANEXO – A

- ❖ Foto da primeira escola do Assentamento Virgilândia, (Sede ainda existente na comunidade) Foto da escola atual do Assentamento Virgilândia.

ANEXO – B

- ❖ Sequência de nove fotos da ornamentação do rol de entrada da escola e a letra da música de Gideão Gomes Pereira para a mística de abertura temada feira de Ciências, sobre o tema “Cerrado”.

ANEXO – C

Desenvolvimento do Projeto: Feira de Ciências com o tema “Cerrado”.

Trabalho Como Princípio Educativo:

- ❖ Cópia de receitas trazidas pelos educandos: resgate histórico;
- ❖ Exposição dos livros de receitas, elaborado e produzido pelos educandos manuscrito;
- ❖ Exposição dos pratos prontos na feira de ciências junto com a exposição dos livros.

ANEXOS – D

Desenvolvimento do Projeto: Feira de ciências com o tema “Cerrado”.

Trabalho Como Princípio Educativo:

- ❖ Sequência de 38 fotos mostrando as diversas ações da organização do trabalho em equipe para montagem das oficinas de produção de farinha e rapadura.

ANEXO – E

- ❖ Foto: Mural expositivo de trabalho em sala de aula sobre as origens da mandioca e da cana-de-açúcar;
- ❖ Painel com fotos feitas nas oficinas mostrando o trabalho cotidiano dos educandos com suas famílias.

ANEXO – F

- ❖ Projeto de Iniciação a docência PIBID: Curso de Extensão em Educação do Campo para a Formação Continuada de Educadores e Gestores Educacionais, na comunidade Assentamento Virgilândia – Formosa Goiás.
- ❖ Fotos do Grupo Arte e Cultura em Movimento, do Assentamento Virgilândia: Formação e consciência política social, a partir do Teatro do Oprimido de Augusto Boal.

ANEXOS – G

- ❖ Relatório de Estágio Supervisionado.



Antiga Escolinha do Assentamento Virgilândia

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

**ESCOLA MUNICIPAL FAZENDA SANTO ANTONIO DAS PALMEIRAS
ASSENTAMENTO VIRGILÂNDIA,
FORMOSA – GOIÁS**

ANEXOS - B



Preparando a Mística de abertura da Feira de Ciências Tema: Cerrado 18/10/2010
Sequência de 11 fotos Fonte: acervo pessoal da pesquisadora



(2ª foto)



(3ª foto)



(4ª foto)



(5ª Foto)



(6ª foto)



(7ª foto)



foto)



(9ª foto)



(10ª foto)



(11ª foto)

Música: “Bioma Cerrado” para místicas de abertura do evento.

O Cerrado é um bioma cheio de
Tanta beleza, onde muitos hoje em dia
Destrói toda sua riqueza.
O importante é produzir, é o que diz o capitalismo
Não se preocupa em preservar, e o Cerrado
Assim pode acabar.
Se você meu amigo for um camponês,
Cuide bem em preservar, e o Cerrado
Assim não vai acabar.

Não vai, não vai, não vai acabar.

Por que não vai? Eu vou preservar.

O Cerrado é uma riqueza criada por Deus
Pro bem da humanidade tudo se fez,
Os homens hoje em dia só pensa em produzir
Gerando mais capital pra poder se divertir.

Não vai, não vai, não vai acabar.

Por que não vai? Eu vou preservar.

Autoria: Gideão GomesPereira LEdoC, turma II

ANEXOS - C



Cadernos de receitas produzidos pelos alunos com receitas dos derivados da mandioca
Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora



Exposição dos pratos, preparado pelos alunos. Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

Anexos - D



Projeto: Feira de Ciências, Trabalho Coletivo construção da barraca de Oficina de Farinha e Rapadura (início)
Fonte: acervo da pesquisadora





Construção das fornalhas

Fonte: acervo da pesquisadora



Preparando o barro

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora



Construção das Fornalhas

Fonte: Acervo Pessoal da pesquisadora





Transportes Utilizados “carroça puxada por cavalo e trator”. Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora





Montagem da barraca para as oficinas

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora





Descarregamento e limpeza da cana

Fonte: Acervo pessoal da Pesquisadora





Montagem dos equipamentos da Oficina Fonte: acervo pessoal da pesquisadora





1ª foto Descarregando Mandioca e lenhas para a oficina 2ª foto descascando mandioca Fonte: acervo pessoal da pesquisadora





Trabalho em equipe descascar e lavar mandioca Fonte: acervo pessoal da pesquisadora





Pesquisadora “estagiária de blusa azul do lado direito da foto regendo o trabalho coletivo com os educandos, comunidade e educadores da escola.



Muita chuva, enfrentamos muitas dificuldades Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.



Moendo Mandioca para retirar o polvilho e prensar a massa para fazer farinha (foto 1)
Preparando a prensa para receber a massa da mandioca (foto 2) Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora





Lavagem da Mandioca

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora



Mandioca limpa produção da comunidade

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora



Lavando massa para retirar o polvilho “pesquisadora de blusa azul”.

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora



Instalando o engenho para moagem da cana- de-açúcar

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora



Envolvimento interativo direto da comunidade

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora



Fazendo melado de caldo de cana

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora



A comunidade ensinando as crianças a trabalharem no coletivo “fazendo Bejus” de polvilho.
Fonte: acervo pessoal da pesquisadora



Fazendo bejus.

Fonte: acervo da pesquisadora



Moagem da cana

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora



Peneirando a massa para fazer bejus

Fonte: acervo Pessoal da pesquisadora



Comunidade preparando o melado de rapadura Fonte: acervo pessoal da pesquisadora



Acrescentando massa de mamão ralado ao melado Fonte: acervo pessoal da pesquisadora



Oficina funcionando a todo vapor, comunidade e escola totalmente envolvidos. Fonte: acervo pessoal da pesquisadora





Melado no ponto de rapadura sendo despejado no cocho. Fonte: acervo pessoal da pesquisadora





Distribuição do doce bejus para todos que se encontravam no evento. Fonte: acervo pessoal da pesquisadora pesquisada



Anexo - E



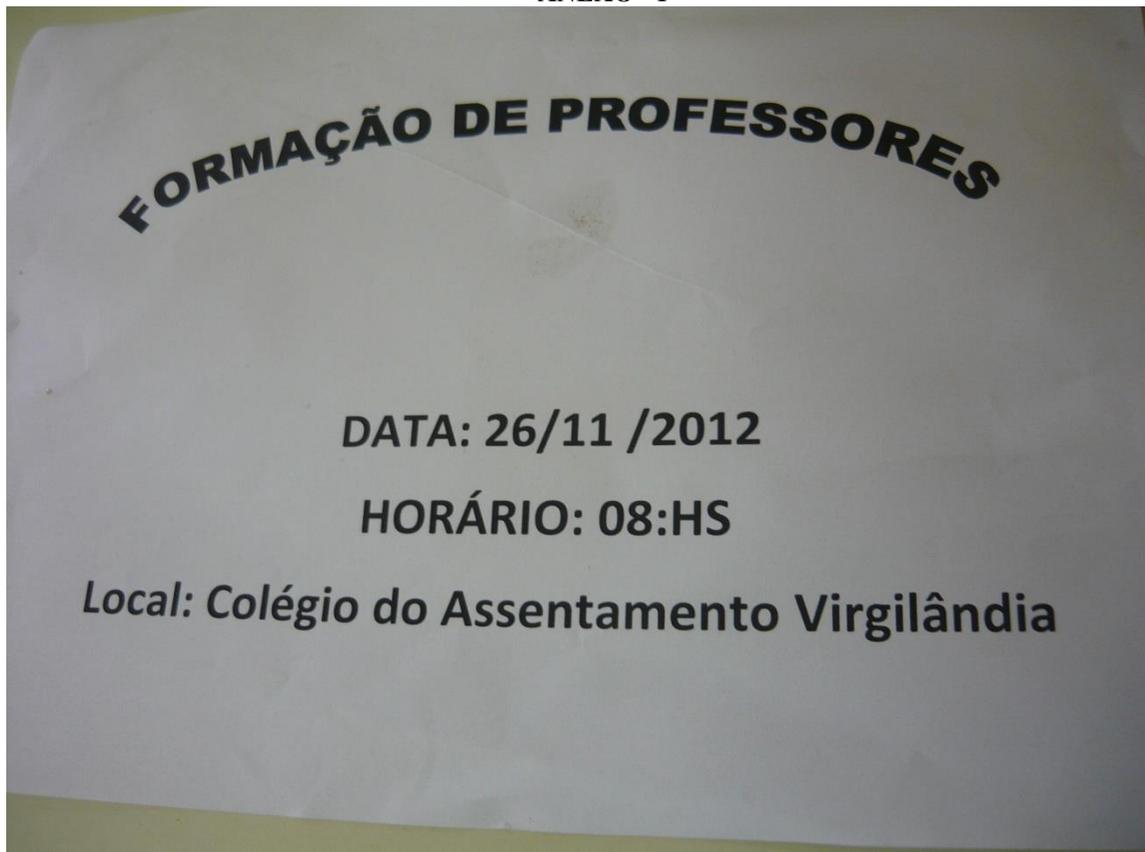
Cadernos de receitas produzidos pelos alunos com receitas dos derivados da mandioca
Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora



Exposição dos pratos, preparado pelos alunos.

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

ANEXO - F



Projeto PIBID: Curso de Formação Continuada de Professores

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora







ANEXO – F (2)



Grupo: Arte e Cultura em Movimento do Assentamento Virgândia

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.





ANEXO - G



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
FACULDADE UnB PLANALTINA – FUP
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO I

SIMONE RODRIGUES BARBOSA COUTO

Virgilândia, dezembro de 2010.

Nome: Simone Rodrigues Barbosa Couto

Município: Formosa – Goiás

Comunidade: Assentamento Virgilândia

Escola de inserção: Escola Municipal Fazenda Santo Antonio das Palmeiras e Escola Municipal Assentamento Virgilândia (mesma estrutura física em que funcionam duas instituições).

Professora regente: Francismêr.

Turma(s) 7º, 8º e 3º Ano.

Disciplinas: Língua Portuguesa, Linguística, Teatro, Artes Plásticas, matemática, Geografia e História.

Turnos: matutino, vespertino e noturno.

Sequência didática

O que se entende por coletividade? Fazer levantamentos sobre a existência de grupos organizativos. Aula expositiva com fotos e recortes instigando a percepção do trabalho coletivo e experiências individuais compartilhando com outros saberes e áreas de conhecimento. Produzir textos referentes às oficinas na perspectiva do resgate histórico, buscando conhecimentos sobre os modos de produção e subsistência da comunidade nas atividades organizativas da comunidade. Sugerir aos educandos sobre a pertinência da presença do envolvimento dos pais e vizinhos para o processo formativo da construção da feira de ciências. Aula expositiva dos modos de produção com oficinas envolvendo teoria e prática. Exposição de produtos em que os educandos mostrem as formas de produção de organização em prol do coletivo. Trazer a importância do Cerrado na produção da comunidade. Propor a construção de um livro manuscrito em que os educandos façam um resgate histórico de receitas que fazem parte da alimentação cotidiana das famílias dos derivados da mandioca.

Avaliação: para estas atividades serão avaliadas: a oralidade, a percepção e compreensão dos temas e dos textos; a relação contexto e conteúdo; a organização do trabalho; o trabalho como princípio educativo; a relação intrínseca comunidade e escola e a relação da escola com a vida.

Proposta para 5 semanas de atividades.

1ª Semana: Apresentação do projeto Feira de Ciências Tema: o Cerrado, explicar e sondar junto à escola/comunidade envolvendo o conhecimento comum e os modos de subsistência das famílias;

2ª Semana: Atividades para que se perceba a importância do trabalho coletivo, a auto-organização e os modos de produção da comunidade (pedir para que tragam fotos que lembram o passado referente à cultura e os modos de vida local). Construção de protocolos;

3ª Semana: Aula expositiva (apresentação de fotos e objetos). Debates a respeito das imagens e experiências vivenciadas. Produção de protocolos. Aspectos geográficos da região Centro Oeste para produção da mandioca e cana de açúcar;

4ª Semana: Produção de textos com temas abordados sugestões para construção do livro de receitas (resgate histórico), Instigar aos educandos que busquem nas famílias receitas com derivados da mandioca e tragam para as próximas aulas. Construção dos livros de receitas;

5ª Semana: Projeto Feira de Ciências. Percepção do que é coletividade, auto-organização e modos de produção na teoria e na prática com montagem das oficinas de produção de

Farinha e de rapadura. Apontando como conceitos a troca de serviço, venda da mão de obra, coletividade e individualismo, produção para o próprio consumo e produção para o comércio bem como trabalho coletivo (mutirões) e prestação de serviço.

Plano de Aula: 1ª semana

| | | |
|---|---------------------------------|---|
| <p>Datas: 18,19 e 22/10/2010</p> | <p>Carga Horária: 8 h/a</p> | <p>O quê conteúdo: Produção de textos; Letramentos; Oralidade; Textos multimodais; Expressão dramática corporal; Resgate histórico;</p> |
| <p>Como:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Trabalhar dinâmica do conhecimento: despertar a oralidade; ➤ Perceber o que se entende por coletividade; ➤ Debate sobre o conceito; produção de textos de como multimodais sobre a compreensão do conceito; ➤ Criar e representar cena do teatro imagem enfatizando a importância da parceria; ➤ Escolher um elemento que represente o trabalho em equipe; ➤ Imagem congelada; ➤ Trabalho em grupo: cada grupo definir qual será sua imagem. Objetos representativos dos grupos foram (uma bicicleta e uma carroça). ➤ Avaliando o contexto dos alunos: perceber a importância do trabalho coletivo e da auto-organização; ➤ Se perceber como sujeito que faz parte da organização social e econômica em sua família. ➤ Exposição do mural com fotos de oficinas de farinha: A prensa, lavagens da massa de mandioca, arranca descascar e moagem da mandioca; ➤ Identificar a atuação de educando nesse processo de produção, ➤ O envolvimento da família a partir do saber comum: receitas medicamentosas e culinárias; ➤ Geologia do cerrado para a produção de mandioca e cana de açúcar. | | <p>Avaliação:</p> <p>Dificuldades dos educandos em proximidades durante a dinâmica; Alunos não percebem a relação com a família como uma organização em que todos têm fundamental importância; Os educandos quando instigados ao debate mesmo com apresentação de diversos textos e recortes não apresentam espontaneidade para dialogar usa de frases simples de respostas sem questionamento e ou propõe continuidade na conversa; Percebo muita passividade e pouco entusiasmo na turma quando é apresentada uma nova proposta de trabalho. Alguns educandos não se percebem como sujeitos coletivos, como o estudante Maurício que sua família mora em uma fazenda, Ele disse não ser parte daquela comunidade por isso não se reconhece no processo. Também a estudante Andressa que relata sobre sua família ter adquirido a parcela há pouco tempo se percebe como moradora do assentamento, mas nunca se envolveram com as formas de produção ou organização da comunidade, pois seus pais tem emprego fora que ganha muito mais do que se estivessem envolvidos na comunidade. Muito importante nesse processo foi a realidade e o cotidiano dos pais e da comunidade ser o principal meio de instrumento de pesquisa dos educandos.</p> |

Plano de aula: 2ª Semana

| | | |
|--|---------------------------------|---|
| <p>Datas: 25, 26/10/2010 05/11/2010</p> | <p>Carga Horária: 6 h/a</p> | <p>O quê conteúdo: Produção de textos; Letramentos; Oralidade Textos multimodais; Gramática: sinais de pontuação. Pesos, medidas, quantidade e ordem.</p> |
| <p>Como:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Leitura e debate de protocolos (revisão da aula anterior, conceitos compreendidos); ➤ Trabalhar com as receitas; ➤ Proposta para elaborar o livro de receitas da turma: ideias criação da capa, organização das páginas; ➤ Trabalho em grupo com objetivo da construção do livro; ➤ Compreensão das medidas das receitas; | | <p>Avaliação:</p> <p>Leitura e debate dos protocolos percebe-se que os educandos têm boa assimilação dos conceitos relacionando com a realidade dos mesmos;</p> <p>Estudar dificuldades gramaticais e ortográficas a partir dos próprios textos dos educandos se tornou muito mais fácil compreender as classes gramaticais respeitando a regionalidade linguística de cada educando bem como sua cultura, esse momento também foi muito importante para que os alunos respeitassem os modos de falar dos colegas e entender que na fala estão as características da família, da região e da cultura.</p> <p>A participação dos estagiários da CIEMA foi muito importante nesse momento com a organização do livro e das receitas.</p> <p>Educandos se percebem como sujeitos coletivos e organizados na escola e na comunidade, valorizando a vida e o conhecimento antológico dos pais em seus processos formativos.</p> <p>O educando se sente valorizado com a presença dos pais na escola como colaborador interativo do seu processo formativo.</p> |

Plano de Aula: 3ª semana

| | | |
|--|---------------------------------|---|
| <p>Datas: 08, 09/11/2010</p> | <p>Carga Horária: 6 h/a</p> | <p>O quê conteúdo: Produção de textos (confeção dos livros); Letramentos; Oralidade Textos multimodais;</p> |
| <p>Como:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Trabalho em grupo: confecção da capa do livro, colagens, cópias impressas de folhas de mandioca para páginas internas, artesanato com barbante e trabalhos com talos e folhas de mandioca e cana de açúcar, flores, folhas de plantas, fibras de bananeiras; ➤ Cada grupo decidir sobre o estilo de seu livro. | | <p>Avaliação:</p> <p>Divisão e partilhamento dos trabalhos, educandos apresentam prazer em sociabilizar ideias uns com outros, valorizando a vida e o conhecimento. Percepção da capacidade de criação dentro dos conceitos principalmente a capacidade da auto-organização o cuidado uns com os outros e a importância do trabalho em equipe. Os educandos escolheram todas as receitas para compor o livro, exceto as comuns, de forma democrática permaneceu a que o colega que a trouxe não estaria no livro para que este também tivesse sua contribuição, (decisão e proposta dos alunos), capacidade e senso crítico, mais que solidariedade uns com os outros mais espírito de união.</p> |

Plano de Aula: 4ª Semana

| | | |
|--|---------------------------------|--|
| <p>Datas: 12, 14, 16/11/2010</p> | <p>Carga Horária: 8 h/a</p> | <p>O quê conteúdo: Produção de textos; Letramentos; Oralidade Textos multimodais; Gramática e ortografia (Uso de dicionários); Números cardinais e ordinais;</p> |
| <p>Como:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Finalizar a construção da capa dos livros; ➤ Trabalho em grupo: autocorreção das receitas ➤ Início da escrita das receitas em suas respectivas páginas; ➤ Montagem dos livros: capa; ➤ Contra capa: identificar a escola, turma, turno, educadora, educandos, estagiários, local e data; ➤ Segunda página: a origem da mandioca; ➤ Terceira página: índice das receitas em ordem alfabética e numéricas; ➤ Trabalho manuscrito das receitas. ➤ Compartilhar ideias de construção das páginas. | | <p>Avaliação:</p> <p>Valorização da escrita; capacidade de criação; trabalho em equipe; estudos gramaticais e correção ortográfica respeitando as normas padrão e valorizando a linguagem regional e cultural;</p> <p>A predefinição do livro foi um momento impar para cada educando em que ver seus trabalhos prontos despertaram um sentimento de construção de algo, fato relatado por vários que “a escola deveria ser assim, sempre apesar das confusões no final se chega á algo”, percebe se aí o quanto a escola deixa a desejar ao fragmentar o conhecimento e negar aos educandos a continuidade de uma proposta de trabalho.</p> |

Plano de Aula: 5ª Semana

| | | |
|--|----------------------------------|--|
| <p>Datas: 17, 18,22/11/2010</p> | <p>Carga Horária: 21 h/a</p> | <p>O quê conteúdo: Produção de textos; Letramentos múltiplos; Oralidade Textos multimodais;</p> |
| <p>Como:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Conclusão da confecção dos livros; ➤ Trabalho coletivo montagem da feira de Ciências: definições dos subgrupos para corte da cana e arranca da mandioca, montagem da oficina, construção dos fornos, elaboração de cartazes, limpezas da cana e descascar as mandiocas, busca da lenha, busca dos equipamentos, moagem da cana e moagem da mandioca, montagem da prensa, instalação elétrica, construção das barracas, decoração do espaço, equipe de limpeza, retirada de polvilho, montagem dos painéis e construção da mística de abertura do evento; ➤ Desenvolvimento do projeto: relação intrínseca contexto/ conteúdo/escola; ➤ Família com a escola. | | <p>Avaliação:</p> <p>Organização dos trabalhos: trabalho prático envolvendo a escola e a comunidade, resgates da cultura, exemplo prático do trabalho coletivo reafirmando os conceitos coletividade, auto-organização e modos de produção a partir do tema “Cerrado” no projeto da feira de ciências.</p> <p>Também foi muito construtivo perceber que tais conceitos trabalhados estão agora fazendo parte do léxico no ambiente escolar e na comunidade; integração e interação das instituições estaduais e municipais rompendo com um contexto de individualismo entre ambas surgindo assim uma pequena semente em que tem tudo para ser plantada e cultivada. Avanço no processo formativo, superação do modelo tradicional de educação; Valorização dos sujeitos, conteúdos e contexto; percepção do quanto é importante o conhecimento da realidade, humildade e paciência para esperar o momento de criação de cada educando, assim percebe-se o surgir do aprendizado com confiança e propriedade.</p> |

