

Júnior Alberton

**REFLEXÕES DA PRÁTICA DA ABORDAGEM TEMÁTICA
FREIREANA NO ESTÁGIO DA LICENCIATURA EM
EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Licenciatura em Educação do Campo, do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Educação do Campo.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Natacha Eugênia Janata

Florianópolis
2019

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

Alberton, Júnior
Reflexões da prática da Abordagem Temática
Freireana no estágio da Licenciatura em Educação do
Campo / Júnior Alberton ; orientadora, Natácha
Eugênia Janata, 2019.
93 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de
Ciências da Educação, Graduação em Educação do Campo,
Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

1. Educação do Campo. 2. Abordagem Temática
Freireana. 3. Educação do Campo. 4. Educação Popular.
5. Estágio. I. Janata, Natácha Eugênia. II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em
Educação do Campo. III. Título.

Júnior Alberton

**REFLEXÕES DA PRÁTICA DA ABORDAGEM TEMÁTICA
FREIREANA NO ESTÁGIO DA LICENCIATURA EM
EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do Título de Graduação em Licenciatura em Educação do Campo e aprovado em sua forma final junto a Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, SC.

Florianópolis, 18 de junho de 2019.

Prof. Danilo Piccoli Neto, Dr.
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Prof.^a Natacha Eugênia Janata, Dr.^a
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Karine Raquiel Halmenschlager, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Graziela Del Monaco, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Carolina Orquiza Chermem, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina

Este trabalho é dedicado aos estudantes,
educadores, agricultoras e agricultores da
classe trabalhadora do campo.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho resulta de construções e acúmulos de anos de estudos e vidas de muitas pessoas que antes já se inquietaram com a sociedade, educação e escola. Outras pessoas que também sonham com um mundo sem os condicionantes capitalistas que submetem a vida aos interesses econômicos.

Com o coração alegre, deixo registrado meus agradecimentos aos familiares. À minha mãe Ivane, mulher agricultora e dona de casa que desde menina teve que trabalhar pesado no campo e na lida doméstica, forçada a deixar a escola na época. Muito obrigado por sempre incentivar os meus estudos, mesmo diante das condições materiais limitantes e do pouco dinheiro. Ao meu pai Osmar, agricultor, que ao lado de minha mãe lutou para construir sua propriedade e criar seus filhos com dignidade, educação e amor. Ao meu irmão Marcos, minha referência inicial, como foi bom crescer contigo. Família, agradeço por me incentivar a ir sempre mais além, por compreender minhas inquietações que me distanciaram geograficamente, permitindo vivenciar outras possibilidades, mas que nunca afastaram o amor que sinto por vocês.

Muito obrigado aos docentes e técnicos comprometidos com à educação pública da UFSC, do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, que sabem que a vida é muito maior que palavras em papéis, números e discursos, mas que também sabem da importância do conhecimento produzido historicamente, da educação e da escola. Em especial, agradeço as contribuições fundamentais da minha orientadora Natacha Eugênia Janata, pela sensibilidade e firmeza harmônicas nas suas ações de orientação, diálogo e discussões. Bem como ao Edson, Dandara e Haydée, pelos momentos compartilhados enquanto este trabalho era finalizado na “Masmorra”.

Meus agradecimentos à professora Karine Halmenschlager, que teve fundamental importância nas orientações sobre a Abordagem Temática Freireana e o ensino de Ciências e que também compôs a banca examinadora deste trabalho. Agradeço também as demais educadoras que compuseram a banca, Graziela Del Monaco e Carolina Chermem. Mais que uma banca examinadora, fizeram parte da minha formação acadêmica e de luta, compartilhando sonhos. Ao professor Wilson “Feijão” Schmidt meu muito obrigado pelos momentos de estudos, projetos e trabalhos que sempre me inspiraram a refletir e ir além.

Registro o carinho e a admiração que tenho pelos integrantes da turma Contestado, companheiros e companheiras de curso, que diante de muitas adversidades, foram exemplo de auto-organização estudantil, trabalho coletivo e amizade. Obrigado Antony, Lucas, Kátia, Dara, Rodrigo e Daniel.

Aos colegas da turma Encostas da Serra, pelos anos de estudos compartilhados e pela disponibilidade de materiais para a pesquisa.

Aos colegas de casa, Kelli e Potter, que compartilham a morada e aprendizados em conviver entre diferenças. Obrigado pela paciência.

À Halethea, pelos muitos momentos de estudo e diálogo sobre Educação do Campo, Abordagem Temática Freireana e estágio, bem como pelos momentos compartilhados de angústias e felicidades, pelas viagens, pelos projetos e desabafos.

Karine, Giulieth “Corvo” e afilhada Julianni, amigas para a vida. Obrigado!

Ao CaleCampo, grato pelo trabalho frente as demandas estudantis na e fora da universidade. Ao GECA, pelos momentos formativos. Obrigado Marília Gaia e Gabriela.

Aos amigos e colegas de trabalho da Escola dos Sonhos, por compreender que educação também é pesquisa, entendendo meu distanciamento enquanto dedicava tempo e atenção à finalização deste trabalho.

Aos movimentos sociais da materialidade de origem da Educação do Campo, que mantém a bandeira de luta!

E às muitas pessoas que perpassam a vida acadêmica e de trabalho que – por mais clichê que seja – de alguma forma contribuíram com este trabalho. Aos que se preocuparam. Aos que se dispuseram a dialogar sobre as reviravoltas da vida acadêmica. Aos que foram sensíveis. Aos que desafiaram. Aos que estiveram juntos.

Aos que estão comprometidos com a educação crítica, emancipadora, científica da classe trabalhadora do campo.

RESUMO

Este trabalho apresenta reflexões sobre potencialidades e limitantes da Abordagem Temática Freireana enquanto estruturante da prática de estágio, no Ensino Médio, da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Catarina. Compreendendo que a ATF é resultado do Movimento de Educação Popular e que a licenciatura tem sua existência atrelada ao Movimento de Educação do Campo, o trabalho apresenta a relação de pressupostos das duas concepções de educação, apontando proximidades entre a investigação da realidade enquanto ponto de partida de práticas pedagógicas necessárias à superação das contradições. Compuseram elementos de análise além dos referenciais teóricos, os materiais produzidos no estágio e entrevistas com egressos. As reflexões apontaram potencialidades de experiência docente diante da possibilidade de abordar temas a partir da investigação da realidade, ao mesmo tempo em que indicaram limitantes na transposição de uma perspectiva de reestruturação curricular para um estágio com tempo delimitado.

Palavras-chave: Abordagem Temática Freireana. Educação do Campo. Educação Popular. Estágio.

ABSTRACT

This work presents reflections on potentialities and limitations of the Abordagem Temática Freireana as structuring of the internship practice, in the High School, of the Licenciatura em Educação do Campo of the Federal University of Santa Catarina. Realizing that the ATF is the result of the Movimento de Educação Popular and the degree has its linked existence to the Movimento de Educação do Campo, the work presents the assumptions regarding the two concepts of education, pointing vicinity between the investigation of reality as a starting point pedagogical practices necessary to overcome contradictions. Compose elements of analysis beyond the theoretical references, the materials produced in the internship and interviews with graduates of the degree. The reflections pointed out the potential of teaching experience in view of the possibility of approaching themes from the investigation of reality, at the same time as they indicated limitations in the transposition of a perspective of curricular restructuring to a internship with defined time.

Keywords: Abordagem Temática Freireana. Educação do Campo. Educação Popular. Internship.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Representação gráfica de um perfil de formação.....57

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Disciplinas que trabalharam com a organização e realização do estágio no Ensino Médio da turma pesquisada.....	60
Quadro 02 - Distribuição de estudantes estagiários por escola.....	61
Quadro 03 - Situações ou falas significativas coletadas no estágio.....	63
Quadro 04 - Codificações elaboradas pelos estagiários.....	64
Quadro 05 - Problematização e decodificações elaboradas pelos estagiários.....	65
Quadro 06 - Tema Gerador elaborado pelos estagiários.....	66
Quadro 07 - Contratema elaborado pelos estagiários.....	71

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATF - Abordagem Temática Freireana

CaleCampo - Coletivo Acadêmico da Licenciatura em Educação do Campo

CRB - Curso de Especialização em Educação e Realidade Brasileira

GECA - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Escola do Campo e Agroecologia

I ENERA - I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária

PIBID-DIVERSIDADE - Programa Institucional de Iniciação à Docência para a Diversidade

MEC - Ministério da Educação

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

TC - Tempo Comunidade

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

TU - Tempo Universidade

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DO CAMPO. 25	
1.1 MARGINALIZAÇÃO POLÍTICA HISTÓRICA DA CLASSE TRABALHADORA.....	25
1.2 ORIGEM POPULAR DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	31
1.2.1 A Educação do Campo	35
1.3 EDUCAÇÃO POPULAR E A ABORDAGEM TEMÁTICA FREIREANA.....	39
1.4 APROXIMAÇÕES ENTRE ATF E EDUCAÇÃO DO CAMPO	49
2 LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E ESTÁGIO DOCÊNCIA.....	55
2.1 A PRÁTICA DO ESTÁGIO NO ENSINO MÉDIO NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFSC.....	59
2.2 POTENCIALIDADES E LIMITANTES DA PRÁTICA DE ESTÁGIO ORIENTADA PELA ATF NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	78
3 CONCLUSÃO	83
REFERÊNCIAS.....	89
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada.....	93

INTRODUÇÃO

Nasci e cresci¹ no campo de Santa Rosa de Lima – município do Sul do Estado de Santa Catarina, com pouco mais de 2 mil habitantes. Desde a infância me relaciono com questões da escola, inicialmente com algumas expectativas diante dos livros e cadernos que meu irmão utilizava, bem como das histórias que o mesmo contava. Iniciei minha jornada escolar aos seis anos, no ano 2000, entrando para a pré-escola do município com meu melhor amigo e vizinho da época, André Lucas. Estudei dos seis aos 17 anos nas escolas públicas localizadas no centro da pequena cidade, percorrendo de ônibus os aproximados 20 quilômetros de estrada da casa à escola, somados ida e volta, cinco dias por semana. Ao longo dos anos escolares, sempre estudei no período matutino e, em alguns anos, participei de alguns projetos no contra turno.

Quando não estava na escola, o trabalho no campo, na agricultura, pecuária e nos serviços domésticos era diário, juntamente de minha mãe Ivane, meu pai Osmar e de meu irmão Marcos. Desde pequeno, o trabalho era algo presente em minha vida. De acompanhar pai e mãe na lida do campo à participação nos processos de preparo do solo, plantio, colheita, no cuidado dos animais, na manutenção da casa e no preparo dos alimentos. Essa realidade era também a da maioria dos amigos e colegas estudantes da época.

Durante meu crescimento, com o passar do tempo e das séries na escola, a formação histórica do país, questões econômicas, políticas, relações internacionais, conflitos internos e externos, problemas sociais, e as relações desses elementos eram trabalhadas de modo um tanto limitado nas aulas de história, principalmente, ou chegavam por meio da televisão e, posteriormente, através da internet. Durante a formação no Ensino Fundamental e Médio, raramente o local de vida fazia parte do que se era apresentado ou trabalhado na escola. O campo ou era ‘esquecido’ ou era lido como local do atraso e da falta de acesso, de recursos, de possibilidades, sobretudo aos jovens. Era comum, apesar de velado, o preconceito e a distinção entre a vida no campo e a vida na cidade (neste caso, entendendo cidade como o centro do pequeno município, a princípio).

Nos meses finais do último ano de Ensino Médio era comum a escola receber representantes de instituições privadas de Ensino Superior que apresentavam os cursos disponíveis. Em 2011 não foi diferente. Eu

¹ Apenas esta parte introdutória, correspondente ao memorial do autor, foi escrita em primeira pessoa do singular.

era um dos estudantes quase formados, que gostaria de estudar mais, pretendendo cursar alguma faculdade. Entretanto, não almejava a universidade pública – A Universidade Federal –, pois achava que lá não era meu lugar. Não fazia parte do meu sonho tal realidade. Ao mesmo tempo, as possibilidades que pareciam viáveis eram similares ao caminho traçado pelo irmão, que na época trabalhava fora de casa e estudava no Ensino Superior privado no período noturno. Aliás, meu irmão sempre foi um norte para mim. Sempre tive muita admiração por quem ele era e pelas coisas que fazia. O que permanece. Na escola e noutros locais era comum ser confundido com ele pelos professores e conhecidos.

Num certo dia de aula, no Ensino Médio, dois representantes de uma grande universidade privada da região foram à escola conversar com a turma do último ano sobre faculdades e sonhos. Contudo, alguns questionamentos foram surgindo em minha mente: por que toda universidade que vai à escola acaba falando principalmente do curso de Agronomia? Será que acham que, por se tratar de estudantes de um município pequeno com forte presença de atividade produtiva rural, todas e todos querem cursar Agronomia? Ficou ainda mais estranho quando um dos representantes disse, em tom desdenhoso, que os estudantes (nós) mereciam mais que Santa Rosa, seguido de promessas de melhoria de vida com base no aumento da renda por causa da formação superior, com o qual poder-se-ia comprar um carro. Sim, um exemplo superficial. Portanto, estudar quatro ou cinco anos num curso privado para comprar um carro, será mesmo? A experiência foi tão estranha que lembro de refletir por algum tempo sobre as falas. Será que os estudantes, formados em breve, eram vistos apenas como novos acadêmicos-pagantes de uma universidade privada, oriundos de um município “inferior” que deveriam sair do mesmo para cursar Agronomia e comprar um carro? Claro que as questões não são tão literais assim, mas as situações pareceram superficiais e estranhas.

Já quase formado no Ensino Médio, em 2011, na escola de educação básica estadual, ainda não sabendo o que estudaria adiante e não tendo realizado vestibular da universidade pública na época por acreditar que não tinha espaço, escolho realizar um curso técnico destinado aos jovens rurais da região, em 2012. Com duração de um ano, o curso tinha foco no empreendedorismo rural – que acabava deixando subentendido que bastava melhorar a renda para que os problemas sociais que afetam principalmente o campo fossem resolvidos. De modo resumido, tal curso teve caráter formativo humano, técnico e gerencial, buscando valorização dos jovens do campo, análise da realidade e a perspectiva da transformação social em articulação com políticas públicas de

desenvolvimento. Organizado em semanas de alternância (com base na Pedagogia da Alternância), a formação ocorreu em 15 encontros com duração de uma semana cada, ao longo de um ano.

Após 11 anos de ensino básico público e ter me formado numa escola que pouco olhava para o campo como local de produção de vida e conhecimento, foi durante esse curso técnico que aspectos da realidade começaram a receber mais atenção. Novos olhares sobre o campo, reflexões sobre geração de renda e desenvolvimento e, especialmente, sobre a presença da juventude e suas perspectivas de futuro neste espaço.

Enquanto realizava o referido curso, fui convidado a estudar Licenciatura em Educação do Campo por alguns conhecidos da cidade. Licenciatura? Educação do Campo? Ainda que, quando menor, eu tenha pensando em ser professor, agora não sabia se queria “arriscar”, mas decidi que faria o vestibular e, caso aprovado, poderia intercalar com o curso que já estava fazendo. E foi o que aconteceu. Ingressei na Licenciatura em Educação do Campo da UFSC em 2012.

Em aulas iniciais dos primeiros semestres, os diálogos e debates sobre campo, escola, educação, teorias educacionais, políticas, cultura, agroecologia, diversidade, entre outros, me deixaram instigado e provocado, mesmo não conseguindo participar ativamente, pois receava a opinião alheia perante minhas falas (acho que isso foi algum legado dos tempos de escola). Fui percebendo, também, que muito daquilo que não fazia sentido sobre aspectos do mundo não se tratava apenas de questões pessoais. O campo não era ou não deveria ser o local do negativo. A vida na cidade não era sinônimo de boa qualidade. Os povos do campo têm direito a educação e serviços públicos de qualidade também, e mais ainda, no local onde vivem. A escola não precisa ser da forma que é. O interesse econômico não deve ser maior que a vida de alguém. A mercadoria não é mais importante do que o ser humano que a produziu. Serviços públicos, como acesso à tratamentos de saúde, não são favores dos políticos que governam o município, etc.

Durante parte da graduação, trabalhei como bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência para a Diversidade (PIBID-Diversidade). Junto de demais bolsistas, realizei atividades na escola pública estadual e nas comunidades do município. Realizamos visitas, entrevistas e fotografias com as agricultoras e os agricultores que cultivam, conservam e melhoram geneticamente por anos – de modo tradicional – as sementes de milho e feijão, principalmente. Meu trabalho concentrou-se especificamente no registro fotográfico. Ao final do trabalho, as informações coletadas e as fotografias, além de potencializar estudos científicos de pesquisadores, compuseram um livro, também

chamado de almanaque, dos guardiões das sementes crioulas (GUZZATTI; SCHMIDT; BERNARDI, 2016), sendo o mesmo apresentado e entregue aos agricultores e agricultoras num evento realizado na escola, contando com a participação de estudantes e docentes da mesma.

Além disso, adiante, com demais bolsistas, trabalhei com docentes da mesma escola em um curto projeto de formação continuada, que possibilitou dialogar sobre aspectos da realidade da escola, das condições materiais e das práticas escolares. Este projeto também apresentou e discutiu possibilidades da Abordagem Temática Freireana como reestruturante curricular e de práticas de ensino, bem como pressupostos de Paulo Freire na educação.

Ao longo dos anos, enquanto estudante de licenciatura, em conjunto aos demais, busquei auxiliar na retomada do antes chamado de Centro Acadêmico da Educação do Campo, atualmente Coletivo Acadêmico da Licenciatura em Educação do Campo (CaleCampo). Auxiliando na estratégia constante de manter tal entidade representativa e de luta dos estudantes funcionando coletivamente, bem como a mesma promover ações que contribuam na permanência e formação discente.

Adiante, também iniciei a participação no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Escola do Campo e Agroecologia (GECA) da UFSC. Grupo que realiza atividades e encontros para diálogo, debate e estudos, fazendo as relações com o contexto de formação do país, sua história, política, economia, etc.

O Curso de Especialização em Educação e Realidade Brasileira (CRB), em 2017-2018, alimentou minha vontade de estudar mais. Provocado pelas demandas do CaleCampo, ingressei no CRB enquanto um dos três integrantes do movimento estudantil. Os acontecimentos dos últimos anos mostram a necessidade de dialogar, discutir e estudar a realidade brasileira. No trabalho de ler tal realidade de modo mais crítico, ante processos e tomadas de decisões de “representantes da população” que feriram e ferem a democracia do país com “argumentos” baseados em concepções ideológicas – além de questões individuais – que não são pensadas para o desenvolvimento social, coletivo, popular.

Espantado durante o controverso processo de *impeachment* em 2016, assisti aos discursos daqueles que acreditei um dia que fossem eleitos para pensar e pôr em ação a garantia de e o acesso a direitos e serviços públicos de qualidade, respeitando a Constituição Federal, num país democrático. Os cortes dos projetos e recursos na educação; a imposição de programas educacionais sem o diálogo com estudantes, professores e comunidades; a repressão e a criminalização de protestos e

movimentos sociais são alguns itens da realidade que precisam ser debatidos e estudados criticamente.

Coincidente ao CRB, trabalhei enquanto bolsista monitor da Licenciatura em Educação do Campo da UFSC, na “Turma Contestado”², desenvolvendo atividades e acompanhando os estudantes nos estudos e na elaboração de projetos de tecnologia social e, posteriormente, noutra disciplina, desenvolvendo atividades com a mesma turma, agora com a temática das questões de gênero.

Enquanto graduando de Licenciatura em Educação do Campo da UFSC, o rompimento da visão simplista e fatalista sobre o campo, sobre a escola do campo e da própria Educação do Campo ocorreu com intensidade. Ao longo da graduação, estudos e discussões sobre implicações na educação e na política, da dicotomia campo-cidade, foram realizadas. Questões históricas da realidade do campo e de seus sujeitos foram estudadas e melhores compreendidas. Implicações do modelo econômico na transformação dos espaços rurais e da vida do campo se tornaram mais nítidas.

Decidi prolongar meu tempo na graduação para desenvolver esta pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), para cursar disciplinas extras na universidade e realizar outras atividades, participação em eventos de apresentação de trabalhos e estudos. O tempo a mais rendeu muitas experiências significativas, resultando em novas possibilidades de experiências dentro e fora da universidade, aprimorando práticas e estudos sobre o Movimento da Educação do Campo e movimento estudantil.

Paralelo à graduação e ao CRB, decidi mudar-me para a capital Florianópolis, trabalhando em uma escola básica municipal, no projeto Mais Educação, enquanto mediador de aprendizagem em Matemática. Ao longo semestre, o contexto material e pedagógico da educação pública urbana foi perceptível. Os estudos da realidade brasileira, tanto na graduação quanto no CRB, fizeram ainda mais sentido mediante a realidade daquela escola e de seus sujeitos, evidenciando que as questões de vida da classe trabalhadora têm suas semelhanças na cidade e no campo.

Por ainda ser estudante de graduação na época, minha participação no CRB teve caráter de extensão, não de especialização, mas com mesma carga horária e iguais momentos de estudos. Ao término do CRB, escrevi

² A Licenciatura em Educação do Campo da UFSC tem distintas organizações de aulas para as diferentes turmas, de modo adaptado ao contexto de diferentes realidades e territórios de abrangência.

um trabalho de revisão bibliográfica refletindo e relacionando teoricamente a história da Educação do Campo no contexto do Movimento da Educação Popular na sua relação com esse para além da escolarização, entendendo a Educação do Campo não apenas no ensino e nos espaços formais. O referido trabalho tem relações com a investigação sistematizada nesta pesquisa.

Nasci, cresci e vivi a maior parte de minha vida, cerca de 20 anos, no campo com minha família, trabalhando na produção, sobretudo, de alimentos orgânicos. Devido ao processo formativo, ao trabalho enquanto professor de Matemática dos anos finais, agora, noutra escola e, sobretudo, por questões pessoais, atualmente estou um pouco mais distante dessa realidade.

Durante a graduação, ao realizar o estágio e estando inquieto quanto à própria Educação do Campo e o movimento estudantil, provocado por reflexões e trocas entre diferentes turmas, senti-me desafiado em escrever uma pesquisa sobre a prática de estágio do Ensino Médio dos dois últimos semestres da Licenciatura, pois queria compreender melhor as aproximações entre princípios e possibilidades da Educação do Campo com a Abordagem Temática Freireana – a perspectiva norteadora do estágio.

A trajetória apresentada demonstra o entrecruzamento das discussões teóricas realizadas ao longo da formação com as questões da inserção prática em diferentes espaços, uma das sínteses desse processo resulta nesse TCC.

Esse trabalho³ tem como contexto de pesquisa o curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), tendo como campo de análise para além de referenciais teóricos relacionados à Educação do Campo e a Educação Popular, a materialidade do estágio de docência no Ensino Médio realizado por estudantes da quarta turma do referido curso, o qual esteve pautado nos pressupostos da Abordagem Temática Freireana (ATF) (FREIRE, 2014; DELIZOICOV, ANGOTTI, PERNAMBUCO, 2007).

A ATF vem se configurando como perspectiva norteadora enquanto concepção educacional, de reestruturação curricular e de práticas pedagógicas na Educação do Campo (VISNIÉVSKI, 2015;

³ A partir deste momento, findado o memorial, o texto está escrito no modo impessoal.

BRICK, BRITTO, 2014), em demais licenciaturas, como em Física (GEHLEN et al., 2014), no ensino de Ciências (DELIZOICOV, 2013) e na formação continuada de professores de Ciências (STUANI, 2016).

Destaca-se que tanto para a ATF quanto para a Educação do Campo, de forma resumida, a educação tem caráter transformador social, com formação de sujeitos na leitura crítica do mundo na busca da emancipação humana e da humanização das relações, sejam sociais ou ambientais, superando as contradições e opressões existentes. Diante disso, tem-se como pressuposto, nesta pesquisa, que a articulação entre a ATF e a Educação do Campo pode contribuir para o enfrentamento de alguns desafios presentes no processo de formação de professores.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em Nível Superior (BRASIL, 2015, p. 7) instituíram, entre outros aspectos, que

O(A) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (...).

Carvalho e Gil-Perez (2011) argumentam que entre as necessidades formativas do professor de Ciências estão: a ruptura com visões simplistas acerca do ensino de Ciências; na compreensão do que ensinar; adquirir conhecimentos teóricos sobre a aprendizagem de Ciências; saber preparar atividades capazes de gerar uma aprendizagem efetiva. Esses aspectos, discutidos pelos autores, também configuram desafios a serem enfrentados na formação inicial de professores e podem orientar práticas docentes no Ensino Superior.

No âmbito da formação de professores na Licenciatura em Educação do Campo um dos desafios pertinentes se refere aos seus princípios⁴. Como realizar um processo educativo emancipatório? Como contribuir na formação crítica dos estudantes trabalhando a realidade e a diversidade do campo na escola, envolvendo também a comunidade?

⁴ Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.

Concomitantemente, outro desafio é a formação por área de conhecimento que, por vezes, causa embaraços por romper com a visão de formação disciplinar que orienta comumente demais licenciaturas, estando presente nas escolas e na formação de muitos professores que trabalham inclusive nas Licenciaturas em Educação do Campo. Embaraços, pois, como proporcionar formação básica em Ciências da Natureza e Matemática de forma consistente, em quatro anos, ao mesmo tempo em que se insere questões da Educação do Campo no currículo?

Na busca por caminhos que possibilitem a formação em sintonia com os princípios da Educação do Campo e a superação dos demais desafios anteriormente citados, a Licenciatura em Educação do Campo da UFSC tem por pressuposto estudar aspectos da realidade do campo ao longo dos momentos formativos do curso, realizando diagnósticos do município e da escola, locais em que os estágios serão realizados. Dessa forma, há a preocupação em aproximar o educador-estagiário dos sujeitos-estudantes, das especificidades do campo, da sua diversidade cultural e das possíveis contradições sociais existentes. Para isso, o curso propõe a formação por área do conhecimento e em diferentes tempos e locais, por alternância, que prevê atividades alternadas no Tempo Universidade (TU) e no Tempo Comunidade (TC)⁵.

Discussões acerca da ATF vêm sendo realizadas na Licenciatura em Educação do Campo da UFSC, principalmente no contexto do estágio supervisionado, em diferentes turmas, conforme indicam os estudos de Brick e Britto (2014) e Silva et al. (2014). Na turma denominada “Encostas da Serra”, foco desta pesquisa, com aulas, sobretudo em Santa Rosa de Lima, SC, município com pouco mais de 2 mil habitantes e com a economia de base agrícola, trabalhou-se com a perspectiva da ATF no estágio supervisionado do Ensino Médio, no sétimo (2015-2) e no oitavo semestre (2016-1). Outras disciplinas relacionadas ao estágio também envolveram estudos teóricos da ATF. Além disso, a organização e planejamento para o estágio levaram em conta alguns estudos que discutem a ATF de modo mais amplo (FREIRE, 2014; DELIZOICOV, ANGOTTI, PERNAMBUCO, 2007; SILVA, 2004; TORRES, MAESTRELLI, 2011; DELIZOICOV, 2013) e estudos que enfocam sua inserção na formação inicial de professores (GEHLEN et al., 2014; SILVA, et al. 2014; BRICK et al., 2014), especialmente os que

⁵ Tempos Universidade e Comunidade fazem parte da organização do curso de Licenciatura em Educação do Campo e serão melhores explicados no capítulo 2 desse trabalho.

aproximam e relacionam a ATF e pressupostos educacionais de Freire com princípios da Educação do Campo.

Identificou-se, neste trabalho, as potencialidades e os limitantes da implementação de práticas pautadas na ATF no estágio docência do Ensino Médio no âmbito da Licenciatura em Educação do Campo no contexto da turma “Encostas da Serra”. De modo que os objetivos específicos foram: (i) apresentar alguns elementos históricos da marginalização política dos sujeitos do campo, relacionando com a origem da Educação Popular e da Educação do Campo; (ii) apontar relações entre os pressupostos da ATF e os princípios da Educação do Campo; (iii) caracterizar tanto o curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFSC quanto a inserção da ATF no contexto de estágio da turma “Encostas da Serra”; e (iv) analisar em que medida as discussões e encaminhamentos pedagógicos com base na ATF contribuíram para o desenvolvimento do estágio docência e para a formação docente no contexto da turma “Encostas da Serra”, tendo em vista a Educação do Campo.

Para tanto, este estudo utilizou-se de revisão bibliográfica sobre: alguns pontos históricos da marginalização dos povos do campo; a origem da Educação Popular e a relação com a história da Educação do Campo; a Investigação Temática de Freire e a transposição para o ensino formal na ATF. Sobre a Licenciatura em Educação do Campo da UFSC enquanto revisão bibliográfica, o Projeto Político Pedagógico do curso foi consultado. Em relação ao processo de construção e execução do referido estágio docência, foram consultadas as orientações e encaminhamentos realizados durante discussões nas disciplinas relacionadas, com anotações registradas em caderno de campo durante a organização e a construção do estágio no segundo semestre de 2015 e primeiro de 2016.

Este trabalho também é escrito usando da pesquisa participante, tendo o autor vivenciado os processos de estudos, construção, organização e aplicação do estágio enquanto estudante da turma “Encostas da Serra”, possuindo registros em caderno de campo desse processo que também serviram como dados para a reflexão. Para identificar potencialidades e limitantes, além de questões teóricas, utilizou-se de entrevistas semiestruturadas (Apêndice A) com alguns estudantes egressos da turma em questão. As entrevistas foram realizadas um ano após a conclusão do estágio, com sete egressos seguindo o critério de seleção entre aqueles que lecionavam e aqueles que não lecionavam na época da entrevista. Tais entrevistas foram gravadas e transcritas para melhor análise dos dados. Além das entrevistas, elementos dos relatórios coletivos e individuais dos estágios e dos planos de ensino foram

consultados. No intuito de sistematizar os dados, os 10 relatórios coletivos foram denominados com a letra R, seguida de um número para distingui-los, ficando assim do R1 ao R10. Já os relatórios individuais do estágio estão identificados com a letra E, indo do E1 ao E20. Por fim, as entrevistas foram apresentadas com a letra A, do A1 ao A7.

Esta pesquisa configura uma abordagem qualitativa e o trabalho está estruturado em dois capítulos, além da introdução e das considerações finais. O capítulo um apresenta elementos históricos da marginalização dos sujeitos do campo; bem como a origem da Educação Popular e da Educação do Campo; e a relação entre suas concepções educacionais através da ATF. No segundo capítulo discorre-se sobre elementos da Licenciatura em Educação do Campo da UFSC; os processos de organização e planejamento do estágio realizado no Ensino Médio ao longo do segundo semestre de 2015 e do primeiro de 2016; e são analisados e discutidos os resultados desta pesquisa. O trabalho se encerra com algumas considerações que retomam algumas reflexões e apontam novas pesquisas.

1 EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Estudar sobre Educação Popular e, por conseguinte, Educação do Campo é refletir sobre questões históricas do país que reverberam na época atual em elementos sociais estruturantes. Como tentativa de entender alguns aspectos antecedentes à realidade dos sujeitos do campo do Brasil, a seguinte síntese histórica sobre a marginalização política dos trabalhadores foi produzida, seguindo para um estudo sobre a origem popular da Educação do Campo e a transposição da Investigação Temática de Freire para o ensino formal através da sistematização da ATF.

1.1 MARGINALIZAÇÃO POLÍTICA HISTÓRICA DA CLASSE TRABALHADORA

A formação étnica do Brasil pode ser lida apenas com uma miscigenação dos três povos como apontado por Ribeiro (1995a). Contudo, é necessário ampliar as leituras. A ocupação do espaço hoje compreendido como território brasileiro tem a história manchada com violências étnicas, culturais e de gênero; da sobreposição de valores europeus sobre os “não-civilizados” nativos; da exploração econômica, escravidão, subversão religiosa ao abuso sobre as mulheres indígenas.

Adiante na história, muita coisa se repete com a introdução de povos africanos tratados como mercadoria, repetindo abusos, subversões e demais questões de caráter desumano. O que ocorreu na história deste país tem ligação com características culturais, políticas e étnicas da classe trabalhadora da atualidade.

Para Carvalho (2003), o Brasil do início da Primeira República, no auge das oligarquias, não era o que se podia chamar de república democrática. A participação popular política era inibida ou manipulada numa mistura de cooptação e repressão. Todavia, o desentendimento entre as oligarquias, entre diferentes ideologias políticas (portanto, também econômicas e sociais) auxiliou no surgimento das revoltas que, por sua vez, proporcionaram a maior participação popular na época.

Carvalho (2003) escreveu sobre três diferentes visões da população brasileira do período da Primeira República:

A primeira cara, a mais visível, era a do povo das estatísticas. Por isso entendo o povo revelado pelos números censitários, o povo civil, a população em todas as dimensões de sua existência. A segunda

cara era a do povo que aparecia nos momentos legalmente determinados para a manifestação política, as eleições. A terceira era a do povo da rua, do povo ativo, que agia por conta própria, direta ou indiretamente motivado pela política (CARVALHO, 2003, p. 98).

O referido povo das estatísticas resulta dos censos demográficos realizados na época, dentro das condições limitantes da mesma. Num primeiro levantamento, realizado por um estrangeiro em 1881, os critérios quantitativos mostravam o total estimado de população, subdividindo-o em indígenas, pessoas escravizadas, povos do campo, povos da cidade e proprietários de escravos (CARVALHO, 2003).

Segundo o cientista francês, os números indicavam a ausência de massas organizadas, agrícolas ou industriais, e de eleitores capazes de impor ao governo direção definida. A conclusão que tirou foi: “o Brasil não tem povo”, querendo dizer com isso que o país não tinha povo político, como as nações “civilizadas” (COUTY, 1988 apud CARVALHO, 2003, p. 98).

Em outro trecho Carvalho (2003, p. 98-99), apoiando-se em Senna (1969) afirma,

Em 1916, o deputado Gilberto Amado repetiu a análise de Couty (...). Sem dispor de dados atualizados, afirmou que nada teria mudado na situação social do país desde os tempos do Império. Os 15 milhões de habitantes do interior, afirmou, eram gente pouco produtiva, entregue à própria miséria, sem saúde, sem hábitos de trabalho, dominada por superstições, inútil como força econômica. E concluiu, exatamente como Couty em 1884: “Povo, propriamente, não o temos” (grifos do autor).

A Constituição da época⁶ exigia ser alfabetizado para votar, pois se entendia que era a única forma dos homens pensarem crítica e politicamente para formular ideias e ter opinião. No censo, a população total era subdividida em pessoas alfabetizadas, homens alfabetizados e

⁶ Primeira República ou República Velha, 1889 – 1930.

adultos brasileiros alfabetizados. Concluiu-se que, da mesma forma que os dados do levantamento de 1988, o povo brasileiro não tinha qualidade política, sendo necessário que os "mais capazes" ditassem as regras e governassem (CARVALHO, 2003).

Para Carvalho (2003), a densidade demográfica do país na época era desigual: grandes áreas com pouca população e grandes populações concentradas em menores áreas. A demografia era critério para definir o tamanho das bancadas na Câmara dos Deputados o que resultava em forte presença e controle de grandes estados como Minas e São Paulo.

A distribuição extremamente desigual da propriedade de terra era característica da época. Apenas 9% dos 6,4 milhões das pessoas que viviam e trabalhavam no campo eram donos de terras. A condição de trabalho da grande maioria – aqueles que não detinham propriedade sobre as terras – era ou análoga à escravidão ou de escravidão, com relações de trabalho exploratórias, acordos orais, salários baixos ou remuneração com base em mercadorias caras comercializadas pelos donos das terras. Segundo Carvalho (2003, p. 101),

Somando médios e grandes proprietários, os que realmente detinham o poder econômico, social e político nos municípios, temos cerca de 180 mil pessoas. Eram os coronéis da República, os que mandavam diretamente nos municípios e, indiretamente, nos estados e na União.

Os donos dos latifúndios também eram, portanto, donos dos sistemas produtivos e indiretamente também donos dos destinos das pessoas arrendadas e escravizadas.

Em relação à ocupação profissional (no recenseamento de 1920), o povo da época era predominantemente do setor primário no trabalho rural, seguido da indústria, comércio e serviço doméstico. A população urbana era definida como o povo das cidades com mais de 20 mil habitantes, tendo a significância de pouco mais de 16% do total de pessoas do Brasil da época. Esta população era minimamente composta por ocupações sociais interpretadas como capazes de pensar e ter opinião pública de interesse da república: os médicos, engenheiros, religiosos, juristas, professores etc. Havia quase três vezes mais operários das indústrias urbanas (CARVALHO, 2003).

O referido autor também ressalta que a escolarização também era baixa em quase todos os Estados. Aqueles com índices um pouco maiores refletiam a composição da população, como de Rio Grande do Sul, Santa

Catarina, Distrito Federal (que naquele momento era no RJ) e São Paulo que tinham forte presença de imigrantes europeus e descendentes que possuíam outras concepções sobre a escolarização. Em outros estados, resquícios da escravidão implicaram em diversos aspectos, como o analfabetismo. A educação popular não era pauta do estilo de colonização de Portugal, por exemplo.

A Constituição da época negava o direito ao voto às pessoas analfabetas, mulheres, estrangeiros e os homens menores de 21 anos. Portanto, apenas homens alfabetizados com 21 anos ou mais tinham direito, o que totalizava apenas 10% da população. Para os intelectuais da época, de acordo com seus critérios e pensamentos, o país não tinha um povo de boa qualidade para o funcionamento da república. Se a população apta pela Constituição a votar já era uma parcela pequena, menor ainda era a quantidade que participava eleitoralmente: apenas 7,8% dos homens brasileiros adultos alfabetizados (CARVALHO, 2003).

O contexto apresentado reflete a violência do sistema eleitoral repressor, cooptante e controlado pelas oligarquias da época. O voto livre popular não interessava aos que dominavam o país. Quem trabalhava nas eleições era controlado pelos poderosos locais, regionais ou nacionais. A parcela do povo que votava era cooptada por aqueles que detinham o controle, do contrário, votar poderia custar-lhes a vida. Abstenção e votos nulos são significativos na época. Inclusive a validação ou aproveitamento dos votos realizados (por pequena parte do povo apto a votar) era dependente de quem apurava os mesmos, abrindo brechas para as fraudes. O percentual de votos realizados para os votos validados era quase reduzido à metade (CARVALHO, 2003).

A primeira campanha destinada à população eleitoral foi resultado do desentendimento entre os estados de Minas e São Paulo. O que deixa subentendido que o povo (uma parcela deste, na verdade) só entrava com poder de decisão (ainda que questionável) quando aqueles que realmente mandam não conseguiam um acordo de benefício mútuo.

Segundo Carvalho (2003), os cinco maiores Estados tomavam 54% dos deputados da época. Sobretudo Minas e São Paulo (os maiores) detinham mais controle na Câmara. As decisões só ocorriam por meio de eleições se os Estados não estivessem de acordo em seus interesses.

O autor chama atenção que não apenas o nível de instrução ou de escolarização implicava nas eleições ou nos resultados das mesmas. As oligarquias exerciam grande influência indireta e diretamente por meio de ofensivas violentas, compras de votos e manipulação ou cooptação inclusive daqueles considerados capazes de ter opinião pública e direito ao voto. O medo da violência direta de capangas contratados pelos

coronéis resultava numa abstenção ainda maior nas urnas. Outro ponto que fica evidente é a eficácia dos coronéis em neutralizar oposições que impossibilitou tentativas de competição eleitoral.

O povo da rua era marginalizado pelas estatísticas e muito menos compunha o eleitorado. Existiam no campo e na cidade povos que se revoltavam contra decisões e iniciativas dos governos que implicavam diretamente em suas vidas, valores, costumes e tradições. Povos que se revoltaram e ficaram registrados em diversos acontecimentos da história do país, como a Revolta da Vacina, Revolta da Chibata, as grandes greves operárias ocorridas principalmente em São Paulo. Movimentos de resistência são originados ante a ação repressora do governo na defesa dos interesses de classes. Mesmo sem grande impacto real no governo, os operários vão se organizando em sindicatos, ocorrem edições do Congresso Operário Brasileiro e cria-se a Confederação Operária Brasileira (CARVALHO, 2003).

Os povos das ruas na cidade eram militares, operários e trabalhadores, aqueles que organizavam as greves. Já os povos do campo, compostos por misto entre motivações políticas e religiosas nos movimentos. Contestado, Juazeiro, Canudos, cangaceiros, são exemplos históricos de movimentos populares de organização de sociedades divergentes da República e seu sistema controlado pelas oligarquias. Movimentos que incomodaram o poder instituído, que respondeu em violenta repressão inclusive por meios militares, ocasionando diversos massacres. A violência, contudo, não foi o único meio pelo qual o poder foi mantido no Estado. Carvalho (2003) argumenta que a elite da sociedade da época buscava ciência, progresso e demais questões da modernidade, procurando acompanhar outros países.

Para a elite intelectual, os povos do campo estavam fadados à extinção devido a suas condições e incapacidades de inserção na civilização. Tais pensamentos desencadearam missões de levar o progresso para regiões compreendidas como atrasadas e esquecidas. Através da ciência, da medicina, propunha-se a salvação destes povos nas missões higienistas, mas estas não tinham o mesmo apoio popular e a mobilização que os movimentos messiânicos alcançavam. Contudo, a lógica de salvar as pessoas à luz do progresso se assemelhava a dos monges e padres, diferindo apenas do caráter religioso (CARVALHO, 2003).

Novas revoltas populares e também militares vão contribuindo para o advento da crise da república oligárquica, porém, não acarretam grandes mudanças uma vez que a oligarquia e o poder militar entram em conciliação. Existia o pensamento de retrocesso no país. O argumento das

ausências de opinião pública, organizações sociais, partidos, democracia eram fundamentados na não existência de povo de qualidade no país. As leituras negativas da população, especialmente dos povos de ruas, invisibilizava o potencial político destes. Eram taxados como fanáticos, baderneiros, preguiçosos e ignorantes. Já o povo da eleição, os instruídos, eram, sobretudo, massa de manobra (CARVALHO, 2003).

A organização, composição e funcionamento da Primeira República não eram resultado do poder e da opinião ou escolha popular. Contudo,

De alguma maneira, o reprimido movimento operário da Velha República incidiu sobre a decisão de criar um Ministério do Trabalho e sobre a legislação social, trabalhista e sindical; o excessivo domínio oligárquico gestou dentro de si mesmo uma intelectualidade crítica e renovadora que contribuiu, por caminhos muitas vezes divergentes, para repensar e reorientar o país; o rebelde, indócil e marginalizado povo das ruas das maiores cidades se viu, pela primeira vez, interpelado pelos governantes; a descrença no povo civil baseada em suas características raciais foi subvertida pela valorização da mestiçagem promovida pelo próprio governo; a crítica ao exagero federalista, já feita pelos intelectuais dos anos 20, ajudou a restaurar a capacidade do governo central em definir políticas nacionais (CARVALHO, 2003, p. 114).

A forma de se fazer política no país sofre alterações, mas historicamente a participação popular efetiva na tomada de decisões é limitada, refletindo em questões da atualidade. Diante do momento histórico brevemente apresentado anteriormente, ficam indicativos de diversas implicações sobre a escolarização e sobre os limitantes do acesso à educação dos povos marginalizados pelo poder público e, especialmente do Estado Brasileiro. Permanecem também algumas provocações para maiores estudos sobre as diversas implicações políticas que marginalizaram os sujeitos da classe trabalhadora do campo, bem como da cidade. Adiante, fica perceptível que o surgimento dos movimentos de Educação Popular e, conseqüentemente, de Educação do Campo, são inerentes aos processos de marginalização política histórica, como também da luta por direitos diante e dentro desta marginalização.

1.2 ORIGEM POPULAR DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

O contexto de surgimento do Movimento de Educação Popular no Brasil leva em conta as questões mundiais históricas: ascensão do capitalismo e da burguesia; ocupação e exploração das Américas – territorialmente e, depois, nas relações políticas e econômicas; a redução e o extermínio de povos originais; colonização; escravidão; desenvolvimento do capitalismo dependente; industrialização voltada ao crescimento econômico; subversão política, econômica, cultural e ideológica; entre outras (FERNANDES, 2009 apud PALUDO, 2015).

Segundo Paludo (2015, p. 223 grifos da autora),

[...] na América Latina, o movimento de consolidação da ordem burguesa foi acompanhado da resistência das populações empobrecidas: *criollos*, que se destacaram na liderança, negros, mestiços, brancos de camadas mais pobres e indígenas.

É no contexto da resistência que os movimentos de Educação Popular surgem, de modo que:

A concepção de Educação Popular (EP) nasce da e na América Latina e firma-se como teoria e práticas educativas alternativas as pedagogias e práticas tradicionais e liberais, vigentes em nossos países, que estavam a serviço da manutenção das estruturas de poder político, exploração da força de trabalho e domínio cultural. Por isso mesmo, nasce e constitui-se como “pedagogia do oprimido”, vinculada ao empoderamento, organização e protagonismo dos trabalhadores do campo e da cidade, visando à transformação social (PALUDO, 2005 p. 4).

Assim, a origem da Educação Popular não é institucional e desvinculada dos sujeitos, do povo e dos movimentos sociais populares. Do contrário ainda seria educação, mas não seria popular. Na história da humanidade, o Movimento de Educação Popular surge e se configura enquanto contra hegemônico à educação de ideologia capitalista

suportada por políticas e demais elementos culturais dum projeto de modernização de sociedade (PALUDO, 2005; PALUDO, 2015).

O “Movimento de Educação Popular” se fez no interior desse processo, na direção da construção de fazer do povo expressão política de si mesmo, por meio de organizações populares autônomas, imbuídas do desejo de construir “poder popular”. Enquanto Movimento, a EP cumpriu forte papel de ação cultural no interior do campo e para além dele, constituindo-se em mediação entre a realidade objetiva e o projeto de futuro em construção. Por meio dele, articulado aos processos de luta e resistência, ia-se recompondo a representação do real enquanto totalidade, superando a fragmentação, na direção de uma concepção “ético-política” (PALUDO, 2015, p. 226 grifos da autora).

Segundo Paludo (2015), a concepção de Educação Popular é posterior aos Movimentos de Educação Popular. Ela surge das práticas, da materialidade da vida dos sujeitos, portanto, ela é vivida.

No Brasil, a Educação Popular ocorre nas práticas educativas dos movimentos de educação no contexto de pressão popular diante da política do Governo João Goulart⁷. Tem sua origem no interior das lutas por direitos, em ideias socialistas, liberais, no olhar de movimentos cristãos aos menos favorecidos, com a contribuição de Paulo Freire. Na luta pelos direitos retrocedidos na Ditadura Militar⁸, os movimentos sociais tornam a Educação Popular uma concepção educativa. A escola é disputada enquanto local de emancipação dos trabalhadores de classe popular (PALUDO, 2005).

Educação Popular não é para o povo, mas do povo. Paludo (2005) lembra a necessidade de demarcar as definições usadas para designar os movimentos sociais e suas pautas de luta, a fim de evidenciar a diferença entre Educação Popular e educação enquanto mercadoria. Segundo a autora, Educação Popular sem movimentos sociais da classe trabalhadora não existe. Existe escolarização, ensino de técnicas, conceitos científicos, mas sem a perspectiva de classe, sem protagonismo popular, sem movimentos sociais, a mesma perde sua essência.

⁷ De 1961 a 1964.

⁸ De 1964 a 1985.

É no interior do “Movimento de Educação Popular”, que acontece no interior do “movimento político e sociocultural mais amplo”, que vai sendo formulada a “concepção de Educação Popular” e esse Movimento também se constituía como formador, porque propiciava, na dinâmica política e organizativa dos diferentes movimentos sociais, a vivência concreta de outro modo de relações e de compreensão da realidade (PALUDO, 2015, p. 227 grifos da autora).

Seu direcionamento permitia estabelecer o vínculo contra-hegemônico e de resistência entre a educação e os processos de produção da vida; educação e luta política; educação e classe social; educação e conhecimento; educação e cultura; educação e ética; e entre educação e projeto de sociedade (HURTADO, 1993 apud PALUDO, 2015, p. 228).

A educação não é só escolarização, bem como Educação Popular não se limita ao espaço escola. A pessoas se educam nas relações entre si e com o mundo (FREIRE, 2014; PALUDO, 2005).

Na expressão capitalista da globalização e submissão aos interesses comerciais/econômicos internacionais de países desenvolvidos e articulados em ferramentas com poder político internacional, a educação é mercadoria. Age, portanto, na manutenção do sistema capitalista no uso de trabalho popular, silenciando expressões de resistência (PALUDO, 2005).

Portanto, a Educação Popular tem caráter político e pedagógico contrário à educação enquanto mercadoria, apenas de caráter técnico e voltada ao capital humano. É popular por sua origem e ação dos sujeitos da classe trabalhadora popular, de seus saberes culturais, de práticas do conhecimento produzido por eles, usado para transformação e emancipação social, na problematização pelo diálogo não apenas em espaços formais de ensino. É da classe trabalhadora popular, do protagonismo de seus movimentos, mas não se limita a esse recorte social (PALUDO, 2005). Afinal, a superação buscada na transformação social ocorre com a eliminação das opressões, das explorações. Por isso também não se limita à luta pela educação, mas por tudo que tenha relação com a vida.

Os sujeitos transformadores da sociedade fazem a Educação Popular em suas práticas, nos processos de luta nas suas materialidades de produção e reprodução de vida, em espaços educativos compreendidos como informais. Isso não deixa de lado espaços formais, como escolas e universidades. A teoria pedagógica (ou político-pedagógica) da Educação Popular é escrita partindo das práticas e da vida dos sujeitos populares (PALUDO, 2005).

Contudo, mudanças provocaram o esvaziamento da questão da luta de classes e contribuíram na leitura de outros aspectos da sociedade, como ressalta Paludo (2005),

[...] proliferam, após as ditaduras na América Latina, os chamados Novos Movimentos Sociais, cuja teoria, (...), foi formulada, tendo grande aceitação, a partir da crítica ao paradigma marxista, assim como às teorias desenvolvidas pelos paradigmas norte-americanos e europeus, nos anos 1960.(...), a Teoria dos Novos Movimentos Sociais desenvolve a construção de um modelo teórico baseado na cultura, na qual se vê: que a ideologia deixa de ser compreendida como falsa representação da realidade; a negação do marxismo, em sua corrente clássica, como campo teórico capaz de explicar a ação coletiva na sociedade contemporânea; a eliminação do sujeito histórico da transformação – os trabalhadores –, sendo o novo sujeito difuso, não-hierarquizado; a priorização da política na análise, que deixa de ser hierarquizada e abarca as práticas sociais; a análise dos “atores sociais” por suas ações coletivas e pela identidade criada pelos grupos, no processo de sua constituição (GOHN, 1997 apud PALUDO, 2015, p. 231 grifos da autora).

De modo que,

[...] a transformação do que antes foram as estruturas de mediação impulsionadas pela Teologia da Libertação, que há a transmutação dos Centros de Educação Popular para ONGs, que as matrizes teóricas da Educação Popular, anteriormente mencionadas, entram em crise, que muito dos “intelectuais orgânicos” de outrora assumem o ideário da democracia liberal, que a

dimensão cultural ganha um destaque forte, nas expressões diferenças e diversidades, que os vínculos entre a EP e a cultura distanciam-se da política, que a dimensão luta das classes organizadas perde importância, que as categorias trabalho e classe social perde relevância, que se rediscute o conceito de povo e de popular e que a necessidade do conhecimento científico para as classes populares sequer é mencionada (PALUDO, 2015, p. 233 grifos da autora).

Paludo (2015) alerta para a necessidade de retomar a perspectiva de classe para que a Educação Popular lide com a totalidade da realidade na transformação e emancipação social, num projeto de sociedade que supere opressões. Nesse sentido, é indispensável e essencial refundamentar a Educação Popular diante da mercantilização da educação e do esvaziamento de seu caráter de luta de classes.

O tempo presente requer análises que recuperem o ponto de vista da totalidade e da historicidade, rearticulando conhecimento teórico e prática política, fortemente alicerçada na firmeza da convicção de que a “lógica do capital é irreformável” e na necessidade de construção do novo modo de produção, a sociedade sem classes (MÉSZÁROS, 2005 apud PALUDO, 2015, p. 235 grifos da autora).

Na perspectiva contrária ao esvaziamento das questões históricas que originam a Educação Popular, a autora afirma a existência de algumas experiências, no âmbito formal e não formal, entre as quais está “o Movimento atual que emerge do Campo brasileiro e se denomina Educação do Campo (...) (PALUDO, 2005, p. 10)”.

1.2.1 A Educação do Campo

A história da Educação do Campo emerge da luta de movimentos sociais do campo, especialmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) pelo direito à terra (CALDART, 2012; MUNARIM, 2011). Com a realização de diversos momentos de diálogo e debates, como o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA) em 1997, a I Conferência Nacional de Educação do

Campo: por uma educação básica do campo, ocorrida em 1998 e a II Conferência Nacional de Educação do Campo: por um sistema público de educação do campo, ocorrida em 2004 (MUNARIM, 2011). A demanda pela educação dos povos que produzem suas vidas no campo foi conquistando e ocupando espaços na esfera política nacional e nas pesquisas acadêmicas.

Caldart (2012) reforça que Educação do Campo não é o mesmo que educação rural, pois,

A Educação do Campo nomeia um *fenômeno da realidade brasileira atual*, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana (CALDART, 2012, p. 259, grifos da autora).

São décadas de lutas dos trabalhadores do campo que, organizados em movimentos sociais, demandam primordialmente o direito à terra. Além disso, o acesso à educação nos diferentes níveis, e que seja, sobretudo, do campo, também passou a ser reivindicado nos últimos 20 anos. Como aponta Carcaioli (2014, p. 22),

O Movimento Camponês passou a contestar as políticas agrárias na luta contra os grandes latifúndios, contra as políticas que beneficiavam o agronegócio, visando a ocupar os espaços públicos, exigir a reforma agrária e levá-la às pautas das agendas políticas, incluindo aí também uma educação que dialogasse com as demandas sociais do campo.

Os movimentos buscam não apenas por escolas no campo, mas por escolas com concepção educacional em princípios que atendam as especificidades da realidade deste espaço de produção de vida, promovendo a emancipação humana, o pensamento e a leitura crítica da sociedade, objetivando a transformação da mesma na superação dos

problemas evidenciados na luta de classes. Enfim, para que, portanto, outro projeto social seja construído pelos povos do campo, que respeite e valorize as diversidades deste local.

Caldart (2009, p. 40) afirma que,

[...] a Educação do Campo não é uma proposta de educação. Mas enquanto crítica da educação em uma realidade historicamente determinada ela afirma e luta por uma concepção de educação (e de campo).

De modo que a luta pela Educação do Campo já em sua origem é maior que apenas o acesso à escolarização. Germinando na reivindicação à terra, em movimentos sociais que lutam por reforma agrária, a Educação do Campo torna-se grande bandeira de luta que traz consigo “uma perspectiva de totalidade” (CALDART, 2009, p. 39), de projeto popular de sociedade.

A Educação do Campo permeia a agricultura, a produção de vida, o trabalho e, portanto, está para além do ensino daqueles conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade que são transpostos enquanto conteúdos escolares pré-estabelecidos.

A afirmação “o Brasil não tem povo” citada no início do capítulo (COUTY, 1988 apud CARVALHO, 2003, p. 98) demonstra a marginalização histórica dos povos do campo. Todavia, os primeiros censos contabilizavam indígenas, pessoas que foram escravizadas, camponeses (nomeados de agregados, caipiras, capangas, capoeiras). Isso significa que havia povos que viviam no campo, mas que não tinham qualidade política para intelectuais da classe dominante do início da Primeira República, como visto na primeira parte deste capítulo. A visão negativa dos povos que compunham o país apontava a ideia da ausência de trabalhadores qualificados para as demandas de industrialização com necessidade de grande volume de mão de obra para o trabalho em fábricas. Os processos de colonização, escravidão e demais fatos históricos do país o tornou variado em etnias e culturas (RIBEIRO, 1995a).

Apesar do considerável tempo desde o “descobrimento” do Brasil, sua colonização e demais momentos históricos, a realidade dos povos do campo ainda demanda transformações. Falar de campo é falar da terra. O acesso à e o uso da terra é fundamental. Historicamente, a questão agrária do país é conflitante: latifúndios monocultores potencializados pelo agronegócio, contrastando com muitas pessoas com pouca ou nenhuma

terra para viver. A história da propriedade privada no Brasil mostra a desigualdade de posse e distribuição da terra a começar pela destruição das etnias que já viviam neste território (RIBEIRO, 1995b).

O uso das terras no Brasil perpassa diversas atividades econômicas principais (madeira, cana-de-açúcar, café, minérios, *commodities* como soja e milho, etc.) – bem como outros recursos naturais explorados mais recentemente no contexto histórico, como a energia elétrica de fonte hídrica e o petróleo – sendo condicionado aos interesses internacionais desde o início da ocupação europeia, ou aos benefícios econômicos da parcela dominante do país. Do uso de mão de obra escrava ao trabalho análogo a escravidão; do domínio dos engenhos e das mineradoras rudimentares para a alta tecnologia de exploração e produção atual; na ausência de políticas públicas para o desenvolvimento da reforma agrária popular, contrastando com o incentivo estatal ao agronegócio que favorece a concentração de terras e sua expansão (MARTINS, 2017).

Algo que não mudou muito no país ao longo da história é a questão fundiária: as grandes concentrações de terra, a exploração de mão de obra escrava e ou análoga à escravidão, a ausência da reforma agrária popular. Em suma, o que fica evidente é a marginalização dos trabalhadores e o surgimento de novos proprietários dos latifúndios: grandes empresas nacionais e internacionais interessadas nos recursos naturais do país (MARTINS, 2017).

A violência no campo como questão de luta de classes, a reforma agrária praticamente inexistente, o trabalho infantil, a necessidade de entender os problemas de massas de forma humana, social, histórica (AUED; VENDRAMINI, 2009) são indicativos da necessidade de transformação social.

Aliás, questões como transformação social, sustentabilidade, modernização, progresso, desenvolvimento, entre outros, aparecem em muitas propagandas e projetos privados ou públicos que difundem ideais que por vezes distorcem ou limitam aspectos realidade. Entretanto, para a perspectiva de Educação do Campo que não abre mão da sua materialidade de origem, como afirma Caldart (2009), a ideia de transformação social está assentada na contradição de classe imposta pelo capitalismo, a qual no campo traz a expulsão dos trabalhadores do acesso à terra ou seu condicionamento a regulamentações e contratos de integração pela via da expansão do agronegócio.

Ao mesmo tempo em que campo e cidade são dicotomizados (em que o primeiro é, por vezes, entendido como bucólico, tranquilo e ao mesmo tempo defasado quando comparado com a cidade), o agronegócio – a maior expressão capitalista no campo, fortemente financiado pelo

Estado – explora o campo como local para agricultura de larga escala, para a produção de energia elétrica e extração de outros recursos naturais.

Agronegócio na acepção brasileira do termo é uma associação do grande capital industrial com a grande propriedade fundiária. Essa associação realiza uma estratégia econômica de capital financeiro, perseguindo lucro e a renda da terra, sob patrocínio de políticas do Estado (DELGADO, 2012, p. 94).

Essa lógica implica em sobrepor o interesse econômico acima das formas de produção de vida (e da própria vida) dos povos do campo, das matas e das águas. Impedindo a criação e a efetivação de políticas públicas de reforma agrária, a demarcação dos territórios indígenas e a permanência dos povos do campo em seus territórios, com soberania alimentar, acesso à saúde e à educação construída a partir de suas realidades. A relação entre a necessidade de transformação social pautada pela Educação do Campo pode ser entendida como reparação histórica diante da marginalização de seus sujeitos, mas vai além por ser do campo.

O conceito de Educação do Campo está em constante construção, pois o processo de luta e de conquistas dos povos do campo na busca da superação dos problemas gerados pelo capitalismo enfrenta repressões e retrocessos. A construção da Educação do Campo é, assim, um processo de ações práticas e práxis (CALDART, 2012).

A marginalização dos sujeitos do campo, resultando em concepções negativas sobre os mesmos, é resultado de construção histórica, como já visto anteriormente. A escola, como não está a parte da realidade social, reproduz tais concepções. De modo que, os povos do campo excluídos enquanto sujeitos de sua própria educação, são silenciados e invisibilizados diante de uma concepção de educação bancária (FREIRE, 2014).

1.3 EDUCAÇÃO POPULAR E A ABORDAGEM TEMÁTICA FREIREANA

A educação libertadora defendida por Freire em sua vida e obra tem orientado e fundamentado discussões na Educação do Campo. Entre os principais pressupostos contemplados nessa perspectiva educacional estão a dialogicidade, a problematização, a conscientização, a

emancipação dos sujeitos e a transformação da realidade (FREIRE, 2014; DELIZOICOV, 2013).

O diálogo em questão deve combinar e relacionar o conhecimento das pessoas, conhecimentos das diferentes origens. (DELIZOICOV, 2013). Afinal, o Tema Gerador é o objeto de estudo para aprofundar a compreensão da realidade pelos estudantes e professores, definido inicialmente no processo de Investigação Temática (FREIRE, 2014), o qual será detalhado mais a frente neste texto.

Na problematização as distintas visões de professores e estudantes em relação ao Tema Gerador são discutidas ao longo do processo educativo na codificação, problematização e decodificação, com a busca da superação do nível de consciência com o conhecimento científico necessário, de modo que inicialmente o conhecimento é instrumento para tal (DELIZOICOV, 2013).

Essa superação com a emancipação humana é o que dá à concepção de educação para Freire o caráter de libertadora, na suplantação das contradições, das opressões (DELIZOICOV, 2013). Lembrando que professores e estudantes se educam juntos no processo (FREIRE, 2014).

De modo que,

A investigação temática, repitamos, envolve a investigação do próprio pensar do povo. Pensar que não se dá fora dos homens, nem num homem só, nem no vazio, mas nos homens e entre os homens, e sempre referido à realidade (FREIRE, 2014, p. 140).

Portanto, como se observa em Freire (2014), as relações são importantes no processo educativo, relações essas que se dão entre os sujeitos e entre estes e o mundo. Cury (1985, p. 31) ao tratar da contradição também reforça a importância das relações, afirmando que,

[...] a possibilidade existente no movimento das coisas quer dizer a possibilidade do novo, daquilo que ainda não é mas pode ser, imanente naquilo que é. E ao abraçar toda a realidade, esse novo possível, concebido de modo dialético, se inscreve ao mesmo tempo no homem e nas relações que este mantém com o mundo e com os outros homens.

A escola e a educação são importantes para avançar na luta por direitos sociais. Entretanto, Saviani (2009) já indica que a escola não dará conta de resolver todos os problemas sociais porque a mesma, fazendo parte da sociedade e não estando distante desta, acaba também reproduzindo os mesmos problemas sociais que deveria combater e solucionar. Portanto, a escola não é um mundo exterior no qual o ideal é construído e praticado, mas a realidade material da sociedade é reproduzida na escola.

Nesse sentido, Saviani (2009) também vai afirmar o potencial formativo da escola ao conceber que, contraditoriamente, ela é ao mesmo tempo um espaço de questionamento das problemáticas da sociedade em que vivemos, a partir do acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, e da decorrente possibilidade de tomada de posicionamento diante do desvelamento das desigualdades sociais.

Estudos realizados por Paulo Freire apontando a educação como prática de liberdade, contribuíram para pensar e repensar que concepção de educação se faz necessária ante as opressões sociais que perduram. Como Freire desenvolveu seus trabalhos na educação popular de jovens e adultos, pensar seus pressupostos para a educação escolar formal necessita da realização de transposição didática, adaptando conforme necessário, por meio de investigação (DELIZOICOV, 2013).

Sistematizada por um grupo de pesquisadores a partir do terceiro capítulo do livro *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire a *Abordagem Temática Freireana* (DELIZOICOV, 2013), configura uma possibilidade para a implementação da *Investigação Temática* (FREIRE, 2014) no contexto formal escolar no ensino de Ciências, proporcionando a leitura da realidade necessária à definição do Tema Gerador, que, combinado com outros movimentos, irá compor a reestruturação curricular, ou o programa escolar, com os conteúdos escolares a serem trabalhados, os métodos e recursos que serão utilizados, tendo em vista os elementos encontrados na investigação (DELIZOICOV, 2013).

Silva (2013) avança teoricamente na possibilidade de uso da *Investigação Temática* no ensino de Ciências, acrescentando novos elementos à transposição didática.

A ATF pressupõe a educação enquanto formação humana para a transformação social no desenvolvimento das relações e da produção de vida, com a superação das opressões e a ampliação da consciência dos sujeitos enquanto seres históricos, portanto políticos (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2007; FREIRE, 2014).

Na perspectiva da ATF, o Tema Gerador é localizado por meio do processo de *Investigação Temática*. A conceituação científica está

subordinada ao tema e este é definido com base na realidade do contexto levando em conta questões que são transversais a esta realidade (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2007; FREIRE 2014). Para Silva (2013),

Procura-se (...) romper com a tradição cultural seletiva da escola tradicional, colocando o acervo de conhecimentos sistematizados das áreas à disposição dos sujeitos e não estes subordinados a conteúdos preestabelecidos. É nesse sentido que se enfatiza a necessidade de selecionar conhecimentos requeridos pela problematização em curso e de se priorizar não apenas os produtos do empreendimento científico, mas seus processos de construção (SILVA, 2013, p. 82).

O início das práticas escolares não são os conceitos científicos ou temas que se encaixam num programa escolar que é guiado por livros didáticos ou projetos com lógicas similares, como afirma Silva (2013, p. 84), “O conteúdo escolar deve ser uma consequência da análise da realidade e não o ponto de partida programático”. Ao partir da realidade da comunidade, as situações concretas das vidas dos sujeitos, dos estudantes, também são conteúdos escolares no desenvolvimento da Investigação Temática (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2007; FREIRE 2014). Nessa compreensão, a conceituação científica é ferramenta para ampliação e superação da leitura ingênua da realidade, é instrumento para avançar numa compreensão rigorosa da mesma (FREIRE; SHOR, 1986 apud LINDEMANN, 2010).

Essa investigação é um processo que permite aporte para uma reestruturação curricular, podendo também embasar de elementos da realidade as atividades pedagógicas mais pontuais, como será possível perceber no próximo capítulo, especialmente em relação ao momento de estágio.

Enquanto instrumento ativo de reestruturação curricular, a Investigação Temática pode durar meses, de acordo com práticas já realizadas, como destacam Pernambuco, Delizoicov e Angotti (1988). O tempo antes de adentrar no desenvolvimento de práticas com os conteúdos escolares é necessário para realizar uma criteriosa leitura da realidade, identificando situações-limite (FREIRE, 2014) da vida dos sujeitos envolvidos. Para Freire (2014) estes sujeitos participam da pesquisa, da investigação. A participação não é vista como empecilho à própria pesquisa, à análise, ao critério de investigação, pois a prática da

investigação da realidade tem por finalidade a educação, a tomada de consciência justamente destes sujeitos. Portanto, a participação destes no processo de investigação da própria realidade compõe elemento importante para a definição das situações-limite.

Pensando no contexto da educação ocorrida em espaços formais, a necessidade de a escola ser ativa e ter propriedade sobre seu próprio currículo (SILVA, 2013) é fundamental para que a ATF ocorra, pois é preciso haver autonomia para reestruturar seu currículo de acordo com a investigação da realidade a qual faz parte.

Acontecendo em momentos (DELIZOICOV, 2013), o processo de Investigação Temática tem início com a procura de dados, informações relevantes, com os estudantes junto às comunidades. O “levantamento preliminar” (FREIRE, 1975 apud DELIZOICOV, 2013, p. 31) é a primeira ação na procura de situações-limite que afetam a vida dos estudantes, das pessoas, da comunidade. Para Freire (2014, p. 130) as situações-limite “(...) se apresentam aos homens como se fossem determinantes históricas, esmagadoras, em face das quais não lhes resta outra alternativa senão adaptar-se”. A busca de dados implica no uso de métodos e ferramentas como entrevistas e conversas informais com estudantes, pais, responsáveis, moradores da comunidade, além de dados de instituições como postos de saúde, órgãos públicos, mercados (DELIZOICOV, 2013). Para dar conta do que se propõe se faz necessário reunir e sistematizar todas as informações obtidas.

Para Silva (2013), esse momento caracteriza-se enquanto,

[...] pesquisa socioantropológica participante, a partir de dados coletados na comunidade (estatísticos, socioculturais, econômicos, políticos e linguísticos), que são organizados para que as situações consideradas significativas sejam relacionadas, no sentido: evidenciar diferentes visões e percepções dos diversos segmentos da comunidade; inter-relacionar dados e informações que permitam configurar a realidade estudada; analisar coletivamente e contextualizar na sociedade os fenômenos locais; explicar contradições que, em princípio, podem estar ocultas para a maioria da comunidade; possibilitar a análise a partir das áreas do Conhecimento gerando conteúdos que proponham uma superação na visão anterior, a construção de

concepções críticas sobre o real (SILVA, 2013, p. 77-78).

No segundo momento, “análise das situações e escolha das codificações” (FREIRE, 1975 apud DELIZOICOV, 2013, p. 31), o material coletado e sistematizado é analisado na busca de situações que possam expressar limites de compreensão e de ações diante da realidade. A escolha dessas situações demanda estudo, análise, interpretação. Situações significativas são reconhecidas conforme alguns critérios. Para Silva (2013), falas que expressam limitações explicativas diante das situações, contradições sociais e concepções de mundo são indicativas. As falas significativas são identificadas por geralmente expressar uma situação-limite: preconceitos, fatalidades, ingenuidades, opressões. As questões mais significativas à comunidade são agrupadas de acordo com o eixo no qual se aproximam, como trabalho, educação, saúde, vida, entre outros. Para Delizoicov (2013, p. 16) “um dos parâmetros definidores de ‘significativas’ é a relação destas situações com as contradições sociais e econômicas maiores da sociedade”.

Nessa etapa, selecionam-se questões da realidade que demandam ampliação da compreensão dos estudantes. As situações selecionadas são, então, codificadas de modo que possibilite o início do diálogo no momento seguinte. A codificação de determinada situação pode ser por meio de música, imagem ou pela reprodução de uma fala.

A etapa seguinte corresponde aos “diálogos decodificadores” (FREIRE, 1975 apud DELIZOICOV, 2013, p. 31). Das possíveis situações significativas selecionadas e codificadas, prioriza-se aquela de maior necessidade ou importância por meio do diálogo, debate e problematizações entre os sujeitos, entre educadores, estudantes e comunidade. Nessa problematização ocorrerá a decodificação, objetivando apreender o que estes sujeitos já compreendem sobre o tema, o que é significativo ou não, o que precisa ser superado, as contradições envolvidas. Os sujeitos vão tomando consciência destas contradições (LINDEMANN, 2010). Problemas coletivos, expressões fatalistas, preconceituosas, situações-limite, violências, são exemplos de possíveis questões significativas. É nesse momento que o Tema Gerador será definido e validado. O tema gerará suporte inicial para a construção do programa escolar, da reestruturação curricular (DELIZOICOV, 2013).

Na quarta etapa, o Tema Gerador antes definido será analisado criteriosamente por professores e especialistas na procura de contribuições das diferentes áreas de conhecimento para a compreensão do tema em questão. Também se analisa o quanto dele já é entendido

através de questões sociais da comunidade e do conhecimento prévio dos estudantes e o que precisa ser superado. Estas análises constituem a “redução temática” (FREIRE, 1975 apud DELIZOICOV, 2013, p. 32), que definirá conteúdos (conceitos científicos e aspectos da realidade), métodos e ferramentas necessários na construção curricular e das práticas de ensino (DELIZOICOV, 2013). Esse momento é de construção e trocas interdisciplinares entre os especialistas das diferentes áreas, definindo os conhecimentos científicos necessários à superação e ao aprofundamento da compreensão acerca do Tema Gerador e das questões e contradições nele contidas. Neste momento, também é possível acontecer o surgimento de novos temas (ou subtemas) que auxiliam neste trabalho, os chamados temas-dobradiça (FREIRE, 2014).

Para Silva (2013),

O principal objetivo da redução temática é estabelecer um diálogo entre cidadãos detentores de diferentes conhecimentos sobre uma mesma vivência, ou seja, transformar a rede de relações que o grupo escola-comunidade produziu, a partir da leitura crítica da realidade local, em material didático-pedagógico, organizado metodologicamente para o diálogo em sala de aula. Para construir essa organização programática realiza-se, inicialmente, uma análise das relações percebidas nas falas significativas da comunidade presentes na pesquisa qualitativa realizada. Tais relações e o tema gerador são sistematicamente representados na base de uma rede (SILVA, 2013, p. 88).

É nesse momento que, ainda segundo Silva (2013),

[...] é fundamental caracterizar coletivamente as diferenças de concepções dos educadores em relação às falas da comunidade com a explicitação de um “contratema”, uma síntese do contraponto analítico que se opõe ao tema gerador. Se o tema pode ser considerado o ponto de partida pedagógico, o “contratema” seria a referência orientadora da síntese analítica, desveladora da realidade local, que direciona a organização curricular (SILVA, 2013, p. 89).

Silva (2004) aponta o “contratema” enquanto ferramenta de ampliação. O contratema é contrário à limitação exposta pela contradição do Tema Gerador, apresentando o tema sem a contradição que o tornou gerador, permitindo ampliar as discussões.

A partir do contratema, questões geradoras podem ser criadas para aprofundar ainda mais as relações entre os saberes de senso comum e os conhecimentos científicos estruturados, questionando dogmas e possibilitando diálogo e investigação. As questões geradoras também direcionam à busca de respostas para as contradições, para as situações encontradas na Investigação Temática (SILVA, 2004), enfatizando relações entre micro e macro e apontando proposições para questões locais.

A rede temática é sugerida por Silva (2004; 2013) para registrar, representar e orientar o processo de construção da investigação temática. Para o autor, o

[...] processo de discussões, análises e sínteses registrado com a construção da rede temática, é uma tentativa de totalização histórica dos fenômenos sociais, econômicos e culturais que ocorrem no espaço-tempo local. Mais que um simples registro do processo, a rede temática é um distanciamento crítico e uma “releitura” coletiva da realidade em que a escola está inserida, e passa a ser um referencial pedagógico indispensável para a construção de qualquer programação ou atividade pela escola. A partir dela ocorrerá a seleção das falas significativas e dos temas geradores, que serão abordados pelas diferentes áreas ao longo dos anos de formação escolar (SILVA, 2013, p. 90).

Por meio da rede torna-se possível visualizar as concepções de mundo dos sujeitos da comunidade (dos estudantes) e dos educadores, os conhecimentos envolvidos partindo do Tema Gerador, do contratema e das questões geradoras. A rede apresenta uma visão geral sobre o trabalho (SILVA, 2013). Além disso,

A rede temática (...) assume o papel pedagógico de sistematizar a denúncia das relações de poder e de interesses hegemônicos escamoteados pela ideologia da prática curricular convencional. Nesse sentido, a rede pauta-se por uma proposta

de análise dialética da realidade, em que se procura caracterizar a gênese de muitos conflitos nas práticas socioculturais iníquas (SILVA, 2013, 83).

A rede temática pode ser compreendida como a parte da redução temática por envolver o trabalho interdisciplinar na construção do processamento dos dados obtidos e nas novas relações a serem estabelecidas com objetivo de superar, através de conhecimentos científicos, as interpretações limitantes do senso comum, restritas aos aspectos locais (SILVA, 2004 apud DELIZOICOV, 2013). O trabalho desenvolvido na redução temática é sistematizado na rede (SILVA, 2013).

O “trabalho em sala de aula” (DELIZOICOV, 2013, p.33) é a última etapa da Investigação Temática. Todo o material produzido e o trabalho realizado nos momentos anteriores aproximam os educadores da realidade dos estudantes, dos sujeitos da comunidade. A “sala de aula” aqui é caracterizada como o momento do trabalho com conteúdo científico relacionado à realidade, mas todo o processo até essa etapa já compõe atividade pedagógica, afinal, lida com conteúdo da realidade material dos estudantes. Assim, nessa perspectiva o conteúdo escolar não se resume à conceituação científica, englobando também os problemas e contradições da comunidade escolar (DELIZOICOV, 2013). É neste momento que, com o material didático pedagógico produzido / estruturado, o tema é retornado aos sujeitos, aos estudantes, para que possam, a partir das sistematizações e ampliações, resolver os problemas acerca de sua realidade. Portanto, retorna “(...) como problemas a serem decifrados, jamais como conteúdos a serem depositados” (FREIRE, 2014, p. 164), justamente por não se tratar de uma educação bancária (FREIRE, 2014).

Para o trabalho na educação formal Delizoicov, Angotti e Pernambuco, 2002 (apud DELIZOICOV, 2013) sugerem os Três Momentos Pedagógicos: Problematização Inicial, Organização do Conhecimento e Aplicação do Conhecimento. Na Problematização Inicial os estudantes são provocados e estimulados com algumas situações extraídas de sua realidade encontradas na Investigação Temática. As situações são problematizadas de modo que os estudantes as discutam expondo conhecimentos que já possuem sobre as mesmas. O educador potencializa as questões mais relevantes, orientando a discussão para que fique cada vez mais evidente a necessidade de estudar novos

conhecimentos científicos, mais aprofundados, para buscar as respostas necessárias às questões.

O segundo momento é destinado à Organização do Conhecimento e diz respeito aos conhecimentos científicos ressaltados durante o processo de redução temática da ATF. A organização se dá na sistematização de materiais pedagógicos que exploram os conhecimentos em atividades que permitam o trabalho com a conceituação científica necessária para responder as questões da Problematização Inicial (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERAMBUCO, 2002 apud DELIZOICOV, 2013).

Já no terceiro e último momento pedagógico,

Aplicação do Conhecimento: destina-se, sobretudo, a abordar sistematicamente o conhecimento que vem sendo incorporado pelo aluno para analisar e interpretar tanto as situações significativas iniciais que determinaram seu estudo, como outras situações que, embora não estejam diretamente ligadas a elas e aos temas, podem ser compreendidas pelo mesmo conhecimento. Do mesmo modo que no momento anterior, as mais diversas atividades devem ser desenvolvidas, buscando a generalização da conceituação que já foi abordada (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERAMBUCO, 2002 apud DELIZOICOV, 2013, p. 43).

Assim como a redução temática é responsável por ampliar o leque de conhecimentos necessários para avançar do senso comum e das situações-limites, aprofundando a análise das situações, das contradições, o terceiro momento pedagógico é pensado para proporcionar o “salto” científico necessário, de modo que amplie as possibilidades de uso dos conhecimentos científicos para além da situação inicial que justificou a sua necessidade de estudo (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERAMBUCO, 2002 apud DELIZOICOV, 2013).

Contudo, Delizoicov (2013, p. 44) aponta que,

[...] o uso mecânico destes momentos como um “método de ensino” para organizar as aulas de modo que o primeiro momento seja um simples pretexto, e justificativa, para se introduzir conceituação científica a ser abordada no segundo

momento tem sido um dos problemas que demandam efetivo empenho e cuidados das equipes de formadores de professores na implementação de práticas freireanas. É fundamental a presença constante e sistematizada de dados obtidos na investigação temática para que, a partir deles, sejam sistemáticas as problematizações das “falas” dos alunos.

Apesar de diferentes momentos e etapas, a Investigação Temática na ATF não deve ser compreendida enquanto receita. Ainda que as etapas descritas possam provocar essa compreensão equivocada, o fundamental são seus objetivos. A ATF não se limita em mais um método que procura possibilitar apenas o ensino de conceitos científicos contextualizados. Na perspectiva da ATF, a educação está comprometida com a conscientização para emancipação dos sujeitos (DELIZOICOV, 2013, FREIRE, 2014) em que a mesma não objetiva reproduzir a lógica conceitual, trabalhando conteúdos completamente ou parcialmente desconectados da realidade e ignorando problemas sociais inerentes a esta. A construção coletiva do currículo ou do programa escolar, tendo em vista a educação libertadora (FREIRE, 2014), com o envolvimento ativo dos estudantes e da comunidade, deve permitir a compreensão do mundo. Permitindo a compreensão do mundo, permite também sua transformação. Daí sua complexidade.

Freire (2014) aponta que as opressões e os problemas sociais enfrentados pela grande parcela da população têm raízes históricas que não são resultado de situações do contexto imediato. Em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2014) argumenta sobre a objetificação dos sujeitos oprimidos por um sistema explorador.

1.4 APROXIMAÇÕES ENTRE ATF E EDUCAÇÃO DO CAMPO

No campo, a opressão capitalista expressada pelo agronegócio ameaça os povos tradicionais das matas, das águas. Subverte os pequenos agricultores, os camponeses, a exploração em troca de itens básicos necessários à sobrevivência.

A principal referência da agricultura capitalista na atualidade é o agronegócio, que tem como princípio para o desenvolvimento dos seus territórios o lucro maximizado, o qual é obtido pela exploração do trabalho (Cavalcanti, 2008). No caso do

campesinato, o território é o meio de reprodução da vida, ou seja, uma condição para sua existência (Rosset e Martinez-Torrez, 2013). Para o agronegócio, a terra tem valor de troca e para o campesinato ela tem valor de uso (Martins, 1991) (BARBOSA JUNIOR; COCA, 2015, p. 15).

Do trabalho análogo à escravidão aos contratos de integração, aos financiamentos e hipotecas bancários. Da expropriação dos recursos naturais e da ordem de importância do lucro sobre a vida e o local de produção da mesma. Estes são alguns dos elementos que resumem os impactos do agronegócio – ou do avanço do capitalismo no campo na contemporaneidade.

A Educação do Campo coloca em xeque a ideologia do capitalismo agrário e do atraso com que o campo é tratado ao longo da história brasileira. A escola enfrenta o desafio da reprodução da ideologia conservadora por meio da educação bancária tão bem caracterizada por Paulo Freire, ao mesmo tempo em que enfrenta o desafio de indagar os princípios dessa educação e de inserir-se no movimento de construção social da educação, da escola e da aula, por meio da educação problematizadora, que ele tanto defendeu (SOUZA, 2011, p. 10).

O estudo da realidade perpassa as questões dos meios de produção e reprodução de vida no campo. As implicações da exploração capitalista no campo compõem a realidade dos sujeitos deste espaço. Compreender as relações econômicas e os impactos do sistema produtivo e acumulador de capital tem importância nas contradições da realidade do campo. Partir da realidade para compreendê-la e, então, transformá-la. Na perspectiva da ATF o estudo da realidade implica na identificação de contradições que necessitam superação para o desenvolvimento da emancipação, que, no campo, como também na cidade, se dá na superação do capitalismo.

Da subversão do conhecimento às necessidades das contradições da realidade. Da identificação dos problemas sociais pela Investigação Temática ao estudo científico destes problemas a fim de superá-los na emancipação. A ATF pode ser compreendida enquanto possibilidade de reestruturação curricular que permite a construção de proposta educacional orgânica partindo da realidade material dos sujeitos,

aportando-se em conhecimentos historicamente produzidos para superar as contradições e as situações-limite da realidade. As implicações do modelo de produção capitalista exploratório é um limitante ao ser humano camponês, agricultor, sujeito de sua própria história.

A Investigação Temática é entendida, portanto, enquanto ferramenta de busca de elementos da realidade para construção de um currículo escolar que objetiva a superação de contradições e problemas presentes nessa realidade, colocando os sujeitos envolvidos enquanto ativos na compreensão dos problemas e na busca das soluções. Como salienta Silva (2013, p. 91) a partir de estudos de Freire, um “currículo concebido como práxis”, pautado em uma ‘racionalidade emancipatória’, currículo que necessita da “interpretação e reconstrução emancipatória dos envolvidos, pois produtos e processos, conhecimentos e sujeitos são indissociáveis”.

Além disso, tendo a construção curricular como um processo de formação permanente dos educadores,

[...] o objetivo de construir coletivamente currículos, a partir da proposta interdisciplinar, via temas / contratemas geradores, é o de transformar um espaço / tempo escolar em uma comunidade pedagógica, unidade educacional que reflete sua diversidade sociocultural. É conceber a prática educativa como uma totalidade praxiológica, uma prática social e histórica, interface antropológica entre distintas teias de significados, detentora de uma cultura que possui especificidades, substanciadas em uma epistemologia social constituída de momentos – de continuidades e de superações –, intencional comprometida com determinadas visões de homem e de mundo, e com diferentes interesses sociais, econômicos, étnicos e de gênero, tradicionalmente comprometidos com a hegemonia e com a ideologia de classes e grupos detentores do poder e, por conseguinte, passível de mudanças a partir de análises de seus conflitos e contradições e da ação de seus sujeitos históricos. Trata-se de uma formação político-pedagógica em processo (...) a partir da prática de refletir e autocriticar um fazer em permanente construção e reconstrução (SILVA, 2013, p. 92-93).

Afirma-se, dessa forma, que uma primeira aproximação visualizada diz respeito à importância de ter a realidade como fundante no processo educativo, sobretudo na seleção dos conhecimentos. Assim como a Educação do Campo é dos sujeitos do campo, a educação libertadora, a ATF é elaborada pelos sujeitos envolvidos, estes devem ter consciência da investigação em que estão sendo submetidos. Tais sujeitos são justamente aqueles abordados no início do capítulo um, marginalizados historicamente, na política, no acesso aos direitos sociais, desconsiderados até mesmo nos censos e que, de alguma forma, a enfrentam, traçando lutas diante e dentro dessa marginalização.

Daí decorre mais um elemento de inter-relação que é a busca da superação das contradições e dos problemas da realidade dos mesmos, a qual se faz presente em ambas as elaborações, colocando o horizonte da formação humana voltada à transformação social. Toma-se a realidade como princípio do ato educativo para que, ao compreendê-la se torne possível buscar alterações, como já afirmado por Freire (2014).

Tanto a ATF quanto a Educação do Campo trazem essa perspectiva em suas elaborações teórico-práticas, embora com diferenças. Como afirmam Delizoicov; Angotti; Pernambuco (2007), bem como Freire (2014), tal intenção de formação humana e transformação social ocorre com a superação das opressões e a ampliação da consciência dos sujeitos enquanto seres históricos, portanto políticos. Já a Educação do Campo, como traz Caldart (2009, p. 38) tem a inserção nas lutas sociais como originária, compreendendo a importância da escola para os camponeses, porém buscando uma concepção de educação que também “se descentre da escola, não fique refém de sua lógica constitutiva, exatamente para poder ir bem além dela enquanto projeto educativo”, vinculando-se às diferentes lutas que possam garantir tal humanização.

Mais um elemento de aproximação, que está interligado aos apresentados anteriormente é a perspectiva de resignificação dos conteúdos. A Educação do Campo luta pelo acesso ao conhecimento, primeiramente garantido escolas no campo, porém só isso não basta. Como afirma Caldart (2009, p. 38),

A Educação do campo se coloca em luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e ao mesmo tempo problematiza, faz a crítica ao modo de conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica própria desta sociedade que deslegitima os protagonistas originários da Educação do campo como

produtores de conhecimento e que resiste a construir referências próprias para a solução de problemas de uma outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho produtivo para o capital.

A agroecologia toma aqui um lugar importante, no sentido de contribuir para o processo de reflexão sobre a produção do conhecimento, bem como as possibilidades de sua utilização ampla, voltadas aos interesses dos trabalhadores. Isso porque os estudos em agroecologia têm relação direta com a busca de outro modelo de desenvolvimento para o campo. Um modelo de diversidades, de produção e reprodução de vida diante das questões ambientais e sociais. Diante de sujeitos construtores de sua própria história conscientes da realidade. Portanto, sujeitos da sua própria educação. Críticos e reflexivos ante das ferramentas de exploração capitalista.

Embora a ATF não traga essa especificidade direta com o campo, ela também apresenta a ressignificação dos conteúdos enquanto abordagem temática. Os conteúdos científicos são introduzidos a partir do Tema Gerador no aprofundamento da compreensão da contradição envolvida, inicialmente.

Diante disso, no capítulo seguinte são apresentados e analisados aspectos da prática do estágio no Ensino Médio pelos estudantes da turma das Encostas da Serra da Licenciatura em Educação do Campo da UFSC.

2 LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E ESTÁGIO DOCÊNCIA

A discussão em torno da Educação do Campo não se fez desvinculada do debate acerca da formação de professores. Para Munarim (2015),

A partir IIª Conferência Nacional de Educação do Campo, realizada em agosto de 2004, e dos seminários estaduais de Educação do Campo, realizados no decorrer do 2º Semestre de 2004 e 2005, se consolida como uma das maiores demandas, se não a maior, dos movimentos e organizações sociais do campo, a formação de professores. Tanto formação continuada quanto inicial. Note-se que não se fala em formação de professores apenas para escolas do campo, mas para a Educação do Campo, denotando o entendimento de que a Educação do Campo é mais que escola (MUNARIM, 2015, p. 1).

A criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo é resultado da demanda pela formação de professores capacitados para lecionar no campo brasileiro, considerando as especificidades da realidade do mesmo e a própria formação em Educação do Campo. A primeira proposta de construção da Licenciatura em Educação do Campo surgiu em 2006, com participação de representações de 12 universidades (MUNARIM, 2015).

Em 2007 a SECAD disponibilizou recursos para que quatro universidades, que previamente se dispunham, a iniciar um projeto piloto de implantação do curso nos termos da proposta que resultou do GPT com os ajustes sugeridos no Seminário de 07/04/06. Na prática, deram início imediato (em 2007) a UnB – começando o curso em convênio com o ITERRA – e a UFMG. Esta última, transformando seu curso de “Pedagogia da Terra” (experiência acumulada no Pronera, que serviu de base para a nova proposta) já em andamento naquela Universidade em Licenciatura em Educação do Campo. As outras duas iniciaram mais tarde (MUNARIM, 2015, p. 1-2).

A UFSC teve sua primeira turma de Licenciatura em Educação do Campo em 2009, iniciando a participação 2008 com seu projeto selecionado com mais sete outros pelo edital do Ministério da Educação (MEC) enquanto política institucional, não mais projeto piloto (MUNARIM, 2015).

A expansão do Ensino Superior e possibilidade de acesso à universidade pelos sujeitos do campo com a criação de cursos de licenciatura em várias áreas do conhecimento no Brasil resultou no que hoje se compreende enquanto curso superior de Licenciaturas em Educação do Campo, com diferentes áreas de conhecimento em diversas instituições públicas.

A Licenciatura em Educação do Campo na UFSC, enquanto curso de graduação, teve início oficializado,

[...] pela resolução 006/CEG/2009 de 1 de abril de 2009 com objetivo de formar educadores para atuação na educação básica, especificamente para as séries finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio em escolas do campo, aptos a fazer a gestão de processos educativos e a desenvolver estratégias pedagógicas que visem à formação de sujeitos humanos críticos, autônomos e criativos capazes de produzir soluções para questões inerentes à sua realidade, vinculadas à qualidade social do desenvolvimento de áreas rurais (...) (UFSC, 2014, p. 4).

Os momentos formativos do curso são organizados em alternância entre Tempo Comunidade (TU) e Tempo Universidade (TC). O TU é composto por aulas presenciais nas disciplinas da matriz curricular do curso. Já o TC se materializa nas comunidades camponesas de origem dos estudantes, onde estes desenvolverão pesquisas e intervenções, estudando aspectos da realidade por meio de planos de estudos (UFSC, 2014).

Apesar de momentos distintos, TU e TC estão intrinsecamente conectados, ao menos enquanto proposta. As atividades desenvolvidas nos dois momentos pesquisam a realidade a qual os estudantes fazem parte, dando atenção ao campo e à escola e seus sujeitos. O TU não se limita apenas de estudos teóricos e o TC como não é apenas o momento da prática. Teoria e prática compõem ambos os tempos. Não estão dissociadas. Temáticas de estudos no TU são retomadas no TC, bem como aspectos percebidos e “coletados” no TC são estudados no TU.

A formação de professores do campo está relacionada ao trabalho coletivo e interdisciplinar, ao compromisso com a escola pública e o campo, na articulação entre realidade do contexto imediato com a estrutural, na formação multidimensional, com a socialização entre os conhecimentos produzidos e sistematizados historicamente com os saberes dos povos do campo. Além da gestão de processos educativos escolares e comunitários (UFSC, 2014).

São quatro anos formativos que, nos processos educativos do curso, são norteados pelos eixos: ecossistema, fundamentos da ciência e agroecologia conforme representado seguir (figura 01):

Figura 01 - Representação gráfica de um perfil de formação.



Fonte: UFSC, 2014.

No primeiro ano, as ações dos estudantes do curso são direcionadas à realidade da localidade ou do município a/ao qual fazem parte, desenvolvendo pesquisas sobre diversos aspectos definidos coletivamente pela turma, por meio dos planos de estudos, e que são sistematizados e apresentados ao final do ano num trabalho (chamado de diagnóstico da realidade ou diagnóstico do município), aprofundando a investigação da realidade (UFSC, 2014).

No segundo ano, a escola da localidade ou do município torna-se o foco das atividades. Ações são desenvolvidas para compreender a gestão, organização e as relações entre a comunidade escolar, suas características, a articulação com o campo e seus sujeitos, seu projeto político pedagógico, entre outros elementos. As informações e dados são sistematizados e apresentados no diagnóstico da escola. Simultaneamente, dentro do trabalho com pesquisa, desenvolve-se um artigo sobre algum aspecto da educação (UFSC, 2014).

Já no terceiro ano, adentra-se nas salas de aula com o início dos momentos de estágio nos anos finais do Ensino Fundamental. Aspectos escolares são estudados e pesquisados. É momento de construir planos de aula, planos de ensino, executá-los na prática do estágio e refletir sobre a prática em artigos e relatórios sobre o estágio (UFSC, 2014).

Finalmente, no quarto ano do curso retoma-se à localidade ou ao município agora com o desenvolvimento de projetos que articulam escola, comunidade e educação do campo, junto ao estágio de docência no Ensino Médio (UFSC, 2014).

O estágio curricular, requisito para o licenciado, é composto de quatro disciplinas de “Estágio docência e projetos comunitários I, II, III, IV”, com créditos\ 90 h\ a cada; e quatro disciplinas de “Estudo orientado de estágio e seminário de socialização V, VI, VII, VIII, com 4 créditos, 72 h\ a cada, num total de 648 h\ a, carga superior a exigida pela legislação, 400 horas (...). O estágio docência consiste em realizar com auxílio de professor orientador e demais professores da área de conhecimento específica o plano de ensino e os planos de aulas a serem ministradas em escola de Ensino Fundamental, séries/anos finais e no Ensino Médio de escolas públicas do campo na presença do professor da escola responsável pela disciplina e com supervisão do professor de estágio pela UFSC de 50% da carga horária de docência. Os estágios de docência poderão ser realizados em turmas de EJA desde que o estudante integre a carga exigida de estágio (UFSC, 2014, p. 9, grifos do autor).

Em síntese, no primeiro ano (de quatro), as atividades de estudos no TC tratam do local de origem, resultando na elaboração do diagnóstico da realidade ao qual o estudante faz parte, de seu município, por exemplo. No segundo ano a escola deste espaço é observada e pesquisada tanto em aspectos internos quanto nas relações com seu entorno. Nos terceiro e quarto anos ocorrem os estágios de docência com elaboração de planos de ensino para intervenções nos anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. As atividades realizadas ao longo dos anos são registradas e compõem pesquisas, artigos, relatórios, apresentações em seminários e também trabalhos de conclusão de curso.

As atividades e trabalhos desenvolvidos ao longo dos dois primeiros anos, principalmente, compreendem momentos de investigação da realidade que aproximam os licenciandos dos diversos processos que compõem a materialidade das vidas, aprofundando a leitura de suas comunidades e das escolas nas quais realizarão os estágios. Além de aspectos de maior escala, estruturantes sociais, que interferem em suas vidas, enquanto sujeitos do campo. O contato com as escolas anos antes do início dos estágios é fundamentado pela necessidade de compreender estes espaços e sujeitos.

Concomitantemente, no decorrer da formação, por meio de diversas disciplinas ocorrem aulas com discussões sobre a Educação do Campo, agroecologia, políticas públicas, teorias educacionais, currículo, avaliação, questões históricas e culturais da sociedade, dos sujeitos do campo, os fundamentos das Ciências da Natureza e da Matemática métodos e ferramentas de pesquisa, entre outros, são trabalhados e estudados.

Há a previsão de realização, ao final de cada ano, de um seminário com apresentações de trabalhos (diagnósticos do município e da escola, artigos e experiências de estágio, entre outras atividades), estudos e de avaliação do curso, integrando estudantes das diferentes turmas, professores, coordenação e servidores técnicos administrativos.

Ao final do curso, cada estudante realiza um TCC sobre a temática que julgar importante, fazendo as relações entre Educação do Campo e aspectos da realidade.

2.1 A PRÁTICA DO ESTÁGIO NO ENSINO MÉDIO NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFSC

Como já mencionado, o foco desta pesquisa é o estágio de docência no sétimo e oitavo semestres (2015-2 e 2016-1) da Licenciatura em Educação do Campo, da turma “Encostas da Serra”, realizado no Ensino Médio. O referido estágio foi planejado e estruturado tendo como eixo aspectos da Abordagem Temática Freireana. Nesta parte deste trabalho, além de apresentar aspectos organizativos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFSC e do estágio no Ensino Médio da referida turma, também se discorre sobre as adaptações realizadas na ATF para o contexto do estágio, as disciplinas envolvidas e os momentos de estudo referenciais. Por fim, são analisadas as implicações destas adaptações por meio dos relatórios coletivos e individuais de estágio, das entrevistas transcritas, das anotações em caderno de campo e de referenciais teóricos.

O estágio permeou vários componentes curriculares do curso ao longo dos dois semestres finais. Além das disciplinas III e IV de “Estágio Docência nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática no Ensino Médio nas Escolas do Campo”, o trabalho em demais disciplinas envolveu direta e indiretamente o estágio, principalmente em “Saberes e Fazeres” V e VII, “Práticas Educativas II” e “Estudo orientado de estágio e seminário de socialização” VII e VIII. No quadro abaixo é possível melhor visualizar as disciplinas envolvidas com o estágio, bem como as respectivas cargas horárias.

Quadro 01 – Disciplinas que trabalharam com a organização e realização do estágio no Ensino Médio da turma pesquisada.

Disciplina	Carga horária
Estágio Docência nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática no Ensino Médio nas Escolas do Campo III	90
Estágio Docência nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática no Ensino Médio nas Escolas do Campo IV	90
Saberes e Fazeres V	36
Saberes e Fazeres VI	36
Práticas Educativas II	36
Estudo orientado de estágio e seminário de socialização VII	72
Estudo orientado de estágio e seminário de socialização VIII	72

Fonte: elaborado pelo autor, 2019.

A duração da prática de estágio foi de oito horas de observação e quatro horas de atividades de aula no semestre 2015-2 e de 20 horas de atividades de aula no semestre 2016-1. Em ambos os momentos, realizaram-se recortes na ATF numa transposição didática para desenvolver as atividades necessárias das etapas.

Conforme anotações no caderno de campo, no componente curricular “Saberes e Fazeres V”, do sétimo semestre (2015-2), foram discutidos, entre outros aspectos: (i) a transformação da educação no Brasil em nível de Ensino Médio, que prevê, entre outros elementos, a organização de programas de ensino a partir de situações relevantes para o estudante, para a ressignificação dos conteúdos escolares, e a universalização desta etapa da Educação Básica; (ii) a abordagem de temas que, no contexto do ensino de Ciências, vem sendo apresentada como uma alternativa curricular e metodológica que pode atender as demandas formativas propostas pelos documentos oficiais; (iii) a Abordagem Temática Freireana fazendo uso dos textos: “A concepção educacional freireana e o contexto escolar” de Torres e Maestrelli (2011);

“A Educação em ciências e a perspectiva de Paulo Freire” de Delizoicov (2013); e “A dialogicidade – essência da educação como prática da liberdade” de Freire (2014). A partir desses textos foram discutidos os pressupostos da ATF e, em especial, as etapas da Investigação Temática, as quais orientaram as ações das disciplinas de Estágio, Saberes e Estudo Orientado.

Dessa forma, no sétimo semestre (2015-2), os licenciandos da turma “Encostas da Serra” – organizados em três trios e sete duplas – realizaram oito horas de observação, em turmas das escolas da região, sendo três escolas estaduais de três municípios (quadro 02).

Quadro 02 – Distribuição de estudantes estagiários por escola.

Escola	Duplas	Trios
PAC	5	1
AF	1	
NSF	1	2

Fonte: elaborado pelo autor, 2019.

O levantamento preliminar da realidade – primeira etapa da ATF – envolveu observação e práticas nas turmas do Ensino Médio. As observações consistiram em assistir as aulas regulares das disciplinas de Física, Biologia, Química e Matemática nas escolas, realizando anotações reflexivas. Os aspectos observados foram definidos coletivamente nas aulas de planejamento e estudo do curso, sendo compostos por: a relação entre professores e estudantes e entre estudantes; os conteúdos trabalhados; o formato das aulas e; os métodos avaliativos. Aspectos que ajudavam a refletir sobre as especificidades de cada turma e que já poderiam apresentar elementos significativos, contradições, buscas conforme a etapa inicial da ATF.

Ao longo do referido semestre, dando sequência a etapa de observação, os licenciandos estudaram, planejaram e construíram planos de aula com auxílio de quatro professoras orientadoras. O objetivo estabelecido para esta primeira prática foi realizar as três etapas iniciais da Investigação Temática, conforme apresentado no capítulo anterior: o levantamento da realidade; a análise das situações e escolha das codificações; e os diálogos decodificadores. O tempo determinado para a atividade de intervenção foi de quatro horas, de acordo com o componente curricular da disciplina do sétimo semestre da Licenciatura em Educação do Campo da UFSC.

Para realizar o levantamento inicial das condições da realidade da escola e de seus estudantes, foram planejadas atividades de intervenção

através da temática “Ser jovem no campo”, sugerida e orientada durante o planejamento nas aulas do curso. A primeira atividade contemplou duas horas de atividades organizadas e definidas pelas duplas ou trios de estagiários e suas orientadoras.

Cada grupo de estagiários selecionou alguns subtemas – lazer, trabalho, preconceito, escola, família, tecnologia, sexualidade, drogas, futuro, etc. – para orientar a discussão em torno da referida temática, tendo como parâmetro os dados obtidos com observações prévias realizadas em sala de aula. Os grupos escolheram estratégias para atingir o objetivo de angariar elementos da vida dos estudantes, conforme pode ser verificado nos seguintes recortes dos relatórios de estágio, a título de exemplificação da diversidade de possibilidades que foram desenvolvidas.

[...] tendo como objetivo de conhecer a turma no geral, desenvolvemos com eles um perfil de rede social a partir do tema Ser Jovem no Campo, onde passamos todos subtemas na lousa, onde delimitamos que os alunos escolhessem 3 desse e expressassem com imagens, frases e falas. A atividade foi desenvolvida em grupos. Então os alunos apresentaram seus trabalhos desenvolvidos onde questionamos o porquê da escolha desses subtemas. Neste período de 2 horas foi utilizado gravador para poder captar as falas, onde depois será feito uma análise das mais relevantes. O trabalho desenvolvido pelos estudantes foi bem rico, montado com gravuras, frases, desenhos, palavras (R1).

Comecei a aula problematizando e tentando fazer algumas perguntas com relação ao tema jovens do campo e se os estudantes se consideram do campo, no entanto, alguns responderam que sim por ser um município pequeno se consideram do campo, teve um aluno que falou que tem só mato em Santa Rosa como que vou ser uma cidade. Como a sala não é de conversar muito, poucos responderam as questões, comecei a dinâmica do cordão. Pedi para fazerem um círculo e entreguei o novelo de lã para uma estudante. As perguntas foram sobre o tema escola, acesso à tecnologia, lazer e trabalho, foram sorteadas e cada estudante respondeu uma (R2).

[...] iniciamos a nossa aula dialogando com os estudantes o que para eles ser jovem do campo e o que é para eles serem jovens da cidade, os estudantes precisavam expressar esse significado com apenas uma palavra. Nessa atividade surgiram muitas definições diferentes tanto para campo, como também para cidade. Entre as mais relevantes podemos citar para o campo, tranquilidade, sossego, natureza, felicidade, paz, união... Já para cidade, as que chamam mais atenção é acessibilidade, prisão, drogas, vida noturna, baladas, empregos, oportunidades... Conforme os estudantes iam colando suas palavras, estes precisavam explicar o porquê da escolha desta palavra para definição. Foi neste momento que notamos e identificamos a grande parte das falas significativas do nosso trabalho (R7).

O principal objetivo desta primeira atividade foi realizar a busca das situações significativas, coletando falas, depoimentos escritos e demais formas expressivas que contivessem algum indicativo de contradição. O material coletado nessa primeira atividade foi analisado pelas duplas e trios de estagiários e suas respectivas orientadoras, localizando as possíveis situações ou falas significativas. Os resultados extraídos dos relatórios de estágio encontram-se sistematizados a seguir.

Quadro 03 – Situações ou falas significativas coletadas no estágio 2015-2.

Dupla / Trio	Falas significativas
R1	“Hoje em dia as pessoas que vivem no campo são pouco valorizadas. Muita coisa que contém no campo vem do nosso cotidiano vem do meio rural. Desde a matéria prima para móveis, como também o alimento que nos consumimos todos os dias.”
R2	“O que mais gosto de Santa Rosa e um dos únicos divertimentos é no momento as águas termais e bar para beber.”
R3	“Nas plantações muitas coisas evoluíram, máquinas tratores e agrotóxicos, prejudicam a terra e a vida”.
R4	“Ficar de boa, ter <i>Wi-Fi</i> , não precisar vir pra escola.”
R5	“O fumo causou morte em minha família.”
R6	“Eu acho o campo uma prisão” e “A vida no campo é necessário mais a força, e está se extinguindo hoje em dia. A vida na cidade exige um esforço, mais anos de estudo... porém a caneta é mais leve que a pá.”

R7	“Queria entender o que leva um jovem a usar drogas, mas assim também tem tantas pessoas que usam os remédios controlados e que são muitas no nosso município, isso também são drogas. Vocês sabem se esses remédios podem ter os mesmos efeitos que as drogas ilícitas como crack, maconha e isso?” e “Pois é, queria também entender por que tantas pessoas precisam de remédios controlados para depressão aqui em Santa Rosa. Por que sei que são números absurdos de pessoas que tomam remédios controlados.”
R8	“Estuda senão vai plantar batata.”
R9	Falta de saneamento básico na cidade e no campo vem junto com a poluição.
R10	“Só gosto de andar de carro e andar na praça.” “Gosto de andar de moto e cavalo, não gosto muito no que trabalho.” “Gosto de jogar Play, passarinho, moto e de dormir muito.”

Fonte: elaborado pelo autor, 2019.

Após a identificação das situações, os estagiários determinaram elementos para codificar as mesmas. Este processo condiz com a segunda etapa da Investigação. A partir da análise das situações levantadas e localizadas na primeira etapa, os estagiários selecionaram aquela que emergiu possivelmente como sendo a mais relevante para a turma em que estavam trabalhando. As codificações das situações foram sistematizadas no seguinte quadro, conforme os relatórios de estágio.

Quadro 04 – Codificações elaboradas pelos estagiários.

Dupla / Trio	Codificação
R1	As falas significativas selecionadas e imagens sobre campo e cidade.
R2	Imagens relacionadas ao consumo de álcool e lazer. Questionário sobre consumo de álcool.
R3	Imagens sobre a tecnologia no processo de cultivo no campo.
R4	A fala significativa selecionada.
R5	Devido a questões de organização e tempo, de acordo com o trio, a etapa de codificação foi prejudicada.
R6	As falas significativas.
R7	Dados não informados no relatório.
R8	Dados não informados no relatório.
R9	As falas significativas.
R10	Dados não informados no relatório.

Fonte: elaborado pelo autor, 2019.

Como perceptível, a codificação escolhida por quatro duplas/trios (R1, R4, R6 e R9) foi a própria fala significativa selecionada (ou falas significativas). Outros (R1, R2 e R3) usaram de imagens para codificar a situação significativa. Um grupo (R5) apresentou problemas em conseguir realizar a codificação devido ao tempo e processos organizativos. Outros (R7, R8 e R10) não informaram em seus relatórios como realizaram as codificações. A ausência de dados sobre o processo de codificação pode indicar limitações na compreensão teórica da ATF, bem como implicações em sua aplicação, como será discutido adiante neste capítulo.

Correspondendo a terceira etapa da ATF (o processo de problematização e decodificação da situação ou da fala selecionada), as situações codificadas foram trabalhadas com os estudantes das escolas durante o segundo momento de atividades em sala. Em duas horas, cada dupla ou trio problematizou com suas respectivas turmas a situação (ou situações) com potencial contraditório, aprofundando um pouco mais na exploração da realidade dos estudantes, buscando validar junto destes o caráter contraditório da situação encontrada e selecionada por cada grupo. A terceira etapa foi sistematizada no seguinte quadro.

Quadro 05 – Problematização e decodificações elaboradas pelos estagiários.

Dupla / Trio	Problematização e decodificação
R1	Problematizaram as falas selecionadas por meio do diálogo, investigando as diferentes percepções sobre campo e cidade. Usaram também imagens para trabalhar diferentes visões sobre campo e cidade. Construíram cartazes com os estudantes da escola para registrar as diferentes percepções, por meio de palavras e frases.
R2	Problematizaram a relação entre lazer e consumo de álcool pela juventude do município, usando imagens relacionadas ao tema. Realizaram questionários anônimos sobre o consumo de álcool entre jovens menores de idade. Confeccionaram cartazes sistematizando os pensamentos e sentimentos sobre quatro figuras relacionadas com a temática.
R3	Fazendo uso de imagens, problematizaram dialogando sobre a tecnologia no processo de cultivo no campo. Os estudantes da escola escreveram pontos positivos e pontos negativos sobre as imagens usadas.
R4	A fala significativa selecionada foi problematizada com os estudantes da escola, dialogando sobre as concepções de bem estar, tecnologia e escola.

R5	Por meio de diálogo e dinâmicas de interação. Contudo, devido a questões de organização e tempo, de acordo com o trio, a etapa de decodificação foi prejudicada.
R6	Diálogo sobre as falas significativas, problematizadas na reflexão sobre campo e cidade, bem como futuro e tecnologia.
R7	Dados não informados no relatório.
R8	Dados não informados no relatório.
R9	Conversas e problematizações sobre as falas significativas.
R10	Dados não informados no relatório.

Fonte: elaborado pelo autor, 2019.

A partir dessa intervenção o Tema Gerador de cada grupo foi definido, conforme sistematização:

Quadro 06 – Tema Gerador elaborado pelos estagiários.

Dupla / Trio	Tema Gerador
R1	“Hoje em dia as pessoas que vivem no campo são pouco valorizadas. Muita coisa que contém no nosso cotidiano vem do meio rural, desde matéria prima para móveis, como também os alimentos que consumimos todos os dias.”
R2	“O consumo de álcool como opção de lazer para os jovens do campo”
R3	“A tecnologia evoluiu muito em todas as áreas, porém, nem todos sabem fazer o uso correto da mesma”
R4	“Tecnologia como forma de bem estar ao jovem do campo”
R5	“O fumo causou morte em minha família”
R6	“Futuro e oportunidades no campo, relacionando com tecnologia”
R7	“Se Santa Rosa de Lima é um lugar tão calmo por que tantas pessoas usam medicamentos controlados?”
R8	“Estuda senão vai plantar batata”
R9	“A falta de saneamento básico na cidade e no campo, vem junto à poluição”
R10	“Tecnologias na agricultura orgânica, cadeia produtiva de geleia de morango”

Fonte: elaborado pelo autor, 2019.

O processo de identificação e validação dos temas geradores não foi simples de ser realizado, conforme as falas extraídas das entrevistas, sistematizadas a seguir. A definição dos temas ocorreu com os estudantes das turmas dos estágios nas referidas escolas (quadro 02) e nas aulas do das referidas disciplinas do curso (quadro 01), com discussão entre os

colegas de estágio e as orientadoras. Em entrevista, ao se questionar o processo de definição do Tema Gerador, houve o seguinte diálogo:

Pesquisador: - Então, pelo que eu entendi para vocês ficou bem complicado?

Entrevistada A1: - Entender o tema.

Pesquisador: - Mas entender o tema em que sentido? Para estagiar com esse tema?

Entrevistada A1: - É, tu entender o tema para, digamos... a frase, eu achei que, talvez, a interdependência seria o tema, não a frase. Uma fala significativa em que a fala seria o tema [gerador]. Mas eu já acho que seria mais essa interdependência. Mas, na verdade, tem a ver. É que, para gente, deu uma embaralhada. (Entrevista realizada em 11/07/2017).

Para outros estagiários compreender a própria ATF esbarrou em alguns limitantes, como momentos de estudo e tempo para planejamento e execução. Conforme evidenciado na transcrição da entrevista abaixo, em que ao ser questionada sobre o processo de pesquisa da realidade na Investigação Temática e sobre a subordinação da conceituação científica ao tema, a pessoa entrevistada acaba por elencar elementos que expressam dificuldades de compreensão teórica.

Pesquisador: - Foi possível realizar a investigação da realidade? O que você achou de realizar os processos antes de pensar os conceitos científicos?

Entrevistada A6 - Olha, primeiro eu vejo que Abordagem Freireana é bem complexa e nós tivemos pouco estudo em cima disso. A gente não teve aprofundamento para saber o que fazer. Eu não sabia. (...) com a quantidade de aula que nós tivemos aqui, ela não dá bagagem para estar seguro numa sala de aula. Pelo menos para mim não foi. Chegar lá e dizer: eu consigo, debater com os alunos, com a escola, e buscar a problemática aqui nessa conversa. (...) porque outra coisa, a gente chegou lá, a intervenção de observação, intervenção de duas horas tu não conhece o que que cada aluno pensa, o que que cada aluno está dizendo. E aí pega três, quatro coisas lá e “ah, não, esse aqui acho que é alguma coisa” né? O nosso teve duas pessoas que levantaram saneamento

básico. E a gente tirou como saneamento básico. Mas talvez se tivesse um tempo de conversa maior com esses estudantes se levantariam outras coisas mais relevantes. Para mim, foi muito forçado, a escolha. Ir para a sala de aula com essa questão que eu acho muito interessante, acho bem interessante essa forma de fazer, só que para mim ela foi muito pesada. Assim, eu fui muito insegura, porque não tinha aquele domínio todo, aquela base toda. (Entrevista realizada em 11/07/2017).

Demais entrevistas entrevistadas e elementos dos relatórios do estágio evidenciaram a dificuldade em compreender aspectos teóricos da própria ATF e de seu processo de construção, diante das adaptações e do tempo para estágio. Além disso, pontua-se a quebra na construção de todo processo entre dois semestres que correspondem a anos letivos diferentes. No semestre 2015-2 os elementos trabalhados foram as três etapas iniciais, do levantamento da realidade, passando a análise das situações e a escolha das codificações aos diálogos decodificadores, resultando na definição do Tema Gerador. No semestre seguinte, 2016-1, as duas últimas etapas – redução temática e sala de aula – foram alcançadas por meio da construção dos planos de aulas, contidos no plano de ensino e das 20 horas da execução prática do estágio. Na elaboração do plano de ensino abordou-se também o contratema e as questões geradoras, bem como os Três Momentos Pedagógicos – Problematização Inicial, Organização do Conhecimento e Aplicação do Conhecimento.

Embora constatado nos planos de ensino e nos relatórios de estágio que houve continuidade da turma de estudantes das escolas⁹, o hiato de tempo ocasionado pelas férias de final e início de ano, bem como a retomada das aulas do curso em março e do estágio nas escolas apenas em maio, provocou rupturas que reforçam a fragilidade na elaboração dos temas geradores e das atividades relacionadas. Conforme um dos egressos entrevistados:

Entrevistador: - Como foi estagiar na perspectiva ATF? Como foi chegar à escola e realizar a ATF?

⁹ Os estagiários que iniciaram a atividade no semestre 2015-2 com o primeiro ano do Ensino Médio, no semestre seguinte continuaram com a mesma turma, agora no segundo ano. O mesmo para aqueles que iniciaram no segundo ano. Nenhuma dupla ou trio estagiou com o terceiro ano no semestre 2015-2.

Entrevistada A5 - Para os estudantes eu acredito que eles ficaram sem entender muito bem, porque estavam chegando dois estagiários para dar aula, aí eles se lembram que aula é aquela coisa tradicional que sempre tiveram. Aí chegam dois professores em sala e começam a fazer questões para eles que não teriam nada a ver com o que imaginavam que fosse. Então eu acho que eles ficaram meio assim sem entender nada, mesmo a gente explicando o que estávamos fazendo, já antecipando que o resultado da nossa conversa naquele semestre seria o trabalho que a gente iria desenvolver no próximo. Eu acho que eles ficaram sem entender essas questões. Até porque uma das nossas dificuldades foi que a gente fez os três passos num ano e no outro ano [os dois restantes]. E muda aluno. De um ano para outro já muda as questões que eles tinham interesse, que eles pensaram. Quanto ao planejamento (...) fazer o estágio uma parte num ano e outra parte no outro acaba dificultando também com o nosso planejamento porque a gente não sabe se aquilo que a gente colheu no outro ano ainda vai ser o que eles estavam interessados em dar sequência. Por exemplo, eu lembro que na primeira... como o questionamento deles... a frase, o tema gerador que a gente pegou numa das frases que eles falaram era “estuda senão vai plantar batata”, aí na primeira aula [2016-1] a gente fez uma apresentação de como seria o estágio e depois mais no outro dia a gente ia sair um período para conhecer uma produção orgânica e explicar sobre os conhecimentos, aí tentando puxar os conhecimentos de Física, Química, Biologia e Matemática que se tinha para produzir determinada produção. A gente percebeu que eles não estavam mais interessados nisso, não era mais o foco da turma. Isso se fosse feito tudo mais seguido teria mais sintonia (A5 - Entrevista realizada em 11/07/2017).

Outro indicativo do limite de compreensão, indicado em alguns relatórios de estágio e nas entrevistas, é a leitura da ATF enquanto etapas a serem seguidas como um receituário. Essa perspectiva de que as práticas educativas podem ser resolvidas com um manual está interligada com

concepções de educação que são antagônicas ao que a Educação do Campo e a Educação Popular trazem enquanto fundamentos e princípios, conforme capítulo um.

A partir da definição dos temas geradores, os estagiários foram orientados a buscar o máximo possível de informações sobre a temática selecionada, para que tivessem elementos que auxiliassem na compreensão da totalidade que, por conseguinte, seriam necessários na construção dos planos de ensino e de aula. Essas informações deveriam compor um arquivo, um banco de dados, um dossiê, que permitisse explorar diversos aspectos dos temas, contribuindo para a próxima etapa da ATF – a redução temática. Nos relatórios de estágio, poucos fizeram menção a elaboração deste material, como o seguinte:

Após termos a definição pelo Tema Gerador “Tabaco” começou a produção de um dossiê com informações que abrangessem desde a esfera local (Rio Fortuna) chegando ao âmbito global. Inúmeras foram às questões pesquisadas sobre o tema. Optamos por apresentar a história da produção e consumo da planta do tabaco pela humanidade ao longo dos últimos quatro mil anos, abordando questões que estão ligadas ao trabalho, saúde, economia, contexto histórico-social, direitos trabalhistas e cívicos (E11).

Conforme registro de caderno de campo, a orientação na época (final do semestre 2015-2 e do ano letivo) foi de fomentar com informações para ampliar as noções de relação dos temas geradores com aspectos da sociedade e da necessidade de estudar determinados conhecimentos científicos para ampliar a compreensão dos mesmos.

Neste momento da pesquisa da realidade, a construção da rede temática seria ferramenta para organizar os processos e resultados da Investigação Temática – conforme discorrido no capítulo um. Contudo, por ser tratar de uma experiência restrita ao estágio, com tempo de dois semestres, houve adaptações para a estruturação do mesmo.

Com base nos temas geradores e nas informações obtidas acerca destes, foram elaborados os contratemas e as questões geradoras. Os contratemas tinham por finalidade expressar a visão dos estagiários sobre as situações escolhidas enquanto temas geradores (que representavam a visão dos estudantes das escolas). O quadro a seguir apresenta os contratemas elaborados pelos estagiários, contendo dados extraídos dos relatórios de estágio e dos planos de ensino.

Quadro 07 – Contratema elaborado pelos estagiários.

Dupla / Trio	Contratema
R1	“Interdependência entre o campo e a cidade.”
R2	“É possível se divertir sem ingestão de bebida alcoólica, desenvolvendo atividades de lazer no município.”
R3	“O desenvolvimento da tecnologia pode contribuir para a manutenção da terra e da vida quando associado ao plantio orgânico.”
R4	Dado não informado.
R5	“Efeitos do tabaco: produção e consumo”
R6	“O uso da tecnologia é capaz de promover (entendendo que RF é um município que, na essência, pode ser considerado campo) qualidade de vida no campo, com atividades variadas de trabalho, de cultura, de lazer, etc.”
R7	“Os medicamentos controlados quando administrados de forma correta, com a supervisão de profissional habilitado, podem trazer benefícios para a saúde e o bem estar. No entanto, é possível buscar outras técnicas que trazem os mesmos benefícios que os medicamentos controlados, sem os efeitos colaterais provocados pelos medicamentos.”
R8	“O plantio de batata requer muito conhecimento, cultural, empírico e científico.”
R9	“O saneamento básico é um conjunto de medidas que visa preservar ou modificar as condições do meio ambiente com a finalidade de prevenir doenças, promover a saúde, melhorando a qualidade de vida da população.”
R10	“A utilização e acesso às tecnologias também tem o seu lado positivo quando utilizados de forma crítica, responsável e construtiva para a formação do indivíduo e seu desenvolvimento futuro: análise de perspectivas para o futuro.”

Fonte: elaborado pelo autor, 2019.

Intercruzando o contratema do R1 – interdependência campo-cidade – e o trecho já citado anteriormente, quando a pessoa entrevistada (A1) demonstra confusão entre tema gerador e contratema a partir da fala significativa, uma das dificuldades presentes na experiência do estágio pode residir na falta de compreensão de que tanto tema quanto contratema são geradores, como presente na sistematização teórica apresentada no capítulo um. Independentemente do local que ocupam, ambos (tema e contratema) são necessários para aprofundar o conhecimento da temática em questão na problematização da contradição envolvida, sendo que o

contratema tem a função de ampliar as discussões com elementos além dos limites implícitos no tema. As falas nas entrevistas e as reflexões dos relatórios, sobretudo os individuais, são recorrentes neste sentido, demonstrando fragilidades na apropriação teórica.

As questões geradoras tinham por finalidade auxiliar os estagiários tanto na análise da situação selecionada quanto na delimitação do que poderia ser problematizado em sala de aula no estágio de 20 horas. Essas questões envolveram três blocos que davam enfoque, resumidamente, (1) ao contexto local, com questões descritivas; (2) ao local - global, que envolveram questões analíticas; e (3) ao contexto local - plano de ação, que englobou questões propositivas.

No semestre seguinte (2016-1), na disciplina de “Saberes e Fazeres V” os seguintes aspectos foram abordados com o intuito de subsidiar, novamente, o estágio no âmbito do Ensino Médio: (i) retomada das etapas da Investigação Temática, com o aprofundamento da quarta etapa – redução temática; (ii) o estudo dos Três Momentos Pedagógicos; e (iii) critérios de seleção de temas e conceitos para a organização do programa escolar.

Assim, no início do oitavo semestre, com os temas geradores já definidos, trabalhou-se, nas aulas do curso sobre o estágio, com a redução temática, a quarta etapa da ATF, que consiste em analisar quais conteúdos científicos escolares serão trabalhados na busca da compreensão dos temas geradores e da superação das suas contradições. É uma etapa que exige esforço e estudo para analisar os diferentes aspectos dos temas e as relações entre os conceitos das Ciências da Natureza e da Matemática, bem como questões sociais necessárias para melhor compreensão da temática.

O processo da redução temática consistiu e se materializou na elaboração do plano de ensino e dos planos de aulas. Nesse momento, as relações entre as questões investigadas da vida dos estudantes eram ampliadas com o conhecimento científico escolar necessário para compreensão. Duas questões estiveram presentes nesse momento: (i) algumas escolas determinaram, em alguns casos, o conteúdo do estágio independente do tema e; (ii) os estagiários relataram dificuldades em atrelar conhecimentos científicos escolares aos temas geradores.

Para a primeira questão, é possível perceber elementos nos seguintes recortes dos relatórios individuais e coletivos de estágio:

Percebemos que a escola, apesar de possibilitar e disponibilizar aulas para realizarmos nossas intervenções, espera, para a etapa seguinte de nosso

estágio, mais conteúdo e menos metodologia diferenciada. Isso pode ser limitante. Entretanto, entendemos a preocupação da escola, mas sabemos que para trabalhar conteúdo não é necessário realizar os mesmos procedimentos que a escola já vem fazendo. Há espaço, sim, para outras metodologias (R6).

De uma maneira geral conseguimos desenvolver o nosso tema gerador, em algumas disciplinas como biologia, acredito com um maior aprofundamento, e também em alguns momentos conseguimos abordar questões sociais com maior ênfase (E6).

[...] a escola nos “impôs” os conteúdos a serem trabalhados com o tema gerador, com isso nos levou a ter algumas dificuldades como estudar conteúdos que não sabíamos, montar aulas relacionando a realidade dos alunos (E8).

Uma preocupação da direção da escola era manter a continuidade do conteúdo escolar que estava previsto para ser trabalhado pelos professores nas aulas que foram destinadas a prática do estágio. Todavia, com algumas conversas com os professores da escola, nas matérias de matemática, química, física e biologia, pudemos definir em conjunto, os conteúdos escolares que nos ajudaram a validar e compreender, através de conhecimentos científicos, a história da produção e consumo do tabaco pela humanidade ao longo dos últimos quatro mil anos (E11).

[...] nas disciplinas de química, física, biologia e matemática, os conteúdos a serem trabalhados nos foram dados pelos professores da escola, porque era o conteúdo que está no currículo e seria o que eles iriam trabalhar no período em que estaria acontecendo os estágios na escola. A imposição dos conteúdos me limitou bastante na hora de desenvolver esses conteúdos dentro do tema gerador, pois teria que trabalhar conteúdos que muitas vezes não se encaixavam no nosso tema gerador, e senti bastante dificuldade em relacionar

o tema gerador com os conteúdos postos pelos professores, mais com a ajuda das professoras das áreas do curso e também orientadoras do estágio, conseguimos pensar assuntos dentro desses conteúdos que contemplassem o tema gerador (E16).

O diálogo com a escola no primeiro momento foi um pouco difícil. A escola trabalha no método tradicional de ensino, como todas da região. Foi difícil, quando conversamos com a direção e professores sobre o método que iríamos usar, que foi o método de investigação temática e interdisciplinaridade e não conteúdo programático. A escola pediu conteúdo nas aulas, pois tem um cronograma a ser seguido com conteúdo que precisa cumprir a cada bimestre (E19).

Para além das disciplinas, os processos do estágio como um todo foram questionados pelas escolas, havendo a necessidade de realizar reuniões que apresentaram o estágio nas instituições e também justificaram o formato do mesmo, bem como a teoria que o embasara.

Na prática do estágio, foi possível perceber indicativos do engessamento escolar na desconfiança que as novas propostas provocaram diante da ideia da necessidade de cumprir conteúdos preestabelecidos em prazos específicos. Engessamento no que diz respeito às práticas pedagógicas que não lidam diretamente com o ensino das disciplinas específicas, mas que modificam um pouco com o padrão escolar. Quebram a rotina, com a organização cristalizada, levando momentos de diálogo entre estudantes que passam anos na mesma turma, mas que raramente dialogam para além daquilo que recebem diariamente enquanto conteúdos escolares. Como destacado nos relatórios:

Inicialmente (...) pode-se perceber que por mais que os/as estudantes estivessem vários anos frequentando o mesmo espaço, convivendo, pouco ou quase nada sabiam a respeito dos/das colegas da turma (E12).

Percebeu-se certa preocupação, por parte de uma professora da escola, em lidar com questões humanas com os estudantes. Não é simples discutir, com profundidade, questões familiares, mais

íntimas, durante o ano letivo, além de abordar os fundamentos específicos da disciplina. Geralmente se foca apenas no conteúdo e esquece-se que os estudantes têm vida para além do ambiente escolar. A professora demonstrou surpresa e curiosidade enquanto acompanhava os relatos e argumentos dos estudantes com os quais ela trabalhou durante o ano letivo (R6).

O que sai do comum escolar tem risco de não ser levado tão a sério. No relatório do estágio do semestre passado pode-se perceber indicativos de que é a aprovação/progressão de ano que mobiliza boa parte dos/das estudantes a realizar as atividades escolares. Os valores numéricos aos quais lhes são atribuídos nos trabalhos e provas determinam o interesse e envolvimento, mesmo que a atividade seja realizada com desdém (E12).

Ao longo de todo esse processo, desde o levantamento do Tema Gerador até a aplicação em sala de aula, foi preciso superar vários obstáculos, entre eles está o fato de ser necessário convencer os professores e a equipe pedagógica da escola que o trabalho pela Abordagem Temática Freireana daria certo, pois os professores responsáveis pelas disciplinas tinham uma grande preocupação que o estágio interrompesse as aulas e não tivesse ligação com os conteúdos que cada série estaria estudando (E14).

Importante ressaltar que a concepção de escola e de educação para a Educação do Campo não se resume apenas em diferente metodologia com distintas práticas pedagógicas. Promove rupturas curriculares no tempo e no espaço, na forma escolar, entendendo que ela também educa (CALDART, 2009).

Já a segunda questão – dificuldades em atrelar conhecimentos científicos escolares aos temas geradores – adentra no desafio de estagiar em quatro disciplinas fazendo relação com os temas geradores. Os estagiários relataram:

Não foi uma tarefa muito fácil, ligar conceitos físicos, químicos, biológicos e matemáticos com tecnologia. Primeiramente escolhemos trabalhar

com duas principais tecnologias, os Transgênicos e o Biodigestor, lembrando que os professores da escola foram muito compreensivos com a gente, em física, química e matemática os professores deixaram em aberto o que trabalhar com os estudantes, em biologia a professora não abria mão do conteúdo de genética, pois os estudantes estavam com este conteúdo atrasado, mas já estava em nosso plano trabalhar com a biotecnologia, que entra o conteúdo de genética (E4).

Nas Ciências da Natureza, a Biologia (com Procariontes) e a Física (troca de calor) foram disciplinas as quais o conteúdo escolar, do segundo ano do Ensino Médio, se encaixou tranquilamente na realização da redução temática. Entretanto, em Química, o conteúdo (apontado na redução temática) foi tido como mais apropriado ao terceiro ano, não ao segundo, resultando na redefinição e ajuste dentro do campo das Soluções e de acordo com a professora da escola. Em Matemática, ao analisar todo o campo de conteúdo do ano, pode-se constatar que não havia algum que fosse extremamente útil no suporte para compreender o Tema Gerador, etc. Então, realizou-se uma manobra entre o tratamento da informação, com tabelas, contextualizando inicialmente o trabalho com matrizes (E12).

Nas aulas de química a professora pediu que trabalhássemos soluções, então focamos um pouco no que é uma solução e os tipos de soluções existentes; a de biologia disse que ficaria a nosso critério, então trabalhamos sobre as bactérias do leite, com a produção de iogurte, fazendo vários experimentos, sobre a reprodução das bactérias, alimentação das bactérias, etc.; a de matemática solicitou matrizes, lembrando que primeiramente tivemos um pouco de dificuldade em encaixar o tema do leite com o conteúdo, mas depois deu certo com a ajuda da orientadora; a professora de física deixou a nosso critério, então explicamos sobre o funcionamento de um laticínio, as formas de calor utilizada, irradiação etc. (E13).

Todo o estágio foi complexo, pois ministrar 4 disciplinas de forma interdisciplinar é difícil, apesar de ficar mais fácil para compreender o fenômeno apresentado (E15).

Trabalhar nesta abordagem, requer muita dedicação, isso é desde a elaboração do plano de ensino, plano de aula, até desenvolver o conteúdo em sala de aula, pois exige do professor muita preparação, muita pesquisa do tema gerador e conseguir relacionar o tema com as mais diversas disciplinas. Para mim esse foi o maior desafio, conseguir visualizar os conteúdos que poderiam explicar o tema gerador levantado pelos estudantes (E6).

O processo de redução temática, como já apresentado no capítulo um, é o momento de verificar que elementos das áreas do conhecimento são necessários para apreender o tema e avançar na superação da consciência ingênua diante da contradição, na compreensão da realidade para sua transformação. Nesse momento, deve-se ter a preocupação em evitar a fragilização do conhecimento científico ao dar mais ênfase para a forma (metodológica de escolha dos conteúdos) do que para o conhecimento sistematizado que precisa ser socializado na escola e garantido seu acesso aos sujeitos do campo, afinal esta também é uma luta da própria Educação do Campo.

A dificuldade de perceber as contribuições das áreas (que contém as disciplinas específicas de Física, Química, Biologia e Matemática) para a prática do estágio, também reflete limitantes que estão para além da questão teórica da ATF. Remete a uma demanda do curso de licenciatura que precisa garantir a formação com uma base teórica consistente, especificamente tratando-se das áreas do conhecimento em questão.

No processo de definição e alinhamentos entre conteúdos escolares das áreas de conhecimento com os temas e contratemas geradores, se iniciou a construção dos planos de ensino e dos planos de aula para a prática docente de 20 horas realizadas em 2016-1. Para a construção dos planos de ensino e de aula, os Três Momentos Pedagógicos foram orientadores na estrutura do método/ferramenta para elaborar aulas que abordassem discussões sobre os temas geradores, com a conceituação científica presente nos conteúdos escolares. Nos planos de ensino constaram a justificativa da definição dos temas e sua fundamentação enquanto estruturante do estágio. Nos planos de aulas, contidos nos

planos de ensino, constaram o planejamento estruturado de cada uma das aulas.

2.2 POTENCIALIDADES E LIMITANTES DA PRÁTICA DE ESTÁGIO ORIENTADA PELA ATF NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

O processo de construção de propostas pedagógicas estruturadas por elementos da ATF bem como a implementação dos estágios em escolas públicas da região das “Encostas da Serra”, proporcionaram além da experiência de estágio necessária à formação docente, à licenciatura, também a possibilidade de vivenciar outra perspectiva de organização pedagógica e curricular no contexto do Ensino Médio, mesmo diante das adaptações necessárias.

Nesta parte do trabalho, discorre-se sobre as potencialidades e os limitantes da prática de estágio percebidos com o cruzamento dos dados diante das fundamentações teóricas que embasaram o mesmo e a da Educação do Campo.

O processo de Investigação Temática da ATF que se coloca enquanto método/ferramenta de reestruturação curricular a partir da compreensão da realidade por meio das contradições as quais os sujeitos estão envolvidos, se pode destacar, está na mesma linha que o desenvolvimento da pesquisa sobre a realidade desenvolvida na Licenciatura em Educação do Campo desde o primeiro ano.

Os planos de estudos realizados nos dois primeiros anos do curso buscam refletir sobre questões municipais que são do exterior da escola, mas que implicam na educação, e das questões do interior da escola. Eles são definidos em coletivo, no TU e investigados a partir de elementos das comunidades, das entidades, dos dados oficiais e dos sujeitos. Isso ocorre no TC.

O alinhamento entre a proposta da ATF para estágio relaciona com os diagnósticos dos municípios e das escolas da região, as quais os estagiários realizaram suas atividades. Estes diagnósticos compuseram um levantamento da realidade dos municípios, das escolas, com reflexões sobre tais espaços e os sujeitos que o compõem. Ainda que não seja especificamente o mesmo levantamento da ATF, essencialmente busca tratar da realidade dos sujeitos no espaço em que vivem.

Contudo, há a restrição de compreender a densidade de uma perspectiva de reestruturação curricular apenas como metodologia de prática de estágio em escolas públicas que não participaram efetivamente das discussões destes estágios e dos estudos teóricos. Aliado a isso, o

pouco tempo para se apropriar devidamente da ATF e pressupostos provocaram diferentes leituras da teoria diante da realização obrigatória do estágio. Pouco tempo, pois a introdução do estudo sobre a Abordagem se deu apenas nos dois semestres da realização do estágio, que é paralelo ao desenvolvimento do TCC, bem como de outras disciplinas do curso. Uma das principais limitações indicadas pelos estagiários foi a dificuldade de compreender questões teóricas da ATF, conforme já apresentado anteriormente neste capítulo e também indicado nos relatórios de estágio e nas entrevistas.

Um fator que me deixou preocupada foi o pouco tempo que tínhamos para a preparação dos planos de aulas, pois acabávamos uma aula, já tínhamos que mergulhar nos conteúdos da próxima, para chegar no dia e tudo estar pronto talvez este pouco tempo e a correria que estávamos deixou a desejar no ponto de vista de entrarmos em sala mais preparada para lecionar as aulas. Pois em certos conteúdos encontramos dificuldade (E13).

A abordagem Temática precisa ser trabalhada mais cedo no curso, para que os estudantes possam assimilar e se apropriar dessa abordagem (E6).

Um outro ponto que considero negativo no estágio foi a realização atropeladas dos planos de aulas. Basicamente acabávamos de pensar o plano de aula, um dia antes de executá-lo em sala de aula. Talvez um maior tempo de planejamento e preparação/produção dos planos seja melhor, para se ter um bom estágio (E15).

Por mais que tenhamos empatia pelos estudantes o prazo que nos foi determinado não foi suficiente para que pudéssemos fazer o levantamento preliminar (1º etapa). Não houve tempo hábil para conversas informais com os estudantes, pais de estudantes, entidades e comunidade em geral. Dessa maneira a segunda etapa, análise das situações e escolha das decodificações ficou prejudicada. Isso posto dificultou a possibilidade de detectar situações de maior relevância na vida sócio-cultural e econômica dos estudantes. A validação das situações e temas apresentados nas

codificações, não foram feitas através dos diálogos descodificadores com os estudantes e seus familiares e sim entre graduandos e professores orientadores da graduação (R5).

[...] nesse semestre apenas as três primeiras etapas da Abordagem Temática foram realizadas. Da investigação inicial até a definição do Tema Gerador. Contudo, não foi possível realizá-las em sua plenitude, especialmente devido ao curto tempo para estudar a fundo a Abordagem Temática Freireana e realizar o planejamento do estágio (...). Como demorou a surgir falas significativas, o processo de codificação não foi devidamente realizado. Com o tempo curto, se algo não saísse conforme o esperado, como de fato aconteceu, não haveria como recuperar muita coisa (R6).

Mas nós estávamos olhando para isso, pela nossa insegurança, pela falta de compreensão de todo o processo e pelo pouco espaço, porque tinha TCC, tinha aula e tinha estágio. A gente tinha que se livrar daquilo. Então, eu acredito que se tivesse um tempo maior de preparação, é, facilitaria para a questão de buscar conteúdos, se preparar melhor, ter mais informações. (A6 - Entrevista realizada em 11/07/2017).

A Investigação Temática da ATF poderia contribuir nos dois anos iniciais do curso, enquanto instrumentos de pesquisa, de investigação da realidade por meio de diferentes estratégias, podendo validar enquanto elemento da realidade no diálogo com os sujeitos do campo, compreendendo estes como participantes da investigação e não apenas como fonte de pesquisa para compor o trabalho acadêmico.

Diante da necessidade da compreensão mais aprofundada dos temas geradores definidos no processo da Investigação Temática, bem como da demanda pelos conhecimentos científicos necessários para tal aprofundamento, a prática do estágio implicou no movimento de pesquisa dos estagiários durante a redução temática para estabelecer relações entre conteúdo escolar e realidade. Tanto na apreensão dos temas geradores quanto da conceituação científica da área das Ciências da Natureza e Matemática. Do outro lado, neste movimento está contido também o

reflexo da fragilidade formativa dos estagiários, que em tese deveria ser garantida no curso.

A prática do estágio mexeu com as estruturas das escolas, o tempo, a sala de aula. Permitiu sair da ordem estabelecida justamente por trazer a necessidade de partir da – e relacionar com a – realidade. As observações iniciais e a primeira atividade de intervenção planejada para a definição dos temas geradores a partir das contradições encontradas, buscaram o diálogo. Por ter como princípio também a dialogicidade na leitura do mundo, da realidade, sendo também princípio da Educação do Campo o sujeito enquanto agente de sua própria vida e, portanto, história, a relação dos estagiários com a escola, com os professores destas e, sobretudo, com os estudantes das turmas as quais realizaram a prática, foi de aproximação e troca.

Partir da realidade dos/das estudantes foi desafiador, todavia foi possível fazendo uso da Abordagem. Importante constatar que foi possível, sim, trabalhar com conteúdo escolar das Ciências da Natureza e da Matemática partindo do Tema Gerador. E, talvez mais importante ainda, foi possível usar deste conteúdo para compreender um pouco melhor a realidade (E12).

A própria inversão, de procurar/definir um tema que fosse significativo à realidade dos/das estudantes, para então realizar a redução temática foi desafiante e também empolgante. A Abordagem Temática Freireana enquanto estudada nas aulas do curso foi mostrando aproximações com o tipo de educação escolar pública e popular que se pretende executar/aplicar/trabalhar na Educação do Campo. Envolve a realidade e a superação de problemas por meio de organização coletiva, de sujeitos ativos, e do conhecimento histórico e socialmente produzido e sistematizado, levando em consideração o conhecimento, os saberes e fazeres populares (E12).

Todavia, é perceptível outra confusão teórica, que também está relacionada com demais, expressada no uso enquanto sinônimo dos termos realidade, cotidiano, contexto, local e dia a dia. Isto reflete no embasamento do curso sobre a realidade, ou em sua insuficiência. Considerando o acúmulo teórico das discussões da Educação do Campo

e da Educação Popular, compreende-se a essência da realidade enquanto categoria de análise no entendimento da contradição. Portanto, entendimento da realidade enquanto movimento que ocorre na superação das contradições. Totalidade. O que demanda uma compreensão que se contraponha às explicações imediatas, pragmáticas, superficiais, que leem realidade e cotidiano enquanto iguais, desconsiderando seu caráter histórico, suas questões estruturantes sociais para além do visível e aparente (CURY, 2013; FREITAS, 2007).

Para tanto, como já tratado no capítulo um, é necessário refundamentar a Educação Popular retomando sua perspectiva de luta de classes de sua origem, lidando com a totalidade da realidade na transformação e emancipação social, num projeto de sociedade que supere opressões (PALUDO, 2015). O mesmo vale à Educação do Campo que, intrinsecamente, carrega as lutas sociais em sua materialidade de origem (CALDART, 2009). No referente à ATF, Delizoicov (2013) aponta a necessidade de opção político-ideológica. Diante de tudo isso, demarca-se que tal opção precisa estar aliada aos interesses da classe trabalhadora.

Para que a Educação Popular – bem como também a Educação do Campo – não se resuma a escolarização da classe trabalhadora, sobretudo nos ideais apropriados pelo capital, na reprodução de concepções educativas pautadas em “(...) sociedade do conhecimento, aprender a aprender, flexibilidade, empregabilidade, empreendedorismo, polivalência, competência, entre outros” (RUMMERT, 2009, apud PALUDO, 2015, p. 230), é necessário a totalidade de classe.

3 CONCLUSÃO

Este trabalho analisou a – e propôs discussões acerca da – prática do estágio no Ensino Médio diante dos pressupostos da ATF e da Educação do Campo, realizando apontamentos que podem contribuir no desenvolvimento da formação docente.

Inicialmente, pode-se verificar que discutir sobre Educação do Campo remete a necessidade de retomar aspectos da marginalização política histórica dos sujeitos deste espaço. A história do país demonstra a exclusão política de determinados sujeitos. Os povos do campo foram impostos à diversas limitações diante da ausência de voz política institucional por muito tempo. Essa marginalização tem relações com as questões contemporâneas da negação do acesso aos direitos sociais básicos, ausência de representação e ocupação dos espaços públicos políticos e na exploração do trabalho diante das relações capitalistas do agronegócio.

Ainda que invisibilizados diante das instituições oficiais, dos censos, dos espaços políticos, os povos do campo e demais povos marginalizados deram origem a movimentos de resistência que ficam evidentes na luta de classes. Movimentos que pautaram e pautam outro modelo de sociedade diante da superação das contradições de classe, como o MST no campo.

A construção do Movimento da Educação do Campo tem origem no Movimento da Educação Popular, na resistência e na luta contra esta negação política. Movimentos que demandam o acesso à educação, bem como lutam pela concepção de educação que, além de possibilitar a socialização do conhecimento científico acumulado historicamente, tem suas especificidades diante da realidade do campo e de seus sujeitos que também produzem conhecimento.

A disputa por outro modelo de educação se reflete noutro modelo de escola que seja para além do espaço físico e do conteúdo pragmático. Repercutindo noutro projeto de sociedade na superação dos problemas sociais, das contradições da realidade diante das situações de opressão, de exploração que aliena a vida e subverte seu valor ao preço da mercadoria e tudo que a mesma representa enquanto acúmulo de capital e de poder. Os pressupostos da Educação do Campo são de enfrentamento à lógica capitalista no campo – representada pelo agronegócio – antagonicamente pautando e defendendo o desenvolvimento da agroecologia tanto como forma produtiva, quanto perspectiva de uso da terra e das relações ambientais, sociais, culturais e econômicas envolvidas.

São notáveis as relações possíveis entre os pressupostos da ATF e a Educação do Campo, sobretudo por introduzir, através da investigação da realidade, os conhecimentos científicos produzidos e sistematizados que inicialmente se voltam ao problema que o gerou na necessidade de superação, mas que, adiante, é também compreendido enquanto conhecimento para além do imediato e pragmático.

O processo de Investigação Temática situado na ATF caracteriza-se enquanto ferramenta de pesquisa sobre a realidade para pensar a educação. Mesmo que não seja receita, suas etapas estruturadas podem permitir aprofundar aspectos da vida dos sujeitos envolvidos, explorando as contradições necessárias à tomada de consciência que se precisa para sua superação. Entretanto, só a tomada de consciência não basta. A Educação do Campo traz a importância das lutas, posto que estas sim incidem praticamente sobre a vida. Prática que não se descola da teoria, mas que também não pode se restringir a ela.

A ATF consistiu a perspectiva norteadora da prática de estágio no Ensino Médio da turma “Encostas da Serra” na Licenciatura em Educação do Campo da UFSC. Para tanto, estudos teóricos da abordagem de temas a partir da Investigação Temática foram realizados durante aulas de algumas disciplinas ao longo dos dois últimos semestres do curso. A Investigação é densa no que diz respeito à leitura da realidade, pois a mesma não se limita ao visível, a aparência, ao cotidiano isolado dos municípios, das localidades e seus habitantes.

Potencialidades e limitantes da implementação de práticas pautadas na ATF no estágio – sistematizadas principalmente ao final do segundo capítulo – refletem em: (i) características da estruturação do estágio e (ii) da formação proporcionada à turma em questão nos fundamentos das Ciências da Natureza e da Matemática.

Quanto a primeira questão, pensar a leitura da realidade de modo investigativo tem grandes potenciais corroborando com o pretendido na Educação do Campo. O trabalho partindo de aspectos da realidade dos estudantes foi um exercício de investigação que, para alguns, resultou em alinhamentos rápidos entre o objeto de estudo e os conhecimentos necessários, mas, para outros, o processo se deu de forma demorada, o que, de certa forma, prejudicou o desenvolvimento de uma prática de estágio efetivamente baseada na ATF diante do tempo delimitado para a mesma.

Ao mesmo tempo, as adaptações realizadas na transposição da ATF para o contexto do estágio, compreendendo sua duração dentro de um limite de tempo, em paralelo as outras demandas formativas da época, sobretudo do desenvolvimento e da conclusão dos TCC, bem como de

demais disciplinas que não tinham relação direta com o estágio em si, acarretaram em atropelos que impediram a compreensão teórica mais aprofundada da ATF e de seus pressupostos.

A adaptação de uma proposta de reestruturação curricular que implica tanto em diferentes métodos de abordagens quanto na ressignificação do conteúdo escolar tem carga densa na prática do estágio. É de se esperar que o estágio seja um momento de experiência que permita reflexões sobre a prática docente dos licenciandos diante dos últimos momentos no curso. Contudo, qualquer prática de estágio, independente dos pressupostos teóricos norteadores, irá proporcionar alguma experiência. Entretanto, por se tratar da ATF e sua relação com a leitura crítica social das contradições as quais os sujeitos investigados fazem parte, no alinhamento com as demandas da Educação do Campo, o estudo, desenvolvimento e aplicação da ATF esbarrou no limite do estágio enquanto elemento obrigatório do curso, bem como nas demandas das escolas que enxergam a educação enquanto conteúdo pragmático minimamente contextualizado com situações do cotidiano. O que leva para outro ponto de discussão. A confusão com o termo “realidade” é evidente diante de outros – como dia a dia, cotidiano, contexto – que podem compor a realidade, mas que não dão conta de expressá-la em seus aspectos maiores, estruturantes, mais próximos da ideia da totalidade.

A segunda questão se refere ao processo de redução temática – a quarta etapa da ATF – sobretudo na constatação das dificuldades de correlacionar conceitos das Ciências da Natureza e da Matemática com os temas e contratemas geradores, na estruturação dos planos de ensino e de aula. Dificuldade não apenas de perceber as relações e articulações possíveis, mas na insuficiência de compreensão prévia dos próprios conceitos científicos possíveis de relacionar com a temática na superação da compreensão ingênua da mesma. Isso indica a necessidade de garantir a formação concreta nas áreas ênfase da licenciatura.

Reitera-se que a leitura da realidade enquanto totalidade contém a luta de classes, como evidenciado na fundamentação teórica deste trabalho. Distante dessa compreensão, nenhuma abordagem teórica ou concepção educativa faz sentido no trabalho com a Educação do Campo comprometida com sua materialidade de origem, com seus movimentos de luta que a colocaram enquanto curso regular na universidade.

Se faz necessário reconhecer que esta pesquisa contém seus próprios limitantes diante da visão mais aprofundada de todo o processo. A quantidade de dados coletados (entrevistas, relatórios, planos de ensino e de aula) e o cruzamento diante da análise com os referenciais teóricos, de alguma forma, em momentos da pesquisa, diminuíram seu andamento,

provocando distanciamentos e retornos após um período razoavelmente longo (de pelo menos um ano). Contudo, apresenta elementos que tangenciam outros e provocam novas reflexões sobre o papel do estágio na formação de educadores do campo.

No que diz respeito às reflexões deste trabalho, tem-se consciência de que poderia aprofundar mais as análises, desenvolvendo melhor a questão da realidade e totalidade, as questões da fragilização do conhecimento específico de cada área que precisa ser garantido na licenciatura, entre outros. Ainda assim, foi o possível com as condições colocadas.

Enquanto proposições de novos objetos de pesquisa que podem contribuir no aprofundamento das questões postas neste trabalho, ficam aqui outros problemas como os que são mais voltados a região territorial na qual os estágios ocorreram.

Ainda que a ocupação das terras da região das “Encostas da Serra Geral” tenha origens diferentes, a realidade apresenta diversos problemas sociais que carecem de superação em se tratando da necessidade de emancipação humana. Fica aqui o desafio de futuras pesquisas que relacionam a necessidade de transformação social diante das especificidades dos povos do campo desta região.

Como indicativos iniciais, que demandam validação, por exemplo, o agronegócio deste território não se apresenta na monocultura de larga escala, mas se manifesta nos financiamentos bancários que acorrentam os pequenos agricultores familiares, nas hipotecas, nos contratos de integração e nos ciclos de dependência econômica como o de insumos externos (adubos de síntese química e agrotóxicos) para manter a produção, ainda que em pequena escala. Novos estudos podem explorar aspectos da formação da agricultura familiar na região diante de elementos históricos que não estejam apenas visíveis ao imediato do local, mas que possam iniciar por questões que são mais percebidas.

Os processos de expropriação das terras dos povos indígenas que no território viviam; o uso descuidado de agrotóxicos nas práticas de cultivo; a dependência de insumos externos para produzir e a relação destes com as dívidas; os contratos de integração e os ciclos de exploração capitalista, entre outros. Da mesma forma, o currículo das escolas que se afastam destas questões, se afastando da realidade dos estudantes? E sobre estes, quais suas perspectivas enquanto jovens do campo? O que determina tais perspectivas?

Por fim, a realidade do país carrega implicações de uma sociedade disputada na luta de classes, em que a educação desempenha papéis, que tem intensões, sobretudo a formal, em seus espaços de ensino. Uma

educação que objetive aprimorar e manter a ordem é diferente da perspectiva revolucionária. O ensino de técnicas e a reprodução de conceitos difere da construção do conhecimento a partir da investigação da realidade e seus aspectos estruturantes. Realidade que expressa desigualdades históricas de acesso a direitos básicos.

REFERÊNCIAS

AUED, B. W.; VENDRAMINI, C. R. O campo em debate. In: AUED, Bernardete Wrublevski; VENDRAMINI, Célia Regina (Org.).

Educação do campo: Desafios teóricos e práticos. Florianópolis: Insular, 2009. Cap. 1. p. 25-40.

BARBOSA JUNIOR, Ricardo Cesar; COCA, Estevan Leopoldo de Freitas. Conflitos entre campesinato e o agronegócio no Brasil: os planos-safra 2015-2016. **Eutopía:** Revista De Desarrollo Económico Territorial, Quito, n. 8, p.13-27, dez. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.** Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília: 2010.

BRASIL. Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Diário Oficial da União, 2 jul. 2015. Seção 1, p. 8-17.

BRICK, E. M, BRITTO, N. S. Q. **Investigação temática freireana no contexto da Licenciatura em Educação do Campo da UFSC:** transposições preliminares. Atas do II Seminário Internacional de Educação do Campo e Fórum Regional do Centro e Sul do RS (SIFEDOC). Santa Maria (RS) 2014.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, R. S. et al. (org.) **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 259-267.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo:** notas para uma análise de percurso. Trab. educ. saúde. 2009, vol.7, n.1, p.35-64

CARCAIOLI, Gabriela Furlan. **Conhecimentos ordinários, currículo e cultura:** artes de fazer no acampamento Elizabeth Teixeira. 2014. 217 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação: Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de; GIL-PÉREZ, Daniel. Necessidades formativas do professor de ciências. In: CARVALHO, Anna Maria Pessoa de; GIL-PÉREZ, Daniel. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011. Cap. 1. p. 13-64.

CARVALHO, José Murilo de. **Os três povos da República**. Revista USP, São Paulo, n. 59, p.96-115, set./nov. 2003. Trimestral.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1985. 134 p.

DELGADO, Guilherme Costa. **Do "capital financeiro na agricultura" à economia do agronegócio: mudanças cíclicas em meio século (1965-2012)**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012. 144 p.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J.A.; PERNAMBUCO, M.C.A. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2007.

DELIZOICOV, Demétrio. A educação em ciências e a perspectiva de Paulo Freire. In: PERNAMBUCO, Maria Marta; PAIVA, Irene Alves de (Org.). **Práticas coletivas na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2013. Cap. 1. p. 15-53.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 58. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014. 253 p.

FREITAS, Luiz Carlos de. Materialismo histórico-dialético: pontos e contrapontos. In: DALMAGRO, Sanda Luciana (Org.). **O MST e a pesquisa**. Vereanópolis: Iterra, 2007. p. 45-59.

GEHLEN, Simoni Tormöhlen et al. **A inserção da abordagem temática em cursos de licenciatura em física em instituições de ensino superior**. Investigações em Ensino de Ciências, v. 19, n. 1, p.217-238, nov. 2014.

GUZZATTI, T. C.; SCHMIDT, W.; BERNARDI, J. **Almanaque dos guardiões e guardiãs da diversidade dos cultivos crioulos de Santa Rosa de Lima (SC)**. Florianópolis: EduCampo/UFSC, 2016. 78 p.

LINDEMANN, Renata Hernandez. **Ensino de química em escolas do campo com proposta agroecológica**: contribuições a partir da perspectiva freireana de educação. 2010. 339 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

MARTINS, Adalberto. **Curso de Especialização em Educação e Realidade Brasileira**: questões agrárias no Brasil, 20-21 de out. de 2017. Notas de Aula. Caderno.

MUNARIM, Antonio. Educação do campo e políticas públicas: controvérsias teóricas e políticas. In: MUNARIM, Antonio et al (Org.). **Educação do Campo**: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas. Florianópolis: Insular, 2011. p. 21-38.

MUNARIM, Antonio. **Lances de memória acerca da implantação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFSC**. CED/UFSC. set. 2015. 4 p.

PALUDO, Conceição. **Educação popular como resistência e emancipação humana**. Cad. CEDES. 2015, vol.35, n.96, p.219-238.

PALUDO, Conceição. **Educação Popular e Movimentos Sociais**. 2005. p. 15

PERNAMBUCO, M. M.; DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J.A. Projeto ensino de ciências a partir de problemas da comunidade. In: **Ciência Integrada e/ou Integração entre Ciências**: teoria e prática. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1988.

RIBEIRO, Darcy. Matrizes étnicas. In: RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro**: A formação e o sentido do Brasil. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995a. Cap. 1. p. 29-41

RIBEIRO, Darcy. O enfrentamento dos mundos. In: RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro**: A formação e o sentido do Brasil. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995b. Cap. 2. p. 42-63.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009. 86 p.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas.** 2004. 405 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. O currículo na práxis da educação popular: projeto pedagógico interdisciplinar - tema gerador via rede temática. In: PERNAMBUCO, Maria Marta; PAIVA, Irene Alves de. **Práticas coletivas na escola.** Campinas: Mercado das Letras, 2013. Cap. 3. p. 75-96.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do Campo: direitos, experiências e inquietações político-pedagógicas. In: MUNARIM, Antônio et al (Org.). **Educação do Campo:** Políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas. Florianópolis: Insular, 2011. p. 9-19.

STUANI, Geovana Mulinari. **Abordagem temática freireana: uma concepção de formação permanente dos professores de ciências.** 2016. 465 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

TORRES, Juliana Rezende; MAESTRELLI, Sylvia Regina Pedrosa. **A concepção educacional freireana e o contexto escolar:** Subsídios à efetivação das dimensões “pesquisa e ação” em Educação ambiental na escola. Ribeirão Preto, 2011. 16 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Projeto político pedagógico do curso. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Solicitação do reconhecimento e avaliação do curso de Licenciatura em Educação do Campo para o MEC.** 2014. 89 p.

VISNIÉVSKI, J. G. **O percurso formativo da Licenciatura em Educação do Campo:** práticas interdisciplinares e relacionadas à realidade do campo nos estágios docência da natureza e matemática. 2015. 132 f. TCC (Graduação) - Curso de Educação do Campo, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada

Nome:

Leciona:

Área:

1. Durante o curso de Licenciatura em Educação do Campo você realizou quatro estágios supervisionados. Você poderia contar um pouco como foi cada um deles?
2. Especificamente em relação aos estágios do ensino médio, você saberia dizer quais pressupostos teóricos e metodológicos orientaram o planejamento e a execução das aulas?
3. O que você lembra acerca da Abordagem Temática Freireana discutida no âmbito da disciplina de Saberes e implementada nos estágios? O que mais chamou atenção na perspectiva?
4. Como foi estagiar na perspectiva ATF? Como foi planejar estágio na perspectiva? O que foi negativo? O que foi positivo? Por quê?
5. Como você avalia a organização dos estágios do ensino médio tendo como base a ATF? O que poderia ter sido diferente?
6. Você considera que ATF possui relações com os princípios da Educação do Campo? Por quê? Que relação você consegue fazer entre ATF e EdoC?
7. Após a conclusão do curso, você atuou como docente na educação básica? Em caso positivo, as práticas implementadas com base na ATF, durante os estágios do ensino médio, contribuíram de alguma forma para sua atuação docente? Como?
8. Você considera viável o desenvolvimento de práticas pautadas na ATF no contexto da escola básica do campo? Por quê?