



Cultura, Cidadania e Políticas Públicas 2

Alvaro Daniel Costa
(Organizador)



 **Atena**
Editora

Ano 2019

Alvaro Daniel Costa

(Organizador)

Cultura, Cidadania
e Políticas Públicas 2

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Lorena Prestes

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

C968 Cultura, cidadania e políticas públicas 2 [recurso eletrônico] /
Organizador Alvaro Daniel Costa. – Ponta Grossa (PR): Atena
Editora, 2019. – (Cultura, cidadania e políticas públicas – v.2)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-078-0

DOI 10.22533/at.ed.780192501

1. Educação – Brasil. 2. Cidadania. 3. Políticas públicas –
Educação. 4. Prática de ensino. 5. Professores – Formação. I. Costa,
Alvaro Daniel.

CDD 323.6

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de
responsabilidade exclusiva dos autores.

2019

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos
autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

A obra *“Cultura , Cidadania e Políticas Públicas”* possui uma série de 84 artigos que abordam os mais variados temas nas áreas relacionadas a área de Ciências Humanas, Sociais Aplicadas e Educação.

O volume I é intitulado *“cultura, políticas públicas e sociais”* e mostra a diversidade de análises científicas em assuntos que vão desde uma análise sociocultural perpassando pelas questões socioeconômicas da sociedade brasileira e latino-americana.

Já o volume II intitulado *“educação, inclusão e cidadania- práticas pedagógicas na cultura educacional”* é inteiro dedicado a área educacional, com textos de pesquisadores que falam sobre uma educação inclusiva em assuntos como autismo, formação profissional nas mais diversas áreas dentro do espectro educativo, além de uma análise sobre os impactos da reforma do ensino médio e sobre lo direito fundamental à educação.

No terceiro volume o assunto é no que tange as *“práticas educacionais, mídia e relação com as políticas públicas e cidadania”* sendo esse volume uma continuidade dos artigos da parte II com artigos que falam sobre práticas pedagógicas, além de textos que trazem sobre assuntos da área comunicacional.

A quarta e última parte é intitulada *“cultura, literatura, educação e políticas públicas- questões multidisciplinares”* e possui uma versatilidade temática que vai da área literária e novamente sobre algumas práticas pedagógicas.

A grande diversidade de artigos deste livro demonstra a importância da análise de temas que dialogam com as práticas de políticas públicas, sejam através da área educacional, comunicação ou aquelas que analisam a sociedade a partir de um viés histórico, cultural ou até mesmo econômico.

Boa leitura!

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
DIREITO HUMANO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO	
Isabela Alves Daudt	
DOI 10.22533/at.ed.7801925011	
CAPÍTULO 2	9
OS IMPACTOS DA ATUAL REFORMA DO ENSINO MÉDIO, DECRETO-LEI Nº 13.415/17, NA FORMAÇÃO DOS JOVENS DE BAIXA RENDA E MINORIAS ÉTNICAS	
Luciana Vieira Lopes	
DOI 10.22533/at.ed.7801925012	
CAPÍTULO 3	18
O AFRONTA VAI À ESCOLA - PROJETO AFRONTANDO SEU CONHECIMENTO	
Elias Csta de Oliveira	
Kelara Menezes da Silva	
Sérgio Marques da Silva	
Vanderson Visca Duarte	
Julio Ricardo Quevedo	
DOI 10.22533/at.ed.7801925013	
CAPÍTULO 4	26
AS CRIANÇAS E AS ARTES VISUAIS: O AUTORRETRATO E A IDENTIDADE RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Bianca Cristina da Silva Trindade	
Renato Noguera	
DOI 10.22533/at.ed.7801925014	
CAPÍTULO 5	38
CURRÍCULO AFROCENTRADO E PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: A CULTURA AFRO-BRASILEIRA DENTRO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	
Juliana Trajano dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.7801925015	
CAPÍTULO 6	51
AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS PRÁTICAS DE EXCLUSÃO E O PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	
Sabrina Araujo de Almeida	
Bruno Viviani dos Santos	
Pedro Humberto Faria Campos	
DOI 10.22533/at.ed.7801925016	
CAPÍTULO 7	62
FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: UMA PESQUISA NO MUNICÍPIO DE CAMPOS DOS GOYTACAZES- RJ	
Ana Luiza Barcelos Ribeiro	
Thamires Gomes da Silva Amaral	
Franciele Ramos da Costa Silva	
Nadir Francisca Sant'Anna	
DOI 10.22533/at.ed.7801925017	

CAPÍTULO 8	72
AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA REDE REGULAR DE ENSINO	
Sandra Lia de Oliveira Neves	
DOI 10.22533/at.ed.7801925018	
CAPÍTULO 9	82
PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO NA ESCOLA INCLUSIVA: SUPORTE DE ACESSIBILIDADE	
Maria Piedade Stelito Sabino	
Edicléa Mascarenhas Fernandes	
DOI 10.22533/at.ed.7801925019	
CAPÍTULO 10	85
A IMPORTÂNCIA DO LIVRO DIDÁTICO E A MEDIAÇÃO DIDÁTICA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA GEOGRAFIA ESCOLAR	
Rafaella César dos Santos Sousa	
Ana Claudia Ramos Sacramento	
DOI 10.22533/at.ed.78019250110	
CAPÍTULO 11	101
AFETIVIDADES EM WALLON E AS PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS DE UMA INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL EM SÃO GONÇALO - RJ	
Lucas Salgueiro Lopes	
Arthur Vianna Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.78019250111	
CAPÍTULO 12	119
O TRABALHO DO PROFESSOR DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS EM ESCOLAS DA BAIXADA FLUMINENSE	
Ana Paula de Carvalho Machado Pacheco	
Helenice Maia Gonçalves	
DOI 10.22533/at.ed.78019250112	
CAPÍTULO 13	128
A EDUCAÇÃO ESCOLAR DA PESSOA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA LEGISLAÇÃO NACIONAL	
Joana da Rocha Moreira	
Alan Rocha Damasceno	
DOI 10.22533/at.ed.78019250113	
CAPÍTULO 14	146
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E A INSERÇÃO DA PSICOLOGIA NA INCLUSÃO ESCOLAR	
Ana Luiza Barcelos Ribeiro	
Andréa Leonardo de Freitas Pereira	
Lucy Caldeira Gobeti	
Bianka Pires André	
DOI 10.22533/at.ed.78019250114	

CAPÍTULO 15	154
TEMPO COMUNIDADE - ESPAÇOTEMPO POTENCIALIZADOR DE EXPERIÊNCIAS NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO	
Francisca Marli Rodrigues de Andrade Letícia Pereira Mendes Nogueira Marcela Pereira Mendes Rodrigues	
DOI 10.22533/at.ed.78019250115	
CAPÍTULO 16	162
REFLEXÕES SOBRE ESTUDOS E PESQUISAS NA ÁREA DA DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA	
Bárbara Braga Wepler Mário José Missaglia Junior	
DOI 10.22533/at.ed.78019250116	
CAPÍTULO 17	173
DA UNIVERSIDADE À ESCOLA: A INDUÇÃO PROFISSIONAL DE ESTAGIÁRIOS DE EDUCAÇÃO	
Vitor Alexandre Rabelo de Almeida Tatiane de Lima Bessa Vieira Elizângela Cely	
DOI 10.22533/at.ed.78019250117	
CAPÍTULO 18	182
FORMAÇÃO INICIAL DE EDUCADORES PARA A EJA: CONTRIBUIÇÕES EM UM CURSO DE PEDAGOGIA	
Jaqueline Luzia da Silva Janahina de Oliveira Batista Jussara Soares Campos Leite	
DOI 10.22533/at.ed.78019250118	
CAPÍTULO 19	193
CORPO, CURRÍCULO E RESISTÊNCIA: REFLEXÕES SOBRE AS CLASSES DE ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA REDE MUNICIPAL DE NITERÓI	
Samuel Barreto dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.78019250119	
CAPÍTULO 20	204
ENSINO POR PROJETOS COMO POLÍTICA PÚBLICA: ABERTURA PARA OUTROS SENTIDOS DO TRABALHO ESCOLAR?	
Mónica Rocío Barón Montaña	
DOI 10.22533/at.ed.78019250120	
CAPÍTULO 21	220
A GINÁSTICA COMO CONTEÚDO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL 1 E COMO POSSIBILIDADE PARA COMBATER PRECONCEITOS	
Poliane Gaspar de Cerqueira	
DOI 10.22533/at.ed.78019250121	

CAPÍTULO 22 229

MENOS ESCOLAS, MAIS CADEIAS? QUANDO UMA IMAGEM SUSCITA MAIS QUE MIL PALAVRAS

Stephane Silva de Araujo

Maria Cecilia Lorea Leite

DOI 10.22533/at.ed.78019250122

SOBRE O ORGANIZADOR..... 241

TEMPO COMUNIDADE - ESPAÇOTEMPO POTENCIALIZADOR DE EXPERIÊNCIAS NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO

Francisca Marli Rodrigues de Andrade

Universidade Federal Fluminense (UFF)

Santo Antônio de Pádua, RJ

Letícia Pereira Mendes Nogueira

Universidade Federal Fluminense (UFF)

Santo Antônio de Pádua, RJ

Marcela Pereira Mendes Rodrigues

Universidade Federal Fluminense (UFF)

Santo Antônio de Pádua, RJ

RESUMO: Na última década, o cenário educacional brasileiro passou a integrar coletivos e sujeitos que, historicamente, estiveram às margens do sistema educativo universitário. Esta integração, conquistada com as lutas dos movimentos sociais, ainda se apresenta frágil e tímida. Porém, pela primeira vez, os movimentos sociais do Campo, na sua interface de Movimento de Educação do Campo, estão protagonizando a reconfiguração do espaço-tempo universitário. Reconfiguração esta que desafia a continuidade de um projeto hegemônico, o qual aniquila singularidades e promove injustiças sociais. Especialmente, quando pensa a formação de educadores do campo desde a lógica da cidade, reforçando, entre outras questões, a concepção de cidade enquanto espaço civilizatório por excelência e, ao tempo, o campo enquanto bárbaro,

arcaico e atrasado. Na luta pela desconstrução dessa concepção, a qual tem provocado o desenraizamento das tradições culturais das populações do campo, o presente trabalho tem como objetivo: apresentar as experiências construídas no processo de formação de educadores do campo, principalmente no Tempo Comunidade, do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo da Universidade Federal Fluminense (UFF). Para tanto recorreremos à pesquisa qualitativa, pautada no enfoque exploratório e descritivo, cujas análises foram construídas a partir do conceito de experiência, amplamente difundido pelo pensamento Thompsoniano. Logo, as descrições constituem-se quanto relatos de experiências que convergem no sentido de ressaltar a relevância do Tempo Comunidade para desconstruir e denunciar diferentes lógicas. Principalmente, a ausência do Estado e as formas de produção de inexistência da dinâmica política, cultural e educativa do campo. Palavras-chave: Educação do Campo; Tempo Comunidade; formação de educadores; experiência.

ABSTRACT: Over the last decade, the sphere of education in Brazil has integrated groups and subjects who have historically been at the margin of the higher education system. This integration, accomplished through the struggles of social

movements, is still weak and timid. However, for the first time, rural social movements, in their interface with the rural education movement, are playing a leading role in the reconfiguration of the university space-time, threatening the continuity of a hegemonic project that annihilates singularity and promotes social injustice. This is especially the case in relation to the training of teachers from rural areas using an urban logic, reinforcing, among other things, the misconception of cities as civilizing spaces and rural areas as barbaric, old-fashioned, and backward. As part of the struggle to deconstruct this misconception, which has caused the uprooting of the cultural traditions of rural populations, the present study aims to present experiences constructed in the rural teacher training process, mainly in the time of the community, on the interdisciplinary course in Rural Education at Fluminense Federal University. We conducted an exploratory and descriptive study using qualitative research methodology and drawing on the concept of experience developed by E. P. Thompson. The descriptions therefore constitute accounts of experiences that converge to highlight the relevance of the time of the community in deconstructing and denouncing different logics, particularly the absence of the State and forms of production of inexistence of the political, cultural and educational dynamic of rural areas.

KEYWORDS: Rural education; the time of the community; teacher training; experience.

1 | INTRODUÇÃO

A intensa luta dos movimentos sociais pelo direito à educação teve como resultado, talvez o mais significativo, a assinatura do Decreto n. 7352, de 04 de novembro de 2010. Tal documento instituiu a Política Nacional de Educação do Campo que, enquanto desdobramento, exigiu a elaboração do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), bem como instituiu, no ano de 2012, o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo). Na pauta do Procampo, reafirma-se que a formação do educador do campo será mediada por uma matriz formativa que, do curso de Licenciatura em Educação do Campo, apresenta algumas particularidades. Diferenciando-a, portanto, dos demais cursos de formação de professores. Entre tais particularidades destacam-se os *espaçostempos* de formação diferenciados; ou seja, *Tempo Universidade* e *Tempo Comunidade*. Isto porque:

A organização curricular dessa graduação prevê etapas presenciais (equivalentes a semestres de cursos regulares), ofertadas em regime de alternância entre Tempo Escola e Tempo Comunidade, tendo em vista a articulação intrínseca entre educação e a realidade específica das populações do campo (MOLINA; HAGE, 2015, p. 137).

Uma tentativa de integração que se inscreve em múltiplas possibilidades, porém adentraremos em uma delas; isto é, na aproximação epistêmica entre os saberes do campo e os da universidade. Para além da questão epistemológica, é importante pensar no valor simbólico que representa a presença das populações do campo na

universidade. Tal presença, conquistada com as lutas dos movimentos sociais, ainda se apresenta frágil e tímida, porém desestabiliza, ainda que minimamente, as relações assimétricas de acesso aos processos formativos escolarizados. Processos esses que, historicamente, tem marginalizado as populações do campo, impondo-lhes uma educação rural que lhes nega a sua cultura, o seu trabalho e vínculo com a Terra (RIBEIRO, 2013).

Nesta presença física, já não somente na condição de objeto de pesquisa, a universidade é desafiada a mediar um processo formativo que responda as particularidades e as singularidades, resultantes do processo histórico que excluiu do acesso à educação a classe trabalhadora do campo e os povos tradicionais (MOLINA; FREITAS, 2011). Povos estes, entendidos, na pauta das políticas públicas nacionais, enquanto “os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos”, ampliados, também, para outros coletivos sociais “que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural” (BRASIL, 2010).

No âmbito do desafio à universidade, a formação do educador do campo deve integrar, entre outros aspectos: a realidade de seus estudantes, a importância da Terra para eles e para a sua comunidade, suas culturas (centenárias quando não milenárias). Igualmente, as questões políticas, sociais, ambientais e econômicas que atravessam todo o território camponês e que, assim, lhe possibilita a construção de diálogos entre saberes de diferentes lógicas. Da mesma maneira, ressignificar a compreensão de distintos dispositivos sociais, políticos e econômicos, os quais possam contribuir para o fortalecimento das lutas no âmbito do campesinato. Nesse sentido, auxiliando-lhes na reconfiguração do campo enquanto território de luta por direitos, pela qualidade de vida, pelo desenvolvimento pleno de autonomia, como qualquer outro espaço da sociedade.

No tocante ao aspecto de lutas por direitos e, portanto, direito à educação, é importante pontuarmos a relevância da formação de educadores do campo, pautada na compreensão da realidade do campo, construída a partir da experiência. Compreensão esta que lhes permitirá antecipação frente às sutilezas que operam nos interesses implícitos nas políticas públicas, sobretudo aqueles voltados ao esvaziamento do campo. Esvaziamento este que, viabilizado por meio da retirada de direitos, nega a possibilidade de permanência das populações do campo em suas Terras.

O desafio de pensar a formação de educadores do campo pautada na experiência significa, em outros aspectos, possibilitar as estratégias de resistência diante do cenário nacional de fechamento de escolas do campo, no qual as agências governamentais recorrem ao argumento economicista para justificar a retirada de direito à educação dos povos do campo. Implica considerar, também, “os saberes das experiências de luta e de trabalho dos camponeses possam a ser identificados como um saber social, que expressa não só a consciência camponesa, mas que é, sobretudo, um saber útil

ao trabalho, aos encontros vividos cotidianamente pelos camponeses” (RIBEIRO, 2010, p. 187).

Ainda na possibilidade de construção de diálogos entre saberes de diferentes lógicas, o Tempo Comunidade apresenta-se como um *espaçotempo* de aprendizagem de grande importância na formação do educador do campo. Isto porque, viabiliza aos estudantes o retorno às suas comunidades para desenvolverem “suas práticas, bem como outras atividades do Curso, de estudo e pesquisa”. Motivo pelo qual “entendemos esse tempo tanto para trabalhos individuais de cada estudante, como tempo reservado para os coletivos regionais, com acompanhamento de assessoria pedagógica” (ALMEIDA; ANTONIO, 2008, p. 28). Nesse sentido, o Tempo Comunidade, pautado nos princípios da Alternância, apresenta-se como um *espaçotempo* pedagógico potencializador das experiências educativas, sobretudo quando “objetiva integrar a atuação dos sujeitos educandos na construção do conhecimento necessário à sua formação” (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 28).

2 | METODOLOGIA

A pesquisa aqui apresentada teve como base o enfoque qualitativo, de caráter exploratório e descritivo. O trabalho empírico aconteceu vinculado ao Tempo Comunidade que se inscreve no âmbito da Pedagogia da Alternância, por meio da qual se busca articular teoria e prática numa práxis. Nesse sentido, o Tempo Comunidade tem como proposta a possibilidade de observar fatos e fenômenos da maneira como ocorrem na realidade da comunidade na qual vivemos; ou seja, trata-se da produção de experiências empíricas, articuladas a partir da integração de estudantes junto à comunidade local (RIBEIRO, 2010). Em outras palavras, o Tempo Comunidade tem como objetivo, entre outras questões, proporcionar aprendizagens pautadas na experiência social, na qual a produção de conhecimentos é medida pela observação e participação ativa nos processos sociais, políticos, econômicos e ambientais da comunidade. Desse modo, a noção do conceito de experiência a qual recorreremos em nossas análises está pautada no entendimento de que:

A experiência é um termo médio necessário entre o ser social e a consciência social: é a experiência (muitas vezes a experiência de classe) que dá cor à cultura, aos valores e ao pensamento: é por meio da experiência que o modo de produção exerce uma pressão determinante sobre outras atividades: e é pela prática que a produção é mantida (THOMPSON, 1981, p. 112).

Ao considerarmos o conceito de experiência histórica defendido pelo pensamento Thompsoniano, enquanto possibilidade de análise, voltamos nossa atenção às técnicas da observação e diálogos aplicáveis de acordo com os desdobramentos que aconteceram na realidade. O roteiro de observação foi elaborado no âmbito do Tempo Universidade e ressignificado durante os processos de visita e experiências construídas junto as escolas do campo da cidade de Santo Antônio de Pádua - RJ. Na

consolidação do Tempo Comunidade, nossas atividades de pesquisa contemplaram três escolas, são elas: Escola Alice do Amaral Peixoto, Escola Municipal João Neves Brum e Escola Anacleto Eccard Júnior. Nossa presença nessas escolas iniciaram durante o semestre letivo 2015.2, do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo – INFES/UFF. Todas as três escolas têm como entidade mantenedora, em primeira instância, a Secretaria Municipal de Educação da cidade de Santo Antônio de Pádua.

As informações da pesquisa foram registradas nos diários de campo e após sistematização das mesmas, coube-nos analisá-las e interpretá-las, com base em uma fundamentação teórica que envolve o campo epistemológico da Educação do Campo e do conceito de experiência. Em nossas análises e interpretações, nossa maior preocupação consistiu em não perder de vistas o objetivo mais significativo do trabalho; isto é, apresentar as experiências construídas no processo de formação de educadores do campo, principalmente no Tempo Comunidade, do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo da Universidade Federal Fluminense (UFF). A partir das experiências construídas, buscamos, não somente olharmos para nós mesmos -formação de educadores-, mas também, analisar e refletir sobre as potencialidades e as limitações impostas pela governabilidade local às escolas do campo de uma forma abrangente. Entendendo, também, o Tempo Comunidade enquanto *espaçotempo* de atuação política, de luta e resistência pelo direito à educação e cidadania.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

O curso Interdisciplinar Educação do Campo INFES/UFF, assim como os demais, tem como princípio maior a Pedagogia da Alternância. A mesma se constitui enquanto expressão polissêmica e, portanto, amplia as possibilidades de inserção da Educação do Campo em todas as esferas sociais. Na sua abordagem enquanto princípio pedagógico, podemos situá-la como um método “em que se alternam situações de aprendizagem escolar com situações de trabalho produtivo, exige uma formação específica dos professores que as licenciaturas de um modo geral não oferecem” (RIBEIRO, 2010, p. 292). Nessa exigência de formação específica é que construímos experiências no âmbito do Tempo Comunidade (anos acadêmicos de 2015, 2016; 2017 e 2018) e, desta forma, passamos a conhecer a realidade das três anteriormente citadas; ou seja, Escola Municipal Alice do Amaral Peixoto, Escola Municipal João Neves Brum e Escola Municipal Anacleto Eccard Júnior, todas situadas na zona rural do município de Santo Antônio de Pádua-RJ.

Nestas experiências, percebemos o imenso valor do tempo comunidade na formação acadêmica, uma vez que por meio da vivência com a comunidade, conseguimos experimentar o que até então só havia visto na teoria e, por conseguinte, adquirir conhecimentos que são apenas viáveis na prática. Dessa forma, o Tempo Comunidade

significa muito mais do que confrontar teoria e prática; ao contrário, representa uma possibilidade de produção social de existência, a qual se materializa na construção de valores e na consolidação da cultura na sua forma mais sublime enquanto modo de vida. Nesse sentido, a importância da experiência construída provoca-nos o efeito de questionar a nossa condição social (THOMPSON, 1981) e, portanto, a consciência da condição desvalorizada e estigmatizada imposta às populações do campo em todo o território nacional (ANDRADE, 2017). Essa condição precisa ser confrontada, a partir da experiência construída, diariamente, nas universidades nas escolas do campo.

Em nossas experiências nas três escolas anteriormente citadas, percebemos que todas elas atendem prioritariamente estudantes do campo, assim como estão localizadas geograficamente no campo. Contudo, não ofereciam um ensino voltado às especificidades das comunidades campesinas e suas territorialidades, tampouco eram reconhecidas pelas agências governamentais municipais como escolas do campo. A ausência desse reconhecimento contraria o que preconiza o Decreto no 7.352, de 4 de novembro de 2010, quando estabelece em seu artigo 1º, parágrafo 1º, inciso II, que “escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” (BRASIL, 2010).

Para além do reconhecimento das particularidades das escolas, os processos de ensino oferecidos por elas em nada se distinguiam dos currículos das escolas urbanas. Os educadores não possuíam/possuem uma formação voltada para o campo, alguns não tinham/têm vínculos com o mesmo. Isso se devia também como resultado de uma alta rotatividade de docentes que, por diversas razões, impede o fortalecimento deste vínculo. Reforça, portanto, a tese de Ribeiro (2013, p. 124) quando ressalta que “na medida em que estes professores conseguem ampliar sua formação solicitam transferência para as escolas situadas nos centros urbanos, mantendo-se, dessa forma, a precariedade do ensino oferecido pelas escolas rurais”.

Em nossas pesquisas, identificamos que os materiais didáticos, como livros, eram/são os mesmos da cidade. Esta constatação revela, entre outros aspectos, as estratégias de diminuição da autonomia e regulação do trabalho docente, “mediante utilização de materiais didáticos que os professores recebem prontos, e com um supervisor que verifica a aplicação do material” (MOLINA; HAGE, 2015, p. 131). Da mesma maneira, tem graves consequências epistemológicas e psicológicas para os estudantes, sobretudo as que perpassam pela temática da representatividade, do auto(re)conhecimento e da identidade.

Como desdobramento das consequências anteriormente citadas, ressaltamos que os estudantes, em sua maioria, quando perguntados se queriam continuar no campo, respondiam que não. Suas respostas ressaltam seus desejos de ir para a cidade, porque, segundo elas/es, a cidade é “melhor” do que o campo. Quando indagados sobre esta afirmação, grande parte comentou que este entendimento é compartilhado no âmbito escolar e familiar, colocando-nos, mais uma vez, diante dos

muitos desafios das escolas do campo. Talvez o maior deles consista em confrontar a lógica hegemônica, no sentido de desconstruir a concepção do campo enquanto território atrasado e, desta forma, lutar pela permanência dessas populações em suas Terras. Corrobora, nesse sentido, com o argumento de Arroyo (2007, p. 158), quando enfatizou que:

Há uma idealização da cidade como o espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa. A essa idealização da cidade corresponde uma visão negativa do campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural. Essas imagens que se complementam inspiram as políticas públicas, educativas e escolares e inspiram a maior parte dos textos legais. O paradigma urbano é a inspiração do direito à educação.

Nessa concepção de “espaço civilizatório dessa idealização” a última dessas três escolas que citamos -Escola Municipal Anacleto Eccard Júnior- possuía uma estrutura física muito precária. Precisamente, apenas uma sala de aula que, deste modo, congrega estudantes de diferentes séries -multisseriada-. A referida escola encontrava-se na condição de ameaça constante pela governabilidade local de ser fechada; e, lamentavelmente, foi o que ocorreu no ano de 2017. A principal alegação dada pela Secretaria de educação para o fechamento da escola foi o quantitativo de alunos, dizendo que este era muito baixo e, assim, seria mais viável disponibilizar transporte para esses alunos e transferi-los para uma escola localizada na cidade.

Na pauta da precariedade e descaso do Estado com as populações do campo, as salas multisseriadas apresentam-se como uma realidade, na qual “a maioria das escolas rurais de 1ª a 4ª série são multisseriadas ou unidocentes e, nestas, atuam muitos professores com formação até o ensino fundamental e, alguns, com ensino médio” (RIBIERO, 2013, p. 124). Diante da precariedade, de anulação da identidade das escolas e de esvaziamento do campo, ficamos cientes da necessidade de ressignificar as práticas pedagógicas destas escolas e, deste modo, fortalecer a sua ligação com o campo e com a sua identidade. Para além destas questões, percebemos o grande desafio que é ser um educador do campo em um contexto social no qual as escolas do campo diariamente são fechadas, negando, assim, aos sujeitos o direito à escolarização. Sobre o fechamento das escolas do campo, justificada a partir de uma lógica economicista, os argumentos são quase sempre os mesmos; ou seja:

Poucos alunos sendo atendidos e isso torna o custo por aluno alto demais, fica inviável manter a escola; é preciso remover esses alunos e colocá-los em uma escola maior. E ainda, se justifica dizendo que tudo isso será melhor para os educandos, já que terão acesso a uma infraestrutura de maior e melhor qualidade, e desse modo, poderão aprender mais, sem se levar em conta os aspectos culturais e sociais presentes nessa mudança (SCHMITZ; CASTANHA, 2017, p. 46).

O processo de esvaziamento do campo, da retirada do território dos povos tradicionais opera a partir de diferentes lógicas, sobretudo no âmbito da contraditória das políticas educacionais. A percepção e compreensão dessa contraditória somente é possível por meio de experiências reais que acontecem no Tempo Comunidade.

Vivenciar a realidade permite-nos fazermos outras leituras das diferentes lógicas que operam de forma individual ou sincronizada, sobretudo da expansão de diferentes interesses econômicos no campo. Tais interesses, igual que na região Amazônica, pretendem desenraizar as populações do campo de modo que estas percam a suas Terras e, com elas, a sua identidade (ANDRADE, 2014). Contudo, a compreensão desse entendimento não seria possível sem a possibilidade da experiência construída no âmbito do Tempo Comunidade, que para além das concepções políticas e sociais permiti-nos compreender as questões pedagógicas, uma vez que...

A experiência modifica, às vezes de maneira sutil e às vezes mais radicalmente, todo o processo educacional; influencia os métodos de ensino, a seleção e o aperfeiçoamento dos mestres e o currículo, podendo até mesmo revelar pontos fracos ou omissões nas disciplinas acadêmicas tradicionais e levar à elaboração de novas áreas de estudo (THOMPSON, 2002, p. 13).

A experiência do Tempo comunidade permite-nos, também, compreender o valor da Terra, suas representações para populações do campo enquanto elemento primordial em relação à subsistência e à resistência pela vida no campo. Entender, entre outros fatores, que expropriar a Terra dos povos do campo consiste em retirar-lhes um dos principais elementos que os identifica enquanto tais. Sobre esta questão, Ribeiro (2010, p. 194) ressalta que na luta de reivindicação da reforma agrária e “consigo mesmos, com suas heranças étnicas, seus aprendizados e suas práticas conservadoras se vai formando um novo homem e uma nova mulher do campo”. Desse modo, compreendemos a importância da luta pela Terra para o homem e para a mulher e, por conseguinte, a relevância de uma educação vinculada à sua realidade:

A terra, com todos os seus significados – solos, águas, florestas, campos, desertos, savanas, fauna, flora e cultura dos povos que dela e nela vivem é o núcleo da discussão sobre a educação rural/do campo [...]. Se, ao contrário, a terra é propriedade privada e reserva de capital, que não pertence a uma comunidade, mas a um indivíduo, sendo transmitida por herança, como garantir que os trabalhadores que não a possuem possam realizar-se como trabalhadores da/na terra? Como propor uma educação rural/do campo para jovens cujos pais não têm terra ou mesmo dispõem apenas de uma pequena parcela? (RIBEIRO, 2010, p.197).

No Tempo Universidade do curso Interdisciplinar Educação do Campo do INFES/UFF, sempre discutíamos sobre as precariedades e descaso com o qual as escolas do campo são tratadas na pauta das políticas públicas. Da mesma forma, dialogávamos sobre a desvalorização do educador do campo, sobre a necessidade de se pensar uma educação que atenda as trajetórias pessoais, as singularidades, os desejos e os anseios dos sujeitos que ali residem. Porém, quando vivenciamos tais situações fomos confrontados com os nossos próprios discursos, sobretudo com o desejo de transformação efetiva da realidade pesquisada. Neste momento, reconhecemos o grande desafio que temos pela frente, de não somente ressignificarmos a nossa formação, mas também de fortalecer a luta coletiva pelo direito à educação com qualidade.

4 | CONCLUSÕES

Como resultado das experiências construídas coletivamente no âmbito do Tempo Comunidade, ressaltamos a relevância deste *espaçotempo* de aprendizagem para a desconstrução de diferentes lógicas, especialmente: *a)* a vivência com diferentes atores sociais e, desse modo, o acesso à realidade; *b)* os diálogos construídos diariamente e, assim, outras leituras das escolas do campo; *c)* o acesso, em primeira pessoa, aos aspectos que caracterizam o cenário de precariedade de acesso e permanência nas escolas; *d)* a experiência diária das escolas e, com ela, a compreensão dos elementos que determinam as estruturas sociais que condicionam a vida no campo; entre outros.

Aprendemos, também, educadores em formação e educadores atuantes, a relevância de uma prática educativa emancipadora e que, portanto, ultrapassa os muros da Universidade para aprender *com* as escolas do campo outras possibilidades educativas. Entendemos que o Tempo Comunidade potencializa o processo de formação dos educadores do campo, uma vez que por meio do diálogo entre a teoria e a prática é possível aprender *com* os valores e *com* os conhecimentos tradicionais para se pensar novas formas de ensino-aprendizagem. Igualmente, ressignifica as nossas relações sociais e a compreensão da nossa condição humana inacabada, já que a experiência histórica construída desperta a nossa sensibilidade em relação à vida e à natureza, na sua multidimensionalidade.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Francisca Marli R. **Educação Ambiental na Amazônia: um estudo sobre as representações sociais dos pedagogos, nas escolas da rede pública municipal de Castanhal-Pará (Brasil)**. Tese de doutorado. Universidade de Santiago de Compostela (USC), 2014.

_____. Natureza Amazônica e Educação Ambiental: identidades, saberes docentes e representações sociais. **Revista Científica RUNAE**, Javier Loyola, v. 01, p. 51-70, 2017.

ALMEIDA, Benedita; ANTONIO, Clésio Acilino; ZANELLA, José Luiz (Orgs.). **Educação do Campo: um projeto de formação de educadores em debate**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2008.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Políticas de formação de educadores(as)do campo**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007

BRASIL. Presidência da República. 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**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2010/decreto/d7352.htm> Acesso em: 24 maio de 2018.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana C. de Abreu. **Avanços e desafios na construção da educação do campo**. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

MOLINA, Mônica Castagna; HAGE, Salomão Mufarrej. **Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior**. Revista Educação em Questão, Natal, v. 51, n. 37, p. 121-146, jan./abr. 2015.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento Camponês, Trabalho, Educação. Liberdade, autonomia,**

emancipação como princípios/fins da formação humana, São Paulo, Expressão Popular, 2010. _____ . Desafios postos à Educação do Campo. Revista HISTEDBR on-line, Campinas, n. 50 (especial), p. 123-139, maio. 2013.

SCHMITZ, Micheli Tassiana; CASTANHA, André Paulo. **Fechamento de escolas do campo: o caso da Escola Estadual do Campo Canoas – Cruzeiro do Iguaçu – PR**. *Imagens da Educação*, v. 7, n. 1, p. 38-48, 2017.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. _____. *Os Românticos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-078-0

